



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro**

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

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

**SÃO PAULO**

**2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro**

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

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

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

**SÃO PAULO  
2008**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

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

*Paulo Freire (1996/2005:45)*

**Dedico este trabalho**

**a todos os professores brasileiros de língua inglesa.**

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

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

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

**pelo exemplo de educação que defende, e que procuro seguir**

**pela dignidade que me faz sentir**

**pelas emoções que em mim provoca**

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

## AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## RESUMO

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

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



## ABSTRACT

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

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

## SUMÁRIO

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

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

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

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

## ÍNDICE DOS QUADROS ESQUEMÁTICOS

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

## INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# CAPÍTULO 1

## Historicidade da Pesquisa

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

*Celani (2004:56)*

## 1. Introdução

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

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

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

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

### 1.1. Contextualização da Pesquisa

Os processos discursivos instaurados na sala de aula de língua inglesa, parte da estrutura de uma formação social, têm me conduzido a diversos questionamentos. Um desses questionamentos seria como os alunos *representam* seus lugares nesses processos discursivos, ou seja, como funcionam as formações imaginárias que designam os lugares que eles atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro<sup>1</sup> no contexto institucional

---

<sup>1</sup> Pêcheux (1969/1990:82).

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

Ao longo de meu trabalho como professora de inglês em diferentes contextos, tenho sido interpelada pelas representações que alunos e alunas demonstram em relação à aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente pela representação de que ‘aprender a língua inglesa’ significa ‘falar’ essa língua, ou seja, a primazia da oralidade no estudo dessa língua em detrimento das outras habilidades (ouvir/compreender, ler e escrever). Acrescente-se, ainda, que chama minha atenção, também, as imagens que os aprendizes possuem (geralmente negativas) de seu ‘falar’. Tais representações e imagens podem ser observadas por meio das inscrições discursivas que atravessam os dizeres produzidos pelos sujeitos-aprendentes<sup>2</sup> (e por mim interpretados) em seus diferentes contextos de aprendizagem de língua inglesa.

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

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

Cumpre-me, logo no início da apresentação da proposta desta pesquisa, explicitar as razões que me levaram a adotar a noção de ‘competência oral-enunciativa’, diferentemente de outras comumente utilizadas em estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras<sup>3</sup> (como por exemplo, ‘fluência’, ‘competência/proficiência oral’ ou ‘competência/proficiência lingüística’, competência comunicativa<sup>4</sup>).

---

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

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

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

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

Dessa forma, compreendo a noção de ‘competência oral-enunciativa’, considerando-a como a capacidade do aprendente/usuário de uma língua segunda ou estrangeira de estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, significando enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira. ‘Enunciar’ em uma língua segunda ou estrangeira se distingue de ‘adquirir’<sup>5</sup> essa língua. Por enunciar entende-se que o que está em questão é “produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos<sup>6</sup> (portanto, muito mais do que informações referenciais)” (SERRANI-INFANTE, 1998b:150).

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>7</sup> No Capítulo 2 desta tese, explicito como estou compreendendo FD.

posição<sup>8</sup> de aprendente e futuro ensinante de línguas, é nesse espaço que assumem seus ‘lugares discursivos’ (PÊCHEUX, 1969/1990). Isso significa que esses sujeitos-graduandos, em um dado lugar discursivo, inscrevem-se uma dada formação ideológica vinculada a uma diversidade de inscrições em uma formação discursiva.

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

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

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

---

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

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

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

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

- 1) o lugar discursivo licenciando: o momento da formação pré-serviço (1997), quando os participantes da pesquisa freqüentaram a disciplina ‘Conversação em Língua Inglesa 1’ em um Curso de Letras de uma instituição federal de ensino superior no estado de Minas Gerais;
- 2) o lugar discursivo licenciado: o momento após a graduação em Letras (2005), quando os participantes forneceram depoimentos sobre sua prática (ou não) em-serviço<sup>12</sup>.

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

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

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

---

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

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

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



- 3) em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas<sup>13</sup> presentes nos dizeres dos participantes?

Em relação á segunda sincronia, estarei me perguntando:

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

E, finalmente, estarei me perguntando:

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

Na primeira sincronia (1997), investigo os usos da língua estrangeira pelos graduandos, ou seja, a competência oral-enunciativa por eles revelada<sup>14</sup>, em um cenário acadêmico de aula de conversação em língua inglesa de um Curso de Letras. Cumpre ressaltar que tal investigação se dá procurando compreender esses usos da língua estrangeira “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2002a:15). Isso significa conceber a linguagem como mediação necessária entre o homem e sua realidade social, sendo essa mediação, segundo a autora supracitada, o discurso, cujo trabalho simbólico está na base da produção da existência humana.

---

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

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

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

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

Dessa forma, na primeira sincronia, as representações que os sujeitos graduandos constroem sobre sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e sobre a de seus colegas (e como essas representações afetam o modo como eles significam em uma situação discursiva dada) são analisadas tendo como *corpora* as respostas fornecidas por meio de um questionário aberto em que avaliaram a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas e as transcrições de algumas aulas de Conversação em Língua Inglesa 1<sup>15</sup>.

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

---

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

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

aprendência de língua inglesa na universidade e como esse processo se configura após a graduação<sup>17</sup>.

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

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

As questões de natureza sócio-ideológicas envolvem elementos do colonialismo lingüístico, ou seja, da chamada globalização. Questões de ascensão social e de imposição profissional, também elementos de natureza sócio-ideológicas, serão ainda abordadas no sentido de se refletir a influência da competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma possibilidade de se mudar de nível social e como uma possibilidade de se atender às exigências neoliberais<sup>18</sup> para o exercício de qualquer função profissional.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>21</sup> Minha tradução do original em inglês:

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

O mesmo pode ser observado em um outro conceito que tem atravessado as reflexões sobre a proficiência: *ultimate attainment* (BIRDSONG, 2004:82) que se refere ao produto ou ponto final de aquisição, sendo usado intercambiavelmente com os termos estado final e *asymptome*. O referido autor entende que esse conceito não deve ser pensado como sinônimo de ‘como o nativo’<sup>22</sup>, ainda que ‘ser como o nativo’<sup>23</sup> seja um dos resultados observados na aquisição de segunda língua<sup>24</sup>. Em termos de *ultimate attainment*, Birdsong (2004) afirma que um aprendiz de segunda língua, no período pós-adolescência, pode excepcionalmente, atingir níveis de proficiência do falante nativo e por isso ser indistinguível de um falante nativo. Isso significa, para esse autor, que a natividade se configura como uma possibilidade para alguns aprendizes de línguas segundas ou estrangeiras.

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

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

---

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

<sup>22</sup> Minha tradução do original em inglês: ‘*native-like*’.

<sup>23</sup> Minha tradução do original em inglês: ‘*native-likeness*’.

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

<sup>25</sup> Kachru (1995).

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

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

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

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

e situacionais, dando origem, assim, ao conceito de competência comunicativa, a uma outra visão de linguagem e, conseqüentemente, a uma nova representação de proficiência<sup>26</sup>.

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

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

Canale e Swain (1980) retomam a noção de competência comunicativa e a concebem como constituída por três componentes: a) uma competência gramatical (que abrange traços e regras da língua tais como vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, *spelling* e semântica), b) uma competência sociolingüística (que abrange regras socioculturais e discursivas<sup>28</sup>) e, c) uma competência estratégica (que abrange as estratégias de comunicação verbal e não-verbal utilizadas para compensar quebras/interrupções na comunicação e para otimizar a eficácia da comunicação, por exemplo, ser capaz de parafrasear).

A noção é posteriormente reelaborada por Canale (1983) que passa, então, a compreendê-la como composta pelas três competências anteriormente pontuadas, mas acrescida da competência discursiva (que abrange questões de regras de coesão e coerência<sup>29</sup>).

---

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

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

<sup>28</sup> Discursivo aqui compreendido como a capacidade de se combinar formas gramaticais e significados.

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

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

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

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

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

---

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

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



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

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

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

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

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

<sup>32</sup> Minha tradução do original em inglês:

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

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

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

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

---

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

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

Neste sentido, pode-se dizer que uma discursividade<sup>34</sup> se constitui, concebendo a competência oral em língua estrangeira como uma habilidade do falante nativo a ser adquirida pelo aprendente brasileiro e como a habilidade mais importante a ser alcançada. Dessa forma, sou levada a questionar como se forma a discursividade dos alunos do Curso de Letras, professores pré-serviço e futuros professores de língua inglesa, em relação à competência oral em língua inglesa.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Gimenez (2005) analisa algumas coletâneas<sup>36</sup>, recentemente publicadas por lingüistas aplicados no Brasil, que trazem resultados de pesquisas e reflexões que podem contribuir para que se possa compreender o panorama de formação de professores de línguas em níveis pré e em-serviço nesses primeiros anos do século XXI. Os trabalhos mencionados pela autora abordam a relação teoria e prática na formação de professores de línguas em diferentes contextos e a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos.

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

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

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

---

<sup>36</sup> Ver páginas 183 e 184 do artigo.

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

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

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

Acredito que o mapeamento realizado por Gil (2005) representa um relevante Estado da Arte na área dos estudos sobre a formação do professor de LE no Brasil. A autora, ao pontuar a existência de pesquisas em LA que têm como foco investigativo “formação de professores e ideologia”, explicita que tais estudos<sup>37</sup> possuem um caráter mais sociológico e abordam “os processos de formação dos professores a partir das perspectivas ideológicas identificadas nos discursos que percorrem os mesmos” (p. 177).

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

No entanto, a autora ressalta a existência de críticas que têm sido levantadas a respeito da abordagem reflexiva<sup>38</sup>. Tais críticas, segundo a autora, apesar de não apontarem para soluções dos paradoxos enfrentados por formadores, residem no fato de questionar a possibilidade de se atingir controle ou sistematizar a reflexão e, também, no fato de se manter relações de poder ao promover determinados tipos de reflexão. Gimenez admite a relevância de se levantar questionamentos desta natureza, mas defende a necessidade de se reconhecer que as relações existentes entre pesquisadores, formadores e professores “não escapam de considerações sobre poder e a valoração dos diferentes tipos de conhecimentos em diferentes ambientes” (p. 192), mesmo aqueles que se propõem a denunciar o possível caráter manipulador da abordagem reflexiva. Com essas considerações, a autora entende que a LA, como área multidisciplinar, é capaz de oferecer contribuições para a superação entre teoria e prática, principalmente quando

---

<sup>38</sup> A autora se refere especificamente ao trabalho de Coracini (2003).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

estrangeira, neste caso de inglês, e das maneiras como o conhecimento identitário construído afeta as práticas discursivas<sup>39</sup> e as relações sociais” (CELANI, 2002:19).

Como objetivos específicos, o programa pretende contemplar

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Quais são os dizeres presentes nos contextos de formação de professores de línguas? Quais os discursos que atravessam esses dizeres? Como esses discursos são constituídos e como constituem os sujeitos participantes do processo de formação? Como os discursos funcionam nesses contextos e afetam as relações de poder (entre instituições, professores-formadores, professores-em-formação, teoria, prática, material didático, etc)? Como se constitui o amálgama de referenciais discursivos<sup>40</sup> do professor-formador e do professor-em-formação? Quais os desdobramentos de todas essas questões para a LA?

---

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

O professor-formador, visto como proficiente na língua estrangeira, é respaldado pelo papel social que lhe confere uma autoridade na sala de aula e, assim, se vê como detentor do conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. O professor-formador se inscreve em uma rede de sentidos<sup>41</sup> que é tomada como referencialidade para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. A focalização se desloca da constituição do sujeito para a aplicação de uma rede sentidural<sup>42</sup> que reflete a circunscrição ideológica do formador.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Para ele, discutir a construção da ‘mentalidade de ensino’ do professor de línguas estrangeiras significa lembrar ao professor a relevância de suas escolhas histórico-ideológicas em relação ao material didático utilizado, em relação ao uso de tecnologias de ensino e em relação á natureza das relações entre sujeitos (professor-aluno) no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, fica latente, para o professor, a necessidade de fortalecer suas convicções enquanto sujeito enunciador de suas inscrições discursivas, fica demarcada ao professor a necessidade de se conscientizar de seu papel social e ideológico na sala de aula de língua estrangeira<sup>43</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

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



### Resumindo o Capítulo Primeiro

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

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

## CAPÍTULO 2

### Orientação Teórico-Methodológica

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

*Pêcheux (1983/2002:57)*

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

*Bakhtin (1953/2003:274-275)*

## 2. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como dito anteriormente, nesta pesquisa, objetivo realizar, em dois momentos sincrônicos, um estudo em que pretendo investigar alguns participantes tanto na condição de licenciandos (professores pré-serviço) quanto na condição de licenciados em Letras (alguns deles professores em-serviço). Almejo examinar como esses sujeitos representam tanto a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto a de seus interlocutores, nos dois momentos sincrônicos investigados, e quais as relações que podem ser estabelecidas entre essas duas sincronias. A noção de competência oral-enunciativa será investigada, reconhecendo que quando o sujeito-aprendente de língua inglesa - e (futuro) professor dessa língua - toma a palavra (em língua materna e/ou estrangeira<sup>1</sup>), ele toma uma posição enunciativa, que dirá respeito a processos identificatórios, a relações de poder decorrentes de filiações sócio-históricas e redes de memória de sua constituição (SERRANI-INFANTE, 2000b).

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

---

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

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

## 2.1. Bases e Interfaces Teóricas

### 2.1.1. A Análise do Discurso e suas filiações teóricas

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

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

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

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

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

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

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

Gregolin (2003:25) pontua que esses quatro nomes

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em relação aos atravessamentos foucaultianos, a noção de formação de discursiva, elaborada por Foucault (1969/2005), é acolhida por Pêcheux na análise do discurso que ele propõe. Para Gregolin (2003), alguns conceitos sistematizados e algumas questões desenhadas por Foucault em *A Arqueologia do Saber* são determinantes para a abordagem do discurso e permitem pensar uma teoria do discurso, sendo que a noção de formação discursiva se configura em noção central para a Análise do Discurso Francesa<sup>3</sup>, “na medida em que o empréstimo e a releitura desse conceito, por Michel Pêcheux, foi medular para a construção da sua teoria do discurso” (GREGOLIN, 2004:27).

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bakhtin, enquanto referencial teórico de uma filosofia da linguagem, referencial este constitutivo de um dos atravessamentos teóricos nos trabalhos instaurados por Pêcheux, trouxe influências epistemológicas para a AD<sup>4</sup> que podem ser consideradas como elementos constitutivos de uma heterogeneidade sentidural, circunscrita nos elementos fundadores das correntes teóricas dessa área (SANTOS *et al.*, 2003b). Por exemplo, o conceito de signo ideológico de Bakhtin funciona como suporte teórico constitutivo da noção de sentido para a AD de linha francesa, sentido tomado como unidade mínima de significação, compreendido por “um significado lingüístico e um significado social que se vinculam a usos específicos, ideologicamente marcados” (p. 44).

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

A obra de Pêcheux é atravessada constitutivamente, também, por algumas formulações da Psicanálise, pela releitura que Lacan realizou sobre as obras de Freud. Parte do sujeito descartado pelas teorias estruturalistas vigentes da época<sup>5</sup> é encontrado na Psicanálise

---

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

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

(LEANDRO-FERREIRA, 2005a), ou seja, um sujeito descentrado, cindido, clivado, afetado pela ferida narcísea, sujeito desejan<sup>6</sup>. A idéia de um sujeito centrado, consciente, que se pensa livre e dono de si não mais satisfazia às inquietações da época em que Pêcheux e seu grupo elaboraram uma teoria do discurso. Nesse sentido, “trazer a Psicanálise para o campo epistemológico da Análise de Discurso, significava deixar entrar com força outra concepção de sujeito” (LEANDRO FERREIRA, 2005a:71).

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

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

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

### **2.1.2. Língua, Discurso, Sujeito, Memória e Sentido**

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

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

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

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

---

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

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

Na segunda época – AD2 – Pêcheux explicita como a noção de formação discursiva (FD), tomada de empréstimo a Michel Foucault, provoca deslocamentos teóricos nesse período. Isso porque uma formação discursiva é concebida não como um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas, que nela se repetem, “fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais, (por exemplo sob a forma de *pré-construídos*<sup>7</sup> e de *discursos transversos*<sup>8</sup>)” (p. 314). Surge, assim, a noção de ‘interdiscurso’ para designar ‘o exterior específico’ de uma formação discursiva enquanto este exterior irrompe nesta formação discursiva para “constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada” (p. 314). Conserva-se, portanto, um conceito de formação discursiva como dispositivo estrutural fechado, ao mesmo tempo em que se assume a irrupção de um ‘além’ exterior e interior. Nesse sentido, nas palavras de Pêcheux “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento<sup>9</sup> às maquinarias da FD com a qual se identifica” (p. 314). Entretanto, ao colocar uma relação de entrelaçamento desigual da formação discursiva com um exterior, a AD2 explicita pontos de confronto polêmicos nas fronteiras internas da formação discursiva, as zonas que são atravessadas por efeitos discursivos. Tais efeitos são “tematizados como efeitos de ambigüidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica ‘estratégicas’” (p. 314).

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>10</sup> AAD69

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1983/1999:52).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

### **2.1.3. Formação Discursiva e Formação Ideológica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Isso significa que, para Pêcheux, as palavras, as expressões, as proposições, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, o que o leva a afirmar que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso), pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (p. 161). O sentido, assim, se constitui em cada formação discursiva, nas relações que as palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. Porém, Pêcheux atenta para o fato de que palavras, expressões e proposições ‘literalmente diferentes’ podem, “no interior de uma mesma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão, proposição) seja dotado de sentido” (p. 161). A partir dessas reflexões, o autor passa a designar ‘processo discursivo’ como o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada<sup>13</sup>.

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

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

---

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

#### 2.1.4. Intradiscurso e Interdiscurso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.1.5. Pêcheux e Bakhtin: atravessamentos teóricos**

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

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

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

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

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

Para a referida autora, as distâncias temporais explicam, em certa medida, “as recusas expressas por Pêcheux em relação a Bakhtin” (p. 36), mas se encurtam a partir das transformações teóricas e políticas ocorridas entre 1960 e 1980, que levam “o projeto pecheutiano a incorporar propostas bakhtinianas” (p. 37). Essa incorporação, como já pontuado na seção 2.1.1 desta tese, se deu por meio dos trabalhos da lingüista Jaqueline Authier-Revuz<sup>14</sup>, que trouxe para a AD a idéia de ‘heterogeneidade do discurso’<sup>15</sup>, apontando, assim, um caminho para a análise das relações entre o intradiscurso (o fio do discurso) e o interdiscurso, na análise das ‘não-coincidências do dizer’. Colocando em evidência as rupturas enunciativas no ‘fio do discurso’, o surgimento de um discurso outro no próprio discurso, Authier-Revuz trouxe elementos decisivos à problemática da heterogeneidade do discurso Malidier (2003).

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

E quando afirma que

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

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

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

<sup>16</sup> Cereja (2005) bem resume ‘significação’ e ‘tema’:

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

O termo 'alteridade', utilizado recorrentemente nesta tese, configura-se em um conceito utilizado pela AD, sob o viés da psicanálise para abordar a questão do sujeito descentrado, ou seja, um mesmo sujeito que é sempre um outro. Esse termo, cunhado por Lacan<sup>19</sup>, aborda a dualidade do sujeito e está relacionado às produções formuladas no que diz respeito à função do

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2.2. Base Referencial**

### **2.2.1. A Análise Dialógica do Discurso**

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

Nas palavras da referida autora,

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

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

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



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

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

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

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

#### **2.2.1.1. Dialogismo e Polifonia**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

dos quais Bakhtin se refere constituem-se os sujeitos-enunciadores desta pesquisa. Entendo que tais sujeitos, ao enunciarem, se inscrevem em uma posição enunciativa e não em outra, os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem com outros discursos que provêm de outras posições-sujeito, de outros lugares discursivos, de outras formações discursivas. E nesse movimento de entrelaçamento de discursos, ocorrem as contradições<sup>21</sup>, os conflitos nos dizeres dos enunciadores, pois seus dizeres se constituem de outros dizeres, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam.

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

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

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

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

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

---

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

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

Cumpra salientar que ‘diálogo’, numa perspectiva bakhtiniana, não é entendido apenas no sentido formal mais tradicional, isto é, não se resume a uma relação face-a-face, é algo muito mais amplo, é diálogo entre pessoas, entre textos, entre discursos, entre autores, entre disciplinas, entre culturas, entre épocas. O ‘diálogo’, para Bakhtin, deve ser entendido, como bem resume Faraco (2001), como o encontro, em todas as instâncias da linguagem, inclusive na bivocalidade do enunciado individual ou na dinâmica do discurso interior, de “vozes que se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si” (p. 124). Essas vozes se configuram em manifestações discursivas que estão sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e estão sempre axiologicamente orientadas<sup>22</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.2.2. Mentalidade de Ensino**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educador Formalista	Educador Funcionalista	Educador Enunciativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>– preconiza o ensino da mecânica da língua que deverá posteriormente ser manifestada pelos alunos;</li> <li>– professa a transmissão de conhecimentos;</li> <li>– pauta seu ensino pelas instruções prescritas nos manuais didáticos;</li> <li>– controla a capacidade de reprodução de formas lingüísticas em diferentes aplicações;</li> <li>– concebe a oralidade como anterioridade na construção de sentidos em sala de aula;</li> <li>– não flexibiliza o uso da língua materna em sala de aula;</li> <li>– avalia seus alunos por meio de exercícios estruturais fechados, penalizando-os pelos ‘erros’ morfossintáticos da língua;</li> <li>– concebe a sala de aula como espaço de aquisição de estruturas lingüísticas;</li> <li>– se circunscreve em uma atitude positivista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– preconiza a memorização de padrões lingüísticos que, ensaiados e apresentados em situações de uso, serão, posteriormente, responsáveis pelo estabelecimento da ‘comunicação’;</li> <li>– focaliza a encenação de fórmulas prescritas de uso da língua, ou seja, treinam seus alunos para reproduzirem essas fórmulas;</li> <li>– concebe a oralidade como anterioridade na construção de sentidos em sala de aula;</li> <li>– promove a divulgação de um conhecimento que deverá ser reproduzido da mesma forma pelos alunos;</li> <li>– avalia seus alunos por meio de exercícios estruturais fechados, penalizando-os pelos ‘erros’ morfossintáticos da língua;</li> <li>– concebe a sala de aula como espaço de aquisição de noções e funções;</li> <li>– se circunscreve em uma atitude positivista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– explora o universo de constituição dos sujeitos na e pela língua;</li> <li>– desvenda o alheio junto com seus alunos;</li> <li>– lida com a tensão inerente ao processo de construção de sentidos;</li> <li>– considera os espaços de interlíngua, vivenciando o erro, a (re)constituição e a (re)elaboração de sentidos;</li> <li>– não concebe a oralidade como anterioridade, permitindo que as quatro habilidades co-ocorram na construção de sentidos em sala de aula;</li> <li>– gerencia o uso da língua materna em sala de aula por compreendê-la como parte da discursividade fundadora de seus alunos;</li> <li>– compreende o livro didático como uma possibilidade e não como referencialidade única;</li> <li>– avalia seus alunos no <i>continuum</i> da sala de aula;</li> <li>– concebe a sala de aula como acontecimento discursivo;</li> <li>– situa-se em uma atitude histórico-ideológica.</li> </ul>



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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.2.3. Representação e Identificação

No início deste trabalho, assumi que esta tese de doutorado foi delineada a partir de alguns questionamentos que os processos discursivos instaurados na sala de aula de língua inglesa têm me provocado. Um deles seria como os alunos *representam* seus lugares nesses processos discursivos, ou seja, como funcionam as *formações imaginárias* que designam os lugares que eles atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro no contexto institucional de sala de aula língua inglesa. Portanto, é da investigação dessas *formações imaginárias*, aqui concebidas como *representação* que parte a proposta de estudo.

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

Nesse sentido, nos mecanismos de qualquer formação social existem regras de projeção que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Portanto, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias e à medida que os sujeitos vão inscrevendo seus dizeres nos discursos, designando os lugares que atribuem a si, aos outros e ao referente<sup>23</sup>, essas formações imaginárias constituem as condições de produção do discurso. É num jogo de imagens que se revela esse funcionamento: a imagem do lugar que eu me atribuo (“Quem sou eu para lhe falar assim?”), a imagem do lugar que o outro atribui a mim (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”), a imagem que o outro atribui a ele mesmo (“Quem sou eu para que ele me fale assim?”), a imagem que eu atribuo ao outro (“Quem é ele para que me fale assim?”) (p. 83).

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

---

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

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

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

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

Entretanto, Pêcheux e Fuchs (1990:170) revisam<sup>24</sup> a noção de imaginário e afirmam que “o que faltava no texto de 1969 (...) era precisamente uma teoria deste imaginário localizada em relação ao real (...) uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciator” (p. 171). Dessa forma, as representações passam a corresponder, predominantemente, ao registro imaginário do eu, enquanto ‘ego’, do dizer (SERRANI-INFANTE, 1998a). Ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, esclarece a autora, “corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades atribuídas a objetos que são, dessa forma, organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo” (p. 234). E esse âmbito do registro em que objetos se ligam é o imaginário.

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

---

<sup>24</sup> Revisão realizada tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade.

Nessa perspectiva, a noção de identificação torna-se necessária, considerando-se que ela é “condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998a:252). Isso tanto no plano das relações imaginárias (as diversidades e semelhanças entre uns e outros) quanto no plano das relações simbólicas (não dual, mas ternária, por conta da mediação significante<sup>25</sup>). Portanto, quando o sujeito fala (na primeira ou segunda língua) é o agenciamento de significantes que está sempre em questão, é a inserção do significante no real que está em questão, sendo que este real é da ordem do impossível e não da ordem da realidade, que corresponde ao registro imaginário. Isso posto, a autora questiona se não seria nessa junção que residiria o crucial do processo identificatório.

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

#### 2.2.4. A Proposta AREDA

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

Partindo da hipótese de que a análise discursiva de depoimentos pode contribuir na compreensão de fatores discursivos (e não cognitivos) no processo de enunciação em LE e, conseqüentemente, pode contribuir para a área de ensino-aprendizagem de línguas, a proposta AREDA é concebida à luz da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa<sup>27</sup> – que tem

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

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

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

como uma de suas distinções conceituais fundamentais a de intradiscorso e interdiscorso – e de implicações decorrentes das noções de ‘falante’<sup>28</sup> e ‘identificação’ produzidas na teoria psicanalítica.

A proposta norteia teórica e metodologicamente estudos de caso, visando a analisar, em depoimentos de enunciadoreis com experiência bi/multilingüe, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s) (SERRANI-INFANTE, 1998b).

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

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

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

---

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

à relação com a(s) segunda(s) línguas, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados (PÊCHEUX, 1983/2002). Nesse sentido, busca-se “analisar implícitos de sentido na relação do sujeito com a segunda língua, mas sem considerá-los restritos somente à dimensão do querer dizer no nível da proposição” (SERRANI-INFANTE, 1998b:157). Entende-se, assim, que essa relação é um fator não cognitivo que incide crucialmente no processo de produção em segunda língua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

enquanto sujeito (sempre crivado<sup>29</sup>) e enquanto ego enunciador que formula seqüências intradiscursivas” (1999:288).

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

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

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

Serrani-Infante (1998b:163), ratificando que “o encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias do sujeito”, argumenta que a complexidade deste processo, muitas vezes, decorre da contradição inevitável entre o impulso em direção ao novo e o receio do exílio das discursividades fundadoras enquanto constitutivas de sua estruturação como sujeito<sup>30</sup>.

---

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

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



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

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

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

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

### **2.2.5. Categorias de Análise**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>31</sup> Tradução de Serrani-Infante (2001) realizada em Neves (2002).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Resumindo o Capítulo Segundo

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

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

## CAPÍTULO 3

### **História da Construção e da Constituição do *Corpus***

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

*Agnes Grey (1847)  
Anne Brontë*

### 3. Introdução

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

Os dados foram coletados em 17 encontros<sup>2</sup> que totalizaram 39 aulas de 50 minutos, mais especificamente de 18/02/97 a 25/03/97 e em 20/05/97, quando realizei a entrevista final com os estudantes. Dos 17 encontros, 05 foram de 03 aulas de 50 minutos e 12 deles de 02 aulas de 50 minutos. Esse período de coleta de dados foi delimitado a partir de uma discussão realizada com a professora da disciplina que me informou que o curso seria dividido em blocos, ou seja, em cada bloco, um tópico seria abordado e discutido em sala de aula.

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

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

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

---

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

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

O *corpus* produzido para a pesquisa realizada em nível de mestrado foi utilizado em seus objetivos propostos e, posteriormente, pude perceber que os mesmos sugeriam possibilidades outras de análise. Tais possibilidades encontram-se aqui delineadas, ou seja, possibilidades de se analisar o processo de enunciar em língua inglesa, estudando-o através da construção intra e interdiscursiva de tomadas de posição de sujeito em um dos diversos contextos sócio-históricos de encontro com segundas línguas e culturas<sup>4</sup> (no nosso caso, a sala de aula), assim como a possibilidade de se analisar as representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa de professores pré-serviço de um Curso de Letras.

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

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

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

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

<sup>3</sup> Tais convenções encontram-se no Volume II, CD ROM em anexo.

<sup>4</sup> Serrani-Infante (1998b:165)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.3. Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa**

Os enunciadores que participam da pesquisa apresentam o seguinte perfil:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dos onze (11) participantes que concluíram a licenciatura:

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

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

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

### **3.4. Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa**

O *corpus* desta pesquisa se constitui de dados que foram coletados em diferentes momentos e por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados. Na primeira sincronia, o *corpus* se constitui dos dizeres fornecidos pelos participantes quando responderam a um questionário em que avaliaram a sua participação (e a de seus colegas-interlocutores) em sala de aula de Conversação em Língua Inglesa 1 e, se constitui, também, dos registros dessas aulas que foram gravadas em áudio e vídeo e depois devidamente transcritas. Na segunda sincronia, o *corpus* se constitui a partir de depoimentos fornecidos em áudio pelos participantes segundo a proposta AREDA, depoimentos esses, também, devidamente transcritos<sup>6</sup>.

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

---

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

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

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

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

Tais categorias permitirão compreender que, quando os participantes enunciam:

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

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

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

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



### Resumindo o Capítulo Terceiro

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

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

## CAPÍTULO 4

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

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

*Foucault (1995:56)*

#### 4. Introdução

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

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

A partir dos dizeres dos professores pré-serviço, enunciados no questionário<sup>1</sup>, focalizo as representações construídas tanto em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto a de seus interlocutores em sala de aula. No momento do questionário, os professores pré-serviço enunciam ‘sobre’ a sua (e a de seus colegas) competência oral-enunciativa em língua inglesa.

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

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

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

---

<sup>1</sup> Volume II, CD ROM em anexo.

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

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

#### **4.1. Representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia**

Pude observar, na análise do *corpus* da primeira sincronia da pesquisa, que os professores pré-serviço representam a sua participação oral - a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa - em sala de aula de conversação de língua inglesa, freqüentemente, por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos<sup>2</sup> de *denegação* de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua estrangeira (inglês); de *silenciamento* de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa; de *esquecimento* da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito-enunciador em uma língua outra; de *apagamento* de sua condição enquanto sujeito de uma língua materna, inscrito em uma língua estrangeira e de *alteridade* de inscrição lingüístico-discursiva na língua-alvo em formação pré-serviço, construindo uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘falta’<sup>3</sup>, pela ‘projeção’ e pela ‘exclusão’.

---

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

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

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

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

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

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

Vejam as formulações a seguir:

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(9) Marta: (x) Tenho intenção de falar, mas não consigo.  
“Sinto vontade de falar a língua inglesa, *organizo as idéias em minha mente*, mas quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada e *a minha voz não sai*”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, alguns participantes da pesquisa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Nesse sentido, alguns sujeitos-participantes da pesquisa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, alguns participantes da pesquisa:

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

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

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

<b>Instâncias de manifestação</b>	<b>Modos de dizer</b>	<b>Mecanismos enunciativos</b>
<b>A falta de vocabulário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu não tinha vocabulário, mas após a aula eu tinha as frases estruturadas em minha cabeça”</li> <li>- “o que limita a minha participação é o conhecimento desse idioma”</li> <li>- “me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar deias com os colegas”</li> </ul>	Denegação
<b>A falta de ‘falar’</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “as palavras não saem, porém elas estão em minha mente, em meu pensamento”</li> <li>- “sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”</li> </ul>	Apagamento
<b>A falta de ‘falar certo’</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “só mesmo participando para quebrar todas estas barreiras”</li> <li>- “considero mais espontâneo, apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho”</li> <li>- “não sei se o que vou dizer está realmente certo”</li> <li>- “não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito”</li> <li>- “pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino”</li> <li>- “quando nos sentimos à vontade dá vontade de falar nem que seja errado”</li> <li>- “mesmo cometendo erros gramáticos, semânticos e fonéticos”</li> </ul>	Silenciamento
<b>A inscrição na falta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu poderia ter estudado mais ou me dedicado mais um pouco”</li> <li>- “eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula, mas não consigo”</li> <li>- “isso depende muito do nosso esforço”</li> <li>- “porque é um problema individual”</li> </ul>	Alteridade
<b>A inscrição na ilusão da completude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “considero-me uma pessoa falante e naturalmente participativo”</li> <li>- “gosto sempre de emitir minhas opiniões e pontos de vista”</li> <li>- “sinto-me sempre confortável e seguro”</li> <li>- “eu sempre gostei de falar, não importa a língua”</li> <li>- “me sinto à vontade falando”</li> <li>- “eu falo porque eu gostei das aulas”</li> </ul>	Esquecimento

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao representarem sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, os professores pré-serviço o fazem por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Essa representação, nesse momento da análise, se manifesta em três instâncias que foram assim denominadas: 1) ‘A assimetria do/no outro’; 2) ‘A interlocução do/no outro’; 3) ‘A identificação do/no outro’. Passo, assim, a tratar da análise da primeira instância.

#### 4.1.2.1. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais”

Início, observando as formulações abaixo:

(33) Regina: “Muitos dos alunos dessa turma *participam mais do que outros*, mas na minha opinião homens e mulheres se interagem igualmente, mostrando à vezes algumas dificuldade em se expressar. *Mas, nós estamos aqui para aprender, quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor*, mas pra mim a participação dos alunos é igual, não há diferença.”

(34) Geraldo: “Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro diante de *meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea. /.../* O único ponto negativo em minha opinião é o fato de *alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa* e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento.”

(35) Glenda: “*Na medida em que vejo um bom desempenho dos meus colegas, eu retraio* e procuro colocar no papel o que tenho a dizer e repetir várias vezes para que eu não venha a cometer erros. Sinto que todos nós temos potencial, há *alguns que têm mais desenvoltura, outros são retraídos, /.../*”

(36) Denise: “*/.../* Os colegas são um grande incentivo para mim. *Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda.* A maioria sorri e presta bastante atenção quando eu me esforço para interagir através da língua. No curso de letras as aulas em que há mais interação, em minha opinião, são as de língua estrangeira. Os debates são muito interessantes e ampliam nossa visão de forma diferente, não sei explicar.”

(37) Angélica: “*/.../* Eu não acho diferença na participação, ambos houve grandes participações. É bom esse tipo de interação, porque assim pode-se conhecer o pensamento de todos, tanto do homem quanto da mulher. *Mas percebi que houve uma interação maior com alunos que sabiam mais e os que sabiam menos*, mas muito pouco; mas diante do contexto da aula houve boas interações.”

Posso perceber que, nas cinco formulações acima (33, 34, 35, 36 e 37), ressoam modos de dizer em que predominam formas de comparação explícita (*Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que outros; quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor; meus colegas que sabem mais; alguns que têm mais desenvoltura; houve uma interação maior com alunos que sabiam mais e os que sabiam menos*) e implícita (*Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda*). Esse modo de dizer me permite entrever a representação do colega como imaginariamente superior, ou seja, aquele que ocupa uma posição idealizada no imaginário dos enunciadorees, aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior.

No imaginário desses enunciadorees, eles atribuem um lugar (inferior) a si e um lugar (superior) ao outro, revelando a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro no espaço interlocucional de sala de aula de conversação. Isso me possibilita afirmar que a formação do ‘eu’ (BAKHTIN, 1953/2003) desses enunciadorees se dá da seguinte forma: o ‘eu para mim’ seria representado por uma autopercepção negativa (eu participo menos, eu sei menos, minha competência oral-enunciativa é insatisfatória), o ‘eu para os outros’ seria representado



pela percepção que os outros têm deles (sou visto como aquele que participa menos, cuja competência oral-enunciativa é insatisfatória) e o ‘outro para mim’ seria representado pela percepção que eles têm do outro (o outro participa mais, o outro sabe mais, o outro é mais avançado, o outro tem mais domínio da língua inglesa, o outro tem competência oral-enunciativa satisfatória).

Observo também que esses sujeitos-enunciadores tentam escamotear o lugar do qual se imaginam falando, ou seja, daqueles ‘que não são como os outros’. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela concorrência de sentidos antagônicos no funcionamento discursivo da formulação de Regina (33). No início da formulação, afirma que muitos (a maioria) alunos da turma *participam mais do que os outros*. No entanto, faz uso da adversativa (*mas*), seguida do introdutor de opinião (*na minha opinião*) para, contraditoriamente, dizer que todos *se interagem igualmente*. Novamente faz uso da adversativa (*mas*) seguida do pronome pessoal no plural (*nós*) para marcar que ela e os outros, igualmente, estão na sala de aula *para aprender*. Logo em seguida, surge a incisa (*quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor*), funcionando como o espaço em que a sua subjetividade se mostra, evidenciando a imagem de superioridade construída para o outro (os colegas de sala que já freqüentaram um instituto de idiomas). E finaliza a formulação com outra adversativa (*mas*), denegando a afirmação enunciada no início da formulação (*Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que os outros ≠ a participação dos alunos é igual, não há diferença*). Nesse movimento contínuo de alteridade que produz uma significação de contradição, há nos dizeres de Regina uma manifestação explícita de dispersão, o que nos permite entrever que isso se dá como forma de escamotear as lacunas que possui em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

A representação do outro como ‘superior’ pode ser também observada nas práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, quando inseridos em processos conversacionais em sala de aula. Analiso, assim, os excertos abaixo, em que Regina descreve Fabiana, Geraldo descreve Edgar e Glenda descreve Selma como parte de uma tarefa delineada pela professora para que todos pudessem se conhecer melhor.

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

- 223 Regina: Uh, I don't know this person but I think, I think? {olhando para a professora},eh,..., that she,...,very intelligent and /simpatik/, and, she are, wearing a dress, and,..., I, she, she's sensitive, in my opinion,...,... {Olha para a professora, para os colegas de forma a questionar se teria de continuar descrevendo a colega.}
- 224 Professora: Who is it?
- 225 AA: ((Fabiana))
- 226 Professora: Fabiana.

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

- 133 Geraldo: Ok, my friend is a man, he is a very smart, very, very smart, in my opinion. Uh, he's very educated, he's very educated, he works in a BIG company, uh, he's tall, but he isn't fat, right? I suppose. He isn't engage .....,.....,
- 134 AA: ((...)) {Risos}
- 135 Geraldo: He isn't engage. Who is it?
- 136 Professora: He isn't engaged.
- 137 A: He isn't engaged.
- 138 AA: Edgar.

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

- 97 Glenda: My colleague that I'm going to describe is very funny, I think uh, it's a woman. She's speaky, she's a good speaker (falante?)
- 98 AA: {Risos} ((...))
- 99 Glenda: I know uh, she is, uh, fiancée?
- 100 Professora: She's engaged.
- 101 Glenda: She's engaged, and she's using a, uh, brown T-shirt, no, no, excuse me, eh, black T-shirt.
- 102 AA: {Risos}
- 103 Glenda: She's Selma.
- 104 AA: {Risos}

Percebo que Fabiana é descrita por Regina como 'inteligente'. Cumpre ressaltar que Fabiana era membro do PET/Letras, ministrava aulas para os filhos de uma professora do curso e havia começado a trabalhar em um instituto de idiomas como professora de inglês. No entanto, pelas transcrições das aulas e por meio de nossas notas de campo pude observar que, apesar de ter começado a ministrar aulas de inglês, Fabiana apresentava apenas uma competência oral-enunciativa em língua inglesa satisfatória. Como vários colegas (e como analisado anteriormente nas seqüências discursivas 30 e 31), cometia deslizos gramaticais e solicitava a ajuda da professora (em inglês e português) em relação ao léxico da língua inglesa durante suas enunciações orais. No entanto, era capaz de se engajar nas conversações em sala de aula, o que faz com que Regina a represente, em seu imaginário, como uma falante em língua inglesa com uma competência oral-enunciativa diferenciada dos demais alunos da sala de aula.

Edgar é descrito por Geraldo como 'esperto' (*smart*) e 'educado' (*educated*). Ressalto que Edgar era o aluno mais falante da sala (maior número de palavras e de turnos nas trocas conversacionais). Além disso, trabalhava em uma grande empresa multinacional. Selma, da mesma forma, é descrita por Glenda, como uma 'boa falante' (*good speaker*). Entre as mulheres era a mais falante da sala (maior número de palavras e de turnos nas trocas conversacionais). Interessa-me observar, aqui, que os sujeitos descritos (Fabiana, Edgar e Selma) são os enunciadores que se inscrevem na ilusão de completude (como analisado anteriormente na quinta instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta).

Há, portanto, nesse caso, uma assimetria em relação à completude na língua inglesa. Os sujeitos enunciativos (Regina, Geraldo e Glenda) se deslocam e, em seus imaginários, só se constituirão sujeitos se puderem se constituir ‘como e pelo outro’. Nesse sentido, suas competências estão vinculadas à imagem da competência do outro. O léxico utilizado para descreverem o outro significa formas de constituição desses sujeitos na língua inglesa em relação ao outro. Em resumo, eles desejam se constituir nesse léxico por eles utilizado, o que os faz denegar a sua própria condição de sujeito na língua inglesa, sendo que essa condição não existirá se não for pela inscrição do outro nesse léxico. Dessa forma, não conseguem admitir e/ou perceber a incompletude do outro. No imaginário desses sujeitos-enunciadores, o outro vive uma completude na língua inglesa, o outro possui uma competência oral-enunciativa em língua inglesa que eles desejam ter.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o colega como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior. Nesse sentido, suas competências estão vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro.

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

#### **4.1.2.2. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar”**

Observo que, no imaginário de alguns enunciativos, o ‘outro’, além de ser representado com aquele que comparativamente é melhor, é também, imaginariamente, representado como aquele que provoca/estimula a participação do enunciativo nas trocas conversacionais em sala de aula. Atenemos para as seguintes formulações:

(41) Regina: “Bom, ambos colaboram na minha participação quando nos reunimos em sala e *eu peço alguma ajuda para me expressar*. E até mesmo alguma palavra que eles usam pra falar, acabamos guardando; eu consigo lembrar quando quero falar algo que precisa da tal palavra. É boa a participação de todos porque *eu estou aprendendo com eles*”.

(42) Adriana: “Eu acho que *meus colegas me ajudam muito a participar* quando eles começam debatendo, pois aí eu me encorajo a debater e participar também. Eu realmente gostei muito da interação desta turma, pois quase todos participam sempre”.

(43) Giovana: “A participação de meus colegas contribuiu muito na minha participação, principalmente aqueles que consegui manter um relacionamento mais aberto. *Estes me incentivaram nas horas que tive maiores dificuldades e muitas vezes peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar*”.

(44) Emerson: “/.../ sobre os colegas, *eles me incentivam a continuar com a disciplina, e o mais importante, não senti nenhum laivo de discriminação em relação dos que sabem mais para com os que sabem menos*”.

(45) Clara: “Há uma certa interação entre os alunos. Eles contribuem para que eu possa participar, fazendo perguntas e *me incentivando a falar*”.

(46) Selma: “Eu acho que meus colegas contribuem na minha participação quando eles falam algo que eu sou contra e eu tenho que colocar a minha opinião e *eles também contribuem para que eu fale quando eles dizem alguma palavra que eu não sei e eu tenho que perguntar*”.

(47) Denise: “*Os colegas são um grande incentivo para mim. Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda. A maioria sorri e presta bastante atenção quando eu me esforço para interagir através da língua. /.../*”.

(48) Diego: “A participação de meus colegas tem sido ótima, tanto homens quanto mulheres. Eles participam *dando opiniões que contribuem com conhecimentos da língua inglesa e também culturalmente falando*”.

É possível observar que ressoam, no funcionamento discursivo das formulações acima, itens lexicais (verbos) como: ajudar, aprender, incentivar, contribuir sorrir. Esses verbos produzem um efeito que me permite entrever a representação que constroem do ‘outro’ na interação em sala de aula. No imaginário dos enunciadores, eles ‘falam’ em sala de aula porque o ‘outro’ ajuda, incentiva, contribui. Os sujeitos enunciam de modo a apagar a tensão constitutiva do processo interpelativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa. Essa imagem por eles construída é o ‘outro’, na medida em que ao construí-la, apagam os conflitos de sua constituição enquanto sujeito.

Para ilustrar como essa imagem é construída, passo a analisar as duas seqüências de aula abaixo, tendo como foco de análise a participação de Giovana e, levando-se em consideração que ela participa, também, da segunda sincronia desta pesquisa, ocupando a posição de professora de língua inglesa em-serviço. Na primeira seqüência (49), ela, Selma, Glenda, Edgar, Marta e Regina (em grupo) discutem um texto sobre uma personalidade feminina americana (Marta Stewart) para que pudessem, posteriormente, apresentá-lo à turma. Na segunda seqüência (50), ilustro parte da apresentação do grupo para a turma.

(49) Giovana: 4ª parte da aula (7º encontro – 04/03/97):

- 1 Giovana: She teaches how to cook [((...))
- 2 Selma: [I don't know. ((...)) a beautiful kitchen.
- 3 Giovana: Uh, a beautiful kitchen, only beautiful kitchen, and the people that saw this feel envy, sh-[
- 4 Glenda: [((...))]
- 5 Giovana: Yes. They,[

- 6 Selma: [I don't like to cook, I don't like it. I hate {ri}. I don't want, I don't want it.  
 7 A: ((...))  
 8 Selma: Ok, but I don't know.  
 9 A: ((...))  
 10 Selma: Ok, but the, the, the article said ((...)) that some ((...)) woman, some woman that works with, eh..[  
 11 Glenda: [Talk about...[  
 12 Selma: [works, work all ((...)) inveja ... qual o verbo, invejar?  
 13 Giovana: Envy.

(50) Giovana: 5ª parte da aula (7º encontro – 04/03/97):

- 1 Giovana: We're going to talk about Martha Stewart. She's a woman that works with cook. She teaches how to cook, and how to keep your house well-organized uh, she is intelligent. She, she is a (image) of a perfect woman. She has a TV program. She sells a lot of books and uh, make much money. She [(...))  
 2 Edgar: [Martha Stewart uh, begun her career with just one book about these how to manage these skills Giovana said ok? And in the last year, she earned more than 2 hundred million dollars with her ((...)), ok? Eh, her, the, her books the sell, the sell of her books and her magazines about these subjects: cooking, housekeeping ok? and some more information about eh, how to fix by yourself, by yourself something in the house, ok? And Giovana told us that Martha Stewart ((...)) because Martha Stewart ((...)), she represents uh, a brand, she represents a wonderful woman who, eh, who can work outdoor, take care, of the chil- take care of the children, take care of the husband, uh, tidy up the house fix something at the house, fix something at the small farm ok? and be thin, beautiful, blond and well-treated ok? So, so we thought, she is, she thinks, she's a image you know.  
 {Pausa sem fala}  
 3 Giovana: And because of this she is hated, [  
 4 Edgar: [loved, hated,  
 5 Giovana: [loved and hated.]  
 6 Edgar: Yes, because of this she is loved, ok? Someone loves her, ok? But, uh, some, some hate because when the modern woman were, uh, or, are in the a traffic jam, ok, and thinking about how many things she has to manage, how many things she has, she has, eh, they have to do, ok?, and sh-, they remind to, to Martha Stewart, ok? image, they hate her.. did you understand? They hate her. And they prefer hating her then hating her own lives, her own poor lives, ok? A real woman who has to work out, who can't be thin, who can't be beautiful, ok? Who can't make uh, their looking better, ok? And who can't look, look after her husband, their husband and their children, right, but Martha Stewart is a success of marketing, ok? She is really a success.  
 {Pausa sem fala}  
 7 Edgar: {Olha para as colegas e pergunta} Do you have more information ((...))  
 {Pausa sem fala}  
 8 Regina: No.

Pode-se observar que Giovana é interrompida várias vezes, tanto no momento da preparação quanto no momento da apresentação (turnos 1, 3 e 5 nos primeiro e segundo excertos). Essas interrupções significam que Giovana tinha sua participação cerceada e limitada no processo conversacional em sala de aula. No entanto, ao observar os dizeres por ela proferidos na seqüência (43), percebo que ela desloca esses sentidos de 'não participação' para sentidos de 'participação porque o outro a incentivou' (*me incentivam nas horas que tive maiores dificuldades e muitas vezes peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar*). Como já analisado anteriormente (8), Giovana, ainda que enuncie oralmente de forma satisfatória, denega

sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, produzindo sentidos de que seu desejo é sempre ‘falta’. Na análise em questão, é possível entrever que ela denega, também, que o outro se constitui por ela. No turno 13 do primeiro excerto, quando Selma questiona como se diz o verbo ‘invejar’ em inglês, é ela que emerge para responder à pergunta da colega. Nesse sentido, sou levada a afirmar que um conflito se instaura e Giovana enuncia de forma a denegar seu conflito com os outros no processo interpelativo no qual se encontra inserida.

Finalizando a análise da segunda instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, posso observar que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo interpelativo, ou seja, constroem uma imagem que busca apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa.

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

#### **4.1.2.3. A identificação do/no outro: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”**

Na terceira instância de manifestação da representação em análise, percebo que os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de alteridade em nível de comparação em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo. Observemos as cinco seqüências discursivas a seguir.

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

(52) Amanda: *Acho que os colegas estão na mesma situação que eu, falando sobre a situação enquanto estudante de língua estrangeira, isto é, encontram dificuldades para falarem uma Segunda língua, é certo que alguns têm maior facilidade em expressar aquilo que quer falar outros não, “ninguém é melhor do que o outro”, desde então acho que contribuem na minha participação em sala de aula, mesmo sendo pequena.*

(53) Marta: Meus colegas em geral têm uma ótima participação nas aulas, *mesmo que alguns apresentem algumas dificuldades para falar*, eles procuram participar das aulas. As mulheres falam mais que os homens porque há poucos homens na classe, somente quatro. *Mesmo mostrando algumas dificuldades de aprendizagem da Segunda*

*língua*, eu tenho observado que há grande interação dos alunos e alunas com a língua. O conteúdo estudado até hoje foi de fundamental importância para o desenvolvimento da fala. Houve muita motivação de ambos os sexos, por isso houve também a interação com a língua.

(54) Regina: Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que outros, mas na minha opinião homens e mulheres se interagem igualmente, *mostrando às vezes algumas dificuldade em se expressar*. Mas, nós estamos aqui para aprender, quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor, mas pra mim a participação dos alunos é igual, não há diferença.

(55) Alice: *Acredito que de um modo geral, a classe é cooperativa mas não podemos descartar o fato de que se trata de uma classe heterogênea em questão de aquisição de inglês*, portanto, existem grupos de homens que fazem crítica construtivas fora da aula, mas acredito que aprendemos muito com as pessoas. As mulheres, na minha opinião, são mais cooperativas e ponderadas dentro da sala de aula.

O que se pode, primeiramente, observar, nas formulações, é que um modo de dizer marcado pela modalização irrompe nos dizeres das enunciatóricas, ou seja, quando solicitadas a avaliarem a participação oral de seus colegas em sala de aula, não o fazem por meio de afirmações categóricas.

Rosana (51) utiliza o verbo ‘parecer’ para atenuar sua percepção (*parecem ter dificuldades parecidas com as minhas*). Amanda, por outro lado, utiliza, como introdutor de opinião, o verbo ‘achar’ (*Acho que os colegas estão na mesma situação que eu*).

Já Regina utiliza o advérbio de frequência ‘às vezes’ (*mostrando às vezes algumas dificuldades para expressar*). Entendo que há, aqui, o desejo do sujeito-enunciador de se identificar com a lacunar competência oral-enunciativa de alguns colegas. No entanto, ao observar a relação intra-interdiscursiva dos dizeres, posso perceber como as enunciatóricas revelam uma tensão e uma resistência em afirmarem que o outro tem dificuldades como elas.

Outro aspecto que merece ser apontado na seqüência discursiva (52) é a presença da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1982/2004), nos dizeres de Amanda (*é certo que alguns têm maior facilidade em expressar aquilo que quer falar outros não, “ninguém é melhor do que o outro”, desde então acho que contribuem na minha participação*). Essa heterogeneidade mostrada aparece, ainda, sob a forma de incisa que irrompe, no intradiscorso, sob a forma de uma denegação. Essa estrutura enunciativa sugere que Amanda deseja construir uma identificação com o outro, mas esse desejo é construído na imagem do outro em relação a ela.

Merece atenção, também, a forma como Alice (55) constrói seus dizeres. Relevante observar que a enunciatórica inicia seus dizeres na 1ª pessoa do singular (*Acredito que de um modo geral, a classe é cooperativa*). No entanto, recorre ao uso da adversativa ‘mas’ para contrapor um dizer a um já-dito e recorre, então, à 1ª pessoa do plural (*mas não podemos descartar o fato de que se trata de uma classe heterogênea em questão de aquisição de inglês*).

Esse parece ser o recurso utilizado pela aluna para evocar outras vozes para seu dizer, inclusive a voz científico-institucional do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso significa que, para Alice, tanto a constituição de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto a de seus colegas se dá pela projeção do outro.

Finalizando a análise da terceira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, posso observar que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo. Dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo interpelativo de sala de aula.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

**Quadro 2: Representação 2 construída na primeira sincronia  
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
<p><b>A assimetria do/no outro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “muitos dos alunos participam mais do que os outros”</li> <li>- “quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor”</li> <li>- “fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea”</li> <li>- “alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa”</li> <li>- “na medida em que vejo um bom desempenho de meus colegas, eu retraio”</li> <li>- “alguns têm mais desenvoltura, outros são retraídos”</li> <li>- “me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda”</li> <li>- “houve uma interação maior com alunos que sabiam mais e os que sabiam menos”</li> </ul>	<p>Denegação</p>
<p><b>A interlocução do/no outro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu peço alguma ajuda para me expressar”</li> <li>- “me ajudam muito a participar”</li> <li>- “me incentivaram nas horas que tive maiores dificuldades”</li> <li>- “peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar”</li> <li>- “me incentivam a continuar com a disciplina”</li> <li>- “me incentivando a falar”</li> <li>- “contribuem para que eu fale”</li> <li>- “são um grande incentivo para mim”</li> <li>- “dando opiniões que contribuem com conhecimentos da língua inglesa”</li> </ul>	
<p><b>A identificação do/no outro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “parecem ter dificuldades parecidas com as minhas”</li> <li>- “estão na mesma situação que eu, falando sobre a situação enquanto estudante de língua estrangeira, isto é, encontram dificuldades para falarem uma segunda língua”</li> <li>- “ninguém é melhor do que o outro”</li> <li>- “alguns apresentam algumas dificuldades para falar”</li> <li>- “mesmo mostrando algumas dificuldades de aprendizagem da segunda língua”</li> <li>- “mostrando às vezes algumas dificuldades em se expressar”</li> </ul>	



A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas três instâncias, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o colega como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro (instância 1); representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo interpelativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa (instância 2); estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo interpelativo de sala de aula (instância 3).

Passo, a seguir, a analisar a terceira representação construída na primeira sincronia.

#### **4.1.3. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão**

Pode-se perceber, pelas análises anteriores, que os sujeitos-participantes, ao enunciarem sobre a sua participação oral em sala de aula, constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’.

A construção dessas representações se traduz em uma outra: a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’<sup>5</sup>, ou seja, ao se representarem como aqueles cuja competência é insatisfatória, lacunar e inferior a do outro, passam a se conceber como sujeitos excluídos, tanto do processo comunicativo em sala de aula quanto do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

A representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão, no meu entendimento, se permite ser analisada em uma única instância que denomino ‘Lidando com o fantasma da exclusão’. É dela que passo a tratar.

---

<sup>5</sup> Nos dizeres de alguns sujeitos, essa percepção se dá por meio de análises em nível intradiscursivo, em outros ela se dá por meio de análises em nível interdiscursivo. Assim, cumpre ressaltar que, para a análise da representação 3, estou considerando como aspectos relacionados à exclusão, toda a manifestação em que o sujeito se coloca de lado, de fora, à margem, ameaçado, preterido, subtraído, privado, angustiado, amedrontado, constrangido, sufocado, omitido, expulso, afastado, desviado, eliminado, diferente, avaliado, abandonado, recusado, não-admitido, despojado, isento, incompatível, como uma exceção.

#### 4.1.3.1. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”

Dos dezoito (18) enunciadores participantes da primeira sincronia, treze (13), ou seja, 72% deles, parecem representar a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão. Início a análise pelas formulações de Angélica, Antônia, Denise, Clara, Giovana, Adriana e Marta.

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

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

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

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

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

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

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

Ao observar o funcionamento discursivo dos enunciados acima, percebo que ressoam as expressões: *ficar com medo, ficar pra trás, ficar com vergonha, sentir-se inibido, ansioso, bloqueado e nervoso*.

Angélica (56) afirma ter o desejo de participar, no entanto, o ‘medo de falar errado’ se sobrepõe a esse desejo (*fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente*). Como desdobramento desse medo, ela se sente em uma posição inferior, à margem, colocada de lado, diferente (*eu me inibo, sempre ficando para trás*). Nos dizeres de Antônia (57), o ‘medo de não falar certo’ também se sobrepõe ao desejo de participar (*fico meio com medo de falar, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo*). O mesmo pode ser percebido nos dizeres de Denise

(58) (*O medo de me expressar incorretamente*), sendo que esse medo, além de se sobrepor ao desejo de falar, interfere negativamente em seu processo de aprendizagem da língua inglesa (*atrapalha meu aprendizado e minha prática em sala de aula*). Interessa-me, também, observar aqui que, em seu imaginário, Denise constrói uma representação de que fora da sala de aula ela teria uma competência oral-enunciativa na língua inglesa mais satisfatória (*Acredito que fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua*). O uso do verbo ‘atrapalhar’ e do verbo modalizador ‘acredito’ me conduzem a perceber a significação da tensão vivenciada pela enunciadora, ou seja, a sala de aula de conversação não se configura em um espaço em que ela possa desenvolver e aprimorar sua condição de enunciadora em língua inglesa.

Clara (59), como visto anteriormente, inscreve seus dizeres de forma a deixar marcas de que seu desejo de falar passa pelo domínio do vocabulário da língua inglesa. Em seu imaginário discursivo, a falta de vocabulário justifica sua participação limitada em sala de aula, justifica seu devir de sujeito-aprendente de língua inglesa. Ao constituir-se sujeito na tensão entre a resistência e o desejo de falar a língua inglesa, afirma não conseguir falar porque ‘fica nervosa’ (*eu não consigo, talvez porque eu fico nervosa*). Nesse sentido, entendo que a representação de falta por ela construída faz com que ela se sinta ameaçada, diferente e, portanto, excluída.

Nos dizeres de Giovana (60) e Marta (62), como já analisados anteriormente, há uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente (as palavras não saem). Nessa alteridade (silenciada), Giovana e Marta inscrevem seus dizeres de forma a revelar como se sentem ao enunciar oralmente na língua inglesa (*me sinto muito ansiosa, talvez vergonha de me expor, sinto-me bloqueada*). O uso dos adjetivos ‘ansiosa’ e ‘bloqueada’, assim como do substantivo ‘vergonha’, remete para sentidos de sujeitos que se sentem privados, ameaçados, angustiados e avaliados no processo de enunciar oralmente em língua inglesa.

Os substantivos ‘medo’ e ‘vergonha’ também são recorrentes na sequência (61), nos dizeres de Adriana (*se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar*). Como analisado nos dizeres de Angélica (56), Antônia (57) e Denise (58), o ‘medo de errar’ se sobrepõe ao desejo de falar. No entanto, percebo que, no imaginário discursivo de Adriana, a sala de aula é o espaço em que ela pode eliminar sua sensação de exclusão. O uso dos verbos ‘aperfeiçoar’ e ‘acabar’ vinculados ao substantivo ‘medo’ apontam para sentidos de tensão e conflito, o que significa que Adriana, na interdiscursividade de seus dizeres, se revela um sujeito que ainda não se sente incluída no processo de enunciar oralmente em língua inglesa.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres formulados por Emerson.

(63) Emerson: “*Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina, fiz todas as outras que podia na área de língua estrangeira e com certa satisfação posso dizer que o pouco que conheço da língua inglesa eu aprendi aqui. Por isso posso te dizer que o que limita a minha participação é o conhecimento do vocabulário desse idioma. Mas, tenha a certeza que quando esse vocabulário permite eu falo, porque sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’.*”

O uso do verbo ‘prorrogar’, no passado contínuo, merece atenção na análise intra-interdiscursiva dos dizeres de Emerson por produzir um efeito de exclusão que é vivenciada não só nas aulas de conversação, mas também ao longo do Curso de Letras. O sujeito-enunciador ocupa uma posição de professor pré-serviço que resiste em enfrentar as limitações de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Como visto anteriormente, Emerson se constitui sujeito-falante de língua inglesa na interpelação pelo vocabulário da língua (a falta), sendo que essa falta se sobrepõe ao desejo de enunciar oralmente em língua inglesa. Pode-se observar que, no final da seqüência (63), irrompe no fio do dizer de Emerson, uma expressão em língua inglesa entre aspas (“*I feel bored*”). Essa heterogeneidade mostrada e essa alternância de códigos produzem uma significação que remete para sentidos de tensão e conflito de um sujeito que enuncia na alteridade entre sua competência oral-enunciativa lacunar e o desejo de se constituir sujeito na língua inglesa. Essa relação tensivo-conflitiva o faz sentir-se chateado, aborrecido, enfadado, entediado (*bored*), ou seja, sufocado e à margem do processo comunicativo.

Passemos a observar como a representação de exclusão pode ser observada nos dizeres de Amanda e Alice.

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

(65) Alice: “Neste começo de curso, ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa. Tenho grande motivação de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente, mas acredito que isso depende muito do nosso esforço e também da motivação que o professor passa para o aluno.”

Percebo que ressoa, nos dizeres de Amanda e Alice, a questão da ‘motivação’. Amanda atribui sua participação oral limitada em sala de aula à timidez e à falta de motivação (*fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada*). Alice, por sua vez, atribui à *motivação que o professor passa para o aluno*. Alice utiliza, inclusive, o verbo ‘passar’, como já analisado, que produz o efeito de transmissibilidade atribuído à professora. Nesse sentido, parecem se constituir sujeitos na língua na dependência que estabelecem com a professora.

Ambas enunciativas revelam não se sentirem parte do processo interpelativo de sala de aula. O uso do substantivo ‘barreira’ comprova a sensação de exclusão de Amanda, ou seja, há algo entre ela, a língua inglesa e o grupo no qual se encontra inserida que não a deixa falar em sala de aula. No caso de Alice, a sensação de exclusão pode ser percebida pela oração *ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa*. Enquanto Alice não se reconhece ocupando o lugar de uma professora pré-serviço cuja competência oral-enunciativa seja satisfatória, os sentidos que ressoam são os dos ‘ainda não’, que apontam para uma possibilidade futura de concretização de seu desejo. Há, assim, uma resistência da enunciativa em afirmar suas lacunas. Essas lacunas são escamoteadas sob a forma de *um momento de reflexão intrapessoal na língua inglesa*. Nesse sentido, observo que tanto Amanda quanto Alice constroem uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.

Vejamos como Geraldo constrói a representação em análise.

(66) Geraldo: “Eu falo, mas muito pouco, pois *fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais* e que se expressam de maneira livre e espontânea. Eu sei que sou aplicado pois estudo muito, entretanto *eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho em sala de aula*, tanto em inglês, quanto em português. Em minha opinião *eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula, mas não consigo*. Existem vários aspectos que eu considero como positivos em sala de aula, como por exemplo trabalhos em grupo, debates. Nesses pontos eu geralmente aprendo, pois há uma troca não só de idéias, como também de conhecimento entre todos os alunos sem distinção. O único ponto negativo em minha opinião é o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e *isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento*.”

Como analisado anteriormente, Geraldo constrói uma representação da competência oral-enunciativa de seus colegas como imaginariamente superior. Ao construir essa representação, ressoam, em seus dizeres, os adjetivos ‘inseguro’ (*fico inseguro diante de meus colegas*), ‘constrangido’ (*eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho em sala de aula*) e ‘inibido’ (*isto de certa forma me deixa inibido*). O uso da oração deôntica *eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula* faz ressoar, no funcionamento discursivo de seus dizeres, as significações produzidas pelos adjetivos já apontados, ou seja, o uso das expressões sublinhadas permite visualizar como o enunciador se sente preso, acorrentado, reprimido e sufocado ao enunciar oralmente em língua inglesa. Esses sentidos me permitem, assim, afirmar que Geraldo, também, constrói uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Glenda.

(67) Glenda: “Na verdade *eu sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida*. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. *É um bloqueio que muito me entristece*. Houve vezes em que no momento de apresentar trabalhos (na Escola) *eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo*. Quando ingressei na faculdade isso continuou. Mas com o decorrer do tempo devido às necessidades de apresentação de trabalhos tornou-se muito menos sofrido para mim, embora ainda seja difícil. *Com respeito à língua inglesa é lógico que também não é tranqüilo, pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino*. Mas *o que mais me irrita é não saber controlar o nervosismo e a aflição, pois quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu perco o meu potencial, eu sei falar bem melhor do faço*. E isso lógico vai me prejudicar. *Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros que em outra ocasião eu não cometo*. Enfim, eu sinto que eu estou melhorando, e *há de chegar um dia em que eu não mais me envergonharei* em falar diante das pessoas. Pelo menos falar em português está praticamente menos complicado. *Agora em inglês, principalmente quando há apresentações eu sofro por dentro*. Então eu pediria a você Fátima, se possível. Uma ajuda, o que devo fazer.”

Ao observar os dizeres de Glenda, percebo que ressoam vários adjetivos já analisados nos dizeres anteriores, ou seja, ‘tímida’, ‘nervosa’, ‘contida’, ‘sofrido’ e ‘difícil’. Ressoam também os substantivos ‘bloqueio’, ‘nervosismo’ e ‘aflição’ e os verbos ‘atrapalhar’, ‘tremar’, ‘gaguejar’, ‘irritar’, ‘envergonhar’ e ‘sofrer’. Além desses adjetivos, substantivos e verbos, chamam nossa atenção as expressões utilizadas pela enunciativa: ‘vontade de sair correndo’, ‘perder o potencial’ e ‘ser avaliada pela professora’. Ao fazer essa exaustiva descrição léxica, entendo que um mesmo sentido ressoa no funcionamento discursivo em análise, ou seja, a enunciativa, quando solicitada a fazer uma avaliação de sua participação oral em sala de aula de conversação, o faz evocando um léxico que faz revelar a tensão e o conflito por ela vivenciados ao ter de enunciar oralmente em língua inglesa. Essa tensão e esse conflito culminam com a enunciativa solicitando a mim (pesquisadora, observadora) uma ajuda, ou seja, há nos dizeres de Glenda, uma voz que ‘grita’ como que num apelo para que alguém possa intervir e tirá-la do lugar de exclusão no qual ela, imaginariamente, constrói para si mesma.

Dando seqüência, os dizeres de Regina são analisados.

(68) Regina: “Eu sinto vontade de participar, mas não falo, porque me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar idéias com os colegas e também *fico sem graça* porque quando tento me expressar com o pouco que sei, *alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: “O que essa menina faz aqui?”*”

Como pontuado anteriormente, Regina constrói uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘falta de palavras, falta de vocabulário’<sup>6</sup>. Essa representação faz com que ela se sinta numa posição diferenciada em sala de aula, o que pode ser percebido pelos sentidos produzidos pela expressão *fico sem graça* e pelo enunciado *alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual*. Ambos me permitem entrever como a enunciativa se representa como excluída do

---

<sup>6</sup> Seqüência discursiva (3).

processo interacional de sala de aula. A heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1982/2004) que irrompe no fio do dizer de Regina, por meio do discurso direto (“*O que essa menina faz aqui?*”), traz a voz de seus colegas em um enunciado que, devido à sua carga semântica, produz um sentido que me permite interpretar a dimensão da representação de exclusão construída pela enunciatadora, ou seja, ela se sente completamente excluída daquele grupo social no qual se encontra inserida.

A seguir, passo a ilustrar como a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão se permite ser analisada nas aulas de conversação. Os dois excertos apresentados ilustram momentos de aula em que os alunos buscavam saber mais sobre a professora, falante nativa da língua inglesa<sup>7</sup>. Observemos as perguntas feitas por Glenda e Selma.

(69) 4ª parte da aula (6º encontro – 01/03/97)

- 17 Selma: Did you think Portuguese a difficult language?  
 18 Professora: Uh, not really, you know, because it's very, it's very close to, uh, to Spanish. What is difficult is, uh, getting rid of the Spanish accent is very difficult, ok? But ((...)) was not, I had to work on it, but it wasn't difficult.  
 19 Glenda: How about English?  
 20 Professora: English, uh ((...)) in Panama, uh, some groups of black people, some groups of black people speak English as a first language, ok? So, in my family we spoke English first and we went to school and we learned Spanish, ok?  
 21 Fabiana: How long, how long did you live in Panama? Panama no, eh., Jamaica?  
 22 Professora: In Jamaica, I lived there untill I was about nine years old.

(70) 4ª parte da aula (10º encontro - 11/03/97):

- 62 Glenda: [Nome da professora]?  
 63 Professora: What?  
 64 Glenda: Do you speak enough English?  
 65 Professora: Yes, I do.  
 66 Glenda: All year?  
 67 Professora: What?  
 68 Glenda: All the moment?  
 69 Professora: Yes, all the time.  
 70 Glenda: ((...))

No primeiro excerto, as alunas desejam que a professora fale sobre as suas possíveis dificuldades em relação à língua portuguesa e em relação à sua língua materna, o inglês (*Do you think Portuguese a difficult language? How about English?*). No segundo excerto, o desejo passa a ser saber com que frequência a professora fala a língua inglesa (*Do you speak enough English? All year? All the moment?*). Uma breve análise das perguntas lançadas à professora revelam

<sup>7</sup> A professora da disciplina nasceu na Jamaica, mudou-se para o Panamá na infância e teve sua formação secundária e sua formação acadêmica realizadas nos Estados Unidos. Nas discussões realizadas em sala de aula, pontuou que tinha a língua inglesa como L1 e a língua espanhola como L2.

representações que permeiam o imaginário das enunciatórias. Como falantes não-nativas da língua inglesa, em seus imaginários, a professora, falante nativa da língua inglesa, ocupa um lugar privilegiado, um lugar que elas gostariam de ocupar. Esse lugar seria aquele do sujeito que não encontra dificuldades para falar a língua inglesa e que fala essa língua ‘o tempo todo’ (*all the year, all the moment*). Dessa forma, o falante nativo da

língua inglesa (a professora) ocupa, no funcionamento discursivo em análise, o lugar imaginariamente construído daquele que se sente sempre incluído em qualquer processo comunicacional. Observo, portanto, nas representações imaginárias construídas, resvalar-se um desejo do sujeito de ocupar o lugar da professora, o outro-nativo, aquele que, em decorrência de sua ‘natividade’, jamais se sente excluído. Nesse sentido, observo que as alunas, na alteridade de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa em formação pré-serviço, denegam a sua condição de sujeitos não-nativos e apagam a sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira.

Após a análise dessa instância em que compreendo a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

**Quadro 3: Representação 3 construída na primeira sincronia  
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão**

Instância de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
Lidando com o fantasma da exclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Eu sinto vontade de falar, mas fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente e por isso eu me inibo, sempre ficando para trás”</li> <li>– “Algumas vezes fico meio com medo de falar, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo”</li> <li>– “Desejo ser mais participativa, porém sinto um bloqueio e o medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado”</li> <li>– “fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua”</li> <li>– “Tenho vontade de falar, mas na hora eu não consigo, talvez seja porque eu fico nervosa”</li> <li>– “Sinto realmente vontade de participar, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa, talvez vergonha de me expor”</li> <li>– “se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar”</li> <li>– “quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada”</li> <li>– “Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina”</li> <li>– “Sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’”</li> <li>– “alguns fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada ou mesmo não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito”</li> <li>– “ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa”</li> <li>– “Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro, eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho, o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento”</li> <li>– “sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. É um bloqueio que muito me entristece”</li> <li>– “no momento de apresentar trabalhos, eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo”</li> <li>– “o que mais me irrita é não saber controlar o nervosismo e a aflição”</li> <li>– “quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu perco o meu potencial”</li> <li>– “Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros”</li> <li>– “há de chegar um dia em que eu não mais me envergonharei em falar”</li> <li>– “quando há apresentações, eu sofro por dentro”</li> <li>– “Eu sinto vontade de falar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”</li> </ul>	Alteridade



A partir do quadro construído, pode-se observar que na instância única em que se deu a análise da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão, predominam mecanismos enunciativos de alteridade. Nessa alteridade, de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa em formação pré-serviço, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa, apagam sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira e esquecem da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituírem sujeitos-enunciadores na língua inglesa. Na denegação, no apagamento e no esquecimento, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.

Tendo finalizado a análise das três representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia, apresento um resumo da referida análise, sob forma esquemática:

**Quadro 4: Das três representações construídas na primeira sincronia**

<b>Representações</b>	<b>Instâncias de manifestação</b>	<b>Mecanismos enunciativos</b>
<b>1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta</b>	1ª. A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” 2ª. A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” 3ª. A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo” 4ª. A inscrição na falta: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais” 5ª. A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”	Denegação Apagamento Silenciamento Alteridade Esquecimento
<b>2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção</b>	1ª. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” 2ª. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” 3ª. A identificação do no outro: “Meus colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”	Denegação
<b>3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão</b>	1ª. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	Alteridade

A partir do quadro construído, pode-se observar que:

- 1º) A Representação 1 – a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’ – se deu na diversidade, ou seja, em manifestações múltiplas que demarcam uma evidência de ordem mais genérica em torno da relação que existe entre os participantes da pesquisa e a competência oral-enunciativa em língua inglesa. Nesse sentido, eles se inscrevem:
- na ‘falta de vocabulário’, denegando a sua constituição de sujeitos-falantes da língua inglesa, construindo uma discursividade sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa que oscila entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-

sistêmico da língua inglesa (a falta) e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua;

- na ‘ausência do falar’, apagando-se como sujeitos frente à interpelação que lhes impelem a constituir-se por esse falar (o sujeito é interpelado a constituir-se como tal em alguma situação enunciativa), sendo que esse apagamento é marcado por uma tensão e por um silenciamento, ou seja, existe uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente;
- na ‘falta de um falar certo’, silenciando sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e, assim, a relação com as línguas é negada em suas contradições constitutivas;
- ‘na falta, na incompletude’ em que mecanismos enunciativos de alteridade predominam, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na língua inglesa pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem;
- na ‘ilusão de completude’, esquecendo a relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito enunciator em língua inglesa, vivendo a ilusão de que podem controlar seu desejo de falar e silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa.

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

2º) A Representação 2 – a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’ – se deu em três instâncias de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, ou seja, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade:

- representam o colega como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro;

- representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo enunciativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa;
- estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo enunciativo em sala de aula.

3º) A Representação 3 – a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’ – se deu na singularidade, ou seja, em uma única manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa. Nessa alteridade, os participantes da pesquisa:

- denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa;
- apagam sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira;
- esquecem da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituírem sujeitos-enunciadores na língua inglesa;
- representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão por meio de uma denegação, de um apagamento e de um esquecimento.

Os sujeitos-participantes da pesquisa, ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’, ‘projeção’ e ‘exclusão’ revelam, nas instâncias de manifestação em que enunciaram seus dizeres, o seu devir de sujeitos-aprendentes de língua inglesa, sempre no desejo de atingir uma competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Passo, a seguir, a tratar das formações discursivas que puderam ser delineadas a partir da análise das representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia.

#### 4.2. Formações discursivas nas inscrições discursivas da primeira sincronia

A partir da análise anteriormente apresentada, pôde-se perceber que a relação dos licenciandos em Letras, no que diz respeito à competência oral-enunciativa em língua inglesa, é regida por três representações construídas por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, silenciamento, esquecimento, apagamento e alteridade. Essas representações atravessam, entrecruzam e traspassam as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, o que denota uma inscrição nas seguintes perspectivas enunciativas de formações discursivas que se interpenetram e se interconstituem:

- i. ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘falta’, o efeito que se produz é o da ideologia da completude, da maximização, da perfeição e da eficiência que, por sua vez, encontra-se inserida em um dever desses sujeitos, sempre à espera da competência idealizada. Isso me leva a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que poderia chamar de *FD da Falta*, em modulações que se estendem para a *Falta de Acuidade Lingüística* (lexical: “me faltam as palavras, eu não tinha vocabulário”; fonológica: “as palavras não saem, a voz não sai”), a *Falta de Pertencimento* (desejável e possível: “falta falar certo, de maneira livre e espontânea”; idealizado: “dominar a língua”), a *Falta de Identificação* (intra-referencial e interdiscursiva: “a inscrição na incompletude”; ilusória: “a inscrição na ilusão de completude”);
- ii. ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘projeção’, o efeito que se produz é o da superioridade do outro, o que me leva a observar que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que chamaria de *FD Projetivo-Atributiva*, em modulações que apontam para a *Projeção pela Diferença* (“os colegas participam mais, sabem mais”), a *Projeção Sujeitucional* (“os colegas ajudam, incentivam, contribuem”) e a *Projeção Interpelativa* (“os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas para falar”);
- iii. ao representarem a sua competência oral-enunciativa enquanto ‘exclusão’, as significações percebidas foram de incapacidade, incompetência, fracasso e marginalização, sendo que o efeito é a natureza como essa exclusão se configura enquanto dever da constituição do sujeito na língua inglesa em relação à competência oral-enunciativa, o que me leva a afirmar que alguns sentidos aqui também se condensam

e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que denominaria de *FD da Exclusão*, em modulações que apontam para a *Exclusão por Diferença*, *Exclusão por Denegação* e *Exclusão por Resistência*.

Dessa forma, as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes-enunciadores da primeira sincronia estão circunscritas na *FD da Falta*, na *FD Projetivo-Atributiva* e na *FD da Exclusão*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, uma vez que atravessam, entrecruzam e traspassam o *continuum* das inscrições discursivas dos sujeitos da/na enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Cumpre-me, neste momento, retomar três (03) das sete (07) perguntas de pesquisa que norteiam este estudo, a saber:

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

Respondendo às duas primeiras perguntas:

Pôde-se perceber que os sujeitos-participantes, ao enunciarem sobre a sua participação oral em sala de aula, constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’. A construção dessas representações se traduz em uma outra: a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’, ou seja, ao se representarem como aqueles cuja competência é insatisfatória, lacunar e inferior a do outro, passam a se conceber como sujeitos excluídos tanto do processo enunciativo em sala de aula quanto do processo de ensino e aprendizagem como um todo. A representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’ funciona como uma síntese das representações dessa competência enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’. Em outras palavras, a tese é a ‘falta’, da antítese que é a ‘projeção’, sendo que a síntese da falta e da projeção é a ‘exclusão’ dos enunciadores de sua constituição enquanto sujeitos-falantes da língua inglesa. Nesse sentido, a competência oral-enunciativa em língua

inglesa dos sujeitos-participantes se dá pela sua inscrição em uma falta (tese), pela construção de um contradiscurso dessa falta que é projetada do/no outro (antítese) e, concomitantemente, pela sua exclusão enquanto sujeitos em enunciação oral em língua inglesa (síntese).

Respondendo à terceira pergunta:

As práticas discursivas presentes nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa encontram-se circunscritas em algumas formações discursivas que denominaria: *FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento, de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*. Como já pontuado, essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Tendo finalizado a análise das formações discursivas nas quais se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes na primeira sincronia desta pesquisa, apresento um resumo da referida análise, sob forma esquemática:

**Quadro 5: Das formações discursivas na primeira sincronia**

Representações	Instâncias de manifestação	Mecanismos enunciativos	Formações discursivas
<b>1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta</b>	1ª. A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” 2ª. A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” 3ª. A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo” 4ª. A inscrição na falta: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais” 5ª. A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”	Denegação Apagamento Silenciamento Alteridade Esquecimento	→  FD da Falta  ↑                      ↓
<b>2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção</b>	1ª. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” 2ª. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” 3ª. A identificação do no outro: “Meus colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”	Denegação	FD Projetivo-Atributiva  ↑                      ↓  FD da Exclusão
<b>3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão</b>	1ª. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	Alteridade	←

Aqui termino a análise construída a partir dos dados coletados em 1997 (primeira sincronia), em que os dezoito (18) participantes da pesquisa enunciaram sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas. No próximo capítulo, dou início à análise dos dados coletados em 2005 (segunda sincronia) em que doze desses mesmos participantes se propuseram a me fornecer um depoimento sobre suas vidas profissionais após a graduação e sobre a sua relação com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Gostaria de confessar que quando dei início à tentativa de reencontrar esses mesmos participantes em 2005, em primeiro lugar, me dei conta da dimensão do projeto (já em andamento) que havia proposto, ou seja, hipotetizei que o reencontro não se configurasse em uma possibilidade. Em segundo lugar, hipotetizei que, mesmo sendo localizados, poderiam não se propor em fornecer seus depoimentos.

Para meu contentamento pessoal e acadêmico-científico, duas hipóteses que não se deixaram confirmar. O reencontro com todos foi possível, sendo que doze forneceram seus depoimentos. Desses doze, oito professores de língua inglesa: Alice, Amanda, Fabiana, Geraldo, Giovana, Marta, Regina e Rosana; uma professora de língua portuguesa: Angélica; uma professora das primeiras séries do ensino fundamental: Antônia; um que se licenciou, mas não se constituiu professor: Diego; e um que não se licenciou: Edgar.

Um reencontro e doze depoimentos. Aqui começa uma segunda análise em que, primeiramente, um agradecimento sincero e cordial a esses colegas não pode ser silenciado.

Há de se ressaltar, também, ao final da análise realizada na primeira sincronia, que dos oito professores de língua inglesa que forneceram seus depoimentos em 2005, seis construíram uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão na primeira sincronia. Isso significa que esses sujeitos não se inscreveram nessa exclusão, ou melhor, a ela resistiram e se constituíram sujeitos-professores de língua inglesa. Esse posicionamento será retomado de forma mais pontual, quando analiso os resultados da análise dos dados da segunda sincronia.

Isso posto, apresento, a seguir, um quadro esquemático desse capítulo quarto, aqui finalizado, e passo ao Capítulo 5 desta tese, em que apresento a análise da segunda sincronia (2005): os limites da prática em-serviço.

### Resumindo o Capítulo Quarto

Neste capítulo, para analisar a primeira sincronia, busquei:

a) analisar quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da COE em LI, ou seja, que sentidos sobre essa competência são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da primeira sincronia, quando os participantes da pesquisa enunciam sobre a sua participação nas aulas de ‘Conversação em Língua Inglesa’ na universidade;

b) analisar, por meio de alguns excertos de aulas, como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem desses enunciadorees quando inseridos nesse contexto institucional;

c) observar como os sentidos produzidos se condensam, tentando delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes da pesquisa enquanto ocupam o lugar discursivo licenciandos em Letras/professores pré-serviço.

d) Apresentar os resultados das análises:

d.1) a relação dos participantes da pesquisa, em relação à sua COE em LI, é regida por três representações: a COE em LI enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘exclusão’:

d.1.1) enquanto ‘falta’, se dá em cinco instâncias de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, apagamento, silenciamento, alteridade e esquecimento, levando os sujeitos a se inscreverem: d.1.1.1) na ‘falta de palavras/vocabulário’, denegando sua constituição de sujeitos-falantes da língua inglesa e construindo uma discursividade que oscila entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-sistêmico (a falta) e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua.; d.1.1.2) na ‘ausência do falar’, apagando-se como sujeitos frente à interpelação que lhes impelem a constituir-se por esse falar, sendo que esse apagamento é marcado por uma tensão e por um silenciamento, ou seja, existe uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente; d.1.1.3) na ‘falta de um falar certo’, silenciando sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e, assim, a relação com a língua é negada em suas contradições constitutivas; d.1.1.4) na ‘falta, na incompletude’ em que mecanismos enunciativos de alteridade predominam, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na língua inglesa pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem; d.1.1.5) na ‘ilusão da completude’, esquecendo a relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito enunciadoree em língua inglesa, vivendo a ilusão de que podem controlar seu desejo de falar e silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa.

d.1.2) enquanto ‘projeção’, se dá em três instâncias de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, ou seja, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade: d.1.2.1) representam o colega como aquele cuja COE em LI se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro; d.1.2.2) representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo enunciativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa; d.1.2.3) estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo enunciativo em sala de aula.

d.1.3) enquanto ‘exclusão’, essa representação se dá em uma única instância de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa. Nessa alteridade, os participantes da pesquisa: d.1.3.1) denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa; d.1.3.2) apagam sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira; d.1.3.3) esquecem da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituírem sujeitos-enunciadores na língua inglesa; d.1.3.4) na denegação, no apagamento e no esquecimento, representam a sua COE em LI enquanto exclusão.

- Os participantes da pesquisa, ao representarem a COE em LI enquanto ‘falta’, ‘projeção’ e ‘exclusão’ revelam, nas instâncias de manifestação em que enunciaram seus dizeres, o seu devir de sujeitos-aprendentes de língua inglesa, sempre no desejo de atingir uma COE em LI idealizada.

d.2) essas representações se interpenetram e interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações que denominei: *FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudoinal e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.



## CAPÍTULO 5

### **Análise da Segunda Sincronia: Os Limites da Prática Em-Serviço**

*Tenho em casa uma pintura do italiano Savelli /.../  
Por mais que olhe o quadro não me canso dele.  
Pelo contrário, ele me renova.  
Nele, Maria está sentada perto de uma janela  
e vê-se pelo volume de seu ventre que está grávida.  
O Arcanjo, de pé ao seu lado, olha-a.  
E ela, como se mal suportasse o que lhe fora anunciado  
como destino seu e destino para a humanidade futura  
através dela, Maria aperta a garganta com a mão  
em surpresa e angústia. O anjo veio pela janela,  
é quase humano: só suas longas asas é que lembram  
que ele pode se transladar sem ser pelos pés.  
As asas são muito humanas: carnudas,  
e seu rosto é o rosto de um homem.  
É a mais bela e cruciante verdade do mundo.  
Cada ser humano recebe a anunciação e, grávido de alma,  
leva a mão à garganta em susto e angústia.  
Como se houvesse para cada um, em algum momento da vida,  
a anunciação de que há uma missão a cumprir.  
A missão não é leve:  
cada homem é responsável pelo mundo inteiro.*

*Clarice Lispector (1984:232)*

## 5. Introdução

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

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

A partir dos dizeres dos participantes da pesquisa, enunciados nos depoimentos AREDA, focalizo as representações construídas tanto em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto em relação à de seus interlocutores, e como essas representações se traduzem em suas experiências de ensino-aprendizagem. Neste momento, onze (11) dos dezoito (18) sujeitos-participantes da primeira sincronia enunciam de lugares e posições diversos, ou seja, oito (08) enunciam do lugar e da posição de professores de língua inglesa em-serviço (Alice, Amanda, Fabiana, Geraldo, Giovana, Marta, Regina e Rosana); uma (01) enuncia do lugar e da posição de professora de língua materna em-serviço (Angélica); uma (01) enuncia do lugar e da posição de professora em-serviço das primeiras séries do ensino fundamental (Antônia) e um (01) enuncia do lugar e da posição de licenciado que não exerce a licenciatura (Diego).

Analiso, assim, quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, que sentidos dessa competência são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da segunda sincronia. Busco, também, observar como esses sentidos se condensam para que possa delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, neste momento, sujeitos-licenciados em Letras. Ao analisar o funcionamento discursivo do contexto da segunda sincronia, da mesma forma como na primeira, observo que os sentidos do que seja ter competência oral-enunciativa em língua inglesa se constituem por algumas ressonâncias de modos de dizer, sendo que a configuração dos mecanismos

enunciativos dos sujeitos, nesses modos de dizer, me permite delinear algumas formações discursivas nas quais inscrevem seus dizeres. Passo, a seguir, a analisar os dados gerados na segunda sincronia.

### **5.1. Representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia**

Pude observar, na análise do *corpus* constituído para a segunda sincronia da pesquisa, que os participantes da pesquisa representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, freqüentemente, por ressonâncias de modos de dizer em que predominam, como na primeira sincronia, mecanismos enunciativos de denegação, silenciamento, esquecimento, apagamento e alteridade. Como na primeira sincronia, constroem uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘falta’ e pela ‘projeção’, mas, diferentemente da primeira sincronia, neste outro momento histórico em que ocupam diferentes lugares sociais, constroem representações de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘referencialidade’ e pela ‘resistência’.

Nesse sentido, a construção de quatro representações é aqui analisada, a saber: 1) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta’; 2) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção’; 3) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade’ e; 4) ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’. Passo, assim, à análise da primeira representação.

#### **5.1.1. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta**

Ao observar os depoimentos dos participantes da pesquisa, neste segundo momento da pesquisa, ou seja, oito anos após a conclusão da licenciatura, pude perceber que a ‘falta’ se tornou parte da constituição desses sujeitos. Quando enunciam sobre diferentes questões levantadas no questionário AREDA, as ‘faltas’, tanto do passado quanto do presente, são evocadas em diversos momentos. Isso me levou, novamente, a analisar a competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma representação que se constrói enquanto ‘falta’. Essa representação, nesse momento de análise, se manifesta em duas instâncias que foram assim denominadas: 1) ‘A falta do passado’ e 2) ‘A falta do presente’. A seguir, passo a análise da primeira instância dessa representação.

### 5.1.1.1. A falta do passado

Para melhor abordar a manifestação dessa instância, ela foi dividida em três subinstâncias que foram denominadas: 1) ‘Antes do Curso de Letras’; 2) ‘No Curso de Letras’ e; 3) ‘No início da profissão’. É da primeira que passo a tratar.

#### 5.1.1.1.1. Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”

Vejamos as formulações a seguir:

(1)<sup>1</sup> Alice: O primeiro contato que tive com a língua inglesa foi durante a minha fase escolar, na quinta série, não é? /.../ Éh, lembro-me que *foi, assim, um pouco frustrante*, a professora entrou na sala, escreveu a palavra *Greetings* no quadro, e, por eliminatória ela tentou que nós soubéssemos o quê que significava aquela palavra, não, ela não falou logo de cara a tradução, por gestos, ela ia tentando que nós adivinhássemos e aí, por aí foi assim, ao passar do tempo, tudo aquilo que ela trabalhava e *se nós não sabíamos ela corrigia assim de forma muito punitiva, né? inclusive uh, humilhante também, se você não sabia a pronúncia de uma palavra, ela te corrigia tipo assim “Não, não é assim, é dessa forma” né?* e você já viu adolescente, aquela fase crítica não é?, *ai já virava motivo de chacota para outros, então você já se sentia uma incapaz uma inútil falava “Poxa, eu nunca vou dar conta de adquirir conhecimento em inglês” né?* então para mim *não foi muito gratificante não {risos}, foi um pouco desagradável o meu primeiro contato com a língua inglesa.*

(2) Alice: A melhor recordação que TENHO com relação ao contato do inglês, foi com nativos, não é? na hora da conversação você saber que você consegue se comunicar né? /.../ E as piores recordações que acredito que gerou um bloqueio muito grande que *carreguei comigo até mesmo dentro do Curso de Letras,...., foi a questão da,...., da, das humilhações que passávamos com determinados profissionais que lidavam com essa área né? no primeiro e segundo grau, que realmente tolham o aluno, de forma assim a agredi-lo verbalmente assim, eu acho que não deixa de ser uma agressão isso aí não é? e puni-lo inclusive assim,...., né? com, tarefas mais éh difíceis, tipo assim “Não, você tem que praticar”, né? “Não é assim, é dessa forma”, então isso realmente gerou um bloqueio muito grande meu, uma frustração de início muito grande.*

(3) Marta: Bom, as piores lembranças eu acho que quando assim no momento de, lá, *quando eu falava engraçado*, porque o mineiro puxa muito o r, e lá em [nome da cidade], eu comecei a fazer o meu curso lá, então um dia, quando a gente lá na *Presentation*, então eu falava engraçado, então a professora perguntou né? fez uma, uma pergunta lá, de onde que eu era, e eu puxei o r [nome da cidade natal dela], *então os colegas riram por eu ter puxado muito o r né?* e, né? perguntou *“Where are you from?” “I’m from”* [nome da cidade natal]. Então eu puxei o r, então eles acharam graça, *mas eu pensei que eles estavam achando graça do meu inglês, então a partir daquele momento eu, eu comecei a criar mecanismos de resistência né? então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter medo de falar né? de pronunciar a, o inglês*, então eu acho que isso foi a minha pior lembrança, *eu fui trazendo isso pra universidade né? /.../*

(4) Amanda: /.../ Agora a língua inglesa eu acho que ensinar língua inglesa primeiramente você tem que ensinar assim as quatro habilidades /.../ *quando eu iniciei a a a o aprendizado em língua inglesa, eu lembro muito bem que a as as primeiras lições eram aqueles diálogos ridÍculos, SUpErficiAIS, FORJAdos, que particularmente eu detestava aquele a- até hoje eu deTESTo* livro que você começa ensinar uma língua estrangeira seja ela qual for, e tem aqueles diálogos forçados, eu não suporto aquilo principalmente quando você tem que ouvi-los. /.../

<sup>1</sup> Como na análise realizada na primeira sincronia, as seqüências discursivas selecionadas seguirão uma ordem numérica para que a elas possamos nos referir ao longo da análise.

Pode-se observar, nos dizeres das duas primeiras seqüências discursivas, que Alice, tanto ao enunciar sobre o seu primeiro contato com a língua inglesa (AREDA 20) quanto sobre suas melhores e piores recordações com essa língua (AREDA 22), evoca as vozes da ‘falta’ e da ‘exclusão’. Na primeira, qualifica seu primeiro contato com a língua inglesa (na 5ª série) como *frustrante, punitivo, humilhante e desagradável*. Esses adjetivos se remetem à forma como a professora corrigia a ‘pronúncia’ das palavras (*ela corrigia assim de forma muito punitiva*). Como consequência da abordagem da professora, Alice utiliza dois adjetivos e uma expressão para qualificar como se sentia naquele contexto: *incapaz, inútil e nunca vou dar conta*. Na segunda seqüência discursiva, ressoam as mesmas significações no uso dos substantivos *humilhações, bloqueio e frustração*. Novamente esses substantivos, que produzem sentidos de exclusão, remetem à abordagem utilizada pela professora em sala de aula, marcada, nos dizeres, pelas expressões *tolhiam o aluno e agredi-lo verbalmente*. Observo, também, que a incisa (*que acredito que gerou um bloqueio muito grande que carreguei comigo até mesmo dentro do Curso de Letras*) é reveladora de uma tensão que se remete para a significação de exclusão que a enunciativa vivenciou ao longo de sua graduação. Os dizeres enunciados, parte da memória discursiva, dialogam, assim, com os dizeres da enunciativa proferidos na primeira sincronia<sup>2</sup> em que, ao avaliar a sua participação nas aulas de conversação, afirma estar em um *momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa* e que tem *grande motivação de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente*. No entanto, afirma acreditar que isso dependa da *motivação que o professor passa para o aluno*. Ao observar o diálogo entre os dizeres das duas sincronias, observa-se a imagem conflito-tensiva que a enunciativa tem do professor na constituição de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, antes da graduação, o professor aparece como aquele que ‘provoca um bloqueio’ que ela ‘carregou para o Curso de Letras’, sendo que na graduação, ele é representado como o responsável por ‘acabar com esse bloqueio’, motivando o aluno a ‘falar’ em sala de aula.

Marta (3), como Alice, ao enunciar sobre as melhores e piores recordações com a língua inglesa (AREDA 22), se remete às questões de ‘pronúncia’ quando cursava a 5ª série. No entanto, os outros aqui constitutivos de sua competência oral-enunciativa são os colegas, que *riram* de sua pronúncia e fizeram com que ela criasse *mecanismos de resistência*. Esses mecanismos são descritos pela enunciativa como responsáveis pelo *medo de falar, de pronunciar o inglês* e, como Alice, tiveram desdobramentos no Curso de Letras (*eu fui trazendo isso pra universidade*). Como parte de sua memória discursiva, Marta evoca as vozes da

---

<sup>2</sup> Seqüência discursiva (65), capítulo 4.

‘ausência do falar’ e da ‘exclusão’ proferidas na primeira sincronia<sup>3</sup>: *Sinto vontade de falar a língua inglesa /.../ mas quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada e a minha voz não sai.*

Um bloqueio que se tornou constitutivo na universidade por um mecanismo de resistência que atravessa a história da construção de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Os dizeres de Amanda (3) são representativos da falta de identificação da enunciativa com o ‘ouvir a língua inglesa’ quando iniciou seu processo de aprendizagem dessa língua. No funcionamento discursivo de sua formulação, ao enunciar sobre o que seja ‘ensinar língua inglesa’ (AREDA 36), emergem alguns adjetivos (*ridículos, superficiais, forjados*) e o verbo ‘detestar’ (*eu detestava, detesto*) que marcam a significação de não-identificação da enunciativa, enquanto aluna (*detestava*) e enquanto professora de língua inglesa em-serviço (*detesto*) com as séries didáticas comumente utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e que, muitas vezes, pouco significam para os aprendentes brasileiros com relação à constituição de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Vejamos, a seguir, como a inscrição na ‘falta do passado’ se faz revelar, também, no Curso de Letras.

#### **5.1.1.1.2. No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha medo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar”**

Pude perceber que os sentidos de exclusão, pontuados na análise da primeira sincronia, permanecem como referência constitutiva que atravessa a história da relação de alguns participantes da pesquisa com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Observemos as formulações de Fabiana (5) e (6), Marta (7) e (8), Amanda (9) e (10), Antônia (11) e Angélica (12).

(5) Fabiana: Bom, em relação às quatro habilidades,...,ouvir falar ler e escrever em língua inglesa, uh eu hoje assim, eu num, eu acho que em relação a todas elas, eu eu até tenho uma segurança né? eu,...,quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEdo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar, aí com o tempo isso foi passando, eu acho que a minha maior dificuldade era me expor né? eu tinha medo de me expor “Ai será que eu vou falar tudo certinho? Será que eu vou errar?” então eu ficava preocupada assim em, em sempre tá dizendo as palavras corretamente, em não ter um errinho, pensando na gramática, na formulação das frases né? isso foi uma preocupação minha assim por muito tempo, mas depois que eu comecei a dar aula isso foi passando né? porque eu fui conversando naturalmente e,...,e, e situação escolar você tá sendo avaliada o tempo todo, então acho que meu medo era realmente de tá me expondo né? de ser avaliada, de ser criticada /.../ eu acho que,...,a minha maior

<sup>3</sup> Seqüência discursiva (9), capítulo 4.

*dificuldade mesmo era em relação à, à fala né? a oralidade porque eu me sentia assim receosa em relação,....a ser julGAda vamos dizer assim né? então essa era a minha insegurança”.*

(6) Fabiana: /... / Então eu acho isso fundamental, eu acho que, que o papel né? dessa competência no ensino de línguas, ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? /.../ *quando eu estudava e tinha receio de me expor, e eu falava pouco, o que acontecia né? eu eu acabava não falando, então eu acho que a melhor maneira como é que eu superei isso né? eu sigo o meu exemplo, eu superei, e me tornei competente oralmente éh, me expondo, realmente conversando éh, escutando também né? escutando bastante, /.../*

(7) Marta: Depois, *na universidade né? eu tive,..... problemas né? tive, eu criei muitos mecanismos que me dificultaram, dificultaram o meu processo de aprendizagem da língua inglesa, então eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser CRIticada, então eu fui criando esses mecanismos dentro de mim e, a partir do momento que eu aprendi a trabalhar com eles né? foi, eu tive uma visão diferente do, da língua inglesa.*

(8) Marta: Como eu falei na questão acima né? quando eu optei pela língua inglesa, que eu tinha algumas dificuldades, /.../ Então, eu vim com algumas dificuldades, achei algumas dificuldades nos primeiros anos né? teve um momento assim que eu peguei um RM de segundo período por causa de um ponto, então eu fiquei muito chateada né? com aquilo e pensei né? em desistir, que eu não queria, que não iria fazer a língua inglesa, mas assim com o passar do tempo, eu tive assim professores, um professor MUITO bom, Professor [nome do professor] assim que me motivou, assim que me carregou no colo, como, como se diz, quase me carregou no colo me motivando pra que eu pudesse ter uma outra visão da língua inglesa né? então foi a partir daí que eu comecei a ter essa nova visão, desse, esse novo espaço né? abri a minha mente para aprender a língua inglesa, e foi aí que eu comecei a lutar contra os meus mecanismos de resistência, *porque eu havia criado grandes mecanismos de resistência, principalmente em relação à conversação né? eu era insegura, eu tinha MEdo de falar, eu acho que é uma coisa que muita gente tem, então eu tinha medo de falar, de ser criticada, de falar a pronúncia errada né? /.../*

(9) Amanda: Éh, como é que fo- bom meu contat- meu primeiro contato com a língua inglesa, foi hum,.....,bom,.....,na sala de aula digamos assim, *quando eu tava fazendo por exemplo éh, a disciplina Conversação I, era aquilo {risos}, era forjado você, claro que você sabia que você tava ali na aula você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu não me sentia à vontade, era muito superficial, então o contato que eu tive mesmo foi e eu já tinha até concluído já tinha a graduação e eu tava na Internet e, naquele no ICQ /.../*

(10) Amanda: Bom,....éh, e- eu mesma tento me corrigir sabe? Com relação a a outros, comentário de outras pesso- ah ah tive comentário mesmo, *aquela vez da minha professora, que eu que eu acho que eu eu fa- que eu tinha medo e falava baixo e falava, eu sentia que eu falava éh meio errado,....,e, e às vezes por fa- você tem que ter muito cuidado onde você vai pôr a, a ênfase né? na na na, na na palavra éh, que, que produz um som errado, aí a pessoa não vai entender aquilo.*

(11) Antônia: Eh, na minha graduação, poucas vezes eu tinha chances de usar o meu inglês,....,fora, eh, do contexto da sala de aula né? *na época eu assim, às ve- sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco tímida, com medo de, de, de, de errar e tal, hoje não, hoje eu acho que isso já é, isso é me- é o menos problemático pra mim, /.../*

(12) Angélica: Uh, a minha aprendizagem,....da língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras, como eu já disse, era ótima, eu acho que tinha mais habilidade com a língua,....é, é muito interessante, porque eu aprendi com os PRÓprios britânicos,....né? ou seja, éh, os meus instrutores, os professores do curso particular que eu fazia, eram naturais da Inglaterra, eles me forçavam a praticar a própria língua, eles MAL falavam, ou sabiam falar o português, né? /.../ Mas quando fui fazer Letras, o meu inglês era razoável, lembrava de algumas coisas, *mas em questão da proNÚncia, no faLAR, eu tinha bastante dificuldade, /.../*

Fabiana (5), quando solicitada a descrever a sua atual relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23), chega a anunciar uma positiva descrição dessa relação (*eu até tenho uma segurança*). No entanto, irrompe em seu intradiscurso, na forma de narrativa (*quando eu estava na faculdade*) uma experiência vivenciada por ela durante a formação pré-serviço. Similarmente, na seqüência discursiva (6), ao ser questionada sobre o lugar da competência oral

no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la (AREDA 38), a mesma forma narrativa irrompe (*quando eu estudava*). Essa forma me permite perceber a significação de tensão da enunciativa, ou seja, não se pode falar do presente sem se remeter a um passado que lhe é constitutivo. Ao observar o funcionamento discursivo de suas duas formulações, percebo que ressoam, aqui, algumas expressões analisadas na primeira sincronia (*eu tinha medo de falar, minha maior insegurança era falar, minha maior dificuldade era me expor, eu tinha medo de me expor, de ser avaliada, de ser criticada, minha maior dificuldade mesmo era em relação à fala, a oralidade, essa era a minha insegurança, tinha receio de me expor, eu falava pouco, eu acabava não falando*). Relevante observar, neste momento da análise, como esses dizeres de Fabiana dialogam com aqueles enunciados na primeira sincronia. Enquanto professora pré-serviço, Fabiana pontuou que falava porque sentia vontade de participar das aulas de conversação e justifica com o seguinte enunciado<sup>4</sup>: *Eu sempre gostei de falar, não importa a língua. Me sinto à vontade falando /.../*. Naquele momento, entendi que Fabiana se inscrevia na ilusão de completude, ou seja, silenciava a existência de possíveis dificuldades, colocando em funcionamento um contra-discurso como forma de se contra-identificar com a formação discursiva de aprendiz de língua inglesa que, geralmente, representa a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como lacunar. A partir da análise das seqüências discursivas (5) e (6) na segunda sincronia, sou levada a ratificar que, naquele momento, seus dizeres se inscreviam na ilusão de completude, uma completude que, na segunda sincronia, é negada pelos dizeres e pelos sentidos por eles produzidos e acima pontuados.

Marta, quando solicitada, na segunda sincronia, a relacionar a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24) e, quando solicitada a avaliar a sua formação em língua inglesa na universidade e de que forma essa formação influenciou ou tem influenciado sua vida (AREDA 10), faz vir à tona a exclusão vivenciada por ela no Curso de Letras (primeira sincronia). Ainda que na seqüência discursiva (8) remeta-se a um professor que a *motivou*, que a *carregou no colo*, que a fez *ter uma outra visão da língua inglesa*, que a fez *abrir a mente para aprender a língua inglesa* e a fez *lutar contra os mecanismos de resistência*, a sua relação com a ‘conversação em língua inglesa’ emerge na finalização de seu enunciado e, assim, se descreve evocando a voz da primeira sincronia: *eu era insegura, eu tinha medo de falar, então eu tinha medo de falar, de ser criticada, de falar a pronúncia errada*. O mesmo léxico, as mesmas significações e os mesmos

---

<sup>4</sup> Seqüência discursiva (28), capítulo 4.



sentidos presentes na seqüência discursiva (7): *eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada.*

Amanda, quando solicitada a descrever seu primeiro contato com a língua inglesa (AREDA 20), deixa vir à tona a sua inscrição no sentimento de exclusão e de não-pertencimento ao contexto de aula de conversação em língua inglesa (*na sala de aula quando eu tava fazendo a disciplina Conversação 1, aquilo era forjado, eu não me sentia à vontade, era muito superficial*). Quando solicitada a avaliar a sua entoação em inglês e a descrever os comentários que tem recebido a respeito dessa entoação (AREDA 33), como parte de sua memória discursiva, recorre à experiência vivenciada com a professora de Conversação 1 da universidade, que a solicitava sempre para falar e a participar das aulas (*tive comentário mesmo, aquela vez da minha professora, que eu acho que eu eu fa- que eu tinha medo e falava baixo e falava, eu sentia que eu falava éh meio errado*). A ênfase produzida pelo uso do item lexical ‘mesmo’ (*comentário mesmo*), deixa revelar a significação desse comentário na constituição da competência oral-enunciativa em língua inglesa de Amanda, ou seja, a enunciativa apaga comentários outros que porventura já tenha recebido, deixando vir à tona aquele que ocupa, em sua memória discursiva, uma voz preponderante em sua constituição como sujeito da/na língua inglesa.

Pude observar, da mesma forma, que ressoam sentidos da ‘exclusão do passado’ no funcionamento discursivo das formulações de Antônia (11) e Angélica (12). Antônia, quando questionada sobre as chances que tinha de usar o inglês fora do contexto de sala de aula na época da graduação e sobre essas chances em 2005 (AREDA 25); Angélica, quando solicitada a relacionar a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras. Ressoam, em ambas as formulações, um mesmo modo de descrever a experiência do passado: *eu ficava um pouco tímida, com medo de errar, em questão da proNÚncia, no faLAR, eu tinha bastante dificuldade.*

Uma outra questão que pude observar é que a exclusão vivenciada no Curso de Letras e construída pela assimetria do/no outro (como analisada na primeira sincronia) é também parte da memória discursiva dos sujeitos-participantes da pesquisa. Tomo, como base para a análise dessa percepção, os dizeres de Rosana, Amanda e Regina.

(13) Rosana: /.../ Quanto a piores lembranças, lembranças ruins, acredito que só o fato de você se sentir inferior às outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras, pelo fato delas, uh, já terem aprendido,...,mais sobre a língua e serem mais fluentes do que você, uh, durante o CURso de Letras. /.../

(14) Rosana: Quanto à minha experiência de aprendizagem de língua inglesa antes do Curso de Letras, uh, posso afirmar que apenas adquiri vocabulário, aprendia palavras ach- eu achava as palavras interessantes, uh, procurava no dicionário e memorizava. *Durante o Curso de Letras, a minha experiên-, apren- éh, experiência não foi tão legal*

*pelo fato, ..., de não uh, saber muito sobre a língua durante o curso e precisar ler textos e precisar se comunicar, uh, o que foi MUITO difícil durante a aprendizagem de línguas, mas acredito ter me saído razoavelmente bem. /.../*

(15) Amanda: *Éh, houve um momento em que eu pensei em desistir da opção pela língua inglesa, por éh, quan- éh justamente quando eu fiz a a disciplina éh, Conversação 1, e éh, ..., na época pela minha timiDEZ, falta de maturiDAde éh, e era uma classe que eu eu acho que tinha um nível bom, como eu não consegui acompanhar, eu, uma vez a professora teve uma conversa comigo, eu fiquei um, um, claro que aquela conversa foi aberta, ela procurava tentar fazer com que eu melhoRAsse, e na verdade eu fiquei muito pra baixo.*

(16) Regina: *Bom, a minha formação, uh, no curso de língua inglesa na universidade influenciou em praticamente tudo na minha vida uh, profissional, porque eu realmente busquei aprender a língua inglesa, não só na universidade, porque na universidade as aulas eram ministradas em inglês e eu precisei procurar um curso particular pra poder acompanhar o processo né? de ensino da faculdade, e influenciou muito a minha vida porque realmente eu aprendi o inglês e até hoje busco melhorar, sempre estou estudando pra poder, uh, chegar ao máximo possível da pronúncia né? do nativo.*

A assimetria do/no outro no Curso de Letras emerge, nas formulações de Rosana (13), quando questionada sobre as melhores e piores recordações sobre seus encontros com a língua inglesa (AREDA 22), e (14) quando solicitada a relacionar a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24). Em ambas as seqüências discursivas, observo que ressoam o mesmo modo comparativo utilizado nos dizeres da primeira sincronia, ou seja, Rosana se sentia *inferior às outras pessoas* porque elas já *tinham aprendido mais* sobre a língua e *eram mais fluentes* do que ela, sua experiência *não foi tão legal* porque ela não sabia *muito sobre a língua durante o curso* (os outros sabiam mais do que ela).

Nos dizeres de Amanda (15), os sentidos de exclusão são também marcados por esse modo comparativo (*eu não consegui acompanhar*), quando questionada se houve momentos nos quais ela pensou em desistir da opção pela língua inglesa (AREDA 13). A expressão *fiquei muito pra baixo* parece ressoar os sentidos de ‘sentir-se à margem’ e ‘excluída’ do grupo de alunos da disciplina Conversação 1. Mais uma vez, a experiência conflitiva vivenciada nessa disciplina vem à tona nos dizeres de Amanda, o que me leva a perceber como essa experiência é constitutiva da competência oral-enunciativa dessa professora de língua inglesa em-serviço. A exclusão e as faltas vivenciadas naquele momento são constitutivas de sua identidade como professora, é uma referência dessa identidade e atravessa sua subjetividade.

Quando solicitada a avaliar a sua formação em língua inglesa na universidade e de que forma ela influenciou ou tem influenciado sua vida (AREDA 10), Regina, também, deixa escapar um modo de dizer comparativo (*eu precisei procurar um curso particular para poder acompanhar o processo*). Esse enunciado funciona em alteridade, dialoga com outro enunciado, ou seja, ela não conseguia acompanhar aqueles que já tinham cursado um instituto de idiomas. Relevante observar que, na primeira sincronia, enunciados da professora pré-serviço Regina

(*logicamente quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor*<sup>5</sup>) também dialogam com esses aqui em análise na segunda sincronia. Regina, assim, deixa marcado, também, como a assimetria do/no outro é parte constitutiva de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, constituição essa asseverada pela formulação ao final de seu enunciado (16): *até hoje busco melhorar, sempre estou estudando pra poder chegar ao máximo possível da pronúncia do nativo*. Como na primeira sincronia, Regina se constitui sujeito do devir, sempre à espera da competência oral-enunciativa idealizada, nesse caso, a pronúncia do falante nativo de língua inglesa.

Além da exclusão no Curso de Letras, marcada por sentimentos de medo, inibição, bloqueio e pela assimetria do/no outro, outra questão que me chama a atenção, nos depoimentos dos participantes, é a recorrência de enunciados que abordam a postura de alguns professores-formadores no Curso de Letras. Os sujeitos-enunciadores deixam vir á tona, no intradiscorso, as imagens continuamente inscritas em seu inconsciente em relação aos professores-formadores e essas imagens os levam a enunciar de forma a colocar esses professores como asseveradores da assimetria e da exclusão em sala de aula no Curso de Letras. Para tentar dar conta dessa questão, passo a analisar as seqüências discursivas a seguir.

(17) Alice: A minha formação em inglês na universidade acredito que foi,...em parte,...boa, completa, né? realmente realizou os meus anseios, em outras circunstâncias acredito que deixou a desejar, eu acho que *isso se deve PRINCIPALMENTE aos profissionais que lidam com determinadas disciplinas, né? eu lembro que eu encontrava dificuldades em Língua Inglesa 1, 2, né? éh, porque eu estava lidando com profissionais que, tínhamos dez alunos na sala, aqueles dez alguns sabiam por demais inglês outros não, então eles excluía os que não sabiam, direcionavam apenas né? o ensino àqueles que sabiam, então eu notava assim um certo preconceito, uma discriminação, então no início não foi fácil, mas acredito que houve também aqueles que realmente se destacaram, souberam entender, realmente a dificuldade de cada aprendiz e saber trabalhar com isso, principalmente a questão da es-, da auto-estima da pessoa né? porque você já vem com aquela, coisa assim "Ah, eu não vou dar conta" né? que já vem de trás, posteriormente eu vou comentar sobre esse assunto, não é? /.../*

(18) Geraldo: Eu diria que a minha formação ficou muito a desejar, porque as, tanto na área de inglês quanto na área de português *os professores pressupõem que você saiba e que você domine MUITO bem o conteúdo*, ou seja, eu ingressei na faculdade sabendo pouQUÍSSIMA coisa tanto na área de português quanto na área de inglês e, *na área de inglês, eu sofri MUITO, eu penei muito porque os professores exigiam muito de você e se você quisesse você tinha que correr atrás ou caso contrário você trancava a matéria ou saía do curso. /.../*

(19) Rosana: Quanto à minha formação de língua inglesa na universidade, acredito que tenha sido fraca. Primeiro pelo fato de termos uma sala éh, heterogênea, ou seja, *alunos que, uh, conhecem bastante sobre a língua ou que tenham cursado uh, uh, o inglês em outra escola particular, e alunos que são iniciantes na língua*. Uh, de que forma essa for- essa formação influenciou ou tem influencia- influenciado a minha vida? De várias formas. Uh, quanto e-, *quando eu estudava na universidade eu tive que uh, me virar sozinha, uh, uh, estudar em casa, me tornar praticamente uma autodidata, já que os professores acompanhavam o ritmo dos, dos melhores alunos*. Tem influenciado na minha vida que uh, nos momentos em que eu uh,..., ensino a língua e *ainda tenho dificuldades éh, de fluência ou gramaticais*, pelo fato de não ter tido um curso seqüenciado, uh, ou melho- ou melhor elaborado pra aqueles alunos que realmente eram iniciantes da língua. /.../

<sup>5</sup> Seqüência discursiva (33), capítulo 4.

(20) Antônia: A avaliação que eu tenho sobre a minha formação em língua inglesa na universidade, é que eu poderia ter tido maior, um maior aproveitamento, *eu acho que os professores, poderiam ajudar MAIS as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento, sem ter um, um conhecimento aprofundado da língua*, eu digo isto porque a-pe-SAR de eu ter feito alguns cursos antes de ter me ingressado na universidade, *mesmo assim eu sentia alguma dificuldade, e eu via, eu percebia que havia pessoa, haviam pessoas que tinham maior conhecimento que o meu e eles não tinham tanta dificuldade, porque os professores davam as aulas a nível desses alunos que tinham um nível mais elevado na sala de aula /.../* e essa formação, eh, me influenciou, a- assim, me influencia até hoje, porque eu percebo que *por MAIS que eu tenha estudado, eu tenho algumas dificuldades restritas assim, na questão eh, até do próprio falar né? da questão de me comunicar. /.../*

(21) Marta: /.../ como todo curso, eu acho que o Curso de Letras na questão da língua inglesa, tem muita coisa a desejar, nada é perfeito, ninguém é perfeito né? e o que *eu acho assim que deve ampliar mais, que deve,...., é trabalhar mais, é a questão da conversação, deveria ser feita DESde dos, os primeiros períodos né? pra que aquele aluno que já fez a sua opção para a língua inglesa, que ele às vezes não cursou um curso fora, como no meu caso, eu não tinha cursado né? não tinha tido a oportunidade de fazer o cursinho de inglês fora*, num [nome de um instituto de idiomas] né?, *então acho que deveria começar né? a conversar mais, a praticar mais e trabalhar mais para que o aluno se SOLte né? e que muitos professores que ficam criticando, porque muita gente não TEM oportunidade de fazer o cursinho fora né? vai fazer ali na universidade, a vida financeira é difícil né? então vai fazer ali, então acho que o professor deveria dar um espaço pro aluno, não criticando mas ajudando, procurando ajudar aquele aluno né? voltar o interesse pr'aquele aluno e não voltar o interesse só pr'aqueles que já sabem, ficar enfatizando mais aqueles que já sabem, mas acho que ele deveria tá enfatizando né? trabalhando mais naquele aluno que não sabe, como EU fui trabalhada né?* eu Tive essa oportunidade, esse PRIVilégio de ser trabalhada, ter, tive monitores, tive PROFESSORES que se, que trabalharam especificamente comigo, e né? *eu acho assim, a área da conversação foi a que eu tive mais dificuldade, que eu sentia inibida né? ficava com medo de ser criticada e criei vários mecanismos de resistência em relação a ela né? eu pensava que eu não ia conseguir e depois, eu sabia que eu poderia conseguir né? e, realmente eu consegui.*

(22) Antônia: Eu acredito né? que os professores né? que ministram as disciplinas de língua inglesa, *poderiam fazer um trabalho diferenciado*, uma vez que as turmas nem são tão grandes, pelo menos na minha época não eram turmas numerosas né? principalmente nas turmas de língua inglesa. /.../ eu acredito que, *na época em que eu cursei, eu não tive essa oportunidade, porque igual eu, eu coloquei na questão número dez, eu percebia que os professores davam aula e maior atenção pra aqueles alunos que já eram dominan- dominavam o, o idioma, /.../*

(23) Antônia: Eh, as minhas lembranças em relação à toda trajetória do meu estudo de língua inglesa sempre foram muito boas, e sempre foram muito, *mas, éh, na época da graduação, eu tive uma professora*, que eu acho que até nas respostas anteriores eu mencionei, a situação, em que *essa professora aPENas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e eu não conseguia falar*, pra eu passar na disciplina foi mui- com MUIto esforço, eu passei com nota, eh, a nota mínima mesmo pra aprovação, mas mesmo assim eu não desisti, e depois, um tempo na frente, eu fui aluna novamente dessa professora, e, as coisas puderam ser diferentes né? *mas, essa foi uma lembrança muito ruim, porque eu acho que ela poderia dar mais apo- ter dado mais apoio àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência que os alunos que ela mais valorizava na sala.*

Pode-se observar que a questão do professor-formador no Curso de Letras emerge nos dizeres de Alice (17), Geraldo (18), Rosana (19) e Antônia (20), quando solicitados a avaliarem a sua formação em língua inglesa na universidade e de que forma essa formação influenciou ou tem influenciado suas vidas (AREDA 10). Isso significa que falar sobre sua 'formação pré-serviço' e dos desdobramentos dessa formação na vida profissional implica pontuar, dentre outros (questões lingüísticas, metodológicas, por exemplo), o papel de seus professores-formadores no Curso de Letras.

Observo que, no funcionamento discursivo das formulações de Alice (17), Geraldo (18) e Rosana (19), os três professores de língua inglesa em-serviço, ressoam modos de dizer assertivos

sobre os professores-formadores (*eles excluíaam os que não sabiam, direcionavam o ensino àqueles que sabiam, exigiam muito, acompanhavam o ritmo dos melhores alunos*) em alteridade com modos de dizer assertivos sobre eles mesmos (*eu não vou dar conta, eu sofri muito, eu tive de me virar sozinha, me tornar praticamente uma autodidata, tinha que correr atrás, eu penei muito*). Ressoam também substantivos que produzem sentidos que dialogam (com) e ecoam esses modos assertivos de dizer (*preconceito, discriminação, auto-estima*). Em outras palavras, essas ressonâncias produzem a seguinte significação: as ações dos professores-formadores (excluir, direcionar, exigir, (não) acompanhar) representa(va) o sentimento de exclusão (preconceito, discriminação) e incapacidade (auto-estima, não dar conta, penei muito). Representa(va), também, o sentimento de responsabilidade pela própria formação pré-serviço (virar sozinha, tornar autodidata, correr atrás).

Já no funcionamento discursivo dos dizeres de Antônia (23), emerge, no intradiscurso, um modo de dizer modalizador (*os professores poderiam ajudar mais as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento*). Interdiscursivamente, o uso do objeto direto (indeterminado) ‘as pessoas’ significa ela mesma, a enunciativa, sujeito-licenciado em Letras e não-professor de língua inglesa, aquela que poderia ter se constituído professora de língua inglesa, mas não lhe foi possível. Retomarei essa análise, posteriormente, na análise de outros dizeres de Antônia, nesta tese, participante como professora das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A questão do professor-formador no Curso de Letras emerge, também, nos dizeres de Marta (21) e Antônia (22), quando solicitadas a avaliarem as disciplinas de língua inglesa oferecidas no Curso de Letras (AREDA 11). Para essas participantes, enunciar sobre as disciplinas significa, também, enunciar sobre o papel dos professores-formadores no Curso de Letras. Ressoam, no funcionamento discursivo de seus dizeres, os mesmos modos de dizer e os mesmos sentidos produzidos por esses modos de dizer apontados na análise anterior, quais sejam, exclusão (*muitos professores que ficam criticando, eu sentia inibida, ficava com medo de ser criticada*), incapacidade (*eu pensava que eu não ia conseguir, criei mecanismos de resistência*) e diferença (*ficar enfatizando mais aqueles que já sabem, os professores davam aula e maior atenção pra aqueles alunos que já dominavam o idioma*). Marta (21) deixa vir à tona a tensa e conflituosa relação com a competência oral-enunciativa em língua inglesa na graduação (*a área da conversação foi a que eu tive mais dificuldade*) e, como Antônia, modaliza seu enunciado, revelando em seu interdiscurso, a ausência de um espaço que muitas vezes não lhe foi dado (*o professor deveria dar um espaço pro aluno, não criticando mas ajudando, procurando*

*ajudar aquele aluno né? voltar o interesse pr'aquele aluno*), mas que, como pontuarei em análise posterior, a essa ausência soube resistir e se constituir professora de língua inglesa em-serviço.

Mais uma vez, recorro a uma formulação de Antônia (23), para pontuar a questão do professor-formador do Curso de Letras. Esta é mais uma, dentre várias formulações, em que a enunciativa deixa escapar a imagem deixada por esses professores em sua formação. Quando solicitada a falar sobre as melhores e piores lembranças de seus contatos com a língua inglesa (AREDA 22), a enunciativa passa a narrar a experiência vivida com uma determinada professora. De forma assertiva, enuncia sobre a professora (*apenas valorizava os alunos que já dominavam o idioma, não dava atenção*) e sobre ela mesma (*não era aquilo que eu queria, eu não conseguia falar*). De forma modalizadora, enuncia sobre o desejo que lhe constitui(a): *ela poderia ter dado mais apoio àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência que os alunos que ela mais valorizava na sala*. Na alteridade entre a imagem construída do professor-formador, a imagem construída de si mesma enquanto professora pré-serviço e a imagem construída do processo de ensino-aprendizagem, faz-se desvelar, interdiscursivamente, em seu intradiscurso, as faltas e a exclusão, constitutivas do passado, que atravessam o presente e que talvez a elas não tenha conseguido resistir e se tornar professora de língua inglesa em-serviço.

Dando continuidade à ‘falta do passado’, pude perceber que os sujeitos-participantes da pesquisa deixam vir à tona, em seus depoimentos, não apenas suas experiências de aprendizagem - e a relação com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa - antes e durante o Curso de Letras, mas também as suas primeiras experiências profissionais com a língua inglesa. É dessas experiências que passo a tratar.

#### **5.1.1.1.3. No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”**

Nesta seção, os enunciados de Marta, Rosana e Alice são representativos da construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta no início da profissão, logo após o término do Curso de Letras. Vejamos os dizeres dessas enunciativas:

(24) Marta: Bom, no primeiro momento, eu formei, eu me formei em 98, segundo semestre, coleí grau em outubro, quando foi em novembro eu fui chamada para trabalhar né? na área de Língua Portuguesa, falava que eu nunca ia dar aula de inglês, eu falava que eu ia dar aula só de Português. Aí, eu fui chamada né? pra escola, *cheguei lá a*

*diretora olhou pra mim, parece que não agradou muito e, né? e não me chamou no dia seguinte, falou que ia me chamar, não chamou. Aí chamou outra professora, só que a outra não foi, cheguei lá ela me ligou novamente pra eu ir né? No dia que eu cheguei lá, a outra professora também foi. O que fez a diretora? Ela pegou e dividiu o cargo em dois, me deu oito aulas e dez pra outra professora que já tinha mais experiência né? do que eu. Então, foi assim que eu comecei né? foi a minha primeira experiência como educadora, como professora né? foi com a Língua Portuguesa, do segundo grau. /.../ Aí, no ano seguinte, 99 né? quando surgiram as designações, então eu fui né? no primeiro dia, aí eu não consegui, não fiquei até o final também né? mas eu fui com o objetivo de pegar aulas em Língua Portuguesa, não estava pensando em dar aula de inglês. /.../ Então, o quê que aconteceu? Então, eu procurei ir nas designações e sempre lá na área de Português tinha duas pessoas e tinha uma vaga duas pessoas, uma pessoa na minha frente. Aí como tava demorando muito, aí surgiu né? uma vaga de língua inglesa na escola, eu fui lá e disse “Ah, hoje eu pego qualquer coisa, vou pegar inglês mesmo, vou tentar né?” E, eu era a primeira classificada e peguei né? uma desistência, a professora desistiu e eu peguei as aulas de língua inglesa numa escola grande né? e aí começou o meu desafio, sem experiência, e os meninos vêem que você não tem experiência, ainda estava assim muito insegura né? e foi assim, um tempo de uma grande batalha ali, porque era uma experiência nova né? eu peguei uma diretora muito, muito ditadora, que cobrava muito, às vezes ficava assistindo às minhas aulas lá de trás da parede, depois os outros colegas falavam “A Dona Fulana estava ali assistindo as suas aulas lá de trás da parede.” Então, foi um tempo diFícil, mas eu não pensei em desistir, às vezes teve momentos eu pensei, chorei, chegava em casa chorando né? aí..., e sempre naquela dificuldade, naquela preocupação, mas assim eu comecei a buscar e as coisas que, que eu não sabia eu chegava em casa, eu buscava, e chegou um momento né? que um dia a diretora me, me chamou né? pra conversar e pediu “Ah não Marta, desiste, não dá aula de inglês não porque os meninos, eu sei que você é uma boa professora, você tem conteúdo, você,” né?..., antes disso ela me provou, né? ela pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia, mas ela não sabia inglês nada, só tava me testando, e pediu pra eu traduzir o texto ali na frente dela porque ela pensou que eu não soubesse inglês né? /.../ Então, assim, foi um ano diFícil mesmo, foi um assim que eu fui exiGida, mas exiGida MESmo, massaCRAda, mas assim foi o ano que eu tinha né? que mostrar aquilo que eu queria, decidir se eu queria mesmo, era aquilo que eu queria né? /.../*

(25) Rosana: Uh, a minha vida lo- uh, logo após a graduação uh,, ou enquanto ainda estava cursando o Curso de Letras, melhor dizendo, uh, conheci uma professora e ela abriu uma escola de línguas e comecei a trabalhar com ela, uh, ensinando uh, em sua escola. Uh, juntamente às aulas que eu dava, *eu também fiz um curso de aperfeiçoamento em conversação nessa mesma escola. A minha vida mudou muito até então*, continuo até hoje trabalhando nessa mesma escola, uh, e tentando melhorar como pessoa e como profissional, já que até então eu não tinha tido uh, idéia de ministrar aulas, /.../

(26) Alice: Após a minha graduação, eu fui para [nome da cidade] capital, tentar um emprego lá. Fiz entrevista em diversos setores, né? não ligados à área da educação, como disse eu tinha vontade em trabalhar com o ramo de turismo, né?, ou relacionado a isso, então fiz entrevistas em..., na [nome da empresa aérea], éh, locais de, de turismo mesmo ou relacionados com viagens, e *na época, eu fui muito bem sucedida pela questão da fala né? na comunicação*, porém deixou a desejar a falta de um curso relacionado ao ramo de turismo o que impediu que eu ingressasse nessa área. /.../

(27) Alice: Quando terminei a graduação, me tornei professora, não foi primeiramente porque eu quis não, acho que foram forças das circunstâncias. Éh, primeiro eu desejei trabalhar no ramo de turismo, posteriormente é que me surgiu a oportunidade de lecionar..., não é? Então, com o passar do tempo fui sentindo que, uma pessoa ela, ela não se TORna professor, acho que ela É realmente com o tempo, ela vai sentindo aquilo, não é? Acho que o mestre já existe dentro da pessoa, por isso que a gente ouve comentários “Fulano ele é um bom mestre, consegue, éh, ter aquele *feeling* com os alunos”, não é? sentir aquele entrosamento, outros não, parece que fica aquela coisa mecânica dentro de sala, aquela coisa assim “Ah, faço por fazer, faço pelo meu dinheiro”,..., não é?, então acho assim que eu realmente fui levada a isso, né? *no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em T*odos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, *aquele massacre*, /.../

Em primeiro lugar, o que chama a atenção nos depoimentos acima é que Marta (24), Rosana (25) e Alice (26 e 27), as três professoras de língua inglesa em-serviço, quando solicitadas a falar brevemente sobre seu percurso de vida logo após a graduação (AREDA 14), deixam vir à tona o imaginário discursivo de alguns graduandos em Letras: dizer que farão o

curso, mas não se tornarão professores. Como professora-formadora em um Curso de Letras, tenho observado que esses dizeres comumente circulam pela esfera institucional onde atuo. Os enunciados de Marta (*falava que eu nunca ia dar aula de inglês, eu falava que eu ia dar aula só de Português*), Rosana (*já que até então eu não tinha tido uh, idéia de ministrar aulas*) e Alice (*eu tinha vontade em trabalhar com o ramo de turismo, me tornei professora, não foi primeiramente porque eu quis não, acho que foram forças das circunstâncias*), irrompem, assim, no intradiscurso, retomando um já-dito, constituinte de sua memória discursiva. O Curso de Letras, portanto, é um espaço de conflitos em que o sujeito busca seu lugar de futuro professor de língua inglesa, sendo que essa busca se torna constitutiva de sua vida profissional. Ainda que sejam professoras de língua inglesa em-serviço, as enunciatórias não deixam escapar a discursividade construída durante o Curso de Letras. No entanto, uma discursividade que a elas souberam resistir e enfrentar, não legitimando o discurso da exclusão, para que se constituíssem professoras em-serviço. Essa resistência e esse enfrentamento serão retomados em análises posteriores.

Observo, também, nos dizeres das três professoras, que o início da profissão é marcado pela representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’ e enquanto ‘exclusão’.

Rosana (25), ao enunciar, *eu também fiz um curso de aperfeiçoamento em conversação nessa mesma escola. A minha vida mudou muito até então*, deixa resvalar sentidos de causa e efeito, ou seja, o curso de aperfeiçoamento em conversação foi determinante para que sua vida profissional acontecesse. Esse sentido é asseverado pela asserção de que esse curso *mudou sua vida até então*. Isso significa que foi necessário tratar ‘a falta’ de competência oral-enunciativa (causa) para que se tornasse professora (efeito). Interdiscursivamente, a enunciatória silencia e denega resistências e enfrentamentos outros que existiram e que a fizeram se constituir professora.

Alice (26), ao descrever sua primeira entrevista de trabalho no ramo de turismo, enuncia que *na época, eu fui muito bem sucedida pela questão da fala né? na comunicação*. Esse enunciado emerge, no intradiscurso da enunciatória, como denegação de sentidos recalcados que vêm á tona (suas faltas em ‘questão da fala’), ou seja, por esse mecanismo enunciativo, Alice mascara os dizeres e sentidos outros que, ainda constitutivos de sua subjetividade, não lhes são permitido dizê-los. Interdiscursivamente, ao serem negados, esses sentidos irrompem nos dizeres da enunciatória. Entendo que esse mecanismo seja, inclusive, uma forma de resistência da enunciatória que tenha contribuído para sua constituição enquanto professora de língua inglesa.



Os sentidos de exclusão se deixam mostrar, também, nos enunciados de Marta (24) e Alice (27). Os dizeres de Marta são marcados por narrativas construídas nas/pelas relações constituídas entre ela e os outros (a diretora e os alunos). Esses outros se mostram constitutivos do sentimento de não-pertencimento e exclusão. Ainda que os alunos façam parte da narrativa construída pela enunciadora (*sem experiência, e os meninos vêem que você não tem experiência, ainda estava assim muito insegura né? e foi assim, um tempo de uma grande batalha ali, porque era uma experiência nova né*), é na sua história com a diretora que Marta dispensa a maior parte de seus dizeres. Em relação à diretora, o primeiro contato já é descrito como excludente (*cheguei lá a diretora olhou pra mim, parece que não agradou muito*), em seguida, passa a descrever sua tensa e conflituosa primeira experiência, marcada aqui pelos sentidos produzidos pelo enunciado (*aí começou o meu desafio*). Esse desafio é marcado, no intradiscurso, quando relata a postura da diretora em relação ao seu trabalho (*às vezes ficava assistindo as minhas aulas lá de trás da parede*) e quando relata o conselho oferecido por essa diretora (*“Ah não Marta, desiste, não dá aula de inglês não porque os meninos, eu sei que você é uma boa professora, você tem conteúdo”*). No entanto, logo após um enunciado carregado de sentidos positivos (boa professora, tem conteúdo), irrompe, no intradiscurso, o relato do teste que a diretora a fez passar (*antes disso ela me provou, né? ela pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia, pediu pra eu traduzir o texto ali na frente dela porque ela pensou que eu não soubesse inglês né?*). Interdiscursivamente, os enunciados de Marta apontam para sentidos de exclusão decorrentes de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa colocada à prova pela diretora da escola.

No funcionamento discursivo dos dizeres de Marta (24) e Alice (27), ressoam modos de dizer marcados pelo uso de substantivos (*desafio, batalha, frustrações, desvalorização*) e de verbos (*chorei, exigida, massacrada, criticada*) para descrever o início da profissão. Ao longo da cadeia discursiva, esses substantivos e verbos apontam para sentidos de uma experiência tensa, conflituosa, dura, humilhante e sofrida. No entanto, irrompe, no intradiscurso de ambas as professoras, enunciados que, por meio da adversativa ‘mas’ (*mas eu não pensei em desistir, mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela*), apontam para sentidos outros que os constituídos, ou seja, sentidos de resistência e enfrentamento. Cumpre ressaltar que esses sentidos serão retomados em posteriores análises.

A partir da análise da primeira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’ (A falta do passado), posso

observar que, nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores, diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. Seus dizeres se caracterizam pelo entrelaçamento de diferentes discursos (memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e dos diferentes lugares sociais que ocupam(vam). Nesse sentido, os sujeitos-enunciadores, na segunda sincronia, também se inscrevem na *FD da Falta*, na *FD Projetivo-Atributiva* e *FD da Exclusão*.

Tendo tratado da primeira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta (‘A falta do passado’), passo à análise da segunda instância de manifestação dessa representação: ‘A falta do presente’.

#### **5.1.1.2. A falta do presente**

A manifestação dessa instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta foi dividida em oito subinstâncias, assim denominadas: 1) A falta de pronúncia; 2) A falta de fluência; 3) A falta de (ampliar) vocabulário; 4) A falta de ‘ouvir’ mais e melhor; 5) A falta de ‘falar’ mais; 6) A falta de uma experiência no exterior; 7) A falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências; 8) As faltas em diálogo. É da ‘falta de pronúncia’ que passo a tratar.

##### **5.1.1.2.1. A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”**

Ainda que não tenham sido questionados, pontualmente, sobre a questão da pronúncia em língua inglesa em nenhuma parte do Questionário AREDA, ela se manifestou em várias e diferentes respostas.

Em primeiro lugar, percebo que essa questão vem à tona quando os sujeitos-participantes são questionados sobre o que mais lhes incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26), sobre o que acham que poderiam melhorar no seu inglês (AREDA 27) e sobre quais seriam as suas sensações em relação aos sons da língua inglesa (AREDA 31). Observemos as seqüências discursivas que se seguem:

(28) Alice: *Acho que o que poderia melhorar no inglês, éh, comigo mesma é a pronúncia, como disse anteriormente, de determinadas palavras, que às vezes realmente eu fico em dúvida, não sei se tá certo ou não e fica aquela coisa um pouco carregada, então acho que isso poderia, éh, ser melhorado mais /.../*

(29) Alice: *Às vezes o que me incomoda com relação à língua inglesa é a pronúncia de determinadas palavras que você fica com dúvida se é de uma forma ou outra, que depende a região se fala de um jeito outro e às vezes a gente sente dificuldade,..., não é? acho que toda pessoa carrega um certo sotaque,..., né? então, quando ela aprende uma língua diferente da materna, sempre fica aquela sombra, de incertezas não é? então isso às vezes acontece coMigo, a pronúncia de determinadas palavras.*

(30) Geraldo: *O que eu poderia melhorar no meu inglês é o que eu já falei anteriormente, é a minha parte de conversação, eu gostaria MUITO de poder faLAR direito em inglês, melhorar minha dicção, embora ela seja razoável né? mas é sempre bom a gente melhorar né?*

(31) Giovana: *Bom, éh, em relação aos sons da língua inglesa, eu acho que eles (estão assim) voltados à pronúncia, eu acho que é uma, uma língua éh,...,em questões assim fonéticas,...,bastante complicadas, porque há vários sons de vogais e consoantes, então às vezes você acha que é de um jeito e não é e quando você olha no dicionário você tá falando com uma, com uma pronúncia completamente diferente um som diferente, mas é uma coisa que eu me interesse bastante éh,...,eu tenho um dicionário, em que eu digito a palavra, tem os sons, tem a fonética, então eu ouço bastante, /.../ é uma língua que realmente é,...,tricky, às vezes, que você acha que é uma coisa um som ali não é, então éh, você fica às vezes “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu perce-, eu vou aprender que é assim que fala!”.*

Observo que Alice (28 e 29), ao enunciar sobre o que poderia melhorar no seu inglês e sobre o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa, lança mão de um modo de dizer categórico (*é a pronúncia*). Geraldo (30), por sua vez, lança mão do substantivo ‘dicção’ e do advérbio ‘direito’ que remetem para sentidos de ‘boa pronúncia’ (*falar direito em inglês, melhorar minha dicção*). Ressoam, nas quatro seqüências discursivas em análise, modos de dizer em que tanto adjetivos (*carregada, direito, razoável, complicada, tricky*) quanto substantivos (*sombra, incertezas*) são atribuídos à pronúncia. Esses modos de dizer apontam para sentidos de que a pronúncia, para esses enunciadores, ainda encontra-se no nível do desejo. No devir da competência oral-enunciativa idealizada, a pronúncia aparece como um componente dessa competência que ainda não foi alcançado (*eu gostaria muito de falar inglês direito*). Giovana (31) ao deixar escapar o enunciado “*Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu perce-, eu vou aprender que é assim que fala!*”, deixa revelar, por meio dessa heterogeneidade mostrada que irrompe no fio do dizer sob a forma de discurso direto, a voz do desejo ainda constitutivo de um sujeito que, apesar de muitos anos de estudo e ensino da língua inglesa, tem resistências com suas limitações orais nessa língua.

A pronúncia, assim, ocupa, no funcionamento discursivo dessas seqüências discursivas, um lugar imaginariamente construído que atravessa a história desses professores enquanto sujeitos falantes-aprendentes-ensinantes-usuários da língua inglesa. Na representação imaginária que constroem sobre a sua pronúncia, resvala-se, assim, o desejo dos sujeitos de ocuparem um lugar outro, um lugar muitas vezes ideologicamente construído na alteridade vivenciada com

seus professores-formadores (detentores da pronúncia perfeita), de seus pares (que têm uma pronúncia melhor do que a deles), do nativo (detentor da pronúncia ideal), das séries didáticas (detentoras das formas corretas e legitimadas de se aprender e ensinar a língua inglesa).

Esse lugar, imaginariamente construído, ecoa quando esses sujeitos enunciam sobre o que consideram fundamental para que possam ser bem compreendidos ao conversarem, em inglês, com nativos e não-nativos (AREDA 30). Um olhar sobre essa questão é aqui lançado por meio das seqüências discursivas a seguir.

(32) Geraldo: *Pra mim o fator principal nesse caso aí seria pronúncia, você saber pronunciar corretamente em inglês, sem eh, maneirismos ou sem afetações eh, o que geralmente ocorre muito com língua portuguesa né? li-, com a nossa língua.*

(33) Marta: *Bom, eu acho que um fator importante pra que haja compreensão é que a gente tenha uma pronúncia correta, porque pro inglês, seja ele britânico ou americano, a pior coisa pra eles é conversar com uma pessoa com a pronúncia ruim, com a pronúncia difícil, então eles preferem que você fale na sua língua, faça gestos, gesticule, que eles te entendam do que você falar uma pronúncia de difícil compreensão pra eles, não pronunciar corretamente e, tanto para os não-nativos também, porque quando você fala uma coisa, às vezes né? eu falo isso, eu me lembro assim do meu processo de aprendizagem, às vezes eu queria falar as coisas em inglês né? lá na, na graduação, mas eu não sabia falar a pronúncia correta, então eu falava a palavra do jeito que ela era e não a pronúncia dela né? o professor falava “O que?” /.../ então isso né? então essa dificuldade de pronúncia,..., que, que tem né? que dificulta a compreensão de fil-, dificulta a comunicação né? a nossa comunicação com os nativos e eles não gostam de falar com pessoas que não pronunciam, com pessoas que não têm fluência na língua deles né?*

(34) Regina: *Bom, acredito que pra ser, eh, bem compreendido né? quando a gente conversa em inglês, seria a pronúncia né? você tem que pronunciar bem as palavras né? Por que? Uh, com os nativos pra que eles possam te entender, e para os não-nativos, pra que eles, se eles não sa-, não sabem aquela palavra que você está dizendo pra que eles aprendam e aprendam corretamente, então eu busco sempre saber pronunciar cada palavra né? /.../*

(35) Rosana: *O que eu considero fundamental para ser compreendido? Uh, quando converso em inglês? Uh, acredito que seja, uh, pronúncia, a sua pronúncia, uh, deve ser clara, uh, e com uh,.....,.....,....., e como em qualquer outra conversa, uh, o contato visual, a forma como você se expressa, uh, articulando a sua voz, uh, ou a sua, ou se posicionando de uma forma adequada, falando pausadamente uh, enfim, uh, acredito não ser muito diferente a conversa em, em qualquer outra língua, uh, mas acredito que a ênfase se dê realmente pelo fato de você, uh, saber pronunciar bem as palavras e usar o,.....,uh, o ritmo que a língua requer.*

(36) Antônia: *Eh, uma questão fundamental pra que a gente seja compreendido né? quando conversa em inglês, eu acho que é você procurar ser na- o mais natural possível, pronunciar as palavras né? assim de uma maneira bastante clara, que a pessoa possa te ouvir bem, possa te entender bem, mas eu acho que o mais importante é você ser natural, não forçar né? pra que a comunicação flua, eu acho que se você força, você vai, parecer até assim, {risos} eh, vai ficar estranho, vai soar estranho, você vai parecer uma pessoa que você não é, então, se você é natural, eu acho que as coisas fluem bem, e você acaba sendo compreendido por mais que você tenha um errinho aqui um errinho ali /.../*

Pode-se perceber que, para Geraldo, Marta, Regina e Antônia, ‘ser bem compreendido’ significa: *saber pronunciar corretamente em inglês* (Geraldo); *ter uma pronúncia correta* (Marta); *pronunciar bem as palavras* (Regina); *ter uma pronúncia clara, falando pausadamente com o ritmo que a língua requer* (Rosana); *ser o mais natural possível, pronunciar as palavras de uma maneira bastante clara* (Antônia). Em seu imaginário discursivo, os sujeitos-enunciadores denegam os conflitos e tensões constitutivos dos processos interlocucionais nas

línguas, ou seja, vivem a ilusão de que quando falamos, somos compreendidos apenas porque falamos ‘pausadamente’, com uma pronúncia ‘natural’ e ‘clara’. Observo, também, a tensão de Marta ao enunciar sobre essa questão, levando em consideração a constante alternância de pronomes ao longo de sua formulação, ora se aproximando (*a gente tenha uma pronúncia; eu falo isso, eu me lembro assim do meu processo de aprendizagem, às vezes eu queria falar as coisas em inglês né? lá na, na graduação, mas eu não sabia falar a pronúncia correta, então eu falava a palavra do jeito que ela era e não a pronúncia dela né?; a nossa comunicação com os nativos*), ora se distanciando (*uma pessoa com a pronúncia ruim; que você fale na sua língua; do que você falar uma pronúncia de difícil compreensão; então isso né? então essa dificuldade de pronúncia; eles não gostam de falar com pessoas que não pronunciam, com pessoas que não têm fluência na língua deles né?*). Essa alternância faz revelar uma enunciativa num processo de ida e volta identificatória em relação ao objeto do qual se imagina enunciando.

Em suma, observo que ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses enunciadores, modos de dizer que apontam para sentidos de denegação de sua constituição enquanto sujeitos brasileiros que falam uma língua outra e para sentidos de silenciamento das tensões e conflitos constitutivos da enunciação oral tanto na língua materna quanto na estrangeira e de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa. Nesse sentido, mais uma vez, sou levada a pontuar que a pronúncia ocupa um lugar imaginariamente construído que atravessa a história desses professores enquanto sujeitos falantes-aprendentes-ensinantes-usuários da língua inglesa.

Um outro desdobramento do lugar imaginariamente construído para a pronúncia, aqui observado, diz respeito à forma como os sujeitos-enunciadores, nas seqüências discursivas abaixo, descrevem suas sensações em relação aos sons da língua inglesa (AREDA 31).

(37) Fabiana: Bom, quando eu ouço um som de língua inglesa isso me agrada né? como *uma música pros meus ouvidos*, eu eu assim eu realmente *eu tenho uma boa sensação quando eu ouço o som da língua inglesa né?* eu acho que,....,que é uma língua bonita de ser ouvida né? assim como a minha língua materna também é, bonita, eu também tenho essa essa né? *esse esse fascínio por tá escutando, a língua inglesa.*

(38) Rosana: Uh, quanto aos sons da língua inglesa, uh, *eu os acho fascinantes, intrigantes, uh, e, e, e se- e essa é uma parte da língua que eu aDOro, aDOro estudar pronúncia, adoro uh, uh, aprendER palavras novas, repetir palavras que tenham sons difíceis, uh, gosto muito e,....,é, tenho plena consciência que muitos deles são, uh, difíceis*, especialmente pra aprendizagem de adulto, uh, mas enfim, uh, os sons da língua inglesa são MUIto legais e, e, uh, interessantes.

(39) Angélica: Uh, a questão do som da língua inglesa,....,a sensação que dá né, é,....,a *sensação pra mim seria, uh de vibração*, eu gosto de ouvir uma música inglesa, ou até às vezes uma pessoa FAlando, conversando com você em inglês, parece que dá *uma vibração muito boa, posiTiva, né?, éh, mesmo a palavra tendo um sentido negativo, a gente percebe que a língua inglesa soa gostoso ao nosso ouvido.*

(40) Antônia: Eh, as minhas sensações em relação aos sons da língua inglesa são assim, *fantásticas*, porque eu acho assim, *o som da língua é uma MÚsica pros meus ouvidos, então eu fico muito feliz quando eu posso ouvir, quando eu posso FALAR né? quando eu posso ler em voz alta né?* alguma coisa em inglês porque, a sonoridade, das letras assim, me atraem e me deixam assim, com *uma sensação de, de bem estar muito grande.*

Quando descrevem suas sensações em relação aos sons da língua inglesa, observo, no funcionamento discursivo das seqüências discursivas acima, modos de dizer ressonantes. Pontuo aqui alguns itens lexicais como substantivos (*fascínio e vibração*), adjetivos (*fascinantes, intrigantes, fantásticas*), construções que funcionam parafrasticamente (*como uma música para os meus ouvidos; me agrada; vibração muito boa, positiva; soa gostoso ao nosso ouvido; feliz quando posso ouvir, falar, ler em voz alta; sensação de bem estar muito grande*), afirmações categóricas (*é uma língua bonita de ser ouvida; adoro estudar pronúncia; adoro repetir palavras que tenham sons difíceis; tenho plena consciência que muitos deles são difíceis*).

Esses modos de dizer, ressonâncias discursivas de significação, apontam para a construção da representação de um sentido preponderante, ou seja, para que ocupem a posição ‘de sujeito em língua inglesa’, os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de identificação simbólica com os sons da língua inglesa, manifestada pelo fascínio exercido por esses sons (que são de ‘um outro’). Isso me remete às reflexões de Kristeva (1994) quando questiona e problematiza:

É possível ser estrangeiro e ser feliz? O estrangeiro suscita uma nova idéia de felicidade. Entre fuga e origem: um limite frágil, uma homeostase provisória. Assentada, presente, por vezes incontestável, essa felicidade, entretanto, sabe estar em trânsito, como o fogo que somente brilha porque consome. A felicidade estranha do estrangeiro é a de manter essa eternidade em fuga ou esse transitório perpétuo (p. 12).

É essa eternidade em fuga e esse transitório perpétuo que aparece como efeito de sentido dos dizeres desses sujeitos aqui em análise. Ao revelarem a ‘felicidade’ que os sons da língua inglesa são capazes de proporcionar, denegam sua condição de sujeitos brasileiros (falantes de uma língua estrangeira) e se constituem sujeito do desejo do outro. Essa denegação pode ser percebida, inclusive, pelo enunciado de Angélica (39) ao afirmar que *mesmo a palavra tendo um sentido negativo, a gente percebe que a língua inglesa soa gostoso ao nosso ouvido.*

Os dizeres de Angélica me remetem a Melnan (1992), quando narra uma experiência por ele vivenciada:

Tive o prazer de escutar, uma noite dessas, uma língua que é o português do Brasil e que, devo dizer, me alegra sempre porque, na medida em que não a compreendo, o que escuto é verdadeiramente o canto dos pássaros na floresta amazônica. Isto para mim

torna esta língua naturalmente repousante e muito agradável. Fico tranqüilo uma vez que não compreendo nada, e além disso, sou ninado por essa bela música. E posso verificar, como disse há pouco, que a pessoa que a articula não coloca absolutamente sua voz da mesma forma que a coloca em francês (p. 52).

Refletindo sobre sua própria experiência, o autor postula que em toda fala há o canto, e que em geral quando se aprende uma língua estrangeira, “o canto é o que recusamos abandonar. Queremos mudar de língua, mas queremos guardar a música da outra” (p. 52). Ele, então, questiona porque queremos falar nossa nova língua com a música da outra e porque temos a impressão de conservar nossa identidade, já que é evidente que falar uma língua estrangeira é despersonalizante. Questiona ainda porque então acreditamos conversar a língua estrangeira ao conservar a música da língua precedente e se isso poderia querer dizer que um dos elementos que asseguram a identidade daquele que fala uma língua é ligado à música. E finaliza: Por que não?

Entendo que o fascínio pelo som de uma língua outra - e o desejo de pronunciar esses sons como os nativos - se configura como uma forma do sujeito-enunciador construir uma forma de pertencimento a essa língua, mitigando, assim, o estranhamento que essa língua lhe causa em sua constituição de sujeito-falante da língua estrangeira.

Em resumo, ao se inscreverem na ‘falta de pronúncia’, os sujeitos-enunciadores apagam e denegam sua condição de sujeito em língua materna, inscrito em uma língua estrangeira e silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa.

A seguir, passo a tratar da segunda substância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de fluência.

#### **5.1.1.2.2. A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”**

Como na questão da ‘pronúncia’ em língua inglesa, a ‘fluência’, ainda que não tenha sido nominalmente pontuada nas perguntas do Questionário AREDA, manifestou-se em várias e diferentes respostas. Observemos, primeiramente, as duas seqüências discursivas a seguir:

(41) Antônia: O que eu acho que *poderia melhorar no meu inglês é a minha fluência*, eu acho que,...ela não, não é TÃO legal, uma vez que eu não tenho oportunidade de estar falando sempre, utilizando o meu inglês como minha língua dominante, então eu acho que *a minha dificuldade maior,...é não poder né? utilizar, não poder me comunicar, eh, BEM, com a fluência que eu assim, {risos} com o que eu imagino sempre, que eu quero um dia poder, estar falando tal qual eles falam né? com a fluência que eles têm.*

(42) Angélica: Eu acho que devo melhorar em todos os sentidos, o meu inglês, pois, éh tenho dificuldade de falar ouvir escrever e ler, éh, *eu queria tornar-me mais fluente, nessas habilidades, principalmente no falar e, e no escrever, né?* porque, eu acho que necessito mais, principalmente, éh, por estar mexendo, éh, nessa área da literatura, o ler, às vezes a gente vai decifrando, mas o escrever e o falar eu acho que é essencial, principalmente pra ter contato com outras pessoas.

Observo que Antônia (41), quando questionada sobre o que poderia melhorar no seu inglês (AREDA 27), lança mão de uma afirmação categórica (*é a minha fluência*). E para ela, essa seria a condição para se *comunicar bem*, para *um dia poder estar falando tal qual eles falam*. No imaginário discursivo de Antônia, a fluência é o elemento que lhe faria atingir a competência oral-enunciativa por ela idealizada e que lhe falta (*a fluência que eles têm*). A recorrência do pronome pessoal *eles* produz efeitos de sentido que remetem ao lugar que ela deseja ocupar enquanto falante de língua inglesa, o lugar do outro-nativo.

Os dizeres de Angélica (42), quando também questionada sobre o que poderia melhorar no seu inglês (AREDA 27), apontam para sentidos de inscrição na falta de fluência (*devo melhorar*) e no desejo dessa fluência (*eu queria*). Ao enfatizar, *principalmente no falar*, vem à tona a representação do que lhe falta: ser ‘fluente’ para ‘falar bem’.

No depoimento de Rosana, a questão da fluência se fez presente em três diferentes momentos:

(43) Rosana: Acredito que eu poderei melhorar meu inglês, uh, em duas habilidades, como já disse anteriormente, uh, *poderia melhorar a minha fluência /.../*

(44) Rosana: */.../* como você se sente quando tem necessidade de falar? Essa realmente é,...é das quatro habilidades a que todos nós, uh, almejamos, uh, não só nos co- nos comunicar, mas nos comunicar de uma forma efeTiva, uh, o que é muito difícil, uh, adquirir PRINcipalmente no meu caso como eu não tive um, um curso de língua uh, uh, digamos, sistemático, eh, *tenho certeza de que a minha necessidade de fala, de fluência na língua inglesa se dá, se deu ou se dá pelo fato de não ter tido um curso melhor elaborado ou melhor acompanhado /.../*

(45) Rosana: O que mais me incomoda em relação à língua inglesa? Talvez não seja incomodar,...seja a habilidade de, da fala, uh, *o que mais nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluente na língua inglesa, não cometer tantos erros gramaticais*, mesmo embora você os cometa e no mesmo momento você percebe que os cometeu, você não gostaria de tê-los cometido, uh,...enfim, *acredito que gostaríamos de ser FLUentes na língua inglesa, sem muitas, uh,...,paradas ou sem muitas interrupções na fala.*

Relevante observar que Rosana não utiliza o modalizador oferecido no Questionário AREDA (poderei). Ao pontuar o que poderia melhorar no seu inglês (AREDA 27), utiliza o verbo no futuro (*poderei melhorar a minha fluência*), um deslize que produz uma significação de ainda estar ocupando o lugar de um desejo que vai além do presente. Na seqüência discursiva (44), quando solicitada a descrever a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23), deixa escapar o lugar primordial que a oralidade (*necessidade de falar*) ocupa em seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (*Essa realmente é,...é das quatro*



*habilidades a que todos nós, uh, almejamos*). O uso do verbo ‘almejar’ e da assertiva *tenho certeza de que a minha necessidade de fala, de fluência na língua inglesa se dá, se deu ou se dá pelo fato de não ter tido um curso melhor elaborado* - atentando para a alternância do uso do verbo dar no passado (*deu*) e no presente (*dá*) -, apontam para sentidos de que Rosana se constitui sujeito do devir, à espera da fluência idealizada (*comunicar de forma efetiva, o que é muito difícil*) e, conseqüentemente, de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada. O sujeito desejante se faz mais evidente, ainda, na seqüência discursiva (45), quando questionada sobre o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 27): *nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluente na língua inglesa, não cometer tantos erros gramaticais, acredito que gostaríamos de ser FLUentes na língua inglesa, sem muitas, uh,...,paradas ou sem muitas interrupções na fala*. Ao se remeter às ‘paradas’ e ‘interrupções’ na fala, Rosana, deixa vir à tona o sujeito que se constitui na alteridade entre falar a língua materna e falar a língua estrangeira. Interdiscursivamente, Rosana aponta para sentidos de ‘falar a língua estrangeira como se fala a língua materna’ (essa, imaginariamente construída como ‘sem paradas e sem interrupções’). Por mecanismos enunciativos de denegação, a professora apaga as tensões da relação sujeito/linguagem e, em seu imaginário discursivo, surgem sentidos de que o lugar da língua materna e o lugar da língua estrangeira são os mesmos para o sujeito em enunciação oral na língua inglesa.

Esses mesmos mecanismos enunciativos podem ser observados nos dizeres de Giovana (46) que, quando solicitada a dizer quais os contatos em língua inglesa lhe deixaram as melhores e piores lembranças (AREDA 22), relata uma experiência vivenciada no exterior:

(46) Giovana: Uh, eu tive alguns contatos sim com a com a língua inglesa que me deixaram um pouco assim frustrada uh, o primeiro que vem em mente, foi quando eu cheguei nos Estados Unidos e uma amiga brasileira que fo- formou comigo aqui na [nome da universidade federal] também estava lá me esperando no aeroporto e ela já falou uma, uma coisa comigo em inglês e eu meio que não entendi e, já criei aquela imagem que ia ser tudo muito difícil, *então tinha uh, uma vontade de conversar com todo mundo, mas não conseguia me comunicar, então durante um mês foi isso, eu sentia muita dor de cabeça, ficava triste*, tentava assistir televisão e não entendia, mas eu sempre fui muito atenta, eu observava tudo ouvia tudo, ouvia uma palavra que eu não conhecia passava três dias eu ouvia aquela palavra de novo, então *isso foi como se fosse uma nuvem preta* que foi passando passando passando, quando eu vi, eh, eu já me senti muito bem comunicando com a língua inglesa, /.../ as melhores lembranças éh, éh, eu acho que T<sup>o</sup>do dia eu tenho uma coisa boa acontecendo, uma coisa que um aluno te fala, um elogio, um progresso que você vê éh,...,sabe, *eu lembro de ter sonhado em inglês, isso foi uma felicidade muito grande pra mim, eu “Nossa, sonhei em inglês, não acredito!” éh, “Eu ‘tava falando fluentemente”*, então eu tenho assim várias, memórias uh, boas.

Em sua narrativa, surgem sentidos de exclusão ao se deparar com o contexto de um país falante de língua inglesa (*frustrada, não entendi, ia ser tudo muito difícil, tinha vontade de conversar com todo mundo, mas não conseguia me comunicar, ficava triste*), sendo que a

enunciadora, inclusive, somatiza sua falta de fluência (*eu sentia muita dor de cabeça*). O uso da metáfora ‘nuvem preta’ aponta não só para sentidos de exclusão, mas também para sentidos de não-identificação e não-pertencimento àquele lugar outro com sua língua outra. Esses sentidos são construídos nos dizeres sobre as piores lembranças que se contrapõe aos dizeres sobre as melhores lembranças, quando narra um sonho que teve: *eu lembro de ter sonhado em inglês, isso foi uma felicidade muito grande pra mim, eu “Nossa, sonhei em inglês, não acredito!” éh, “Eu ‘tava falando fluentemente”*. Giovana carrega para seu sonho o ‘falar fluentemente’, ou seja, esse modo de falar se configura em um desejo ainda distante e a ser alcançado. Como analisado anteriormente, ao manifestar a ‘felicidade’ causada por ‘estar falando fluentemente’, a enunciadora denega sua condição de sujeito brasileiro (falante de uma língua estrangeira) e se constitui sujeito do desejo de ser (fluyente) como outro.

A falta de fluência se faz revelar, também, nos depoimentos de Geraldo (47) e Alice (48). Nesse caso, observo como seus dizeres são constituídos por outros dizeres, atravessados por outras vozes, parte de sua memória discursiva. Passemos a analisá-los.

(47) Geraldo: Nas vezes que tive oportunidade de conversar com falantes nativos de língua inglesa, *pude perceber que o inglês deles sempre era MUITO rápido, eles falavam MUITO depressa e quase não dava tempo, {risos} digamos, do cérebro raciocinar, eh, codificar a informação, pra gente poder responder a tempo, ou seja, uh, uh, o que eu vejo de difícil aí é o seguinte, você a a-prender a falar e a raciocinar rápido em inglês.*

(48) Alice: Acho que o fundamental quando você conversa em inglês,..., éh, nativo ou não, de você ser compreendido é você saber transmitir aquilo que você está pensando, não é? e isso vem com o decorrer do tempo com aquela aquisição de bagagem mesmo né? de vocabulário inclusive, porque quando a pessoa está aprendendo uma língua diferente da dela, da materna, a tendência primeira é você pensar na língua materna e depois reproduzir aquilo dentro do idioma que está aprendendo,...,então você fica fazendo pausas durante as falas, não é? pensando muitas vezes, você não quer dizer uma coisa, diz outro tipo de palavra, isso já, já gera né? uma complicação dentro do pensamento, e a pessoa fica sem entender, então você poder transmitir aquilo, poder reproduzir sua fala, espontaneamente, não é? e conseguir ser entendido, {final do lado A da fita} a sua idéia ser captada, isso é muito interessante, é uma coisa muito gratificante para ambas as partes.

Percebo que, embora Geraldo e Alice não utilizem o termo ‘fluência’, lançam mão de outras vozes para evocá-la. Geraldo, ao descrever com se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa (AREDA 29), marca a significação de dificuldade em compreendê-los (*o inglês deles sempre era MUITO rápido, eles falavam MUITO depressa*). Enunciando do lugar discursivo de aprendiz de língua inglesa, marca o desdobramento dessa significação (*o que eu vejo de difícil aí é o seguinte, você a a-prender a falar e a raciocinar rápido em inglês*).

Alice evoca a questão da fluência, ao ser questionada sobre o que considera como fundamental para ser bem compreendida quando conversa em inglês com nativos e não-nativos (AREDA 30): *saber transmitir aquilo que você está pensando; poder transmitir aquilo, poder*

*reproduzir sua fala, espontaneamente; a sua idéia ser captada*). Descreve, por outro lado, como entende a dificuldade para ser bem compreendida, por meio do enunciado: *então você fica fazendo pausas durante as falas, não é? pensando muitas vezes, você não quer dizer uma coisa, diz outro tipo de palavra, isso já, já gera né? uma complicação dentro do pensamento, e a pessoa fica sem entender*.

Percebo, nesse caso, a presença da heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 2004) nos dizeres de Geraldo e Alice. Como efeito de uma manifestação interdiscursiva, os sujeitos deixam marcas do discurso científico que circula no Curso de Letras. Para enunciar como se vêem, recorrem às vozes, como por exemplo, dos dicionários da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, comumente utilizados nas disciplinas pedagógicas. Os dizeres proferidos pelos enunciadores dialogam com os dizeres, por exemplo, presentes na definição de fluência apresentada no *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (Richards, Platt & Platt, 1996)<sup>6</sup> e discutida no capítulo primeiro desta tese.

Portanto, Alice e Geraldo, ainda que não tenham o termo ‘fluência’ presentes em seus dizeres, a ele se referem como parte constitutiva de algo que lhes falta, ou seja, falta-lhes falar natural, normal e continuamente; falar sem dificuldades; comunicar idéias, ter comando/controle da língua e da entoação; ter boa pronúncia. Denegam, assim, que a fluência, parte constitutiva da relação que o sujeito estabelece com as línguas, deve ser pensada como funcionamento discursivo e, dessa forma, se constitui como o lugar sócio-histórico do qual o sujeito fala. Nessa relação imaginária que constroem com a ‘fluência’ (e com sua relação com a língua inglesa), não há espaço para equívocos, falhas, lapsos ou deslizos. Poder-se-ia dizer, então, que não há espaço para o sujeito.

Cumprе ressaltar que Alice, como Rosana (45), deixa vir à tona o sujeito que se constitui na alteridade entre falar a língua materna e falar a língua estrangeira (*porque quando a pessoa está aprendendo uma língua diferente da dela, da materna, a tendência primeira é você pensar na língua materna e depois reproduzir aquilo dentro do idioma que está aprendendo*). No imaginário de Alice, a fluência ideal será alcançada quando essa ‘tendência’ puder ser abandonada, o que me leva a perceber que há aqui um mecanismo de denegação em

<sup>6</sup> “traços que dão à fala as qualidades de ser natural e normal, incluindo o uso ‘como o do nativo’ de pausamento, ritmo, entonação, acento, velocidade de fala e o uso de interjeições e interrupções. No ensino de língua segunda e estrangeira, a fluência descreve o nível de proficiência na comunicação que inclui: a) a habilidade de produzir a língua falada e/ou escrita com facilidade/naturalidade; b) a habilidade de falar com um bom, mas não necessariamente perfeito comando de entonação, vocabulário e gramática; c) a habilidade de comunicar idéias efetivamente; d) a habilidade de produzir fala contínua sem causar dificuldades de compreensão ou uma quebra/interrupção na comunicação” (grifos meus) (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996:141-142).

funcionamento, em que as tensões próprias da relação sujeito/linguagem são esquecidas e apagadas.

Ao se inscreverem na ‘falta de fluência’, os sujeitos-enunciadores, da mesma forma como analisado na ‘falta de pronúncia’, apagam e denegam sua condição de sujeito em língua materna, inscritos em uma língua estrangeira e silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa.

A seguir, passo a tratar da terceira subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de (ampliar) vocabulário.

### **5.1.1.2.3. A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”**

Na primeira sincronia, alguns participantes da pesquisa, no lugar discursivo licenciando, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta de vocabulário’. Essa representação atravessa a história desses sujeitos, torna-se constitutiva e leva à construção de uma representação outra, na segunda sincronia, quando enunciam do lugar discursivo licenciado: se antes a falta era ‘do vocabulário’, oito anos depois, a falta é ‘ampliar esse vocabulário’. Vejamos as seqüências discursivas que se seguem:

(49) Fabiana: Em relação ao que eu poderia melhorar no meu inglês, eu acho que a gente sempre pode tá melhorando TUDO né? na, no inglês né? eu acho que, éh, eu gostaria de melhorar a minha pronúncia, *eu gostaria de melhorar, o meu vocabulário né? eu sempre tive muita vontade de, de amPLiar muito o meu vocabulário né? /.../* a leitura dá grandes oportunidades, quando eu trabalho com Literatura Inglesa e Norte-Americana eu leio muito né? muitos contos, poemas em inglês e,...e isso tem me ajudado bastante a ampliar meu vocabulário, *mas eu gostaria ainda de am- de ampliar éh, muito mais né? eu eu, tem hora que eu sinto necessidade assim, eu gostaria de de, de, de saber né? éh, todo o vocabulário que um nativo sabe*, porque é lógico a gente se comunica com,...certo número de palavras né? éh, sem necessidade de outras tantas, *mas eu gostaria de aprender mais vocabulário né? se fosse possível.*

(50) Regina: Uh, *eu gostaria de aprender muito mais palavras né? palavras novas*, éh, gostaria de aprender a, a falar muito mais também né? /.../ eu queria ter contato maior mesmo com a língua sabe? digamos assim, éh, quase que vinte e quatro horas, *se eu pudesse eu iria morar no exterior, porque aí sim eu ia aprender muito mesmo, /.../*

(51) Giovana: Bom, eu acho que,...éh, *eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, phrasal verbs mais avançados uh, gírias* que eu gosto muito eu, que eu pesquiso muito uh, idiomas, então éh,...,eu não gostaria de ser falante de língua inglesa assim um falante ingênuo, éh, eu até uma colega minha mesmo fala éh, *ser um falante de, de um inglês assim adolescente, eu queria éh, ter essa língua realmente éh, bastante desenvolvida.*

(52) Giovana: O que mais me incomoda,...,com assim a,...,com a língua inglesa, em relação à língua inglesa, *é essa falta que eu sinto, de um vocabulário mais avançado*, às vezes eu assisto televisão, eu sempre ouço primeiro pra depois ler as legendas e falo “Nossa, mas eu conh- eu lembro dessa palavra, mas que que é mesmo?” então às vezes isso me incomoda bastante /.../

(53) Giovana: /.../ comecei a estudar para os exames de Cambridge éh, estou estudando até hoje, éh tem seis meses que eu comecei, tenho estudado em casa, não cheguei ainda a fazer as provas porque eu acho que eu ainda não estou preparada, *mas ao mesmo tempo eu penso também que o meu inglês ele abaixou um pouco o nível assim, às vezes falta de vocabulário*, eu não sei se é pelo fato que eu tenho dado aulas assim mais pra crianças porque eu gosto muito, *então eu acho que eu tenho pouco contato com o vocabulário mais avançado.*

(54) Amanda: Eu poderia melhorar MUIto mesmo era é, é isso, é a a a questão, a minha habilidade quanto a ouvir, e sempre eu tô busCANdo também livros, éh, adoro aprender muito *eu sou muito preocupada com com léxico com com aprender, com ter uma grande quantidade {risos} de de voca- um vocabulário AMplo*, então assim eu sempre tô preocupada com isso, busco muito éh éh em livros, a *Internet* e ou- entre outras coisas, éh, em filmes né? e tal.

(55) Amanda: Éh, bom, fundamental? Uh,...,olha que, às vez- às vezes quan- a gente quando é é é falante, quando não é nativo né? você fica preocupado muito,...,eu vou dizer meu ponto de vista, com éh, se ele vai entender, se você tá, a pronúncia, até mesmo a estrutura gramatical, eu fico muito preocupada com a estrutura gramatical, se eu tô usando aquele conectivo certo, se ai! se eu, o auxiliar ali é correto né? se eu falei a palavra correta e, então assim eu fico preocupada com, nesse âmbito, agora,...,eu já percebi isso daí, percebi por, através de de livro, pesquisa que eu já fiz, revista até mesmo da área que,...,éh,...,o cuidado que a gente deve ter, que às vezes eles percebem é quando você é um falante inocente éh, eu eu achei tão interessante é que às vezes você usa uma palavra, só que naquele contexto não é aquilo, n- ela não se enquadra bem, então eles percebem que você não é um falante nativo né? e eu fico com essa preocupação também.

Quando solicitadas a pontuar o que acham que poderiam melhorar no seu inglês (AREDA 27), Fabiana (49), Regina (50) e Giovana (51), deixam vir à tona que não lhes falta o vocabulário, mas fazem marcar que o vocabulário (hoje existente) seja ampliado: *eu sempre tive muita vontade de, de amPLIar muito o meu vocabulário né? mas eu gostaria ainda de am- de ampliar éh, muito mais né?* (Fabiana); *eu gostaria de aprender muito mais palavras né?* (Regina); *eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, phrasal verbs mais avançados uh, gírias idiomas* (Giovana).

No funcionamento discursivo dos dizeres de Fabiana e Regina, ressoam construções parafrásticas (*eu sempre tive muita vontade, eu gostaria de aprender*) que apontam para sentidos de ‘aquisição ainda não alcançada’, deixando vir á tona o sujeito do devir, sempre á espera da completude de vocabulário, um vocabulário, que em seu imaginário discursivo, as tornariam oralmente competentes.

Relevante observar, também, no funcionamento discursivo dos dizeres de Giovana (51), o uso das locuções verbais ‘preciso utilizar, preciso saber’ (*eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, phrasal verbs mais avançados uh, gírias*), que faz surgir o sentido de prioridade que a ‘aquisição’ de (mais) vocabulário (estruturas mais avançadas, *phrasal verbs*, gírias) ocupa em seu imaginário discursivo, ou seja, imaginariamente, para essa enunciativa – e para Amanda (55) também - esse vocabulário avançado lhes permitiria ocupar um lugar outro, o do falante nativo (*eles percebem*), aquele ‘não ingênuo, não adolescente, não inocente’ (*eu não gostaria de ser falante de língua inglesa assim um falante*

*ingênuo, ser um falante de um inglês assim adolescente; às vezes eles percebem é quando você é um falante inocente).*

Dessa forma, posso observar que, ao se inscreverem na ‘falta de (ampliar) vocabulário’, ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses sujeitos, mecanismos enunciativos de alteridade, marcada pelo desejo de se ter o vocabulário do outro (o nativo); de denegação de suas limitações enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua outra; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada (em relação ao vocabulário da língua inglesa) em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interpelativos em língua inglesa, vivendo a ilusão de que ‘ampliar o vocabulário’ lhes permitirá alcançar a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

A seguir, passo a tratar da quarta substância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de ‘ouvir’ mais.

#### **5.1.1.2.4. A falta de ‘ouvir’ mais: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o *listening* pra que eu treine mais os meus ouvidos”**

A inscrição em uma falta outra pode também ser observada nos dizeres dos participantes da pesquisa. Essa falta diz respeito à relação que eles estabelecem com a produção oral do outro que é constitutiva de sua própria produção oral. Dito de outra forma, ‘ouvir mais e melhor’, no imaginário discursivo de alguns enunciadores, lhes propiciará o desenvolvimento de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa (‘falar mais e melhor’). Analiso, a seguir, as formulações de Amanda, Marta e Diego.

(56) Amanda: O que mais me incomoda em relação à língua ingle- ah! *é essa minha éh Falha, que eu ainda não consegui suprir, mas eu acho que com o tempo eu vou melhorar mais éh, o ouvir, eu preciso desenvolver essa habilidade em mim.*

(57) Marta: Bom, eu acho assim que *no ouvir, ah, eu ainda tenho assim,....., dificuldades, eu tenho algumas lacunas que eu preciso preencher, eu preciso ouvir mais, porque o listening né? às vezes a gente tem muita dificuldade no listening, e então eu tenho, eu sinto que eu tenho que escutar mais, estar mais em contato né? no listening pra que eu né? treine mais os meus ouvidos.* O falar eu sinto que eu melhorei bastante né? eu tinha medo antes, eu criava mecanismos de resistência pra falar e, procurava não falar, então hoje eu sinto vontade de falar né? de falar, falar com as pessoas, de falar com meus alunos né? /.../

(58) Diego: Eu creio que assim como a maioria, eu não tenho problema eh, com o ler e o escrever, *porém {risos} não posso dizer a mesma coisa em relação a, ao ouvir e falar, ao listening e ao speaking, porque eu, eu acho que eh, esse, eu diria, eu chamaria esses eh, essas duas partes da língua como o momento da verdade ou o momento eh, real em que você coloca ali a língua em prática, então pra, e numa ordem de classificação, eu colocaria o, o*

*listening como o, o mais difícil e, ou o pior, e, e o falar o, o segundo eh,....,á o menos pior ou,.., mas com também com um certo grau de dificuldade /.../*

Posso observar que Amanda (56), ao pontuar o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26), lança mão da assertiva *é essa minha falha que eu ainda não consegui suprir*. Essa assertiva revela a sua inscrição na falta do ‘ouvir melhor’, sendo que o uso da explicativa (*que eu ainda não consegui suprir*) e da afirmação categórica (*eu preciso desenvolver essa habilidade em mim*) apontam para sentidos de incompletude, de como a falta de ouvir ‘mais e melhor’ se instaura no imaginário da enunciativa, ou seja, compreender melhor a produção oral de seus interlocutores constitui-se em um devir que, na alteridade, lhe proporcionaria uma competência oral-enunciativa mais satisfatória.

Esses mesmos sentidos podem ser percebidos no dizeres de Marta (57), quando descreve a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23): (*eu ainda tenho assim,....., dificuldades, eu tenho algumas lacunas que eu preciso preencher, eu preciso ouvir mais*). Relevante, porém, observar, no funcionamento discursivo dos dizeres de Marta, o uso do verbo ‘treinar’ (*eu sinto que eu tenho que escutar mais, estar mais em contato né? no listening pra que eu né? treine mais os meus ouvidos*). Ao evocar esse verbo, a enunciativa deixa revelar a voz do estruturalismo que lhe constitui como sujeito, na crença de que o ‘treinamento’ evocado lhe permitirá melhor interagir com a produção oral de seus interlocutores.

A inscrição de Diego na falta do ‘ouvir mais e melhor’ pode ser percebida quando, ao descrever a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23), pontua o *listening* como a habilidade *mais difícil e pior*. Relevante observar que a inscrição na falta do ‘ouvir mais e melhor’ se dá na alteridade da inscrição da falta de ‘falar mais e melhor’ (*eu acho que eh, esse, eu diria, eu chamaria esses eh, essas duas partes da língua como o momento da verdade ou o momento eh, real em que você coloca ali a língua em prática*). Ao descrever o *listening* e o *speaking* como ‘momentos da verdade’, ‘momentos reais em que se coloca a língua em prática’, emerge, interdiscursivamente, sentidos de que essas habilidades devam ser desenvolvidas sem conflitos e tensões. Mais uma vez, percebo que a relação estabelecida com as línguas, no imaginário de Diego, é negada em suas contradições constitutivas, sendo que nessa relação imaginária que ele estabelece com a língua inglesa, não há espaço para as faltas, para os deslizes, para os equívocos, para os deslizes. A produção oral de seus interlocutores (*o pior*) e a sua própria produção oral (*o menos pior*) se constituem, assim, dialeticamente, e lhe constituem sujeito do devir, sempre à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Dessa forma, posso observar que, ao se inscreverem na falta de ‘ouvir mais e melhor’, ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses sujeitos, mecanismos enunciativos de alteridade, marcada pelo desejo de ‘ouvir’ o outro para ‘falar’ melhor; de denegação de suas limitações enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua estrangeira; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada (em relação ao ‘ouvir’ a língua inglesa) em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interpelativos em língua inglesa, vivendo a ilusão de que ‘ouvir’ mais e melhor lhes permitirá alcançar a competência oral-enunciativa idealizada.

A seguir, passo a tratar da quinta substância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de ‘falar’ mais.

#### 5.1.1.2.5. A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”

Alguns enunciadores apresentam, na interdiscursividade de seus dizeres, a representação de que sua falta de competência oral-enunciativa se dá pelo fato de não terem oportunidades de estar em contato com a língua inglesa. Essa representação ressoa, primeiramente, quando questionados sobre o que mais lhes incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26). Vejamos as seqüências discursivas a seguir.

(59) Fabiana: Eu não sei se eu entendi muito bem essa pergunta, mas eu acho que o que mais me incomoda em relação com a língua inglesa, *é o fato de eu não poder tá mais em contato com ela né? de FALTAR contato com a língua inglesa, eu acho que eu tenho pouco contato com a língua, eu gostaria de ter mais.*

(60) Geraldo: O que mais me incomoda com relação à língua inglesa *é eu não poder PRATICAR a,...,a FALA, isso é o que mais me deixa eh,...,incomodado, uh, eu gostaria de poder fazer cursos de conversação, poder aplicar isso em sala de aula, mas é meio complicado porque como eu sou professor da eh, de língua estrangeira na área eh, não chama na,...,na rede pública estadual, eu tenho uma sa- eu tenho salas geralmente na fa- com quarenta e cinco, cinqüenta e cinco alunos e isso é quase impraticável, você trabalhar com conversação com uma sala tão grande.*

(61) Angélica: O que me incomoda hoje em relação à língua inglesa, *é, não poder ter o contato assíduo né?, quando eu tinha, como eu tinha na época da, desse curso particular,...,porque eu tinha afinidade, tinha mais assiduidade éh, com a língua, hoje eu gostaria de estar praticando-a, né?, [...]*

(62) Antônia: O que ma- o que mais me incomoda em relação à língua inglesa *é o fato de a gente estudar vários vários anos e não poder né? FAlar, se comunicar na outra língua que aprendeu, então eu acho assim, o que me deixa chateada é não poder estar, estar me comunicando nessa língua maravilhosa que eu escolhi pra {fala interrompida, final da fita}.*

A representação da falta que marca os dizeres desses enunciadores é instituída por um modo de dizer ressoante: ‘não poder’ (*é o fato de eu não poder tá mais em contato com ela né?; é eu não poder PRATICAR a,...,a FALA; não poder né? FAlar, se comunicar na outra língua*



*que aprendeu*). No imaginário desses enunciadore, há o posicionamento de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa poderia ser melhor desenvolvida se tivessem mais contato com a língua, se pudessem falar, comunicar, praticar, fazer cursos de conversação. As vozes do ‘não poder’ dialogam com as vozes do ‘poder’, daqueles aprendizes que, diferentemente dos brasileiros, aprendem a língua inglesa e podem dela fazer uso fora do contexto de sala de aula. Como aprendizes de língua inglesa no Brasil, faltam-lhes oportunidades para desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e falta-lhes, como consequência, desenvolver essa habilidade em seus alunos. Isso pode ser observado nos dizeres de Geraldo, quando revela o desejo de ensinar oralidade (*poder aplicar isso em sala de aula*) e atribui a impossibilidade desse ensino à estrutura encontrada nas escolas (*é quase impraticável, você trabalhar com conversação com uma sala tão grande*). Revela-se, portanto, um enunciadore que se reconhece como aquele que ocupa o lugar de professor que não consegue ensinar a competência que ainda almeja alcançar.

A representação de que a falta de competência oral-enunciativa se dá pelo fato de não terem oportunidades de estar em contato com a língua inglesa ressoa, também, quando solicitados a descrever suas experiências de uso do inglês fora do contexto de sala de aula (AREDA 25). Vejamos as formulações de Regina, Fabiana, Geraldo, Alice e Amanda.

(63) Regina: */.../ na escola onde eu trabalho, converso com as professoras em espanhol, com os alunos a aula toda é feita em espanhol, então, éh, eu tô trabalhando mais o espanhol. Agora, quanto ao inglês, eu só escrevo alguma coisa, algum e-mail em inglês com uma amiga e falar mesmo não converso com ninguém porque, éh, não tenho assim com quem conversar, eu teria que estar voltando a fazer um curso particular, éh, voltado pra conversação que é o que eu quero fazer, éh, nos próximos meses, buscar uma professora boa e fazer conversação.*

(64) Fabiana: *Atualmente, bem atualmente eu não tô éh, fazendo nenhum, não tenho nenhum contato vamos dizer assim éh,.....,com a língua inglesa em relação a,....,a, aula por exemplo né? eu não tenho conversado assim com ninguém, esporadicamente às vezes quando aparece alguém na faculdade ou intercambiário né? /.../ às vezes pela Internet através de um programa que chama Skype que eu coloquei justamente por conta da viagem do meu irmão, do meu irmão morar no exterior /.../ e hoje às vezes eu eu né? eu tenho meu endereço lá do Skype e eu entro em contato com algumas pessoas que falam inglês e acabo tendo que falar apenas em inglês né? porque às vezes são pessoas que só falam a língua inglesa, então éh, eu tenho essa experiência também às vezes de tá conversando, mas é BEM esporádico.*

(65) Geraldo: *Durante a minha época de faculdade eu raramente usava inglês fora de sala de aula, e hoje isso também quase não ocorre porque a, a não ser uh,....,nos fatos que eu já citei anteriormente, você encontrar com alguém eh,....na rua pedi- te pedindo informação sobre eh,....,hotéis e etc por exemplo, eu moro em [nome da cidade – uma capital], tem MUItto estrangeiro morando na cidade, de vez em quando eh, eu tenho que dar informações pra um ou pra outro sobre lugares que eles pretendem ir ou querem conhecer etc, mas mesmo assim, e- eu tenho pouco contato com gente de, de língua estrangeira.*

(66) Alice: *Hoje, éh, eu tive acesso, mas não foram muitas não, mais durante a faculdade mesmo /.../ hoje, hoje em dia mesmo, não, já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas.*

(67) Amanda: *hoje meu marido, eu e ele de vez em quando nós até falamos inglês e ah! eu procuro assistir ver muitos filmes éh,.....,e às vezes eu uh, nós até não colocamos legenda nos filmes pra aproveitar e e ficar ouvindo*

*né? ah ah ah sem ler éh, então essas (...) experiências. Agora, quanto a falar, falante assim ah! sem dizer na sala de aula mas na sala de aula não é todo o tempo que você FAla né? a língua inglesa /.../*

Observo que um modo de descrever suas experiências de uso do inglês fora do contexto de sala de aula ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres desses enunciadores. Para dar conta do quanto ressentem do contato com a língua inglesa, fazem uso dos itens lexicais ‘mesmo’ e ‘assim’ (*falar mesmo não converso com ninguém não tenho assim com quem conversar; eu não tenho conversado assim com ninguém; hoje em dia mesmo, não, já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas; Agora, quanto a falar, falante assim*). Esses itens lexicais produzem sentidos de negação e de um devir que lhes constitui: ainda não falam com a frequência que desejam, do modo como desejam, com os interlocutores que desejam. As ressonâncias de modos de dizer marcados por esses sentidos contribuem para a representação de um sentido predominante de uso do inglês no Brasil, ou seja, não há espaço para que ‘coloquem em prática’ a competência oral-enunciativa que tanto desejam alcançar, a eles é inviabilizada a possibilidade de se expressarem oralmente na língua estrangeira em que se licenciaram.

Nos dizeres de Giovana (68), a inscrição na falta do ‘falar mais e melhor’ irrompe, quando solicitada a avaliar a sua entoação em inglês e os comentários recebidos sobre essa entoação (AREDA 33).

(68) Giovana: Bom, uh,...,eu acho que faz já um tempo que eu não tenho recebido assim comentários a respeito uh, da minha produção oral de língua inglesa, uh,...,mas eu acho que uh, já fui melhor, já, eu acho que eu já falei melhor, *eu acho que tá faltando éh, um contato uh, MAIor assim, eu tenho um contato todos os dias, mas eu me refiro a contatos diferentes, a um contato de uh, às vezes assistir mais filmes e, e ler mais e, e praticar mais essa oralidade*, ter encontros “Ah, vamos re- vamos reunir dia tal, vamos só falar inglês”, então eu acho que, que tá faltando isso.

Pode-se perceber que o mesmo modo de dizer, analisado nas seqüências discursivas anteriores, ressoa em seu intradiscurso (*tá faltando éh, um contato uh, MAIor assim*), sendo que marca explicitamente o desejo de contatos outros que não os vivenciados na esfera educacional (*eu tenho um contato todos os dias, mas eu me refiro a contatos diferentes*). Há de ressaltar que essa marca também aparece nos dizeres de Geraldo (65) (*eu tenho pouco contato com gente de, de língua estrangeira*) e Alice (*já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas*). Portanto, para esses enunciadores, a falta de contato com a língua inglesa no Brasil se configura como uma limitação para o desenvolvimento de sua competência oral-enunciativa. Ao se inscreverem nessa discursividade, os enunciadores denegam suas limitações enquanto sujeitos brasileiros inscritos na língua inglesa, esquecem as tensões e conflitos de sua condição lacunar

limitada em se constituir sujeito nessa língua e se constituem sujeitos do devir sempre à espera da competência oral-enunciativa idealizada que, aqui, seria alcançada na medida em que pudessem ter mais contato com a língua inglesa onde vivem, ou seja, no Brasil.

A seguir, passo a tratar da sexta substância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de uma experiência no exterior.

#### **5.1.1.2.6. A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”**

A inscrição na falta do ‘falar mais’ no Brasil, co-ocorre com a inscrição na falta de uma ‘experiência no exterior’, em que os sujeitos-enunciadores revelam uma ilusão de completude, ou seja, a ilusão de que essa experiência suprirá as lacunas de sua competência oral-enunciativa. Observemos as seqüências discursivas a seguir.

(69) Rosana: /.../ Hoje isso acontece, uh, pelos vários contatos que nós temos com professores, com nativos que você encontra, uh, pela Internet, através de leituras, uh,....,através de músicas, que hoje acredito nós procuramos mais chances de ter contato com a língua, mas ainda uh,.....*mas ainda eu acredito que não seja, uh, tão forte quanto a experiência, uh, uh, numa lín- num país de língua estrangeira, acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa.*

(70) Regina: Bom, obviamente que a viagem foi que me deixou assim as melhores lembranças, além das amizades que eu fiz, uh, lá na Inglaterra, com pessoas que são daqui do Brasil e também com pessoas que são de fora, de Portugal, do Japão, da, do México, de vários países, /.../ as lembranças que eu tenho são as melhores né? desse contato que, *éh, é muito bom se a pessoa tiver a oportunidade mesmo de estar ali convivendo com a língua.*

(71) Fabiana: Em relação à língua inglesa, *éh, o estudo né? de língua inglesa após a minha graduação, eu fiz algum tempo de conversação né? eu conversava com um, um americano né? pra poder manter um pouco a fluência, éh também procurava sempre pegar alguma turma que fosse de conversação, pra poder também tá treinando a língua inglesa e,...., bom foi basicamente isso né? agora no próximo semestre eu provavelmente né? *tô planejando né? se tudo der certo provavelmente vou fazer um curso no exterior né? de um mês, eu tenho um irmão que, que está morando no exterior né? e provavelmente, eu faça um curso de inglês de pelo menos um mês né? pra tá em contato com a língua inglesa. /.../**

(72) Alice: Após o término da faculdade, meu processo de aprendizagem em língua inglesa tem sido aquele que está ao meu alcance, ou seja né?, *éh, eu costume ter acesso a programas em língua inglesa, leio artigos relacionados a isso, mas algum curso, ou uma viagem ao exterior que era um grande desejo meu, infelizmente não consigo né? até mesmo após a graduação relacionada porque, tem um custo, não é? {risos} e acho que como você e todos sabem, os recursos financeiros de um professor atualmente, principalmente ligados à rede pública, é um pouco limitado, então isso impede que eu tenha maiores acessos a outro tipo de aprendizagem em inglês, /.../*

(73) Diego: O que mais me incomoda na língua inglesa é o *listening*, em segundo o *speaking*,....,isso porque, uh, eu acho que,....,se a gente tem uma, um contato maior com a língua, *se possível eh, estudando fora, eh, ou uh, o que eu que- quero dizer o seguinte eh, vivendo eh, o, o dia-a-dia da, da ling- da língua inglesa na prática, e, e aprendendo também, uh, a, a língua inglesa eh, falada na prática, e não somente a teórica, eh, eu acho que isso fa- facilita a ge- a vi- a vida da gente na prática também, seja no, no, na área de ensino, seja na área de relações, relações internacionais, contratos internacionais, eh, porque o inglês, assim como toda língua, eh, assim como o nosso português, o inglês eh, falado, esse, o da rua mesmo, falado na rua, falado em situações reais, uh, as pessoas eh,*

*não seguem eh, regras gramaticais ao pé da letra e também eh, os, os, as palavras, os vocábulos não são ditos eh, como estudados eh, por eh, estudantes de língua estrangeira.*

Um modo de dizer comparativo aparece, no funcionamento discursivo dos dizeres de Rosana, quando solicitada (AREDA 25) a descrever as suas chances de usar a língua inglesa fora do contexto de sala de aula (*mas ainda eu acredito que não seja, uh, tão forte quanto a experiência, uh, uh, numa lín- num país de língua estrangeira*). Pela comparação estabelecida entre os outros contatos que ela busca ter e o contato com a língua no país falante dessa língua (que ela ainda não teve), faz-se resvalar o sentido de que ‘saber/falar uma língua estrangeira’ é legitimado pela experiência no exterior. O fato de a enunciativa estar no Brasil (desejando uma futura experiência no exterior) implica estar onde não se ‘fala realmente’ a língua inglesa e que esse ‘falar’ está correlacionado a um outro lugar (o país falante da língua). Nesse sentido, enquanto esse deslocamento espacial não lhe é possível, a enunciativa se inscreve na ilusão de que um dia seus desejos (e de outros profissionais da área) serão concretizados; na ilusão de que a diferença que ela almeja (uma competência oral-enunciativa satisfatória) será encontrada nesse lugar outro (*acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa*). Cumpre ressaltar que os dizeres aqui proferidos por Rosana dialogam com os proferidos na seqüência discursiva (45), anteriormente analisada, quando a enunciativa se inscreve na ‘falta de fluência’: *nós gostaríamos de ser, uh,..., realmente é ser fluentes na língua inglesa*.

Regina (70) constrói a representação da falta de uma experiência no exterior, ainda que enuncie do lugar discursivo de alguém que já teve essa experiência (fez um curso de um mês na Inglaterra). O uso do advérbio ‘obviamente’ (*obviamente que a viagem foi que me deixou assim as melhores lembranças*) e da assertiva (*é muito bom se a pessoa tiver a oportunidade mesmo de estar ali convivendo com a língua*) faz ressoar a voz daqueles que, por terem tido essa experiência, legitimam a vivência no exterior como espaço de aprendizagem ‘real’ da língua. O que observo, entretanto, é que Regina, mesmo tendo tido uma experiência na Inglaterra, se inscreve em várias representações, até aqui analisadas e, num processo de denegação e silenciamento, ainda alimenta a ilusão de que um lugar outro lhe permitirá desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Os sentidos aqui construídos dialogam com aqueles construídos na seqüência (50), em que a enunciativa constrói uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta de (ampliar) vocabulário’, ou seja, ela gostaria de ‘aprender mais palavras novas’ e de ‘falar muito mais’, e, num modo

subjuntivo de dizer, afirma: *se eu pudesse eu iria morar no exterior, porque aí sim eu ia aprender muito mesmo.*

Fabiana (71) e Alice (72), quando solicitadas a descrever seu processo de aprendizagem da língua inglesa, após a graduação (AREDA 15), deixam revelar que a experiência no exterior ainda se constitui em algo que lhes falta nesse processo (*agora no próximo semestre eu provavelmente né? tô planejando né? se tudo der certo provavelmente vou fazer um curso no exterior né? de um mês, /.../ provavelmente, eu faça um curso de inglês de pelo menos um mês né? pra tá em contato com a língua inglesa* (Fabiana); *mas algum curso, ou uma viagem ao exterior que era um grande desejo meu, infelizmente não consigo né?* (Alice)). Como Rosana e Regina, num processo de denegação e silenciamento, ainda alimentam a ilusão de que um lugar outro lhes permitirá alcançar a completude de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

No caso de Diego (73), a inscrição nessa falta se faz revelar, quando solicitado a pontuar o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26). O que mais lhe incomoda, em primeiro lugar, é o *listening* (inscrição na ‘falta de ouvir mais e melhor’), em segundo lugar, o *speaking* (inscrição na ‘falta de falar mais e melhor’). Após pontuar o que mais lhe incomoda, irrompe em seu intradiscurso um modo de dizer subjuntivo em que hipotetiza: *se a gente tem uma, um contato maior com a língua, se possível eh, estudando fora, eh, ou uh, o que eu que- quero dizer o seguinte eh, vivendo eh, o, o dia-a-dia da, da ling- da língua inglesa na prática.* Esse modo de dizer aponta para sentidos de tensão e conflito, marcados pelas hesitações em enunciar; para sentidos de denegação (língua inglesa na prática, no dia-a-dia somente se tem no exterior); para sentidos de diferença (aqui não se pode falar como no exterior) e para sentidos de completude (o contato maior o fará falar melhor).

Relevante, nesse momento da análise, observar os dizeres de Marta (74), a seguir:

(74) Marta: */.../ eu tive a oportunidade de estudar inglês com uma americana né? então eu tenho conhecimento do inglês britânico e tenho conhecimento do inglês americano, e tive oportunidade de tá ouvindo pessoas né? missionários, da Inglaterra, do Reino Unido, dos Estados Unidos que vêm até aqui em [nome da cidade] né? então eu tenho, sempre tenho oportunidade de tá ouvindo essas pessoas, então esses foram os contatos né? que eu tive né? ainda não fui a nenhum desses países, mas eles já vieram até mim né? ((estudei?)) com pessoas que vêm até aqui, então esses são os meus contatos com língua inglesa, e através da escola específica de inglês que eu fiz também, o [nome do instituto de idiomas].*

Quando solicitada a descrever seus contatos com a língua inglesa (AREDA 21), posso observar que americanos e britânicos ocupam, no imaginário discursivo da enunciativa, uma posição privilegiada em relação aos outros povos falantes da língua inglesa (*eu tive a*

*oportunidade de estudar inglês com uma americana né? então eu tenho conhecimento do inglês britânico e tenho conhecimento do inglês americano, e tive oportunidade de tá ouvindo pessoas né? missionários, da Inglaterra, do Reino Unido, dos Estados Unidos que vêm até aqui).* A língua inglesa e os falantes nativos dessa língua são, assim, silenciados em sua heterogeneidade, num trabalho de sentidos no qual ressoam itens lexicais como: “americana”, “inglês britânico”, “inglês americano”, “Inglaterra”, “Reino Unido”, “Estados Unidos”. O fato de ter contato com esses povos ‘privilegiados’, faz com que a enunciativa denegue a falta de uma experiência no exterior (*ainda não fui a nenhum desses países, mas eles já vieram até mim né?*). Os sentidos da falta, ao serem negados, irrompem interdiscursivamente, marcando um dizer-outro que é silenciado e denegado como forma de resistência à interpelação da falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Dessa forma, posso observar que, ao se inscreverem na ‘falta de uma experiência no exterior’, ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses sujeitos, mecanismos enunciativos de alteridade, marcada pelo desejo de se falar a língua inglesa em um espaço outro (países falantes da língua inglesa); de esquecimento da relação conflito-tensiva dos processos interpelativos na língua inglesa, independentemente do espaço físico que se ocupe; e de denegação de sua condição de falantes brasileiros de língua inglesa. Dessa forma, ao apagarem, silenciarem e denegarem as tensões constitutivas dos processos interpelativos em língua inglesa, se constituem no devir de que uma experiência no exterior lhes permitirá alcançar a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

A seguir, passo a tratar da sétima substância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências.

#### **5.1.1.2.7. A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”**

A construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta pode ser observada, também, quando os participantes da pesquisa são solicitados a descrever a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades, ou seja, quando são solicitados a descrever como se sentem quando têm necessidade de ouvir, falar, ler e escrever (AREDA 23). Primeiramente, vejamos as formulações de Geraldo e Regina.

(75) Geraldo: Com relação às quatro habilidades, *a,....,a que eu tenho mais dificuldade é com falar*, ou seja, como eu pratico muito a parte escrita, eu trabalho muito com gramática com aluno, interpretação de texto, leitura, nesse lado eu não tenho tanto problema, *mas pra falar, porque como eu não pratico muito eh, eh, a fala da língua inglesa em sala de aula, eu sinto MUIto problema na hora de me expressar em língua estrangeira.*

(76) Regina: Bom, eu consigo ouvir, digo assim, éh, até que razoavelmente bem né? *Uh, falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?* Ler, eu leio muito bem e escrever também, eu sempre gostei de escrever em português, então me saio bem também na escrita da língua inglesa. Mas, o falar, eu, *lá na Inglaterra eu né? soltei a língua, falei, éh, certo ou errado, mas eu falava.* Agora, se for *aqui no Brasil, eu já me sinto mais tímida né?* Uma, que eu não gosto de chamar a atenção né? *se eu estou num restaurante e chega um americano lá eu fecho a boca e não abro por nada* e, então essa, isso eu acho que eu teria que melhorar né? porque eu fico achando que eu vou chamar a atenção, que eu vou, parece que eu quero me mostrar porque eu sei falar inglês, então eu fico inibida, *mas eu sinto dificuldade na hora de falar sim.*

Para descrever como se sentem quando têm de ‘falar’, Geraldo (75) e Regina (76) utilizam construções que funcionam parafrasticamente (*a que eu tenho mais dificuldade; eu sinto MUIto problema na hora de me expressar em língua estrangeira; falar, eu acredito que seja a grande dificuldade; eu sinto dificuldade na hora de falar sim*). Essas construções apontam para sentidos de tensão e conflito vivenciados pelos enunciadores quando sujeitos em enunciação oral em língua inglesa. Geraldo atribui a sua dificuldade à ‘falta de não praticar muito a língua inglesa’ (inscrição na ‘falta de falar mais e melhor’), denegando e silenciando os possíveis conflitos e as possíveis tensões vivenciados nas outras habilidades (*como eu pratico muito a parte escrita, eu trabalho muito com gramática com aluno, interpretação de texto, leitura, nesse lado eu não tenho tanto problema*). O uso do pronome indefinido ‘tanto’, que funciona como adjetivação aqui, aponta para as dificuldades que o enunciador ainda encontra ao escrever e ler em língua inglesa, ratificando os sentidos de denegação e silenciamento já apontados.

Regina também denega e silencia esses sentidos (*Ler, eu leio muito bem e escrever também, eu sempre gostei de escrever em português, então me saio bem também na escrita da língua inglesa*) e constrói a representação da falta na alteridade entre ‘falar no Brasil’ e ‘falar na Inglaterra’: *lá na Inglaterra eu né? soltei a língua, falei, éh, certo ou errado, mas eu falava.* Agora, se for *aqui no Brasil, eu já me sinto mais tímida né?* Uma, que eu não gosto de chamar a atenção né? *se eu estou num restaurante e chega um americano lá eu fecho a boca e não abro por nada.* Pela comparação estabelecida entre falar ‘lá’ e falar ‘aqui’, concorrem sentidos antagônicos, nesse funcionamento discursivo, de que ‘falar lá é possível’ e ‘falar aqui não é possível’; ‘errar lá é possível’ e ‘errar aqui não é possível’. Nessa contradição derivada (FOUCAULT, 1969/2005), mecanismos enunciativos de denegação funcionam na tentativa de escamotear uma dificuldade que lhe constitui em diferentes contextos. Nesse sentido, a enunciativa atribui ao contexto o que lhe é próprio (a falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa) e que tenta recalcar.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Angélica, Amanda, Diego e Marta.

(77) Angélica: Eh, *pra mim é mais fácil escrever em inglês*, pois, eu vou familiarizando as palavras, ou seja, eu emprego essas palavras na gramática básica, como eu já disse né, sujeito mais predicado, *porque falar, às vezes, as palavras somem, né? e a escrita ainda você vai associando, vai lembrando, você vai voltando, e o falar você vai perDENdo a noção da, da, da fala.*

(78) Amanda: Éh, ah, se pra mim é mais fácil fal- bom, eu particularmente prefiro escrever. Como eu já mencionei anteriormente éh,...,eu eu acho que escrever eu tenho mais, mais facilidade, éh éh, uma que quando eu vou escrever eu já busco eu paro, penso, o que na, o, *por mais que na fala você vai tentar ser natural, mas eu já penso, agora na na escrita não, eu penso o que eu vou escrever páro falo “Não, essa palavra eu vou usar outra” então eu acho melhor.*

(79) Diego: *Com certeza acho mais fácil escrever em inglês*, isso principalmente em função do tempo que a gente tem pra, pra pensar uma palavra, pra pesquisá-la, pra escrever de forma correta, eh, em comparação com, com, com o falar, eh, *no falar você tem que processar rápido a, aqui-, a, aquilo que ‘cê tá ouvindo, ou seja, no, o seu listening, tem que processar rápido e, e, e dar uma resposta que faz sentido eh, então, eu, eu considero mais fácil escrever em inglês.*

(80) Marta: Bom, eu acho que falar {risos}, escrever é mais fácil do que falar, porque mesmo que a escrita tenha mais regras, *eu acho assim, que é mais fácil falar, éh, escrever do que falar, porque escrever, por exemplo, você pode escrever algo no papel e passar pra um nativo e ele vai te entender. Agora, se você vai falar algo, algo e sai tudo errado, aí o nativo não vai te entender, então você escrevendo ali no papel, você, ele pode te entender, então acho que a escrita é mais fácil do que a fala.* Então, é isso que eu tenho percebido né? devido às experiências,..., mas assim, *quando você aprende a falar direitinho, falar também não é difícil, tem que falar certo né? porque o falar é a questão da pronúncia mesmo, porque se a gente pronunciar a palavra errada, você não é compreendido, porque tem palavra que é totalmente diferente, né? então, é isso, então, escrever, você não vai preocupar com pronunciar, então, a escrita para mim é mais, é mais simples*, mesmo que você tenha que seguir uma estrutura né? seguir as normas gramaticais, você né? você pode ser melhor compreendido escrevendo, por um nativo né? do que falando, *então eu acho mais fácil a escrita.*

Pode-se observar que uma forma categórica de enunciar ressoa nos dizeres de Angélica (77), Amanda (78) e Diego (79), quando estabelecem uma comparação entre ‘falar’ e ‘escrever’: *pra mim é mais fácil escrever em inglês* (Angélica); *eu particularmente prefiro escrever* (Amanda); *Com certeza acho mais fácil escrever em inglês* (Diego). Marta (80), ainda que manifeste um lapso (*escrever é mais fácil do que falar, porque mesmo que a escrita tenha mais regras, eu acho assim, que é mais fácil falar, éh, escrever do que falar*), deixa vir à tona, no final de sua formulação, a mesma forma categórica de enunciar (*a escrita para mim é mais, é mais simples; eu acho mais fácil a escrita*). Interessa-me, sobretudo, aqui, são os modos de dizer que utilizam para justificarem essa percepção, categoricamente, pontuada. Ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres em análise, quando se referem a ‘falar’, o uso dos verbos ‘sumir’ (*porque falar, às vezes, as palavras somem*), ‘perder’ (*você vai perdendo a noção da fala*), ‘processar’ (*no falar você tem que processar rápido a, aqui-, a, aquilo que ‘cê tá ouvindo, ou seja, no, o seu listening, tem que processar rápido e, e, e dar uma resposta que faz sentido*). Antagonicamente, quando se referem a ‘escrever’, ressoa o uso dos verbos ‘associar’, ‘lembrar’, ‘voltar’ (*a escrita ainda você vai associando, vai lembrando, você vai voltando*), ‘parar’, ‘buscar’, ‘pensar’ (*agora*



na na escrita não, eu penso o que eu vou escrever páro falo “Não, essa palavra eu vou usar outra”), ‘pesquisar’ (*principalmente em função do tempo que a gente tem pra, pra pensar uma palavra, pra pesquisá-la*). Na alteridade entre escrever e falar, Diego e Marta se inscrevem na ‘falta do falar certo’ e na ‘falta de pronúncia’. Para Diego, no ‘escrever’ essa falta é imaginariamente suprida, porque há o tempo para *escrever de forma correta* e, para Marta, porque, ao escrever, *you não vai preocupar com pronunciar*.

No imaginário discursivo desses sujeitos-enunciadores, surgem, assim, sentidos de que para ter competência oral-enunciativa em língua inglesa é preciso controlar a língua que falam. Há, implícito no funcionamento discursivo de seus dizeres sentidos de desejo de uma relação ‘pronta e acabada’ com a língua outra, em que as palavras ‘não somem, não se perdem e estão sempre lá’. Nesse sentido, sou levada a afirmar que os sujeitos enunciam de forma a denegar e esquecer que falar uma língua estrangeira é entrar em um outro campo simbólico, que além de suas regras gramaticais, possui as discursivas também. Denegam e esquecem, ainda, que a relação entre sujeito e linguagem - relação essa constituída pelo social, pela história e pela ideologia - é uma relação tensa em que sujeito e sentido se reconstroem constantemente. Além de denegarem e esquecerem, silenciam as tensões e os conflitos constitutivos das outras habilidades, ou seja, é como se colocassem, principalmente a habilidade de escrever, aqui em comparação, como processo de linguagem a-histórico, a-ideológico, como se, nesse processo, poder-se-ia controlar as falhas, os deslizos, os erros, os lapsos, os mal-entendidos.

Passo, nesse momento, a analisar os dizeres de Alice e Rosana que, diferentemente dos participantes acima, enunciam que preferem ‘falar do que escrever’ em língua inglesa.

(81) Alice: *Pra mim é bem mais fácil falar inglês do que escrever,..., por quê que eu acho que é isso? Éh, a percepção que tenho, é que as minhas idéias né? aquela bagagem que eu tenho, elas são mais fáceis de serem transmitidas quando estou falando,...,porque eu vou falando falando não fico pensando, dentro da língua materna, vai saindo espontaneamente, a minha fala em inglês. Já na escrita, a gente sempre fica pensando, no argumento que você vai fazer, não é?, se é dessa forma desse jeito, então você pensa mais,..., você não quer cometer tantos erros, principalmente não é?, gramaticais inclusive. Então, acho que a fala, NA minha opinião, ela é realmente mais fácil do que a escrita, eu sinto maior facilidade.*

(82) Rosana: *Pra mim, falar é mais fácil do que escrever em inglês, uh,...,não que eu os faça, uh,...,PERfeitamente, em todos os, uh, em todas as duas habilidades, tenho as minhas dificuldades, mas pra mim falar é mais fácil por ser uma pessoa, uh, extrovertida, que gosta de conversar com as pessoas, e uh, no momento que você fala, você usa toda a sua linguagem corporal, uh, você interage com as pessoas, acredito que falar seja mais fácil, uh, porém, uh, acredito que tanto a escrita em inglês quanto em português, uh, mostre muito mais sobre você, você talvez seja um pouco mais transparente, uh, quando você escreva, escreve.*

Quando estabelecem uma comparação entre ‘falar’ e ‘escrever’, percebo que Alice (81) e Rosana (82) lançam mão de um modo de dizer categórico para pontuar que preferem falar: *Pra*

*mim é bem mais fácil falar inglês do que escrever (Alice); Pra mim, falar é mais fácil do que escrever em inglês (Rosana).* Apesar da assertiva, irrompe, no intradiscorso de Rosana, a incisa *não que eu os faça, uh,...,PERfeitamente, em todos os, uh, em todas as duas habilidades, tenho as minhas dificuldades*, que, como componente do discurso transversal, constitui-se uma marca na construção de processos identificatórios da enunciatória, funcionando como espaço onde sua subjetividade se mostra (Serrani-Infante, 1998a). Interdiscursivamente, essa incisa faz revelar as limitações da enunciatória com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Interessante, aqui, como na análise anterior, observar os modos de dizer que utilizam para justificarem sua percepção. Observo que ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres em análise, quando se referem a ‘falar’, o uso dos verbos ‘transmitir’ (*elas são mais fáceis de serem transmitidas quando estou falando*), ‘pensar’ (*porque eu vou falando falando não fico pensando, dentro da língua materna*), ‘sair’ (*vai saindo espontaneamente, a minha fala em inglês*), ‘conversar’ (*pra mim falar é mais fácil por ser uma pessoa, uh, extrovertida, que gosta de conversar com as pessoas*), ‘interagir’ (*no momento que você fala, você usa toda a sua linguagem corporal, uh, você interage com as pessoas*). Quando se referem a ‘escrever’ ressoa, nos dizeres de Alice, os verbos ‘pensar’, ‘cometer’ (erros) (*Já na escrita, a gente sempre fica pensando, no argumento que você vai fazer, não é?, se é dessa forma desse jeito, então você pensa mais,..., você não quer cometer tantos erros, principalmente não é?, gramaticais inclusive).*

Esses itens lexicais apontam para sentidos de inscrição na ilusão de completude que, por vez, se constitui na inscrição de uma falta por denegação. Relevante é observar que as enunciatórias lançam mão do mesmo modo de dizer que os enunciadores da análise anterior. Os primeiros para pontuarem que ‘escrever é mais fácil’ e, esses em análise, para pontuarem que ‘falar é mais fácil’. Nesse sentido, por um mecanismo enunciativo de denegação, silenciam sua condição lacunar de falantes de língua inglesa e a relação conflito-tensiva constitutiva das interpelações orais nessa língua. Seus dizeres são aqui proferidos na unidade e na dispersão, são enunciados a partir do lugar discursivo que ocupam no processo enunciativo (licenciados), ou seja, nesse momento enunciam a partir de uma formação ideológica na qual essa posição se inscreve. Ainda que se inscrevam em formações discursivas contraditórias - ora na completude, ora na incompletude -, esses sujeitos-enunciadores se constituem em sujeitos de um devir, sempre à espera da competência oral-enunciativa idealizada.

A seguir, passo a tratar da oitava e última subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: as faltas em diálogo - definindo competência oral.

### 5.1.1.2.8. As faltas em diálogo – definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”

Foi-me possível observar que a inscrição nas diversas ‘faltas’, anteriormente analisadas, se fez revelar, quando os sujeitos-participantes da pesquisa foram pontualmente questionados: “O que seria, para você, ter competência oral em língua inglesa?” (AREDA 37). Ao construírem a definição solicitada, seus dizeres evocam, polifonicamente, as vozes das faltas já analisadas e revelam, no processo discursivo, as relações contraditórias e conflitantes de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa com eles próprios (o ‘eu’) e com seus interlocutores (o ‘outro’). Nesse sentido, ao enunciarem sobre o que seja ter competência oral em língua inglesa, as faltas que lhes constituem são colocadas em diálogo, ou seja, enunciar sobre ‘o que seja ter competência oral em língua inglesa’ significa enunciar sobre ‘o que lhes falta’.

Para tentar dar conta dessa percepção, analiso os enunciados de Alice, Fabiana, Giovana e Diego.

(83) Alice: Ter competência oral em inglês é justamente quando você *fala espontaneamente*, não é? você já traz consigo aquela bagagem em inglês, conhecimento, éh, *um bom conhecimento em vocabulário*, e você vai formulando suas idéias de forma a *não relacionar mais com a língua materna*, e *você se fazer ser compreendido* isso é muito interessante, você comunicar né? *saber que está sendo compreendido e compreender o outro também*, então ser um *diálogo recíproco*, isso é muito interessante, então a competência oral acho que se dá nisso, não é? *você já ter aquela certeza, aquela autonomia dentro da sua fala de forma espontânea*.

(84) Fabiana: Bom, ter competência oral em língua inglesa pra mim é, *se comunicar em língua inglesa*. Eu acho que quem se comunica em língua inglesa né? *consegue entender e se fazer entendido*, ele é competente oralmente em língua inglesa né? Ele *pode não ser proficiente, mas ele é competente em língua inglesa* né? ele *consegue estabelecer comunicação* né? eu acho que isso é, é ter competência oral em língua inglesa, é *se fazer entender e ser en- e, e, compreender né? o que as outras pessoas, éh, dizem*.

(85) Giovana: Nossa, competência oral em língua inglesa é uma coisa, eu até éh, ajudei uma professora que trabalha comigo que tá fazendo especialização na, na, na [nome da universidade federal] sobre essa, sobre esse assunto, sobre esse tópico de competência oral. /.../ eu acho que a pessoa quem tem uma competência oral ela, *ela sabe se comunicar bem, ela sabe transmitir suas idéias de uma forma muito clara, sem grandes erros uh,..., bom, de vocabulário, de gramática, MESmo tendo em mente, eu tenho isso em mente, que o importante é comunicaÇÃO*, então se a pessoa ali éh,..., se a pessoa na hora da conversa tem, *se ela tem uma dificuldade éh, com pronúncia,..., eu, mas se ela se, se fizer ser entendida, eu acho que isso é o mais importante /.../*

(86) Diego: Bom, uh, pra mim a competência, ela, ela existe *quando o falante sabe eh, responder independente da situação, uh, do assunto*, ele pode até não entender do assunto, não querer opinar sobre o assunto, mas *se ele responder de forma correta havendo a, a, a, acontecendo a comunicação*, eu acho que naquele momento existe também a competência.

Pode-se observar que ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres de Alice (83), Fabiana (84), Giovana (85) e Diego (86), um modo de dizer em que o item lexical ‘comunicação’ é utilizado como forma de sintetizar a competência de que falam (*é se comunicar*

*em língua inglesa; você comunicar, né?; ele consegue estabelecer comunicação né?; a pessoa quem tem uma competência oral ela, ela sabe se comunicar bem; o importante é comunicaÇÃO; acontecendo a comunicação).*

Essa ‘comunicação’ acontecerá, no imaginário discursivo desses enunciadores, se eles ‘compreenderem’ e ‘entenderem’ seus interlocutores, assim como se ‘se fizerem compreender e entender’ por esses interlocutores (*você se fazer ser compreendido; saber que está sendo compreendido e compreender o outro também; consegue entender e se fazer entendido; se fazer entender e ser en- e, e, compreender né? o que as outras pessoas, éh, dizem; se ela se, se fizer ser entendida*). Essa ‘compreensão’ e esse ‘entendimento’, por sua vez, acontecerão se falarem de forma clara (*ela sabe transmitir suas idéias de uma forma muito clara*), correta (*se ele responder de forma correta*) e espontânea (*é justamente quando você fala espontaneamente, não é?, você já ter aquela certeza, aquela autonomia dentro da sua fala de forma espontânea*); se tiverem bastante vocabulário (*um bom conhecimento em vocabulário; sem grandes erros uh,..., bom, de vocabulário*) e se denegarem sua língua materna (*você vai formulando suas idéias de forma a não relacionar mais com a língua materna*).

Concomitantemente, ressoa um modo de dizer contraditório, marcado por modalizações, em que há uma re-significação do já-dito (*Ele pode não ser proficiente, mas ele é competente em língua inglesa; se ela tem uma dificuldade éh, com pronúncia,...,eu, mas se ela se, se fizer ser entendida, eu acho que isso é o mais importante; ele pode até não entender do assunto, não querer opinar sobre o assunto*). Esse modo de dizer contraditório aponta para uma significação que me permite entrever a tensão desses sujeitos ao enunciarem sobre o que seja ter competência oral. Nesse movimento de entrelaçamento de sentidos que aqui se produzem, seus dizeres se contradizem e se refutam, sendo que a voz preponderante é aquela do que lhes falta, como já analisado anteriormente, a falta de pronúncia, de fluência, de ouvir bem, de falar bem, de ter um amplo vocabulário.

Passo, a seguir, a analisar os enunciados de Amanda (87) e Rosana (88), que concebem a competência oral como ‘conseguir se expressar em língua inglesa’.

(87) Amanda: Competência oral na língua inglesa, *não é você ser igual a um falante nativo da da língua inglesa, é você ter a capacidade de conseguir expresSAR,...,e,...,e aí e aí o ouvinte é é você você consegue transmitir a mensagem para o ouvinte, aquele processo éh emissor, éh receptor mensagem e esse veículo, no no caso aí a língua né? que o o receptor ele conSIGa decodificar a sua mensagem, então você você tem essa capacidade e isso pra mim é competência oral. É, é claro que mesmo às vezes você, se você não, *você também não precisa ter um vocabulário ALTamente éh, éh,...,rebusCAdo,...,eu acredito que (até) o mesmo vocabulário SIMples, bem faLAdo éh, a que ten-pelo menos assim a a fonética seja bem evoluída e, pra que esse receptor enTENda.**

(88) Rosana: Ter competência oral em língua inglesa, significa,.....uh,....,conseguir se expressar, embora uh, cometendo alguns erros gramaticais, você se comunicaria na língua perfeitamente com outras pessoas, uh,....,talvez não escrevesse muito bem, não, não tivesse muita capacidade, não capacidade, não tivesse muita habilidade, uh, gramatical, enfim, acredito que seja você conseguir se expressar, ter um, ter um, uma quantidade, uh, digamos, uh,....,uh razoável de vocabulário pra se expressar na língua.

Para definir o que seja ‘conseguir se expressar em língua inglesa’, Amanda evoca a voz da teoria da comunicação que circula na esfera dos estudos da linguagem, que pode ser observada pelo uso dos itens lexicais ‘transmitir’, ‘mensagem’, ‘emissor’, ‘receptor’, ‘veículo’, ‘decodificar’ (*você consegue transmitir a mensagem para o ouvinte, aquele processo éh emissor, éh receptor mensagem e esse veículo, no no caso aí a língua né? que o o receptor ele consiga decodificar a sua mensagem*). Para que a ‘mensagem’ seja ‘transmitida’, no imaginário dessa enunciadora, não é preciso *ter um vocabulário altamente rebuscado*, mas é preciso que *a fonética seja bem evoluída*. Esse modo de dizer aponta para sentidos de inscrição na completude da pronúncia para que se tenha competência oral em língua inglesa.

Rosana, por sua vez, evoca a voz da ‘comunicação’ para definir ‘expressar em língua inglesa’ (*você se comunicaria perfeitamente com outras pessoas*) e, diferentemente de Amanda, se inscreve na ilusão de completude de vocabulário para que possa ter competência oral-enunciativa em língua inglesa (*ter um, uma quantidade, uh, digamos,uh,....,uh razoável de vocabulário pra se expressar na língua*). Como nos dizeres de Alice (83), Fabiana (84), Giovana (85) e Diego (86), ressoa, aqui, concomitantemente, um modo de dizer contraditório, marcado por modalizações, em que há uma re-significação do já-dito (*não é você ser igual a um falante nativo da da da língua inglesa; embora uh, cometendo alguns erros gramaticais, você se comunicaria na língua*). Esse modo de dizer contraditório aponta, mais uma vez, para uma significação que me permite entrever a tensão desses sujeitos ao enunciarem sobre o que seja ter competência oral. No movimento de entrelaçamento de sentidos que aqui se produzem, os dizeres aqui também se contradizem e se refutam, sendo que a voz preponderante é aquela do que lhes falta, nesse caso, a falta de pronúncia e a falta de ter um amplo vocabulário.

A seguir, analiso as seqüências discursivas (89), (90) e (91), em que Geraldo, Marta e Antônia vinculam a competência oral à pronúncia e à fluência.

(89) Geraldo: Como já disse anteriormente, pra mim, ter competência oral em língua inglesa é *saBER fale- falar corretamente língua inglesa, é não ter problema com dicção, não ter problema na, na, na pronúncia, isso pra mim eu acho fundamental*.

(90) Marta: Bom, pra mim, competência oral em língua inglesa é *a capacidade que eu tenho de pronunciar as palavras corretamente, não é só corretamente, mas é a capacidade que eu tenho pra buscar a,...., a fala, pra buscar melhorar a minha capacidade de aquisição da linguagem oral, isso pra mim, é competência oral né? capaz de falar né? de elaborar uma fala como ela é no seu sentido real né? isso é competência, é uma pessoa que tem capacidade*

*de falar, compe-, ter competência é ter capacidade, então, (é a) competência oral e ter capacidade de produzir a língua, a linguagem oral em língua inglesa.*

(91) Antônia: Eh, eu acredito que *é você ter FLUência, que é você ser FLUente no idioma* que você escolheu né? como segunda língua.

Observo que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Geraldo (89) e Marta (90), ressoam modos de dizer que funcionam parafrasticamente quando definem competência oral (*falar corretamente; não ter problema com dicção; não ter problemas na pronúncia; pronunciar as palavras corretamente; capaz de falar; elaborar uma fala como ela é no seu sentido real; capacidade de falar; capacidade de produzir a língua, a linguagem oral*). Esse modo de dizer aponta para uma significação de como esses enunciadores concebem a competência oral no processo enunciativo, ou seja, denegam a existência de seus interlocutores e, imaginariamente, constroem a representação de que ter competência oral é ter 'boa pronúncia'. Antônia (91), da mesma forma, ao se inscrever no desejo da completude via fluência (*é você ter FLUência, que é você ser FLUente no idioma*), faz funcionar esse mesmo mecanismo de denegação. Ao denegarem a existência de seus interlocutores, revelam a concepção de linguagem que perpassa seu imaginário discursivo, ou seja, uma concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento em que a comunicação com o outro é negada, em que a sua inscrição na discursividade das línguas materna e estrangeira são negadas, em que a alteridade é negada enquanto constitutiva dos processos interpelativos realizados em qualquer língua que se fale.

Isso posto, sou levada a afirmar que, quando os sujeitos-participantes são convidados a definir competência oral em língua inglesa, enunciam a partir da inscrição nas faltas que lhes constituem como sujeitos da/na enunciação oral em língua inglesa.

A partir da análise da segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta (A falta do presente), posso observar que, nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de se ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interpelativos em

língua inglesa e se constituem sujeito do devir, à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

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

**Quadro 6: Representação 1 construída na segunda sincronia  
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
<b>A falta do passado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”</li> <li>- No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEdo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar”</li> <li>- No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver a minha pronúncia”</li> </ul>	Alteridade
<b>A falta do presente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que se fala!”</li> <li>- A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”</li> <li>- A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”</li> <li>- A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine os meus ouvidos”</li> <li>- A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”</li> <li>- A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”</li> <li>- A falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”</li> <li>- As faltas em diálogo - definindo competência oral em língua inglesa: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”</li> </ul>	Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento Alteridade

A partir do quadro construído, observo que, ao se inscreverem na ‘falta do passado’, (instância 1), os dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores, diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. Seus dizeres se caracterizam pelo entrelaçamento de diferentes discursos (memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e dos diferentes lugares sociais que ocupa(m)(vam).

Ao se inscreverem na ‘falta do presente’ (instância 2), seus dizeres deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de se ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos

interacionais em língua inglesa e se constituem sujeito do devir à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Nesse sentido, posso afirmar que a falta se tornou constitutiva, na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade (a primeira sincronia) atravessa a segunda sincronia e permanecem como referência para esses sujeitos-professores de língua inglesa em-serviço.

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

### **5.1.2. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção**

Como na primeira sincronia, posso observar que, além de representarem a sua competência oral-enunciativa enquanto ‘falta’, ela é também representada, na segunda sincronia, enquanto ‘projeção’, constituindo-se nas diferenças dos lugares ocupados pelos sujeitos-enunciadores. Essas diferenças podem ser percebidas na relação de alteridade que esses sujeitos estabelecem com a competência oral-enunciativa em língua inglesa de seus interlocutores, com seu lugar discursivo diante dessa competência (a dos interlocutores) e com sua própria competência. Essa relação de alteridade, como na primeira sincronia, se dá: a) ora em nível de comparação em que a superposição do outro é marcada no processo enunciativo; b) ora em nível de comparação em que há um apagamento da superposição do outro no processo enunciativo; c) ora em nível de comparação em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo.

Ao representarem sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’, os participantes da pesquisa, em sua referencialidade polifônica, o fazem por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa e mecanismos enunciativos de alteridade, em que o outro se torna referência do que desejam para si.

Na segunda sincronia, essa representação, se manifesta, como na primeira sincronia, em três instâncias que foram também denominadas: 1) ‘A assimetria do/no outro’; 2) ‘A interlocução do/no outro’; 3) ‘A identificação do/no outro’. Passo, a seguir, a tratar da análise da primeira instância.



### 5.1.2.1. A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo”

Início, observando as formulações abaixo:

(92) Rosana: Uh, quando ouço um nativo falar,....uh, hoje em dia, uh, *you não fica TÃO fascinado por TODas as pessoas*, hoje as pessoas que têm um sotaque ou umas pessoas que você gosta, os atores que você gosta, em filmes por exemplo, ou as pessoas que você tem uma maior empatia, *realmente ainda causam uh,.....,muita, digamos,.....,uh,.....,uma inveja boa, se é que existe essa palavra de inveja boa, mas ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês*, uh, e que conseguem ser breves nas falas, uh, realmente ainda é uma língua que,.....,me deixa fascinada.

(93) Rosana: Essa pergunta é um pouco di- uh,....confesso que um pouco confusa. Como eu me vejo ao falar com um nativo? Uh, quando tive oportunidades, *me sen- me sentia, uh,.....,eufórica, uh, mas me via como um,....,um estrangeiro*, uh,....e, acredito que todos nós temo-, *queiramos ter a impressão de que estamos sendo,....,uh, bem naturais, e que o nosso sotaque esteja uh,....,bem, uh, aME*no.

(94) Regina: Bom, o que mais me incomoda realmente é não falar, eu falo assim o básico, digamos né? o intermediário tal, *eu gostaria de falar como na novela, no filme né? eu queria falar como um nativo mesmo*, então isso me incomoda muito e eu sou assim uma pessoa que me cobro muito também, então eu preciso realmente melhorar isso.

(95) Angélica: Às vezes tenho contato com um amigo, com já disse, que ele é português né?, ele morou na Angola, ele foi militar, ele é amigo do meu pai e da minha mãe, ele faz um pouco da mistura do NOSSO português, do português de Portugal, o inglês e o francês, *mas ele fala fluentemente o inglês e, e então com isso eu sinto a necessidade de aprofundar no inglês pra ficar também fluente, poder ter mais contato, éh, conversar mais precisamente com esse português e fazer mais amizades com outras pessoas*.

Percebo que Rosana (92), ao enunciar sobre o que sente quando ouve um nativo falar (AREDA 28), inicia sua formulação afirmando, enfaticamente, que *hoje em dia, uh, você não fica TÃO fascinado* pela pronúncia (*sotaque*) dos falantes nativos de língua inglesa. Entretanto, logo após definir esses falantes nativos (*pessoas que você gosta, os atores que você gosta, em filmes por exemplo, ou as pessoas que você tem uma maior empatia*), irrompe, no intradiscorso, um dizer que contradiz o já-enunciado no início da formulação (*realmente ainda causam uh,.....,muita, digamos,.....,uh,.....,uma inveja boa, se é que existe essa palavra de inveja boa, mas ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês*). O uso da incisa *se é que existe essa palavra de inveja boa* e os lapsos e hesitações da enunciatória (*causam uh,.....,muita, digamos,.....,uh,.....,uma*) apontam para a tensão de Rosana ao enunciar sobre essa questão. Observo, assim, no funcionamento discursivo dos dizeres de Rosana a existência de uma contradição derivada (FOUCAULT, 1969/2005) pela concorrência de proposições e sentidos contraditórios sobre sua relação com os nativos (ora não se sente tão fascinada, ora se sente realmente fascinada). Ao final de sua formulação, a avaliação que desenvolve sobre como se sente quando ouve um nativo falar se desloca para o que sente em relação à língua inglesa: *realmente ainda é uma língua que,.....,me deixa fascinada*.

Na movência de sentidos contraditórios, na tensão em enunciar e na dispersão do objeto em avaliação, sentidos outros que os constituídos no início da formulação se fazem revelar. Isso me leva a perceber que Rosana, pela contradição, tenta escamotear o lugar do qual se imagina falando, mas se constitui na imagem do outro (nativo) que deseja para si, um outro que é melhor porque fala ‘sem sotaque’, porque consegue ‘ser breve na fala’ e que, em suas palavras, *têm uma fluência em inglês*. Cumpro ressaltar que Rosana se inscreve na ‘falta de fluência’, anteriormente analisada (45) (*nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluentes na língua inglesa*). Portanto, Rosana enuncia do lugar de alguém que não tem essa fluência, objeto de seu desejo que, se alcançada, lhe permitirá ter a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada. Essa percepção pode ser corroborada, quando Rosana (93) avalia como se sente ao conversar com falantes nativos da língua inglesa (AREDA 29). Primeiramente, deixa explicitamente marcada a tensão que vivencia para responder à questão (*Essa pergunta é um pouco di-uh,...,confesso que um pouco confusa*). Em seguida, deixa marcada a assimetria (*me sentia, uh,...,eufórica, uh, mas me via como um,...,um estrangeiro*) e, finalmente, deixa marcado o desejo pelo que é do outro (*acredito que todos nós temo-, queiramos ter a impressão de que estamos sendo,...,uh, bem naturais, e que o nosso sotaque esteja uh,...,bem, uh, aMEno*).

Nas seqüências discursivas (94) e (95), percebo que ressoam modos de dizer em que predominam formas de comparação: (Regina: *eu gostaria de falar como na novela, no filme né? eu queria falar como um nativo mesmo*; Angélica: *ele fala fluentemente o inglês e, e então com isso eu sinto a necessidade de aprofundar no inglês pra ficar também fluente*). Esse modo de dizer me permite entrever a representação do outro (aqueles que falam nas novelas e nos filmes, os nativos, os amigos não-nativos que falam inglês fluentemente) como imaginariamente superior, ou seja, aquele que ocupa uma posição idealizada e desejada no imaginário de Regina e Angélica, aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior e objeto de seu desejo.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o outro (nativos e não-nativos) como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior. No imaginário desses enunciadores, o outro vive uma completude na língua inglesa, o outro possui uma competência oral-enunciativa que ele deseja ter.

A seguir, passo a tratar da segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.

### 5.1.2.2. A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!”

Observo que, no imaginário de alguns enunciadores, o outro, além de representado como aquele que, comparativamente, vive uma completude na oralidade, é também, imaginariamente, representado como aquele que provoca as ‘melhores lembranças’ nos processos interpelativos vivenciados pelos sujeitos-enunciadores e como aquele que ‘elogia’ quando esses sujeitos enunciam oralmente em língua inglesa. Começamos pelas formulações de Alice, Amanda, Geraldo, Marta e Rosana, quando enunciam sobre as melhores e as piores lembranças deixadas pelos contatos com a língua inglesa (AREDA 22).

(96) Alice: A melhor recordação que Tenho com relação ao contato do inglês, foi com nativos, não é? na hora da conversação *você saber que você consegue se comunicar né? ser compreendido e também entender o outro*, isso realmente foi muito gratificante, mas se deu, ah,...., com o passar do tempo mesmo, foi só dentro da faculdade. /.../

(97) Amanda: Ah, eu digo que,....., todos os, as experiências que eu já tive com falantes né? com nativos nessas conversas, num num me deixou lembranças ruins são lembranças boas porque eu aproveitei e falei, e eu acho que lembranças ruins eu não tive não.

(98) Geraldo: A melhor lembrança que eu tenho de contato com língua inglesa foi po- eh, poder ajudar um senhor americano a poder voltar pro hotel, nessa época eu morava em [nome da cidade] ainda e ele tava meio perdido na [nome da praça], na praça [nome da praça], uh,...., aí eu perguntei pra ele onde ele queria ir, ele me disse que eh,...., tinha que voltar pro hotel, ele não lembrava onde era etc, muito interessante a experiência. *Depois de ter falado com ele, eu fi- eu fiquei me achando assim o, o máximo {risos}*.

(99) Marta: /.../ os meus melhores momentos foram né? quando eu tive a oportunidade de tá estudando com uma pessoa nativa, *de tá ouvindo né? e, de tá falando com aquela pessoa e saber que eu podia, que eu tinha condições de falar e de ouvir e aquela pessoa poderia me entender*, e no final de 19-, de 2004, eu fiquei conhecendo uma inglesa e né? eu conversei um pouco com ela, falei com ela que eu não sabia falar inglês não, mais ou menos, então eu fui conversando com ela “*Ah, você sabe falar inglês sim*”. Eu disse, “*Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem!*” {risos}. Então isso pra mim foi uma lembrança boa, tem sido uma lembrança boa de que eu melhorei né? *eu,....., melhorei o meu processo de aprendizagem da língua inglesa*.

(100) Rosana: Dos contatos que vamos tendo com a língua inglesa, uh, vários deixam boas lembranças, uh, como por exemplo quando você conversa com algum nativo, e *ele pergunta se você uh, já morou fora, já viajou, por você ter se comunicado de uma forma bem legal com ele, quando você, quando você conquista algum exame internacional de, de fluência*. /.../

É possível observar que, para esses cinco professores de língua inglesa em-serviço, as melhores lembranças que trazem consigo são dos contatos que tiveram com nativos: Alice, Amanda e Rosana, por meio de conversas; Geraldo, por meio de uma ajuda solicitada por um americano; Marta, por meio de uma experiência de estudo e, também, de uma conversa com uma inglesa.

É possível também observar ressonâncias de significação quando descrevem essas experiências. Ressoa, no funcionamento discursivo de seus dizeres, verbos como: ‘entender’, ‘falar’, ‘ouvir’, ‘conversar’, ‘melhorar’, ‘conquistar’; locuções verbais como: ‘conseguir se comunicar’, ‘ser compreendido’, ‘saber falar’; e expressões como: ‘condições de falar’. Esses verbos, locuções verbais e expressões produzem um efeito que me permite entrever a representação que constroem do outro nos processos interacionais por eles vivenciados. No imaginário desses enunciativos, esse outro (que aqui é o nativo), ainda que representado imaginariamente como superior, não impede que ‘entendam’, ‘falem’, ‘conversem’, ‘ouçam’; faz com que ‘consigam se comunicar’, que ‘sejam compreendidos’, que ‘saibam falar’; que tenham ‘condições de falar’.

A imagem que constroem desse outro e da sensação que esse outro lhes provoca pode, também, ser percebida nos dizeres de Marta (99) e Geraldo (98). Marta, ao relatar a experiência vivenciada com uma inglesa, no final de 2004, em primeiro lugar, se inscreve na falta (*falei com ela que eu não sabia falar inglês não*). No entanto, evoca a voz da interlocutora inglesa, por meio do discurso direto (“*Ah, você sabe falar inglês sim*”) como forma de denegar a inscrição na falta. Essa heterogeneidade mostrada, que irrompe no intradiscorso de Marta, aponta para sentidos que me permitem interpretar como a avaliação da interlocutora constitui a imagem que Marta deseja construir para si em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Esse outro (a falante inglesa) elogia sua produção oral e faz com que Marta - evocando sua própria voz, também, por meio do discurso direto - se veja como uma falante oralmente competente (“*Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem!*”). A interlocução com a falante inglesa faz com que Marta se inscreva na resistência à interpelação da falta de competência oral-enunciativa, que pode ser observada pelo uso do verbo ‘melhorar’ ao final de sua formulação (*eu,....., melhorei o meu processo de aprendizagem da língua inglesa*). A mesma inscrição pode ser observada nos dizeres de Geraldo, ao descrever como se sentiu ao conseguir ajudar um senhor americano a voltar para o hotel (*eu fi- eu fiquei me achando assim o, o máximo*).

Passemos, a seguir, a observar os dizeres de Rosana, Alice, Diego e Regina, quando avaliam sua entoação em inglês e os comentários que têm recebido dessa entoação (AREDA 33).

(101) Rosana: Avaliar a própria entoação em inglês? Uh, talvez seja suspeito, uh,.....,realmente após a minha, uh, a minha experiência nesses anos após ter concluído o Curso de Letras, *recebi alguns comentários de que eu me tornei mais fluENte e que meu inglês teria sido melhor, mas uh, uh, os nativos, uh,....,dão esse feedback, acredito que eu tenha melhorado a entoação do inglês* e que é, é uma parte tão importante da língua né? o, uh, o RITmo, diferente de língua que eles, que, que os nativos de língua inglesa têm, uh,.....,acredito que, acredito que esse, éh, esse

*improvement* {risos} uh, tenha se dado pelo fato de continuar estudando todos esses anos, uh, pelo fato de querer melhorar, pelo fato de gostar da língua, uh, todos esses fatos contribuem pra que você melhore a cada dia.

(102) Alice: Acredito que a minha entoação em inglês, de forma geral, *ela é muito boa, não é? já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevistas, em que exercitei a fala em inglês, então as pessoas falam, que não há assim TANTo sotaque não é? é uma coisa ou outra que às vezes fica um pouquinho carregado, mas que de uma forma geral, minha entoação é boa né? /.../*

(103) Diego: De acordo com, com os feedbacks que tenho recebido, inclusive uma vez de um, *um norte-americano, eu avalio como boa a minha entoação, e fazendo uma autocrítica eh, até acho que ela poderia ser ótima ou excelente.*

(104) Regina: Olha, a minha entoação no, na língua inglesa, acredito que seja boa né? tanto é que esses dias eu fui ler um texto em inglês pra um aluno e ele comentou né? falou “*Ah, professora, nossa como a senhora fala bem inglês!*” *Aí eu falei “Ah, que bom, obrigada” né?* Ele falou “*Nossa!*” Acredito que ele, uh, não tenha tido uma oportunidade de estar com alguma professora, uh, de língua inglesa né? que lesse pra ele algum texto ou alguma música, sei lá, mas então *eu fiquei feliz porque ele né? reconheceu que eu tinha uma, uma pronúncia boa e tal, do, do inglês.*

Observo que Rosana (101), Alice (102) e Diego (103) marcam o ‘nativo’ como o representante dos comentários (positivos) recebidos sobre sua entoação (*os nativos, uh,...,dão esse feedback; já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevistas; inclusive uma vez de um, um norte-americano*) e Regina (104) marca o ‘aluno’ como esse representante. A partir dos comentários recebidos desses interlocutores, os enunciadores avaliam sua entoação como satisfatória.

Relevante observar que, para falar de sua entoação, os sujeitos-participantes evocam vozes outras para enunciar. Rosana (101) evoca a voz da ‘fluência’ (*eu me tornei mais fluENTE e que meu inglês teria sido melhor*). Em seu imaginário discursivo, o elogio recebido em relação à fluência está vinculado à capacidade de usar a língua inglesa com o ‘ritmo’ que os nativos a usam (*o RITmo, diferente de língua que eles, que, que os nativos de língua inglesa têm*). Alice evoca a voz da ‘prática’ (*em que exercitei a fala em inglês*) e da ‘pronúncia’ (*que não há assim TANTo sotaque não é?*), ou seja, em seu imaginário, ao colocar em prática a sua oralidade, foi-lhe possível realizá-la, minimamente (pelo uso de ‘tanto’), como o nativo. Regina, por sua vez, evoca a voz da ‘pronúncia’ (*eu fui ler um texto em inglês pra um aluno*). Em seu imaginário, a leitura realizada para o aluno fez com que ele reconhecesse e elogiasse a sua pronúncia (*reconheceu que eu tinha uma, uma pronúncia boa e tal, do, do inglês*).

O mesmo pode ser observado nos dizeres de Antônia, quando solicitada a descrever como se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa (AREDA 29).

(105) Antônia: Eh,...,como eu me vejo conversando com falantes nativos de língua inglesa?, Eh, em outras, eh, questões anteriores, eu também falei sobre isso, e *sempre que eu ti- tive, tenho oportunidade, eu sou muito elogiada né? eles dizem que meu inglês é bom e que eu falo bem, e isso me deixa assim MARAVILHADA*, mesmo porque eu acho que o meu inglês, tá um pouco assim, está um pouco a desejar, porque eu acho que eu preciso melhorar em

muitas coisas, mas sempre que eu tenho oportunidade de conversar e que eu converso com eles, *eu sempre sou elogiada, e eu acho isso, eh,...,nossa! nem, não tem nem palavras pra dizer, eu acho que, que é muito, que é muito bom poder ouvir alguém dizer que “Como você fala bem o inglês! Nossa! Onde você estudou? Você fala, você tem uma fluência boa! Parabéns!” e aí eu fico muito, muito feliz, isso é maravilhoso.*

Pode-se observar que irrompe, no fio dos dizeres de Antônia (105), por meio do discurso direto, a voz do nativo (“*Como você fala bem o inglês! Nossa! Onde você estudou? Você fala, você tem uma fluência boa! Parabéns!*”). Há de se ressaltar que essa heterogeneidade mostrada também se faz presente nos dizeres de Regina (104) (“*Ah, professora, nossa como a senhora fala bem inglês!*”). Ao marcarem explicitamente a voz do outro (o nativo, o aluno) em seus dizeres, as enunciantoras revelam como seus dizeres se constituem a partir de outros dizeres e como eles contribuem em sua constituição enquanto falantes brasileiros de língua inglesa, o que leva ambas enunciantoras a utilizarem a expressão ‘falar bem’. Nesse sentido, há implícito, no funcionamento discursivo analisado, sentidos de um lugar outro que as enunciantoras ocupam, imaginariamente, quando enunciam oralmente em língua inglesa. Dito de outra forma, é por meio dos dizeres do outro, na interlocução do/no outro, que as enunciantoras procuram ocupar o lugar que tanto desejam, o lugar daquele que ‘fala bem’ a língua inglesa.

Finalizando a análise da segunda instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que, como na primeira sincronia, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o outro como aquele que os faz interagir (produzindo e compreendendo oralmente) e que elogia sua produção oral em língua inglesa, apagando e silenciando a tensão constitutiva dos processos interpelativos por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar e silenciar os conflitos que atravessam sua própria constituição como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa.

Passo, a seguir, a analisar a terceira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.

### **5.1.2.3. A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”**

Na terceira instância de manifestação da representação em análise, percebo que os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de alteridade em nível de comparação em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo. Essa identificação ora é marcada

pela inscrição nas limitações/lacunas que os enunciadores têm com sua competência oral-enunciativa, ora é marcada pela inscrição na ilusão de completude em que denegam essas limitações/lacunas.

Observemos as seqüências discursivas a seguir, em que Regina, Antônia e Diego marcam a identificação com o outro que, imaginariamente, tem as mesmas limitações/lacunas em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa:

(106) Regina: Bom, eu consigo ouvir, digo assim, éh, até que razoavelmente bem né? Uh, *falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?* Ler, eu leio muito bem /.../

(107) Diego: Eh, bom, eu me vejo um tanto embaraçado e, e desconfortável, e *tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua*, e também pelo tempo de contato, em, em teoria e prática com essa, essa segunda língua.

(108) Antônia: Eh, uma questão fundamental pra que a gente seja compreendido né? quando conversa em inglês, eu acho que é você procurar ser na- o mais natural possível, pronunciar as palavras né? assim de uma maneira bastante clara, que a pessoa possa te ouvir bem, possa te entender bem, mas eu acho que o mais importante é você ser natural, não forçar né? pra que a comunicação flua, eu acho que se você força, você vai, parecer até assim, {risos} eh, vai ficar estranho, vai soar estranho, você vai parecer uma pessoa que você não é, então, se você é natural, eu acho que as coisas fluem bem, e você acaba sendo compreendido por mais que você tenha um errinho aqui um errinho ali, *eu acho que nem, nem todo mundo, eh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição, então nós, brasileiros, temos os nossos erros, os norte-americanos têm os erros deles, os ingleses também têm os deles, e eu acho que isso é natural, então, o erro né? a questão de não TER uma TOTAL concordância em tudo o que você diz* mas, eu acho que o MAIS importante é você ser natural, procurar falar com a maior naturalidade possível, e daí a comunicação flui com certeza.

Pode-se observar que, nas formulações de Regina (106) e Antônia (108), ressoa um modo de dizer marcado pela modalização. Regina utiliza o verbo ‘acreditar’ para atenuar a percepção que tem de seu ‘falar’ em relação aos outros (aprendizes) que falam a língua inglesa (*falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?*).

Antônia (108) utiliza, como introdutor de opinião, o verbo ‘achar’ como forma de manifestar como se vê em relação aos falantes de quaisquer línguas (*acho que nem, nem todo mundo, eh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição*). Diego, por sua vez, lança mão de uma afirmação categórica para explicitar porque se sente *embaraçado e desconfortável* ao conversar com falantes nativos de língua inglesa (*tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua*). Tanto as formas modalizadas utilizadas por Antônia e Regina quanto a forma categórica utilizada por Diego deixam significar o desejo dos enunciadores de se identificarem com a lacunar e limitada competência oral-enunciativa daqueles que falam a língua inglesa como língua outra.

Por outro lado, observo que há enunciadores que marcam a identificação com o outro, inscrevendo-se na ilusão de completude, denegando essas lacunas e limitações. Observemos as formulações de Alice, Giovana, Amanda, Marta e Fabiana, quando enunciam sobre os que sentem quando ouvem um nativo falar (AREDA 28) e como se vêem ao falar com esses nativos (AREDA 29).

(109) Alice: Quando ouço um nativo falar inglês, pra mim, é uma enorme satisfação. Primeiro, porque *consigo captar tudo* que diz né? de uma forma geral, *não fica naquele embaraço /.../* Quando tive a oportunidade de falar com um nativo, *não sinto o menor embaraço nisso, porque eu tenho u-, uma bagagem suficiente* pra saber compreender o que ele diz, interpretar né? seus pensamentos e também fazer-me ser compreendida,..., *não é? então não fica somente um monólogo, aquela coisa, ah né?, limitada e sim, frases né? concretas, e há aquele entendimento assim*, aquela compreensão tanto da minha parte quanto da, do, outro, pude notar nas ocasiões em que tive essa oportunidade, *não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso.*

(110) Fabiana: Ao conversar com falantes nativos de língua inglesa,...,eu acho que eu *me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né?* eu me sinto assim bastante curiosa, tento aproveitar, uh, o máximo, né? que essa pessoa pode tá ensinando sobre uma nova cultura, e também da língua né? tento prestar atenção naquilo que a pessoa tá falando e, *me sinto realmente assim numa posição curiosa né? de tá éh, observando, pra melhorar né? a minha própria fala, observando o JEItto da pessoa éh, estar falando, eu eu me sinto à vontade pra conversar com um, com falantes nativos né?* eu não sei se é porque eu também tive assim muito contato com pessoas de intercâmbio né? éh, duas pessoas que vieram de intercâmbio pra cá principalmente uma dinamarquesa que ficou bastante amiga minha, a gente cons- conversava o tempo todo em inglês, éh, e,...e assim eu percebia que quando ela tentava falar o português ela se sentia,...,assim, era natural aquilo pra ela né? e aí eu pensava assim “Nossa, eu sempre tive, eu era adolescente né?” nessa época eu pensava assim “*Nossa, eu sempre tive vergonha de tá conversando com alguém e tudo, nossa, e ela vem aqui falar português e erra e não tá nem aí né?*” e eu acho que a partir desse momento eu comecei a encarar as coisas naturalmente, então hoje né? atualmente quando eu converso com um falante nativo, eu num, *eu me sinto assim bastante à vontade pra tá conversando, eu acho que foi uma uma lição que eu aprendi {risos} na convivência realmente com falantes de língua inglesa.*

(111) Giovana: Bom, éh,...,eu me sinto, realmente *depende do meu estado, éh, do meu HUMOR, como eu vou estar, eu, da minha insegurança*, quando eu, quando eu não PENnso no que eu vou falar, eu sei que eu falo melhor, que,...,a, *a minha fluência ‘tá, ‘tá bem maior. Quando eu já fico nerVOsa, eu acho que eu não vou dar CONta, e não fico tão self confident*, então, eu já começo a ter os problemas eh, e a começar a pensar demais, *aí eu já vejo que eu, eu erreí, aí eu fico mais nervosa ainda, mas geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade.*

(112) Amanda: Bom quando eu conversei com falantes nativos *eu PARava um pouquinho éh éh éh e e ficava pensando {risos} e elaborando mentalmente né? no que eu ia dizer*, mas é claro que não a a assim parando e e gaguejando ou dando aquela pausa muito grande e fazendo ((...)), a pessoa falava, depois eu eu ainda *depois que eu começava eu pensava ficava pensando comigo mesma “É, eu acho que eu falei assim falei errado”, mas na hora fluía e pelo visto eles entendiam.*

(113) Marta: Bom, a primeira coisa né? que eu sinto, eu procuro ficar atenta /.../ quando eu ouço um filme em inglês e *consigo né? éh, traduzir, entender o que que, o que que as pessoas estão falando sem precisar ficar lendo a legenda, então acho muito bom*, e quando também chega um nativo né? que ele conversa né? *eu falo, que eu posso perguntar alguma coisa em inglês pra ele, então acho muito bom quando ele me entende né? às vezes a gente fica um pouquinho inibido né? de perguntar pro nativo porque,..., “Será que nossa, eu vou falar correto?” Então a gente sente um pouquinho inibido*, mas hora que você acostuma *é muito bom, você poder tá falando com aquela pessoa na língua daquela pessoa*, então eu vejo isso né? como gratificante né? *hoje pensar que eu posso me comunicar com uma pessoa nativa da língua inglesa, né? /.../*

Observo que, ao avaliarem como se sentem quando conversam com nativos de língua inglesa, modos de dizer que funcionam parafrasticamente ressoam nos dizeres de Alice,



Giovana, Marta e Fabiana. Esses modos de dizer apontam para sentidos de completude e sentidos de silenciamento e apagamento das tensões e conflitos vivenciados nesses processos interpelativos (*não sinto o menor embaraço nisso; não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso; geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade; me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né?*). ‘Não sentir o menor embaraço’, ‘não ter problema algum’, ‘ficar bastante á vontade’, ‘se ver como uma pessoa normal, naturalmente’ ressoam, assim, apontando para uma significação que remete para sentidos de que as interações por elas vivenciadas se deram livre de conflitos, contradições, deslizes, lapsos, falhas e equívocos.

Esse sentido pode ser corroborado quando os participantes se descrevem nesses processos interpelativos. Alice (109) justifica não sentir ‘o menor embaraço’ *porque consigo captar tudo que diz né?*, porque *realmente, consigo entender o que ele quer transmitir, o que ele quer passar; porque eu tenho u-, uma bagagem suficiente pra saber compreender o que ele diz, interpretar né? seus pensamentos e também fazer-me ser compreendida*. Amanda (112) descreve que interagiu com os nativos *não a a assim parando e e gaguejando ou dando aquela pausa muito grande*. Marta (118) descreve que, quando ouve um filme em inglês *consigo né? éh, traduzir, entender o que que, o que que as pessoas estão falando sem precisar ficar lendo a legenda*. ‘Conseguir captar tudo’, ‘conseguir entender o que o nativo quer transmitir e passar’, ‘ter uma bagagem suficiente’, ‘interpretar os pensamentos do nativo’, ‘não parar e gaguejar’, ‘não fazer pausas’, ‘não precisar ler as legendas dos filmes’ ressoam, assim, parafrasticamente, apontando para sentidos de denegação, silenciamento e apagamento das tensões constitutivas dos processos interpelativos por eles vivenciados em diferentes contextos. Em seu imaginário discursivo, esses enunciadores vivem a ilusão que ocupam o lugar de sujeito em enunciação oral em língua inglesa que se identifica com a completude do falante nativo. Ao serem negados, os sentidos de incompletude irrompem, assim, interdiscursivamente, em seus dizeres.

Finalizando a análise da terceira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam e esquecem sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas dos processos interpelativos por eles vivenciados em língua inglesa.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo a construção da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

**Quadro 7: Representação 2 construída na segunda sincronia**  
**A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
<b>A</b> <b>assimetria</b> <b>do/no outro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “eu gostaria de falar como na novela, no filme, eu queria falar como um nativo mesmo”</li> <li>– “ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês”</li> <li>– “me via como um estrangeiro”</li> <li>– “acredito que todos nós queiramos ter a impressão de que estamos sendo bem naturais e que o nosso sotaque esteja ameno”</li> <li>– “ele fala fluentemente o inglês e com isso eu sinto necessidade de aprofundar o inglês pra ficar também fluente”</li> </ul>	Denegação
<b>A</b> <b>interlocução</b> <b>do/no outro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Ah, você sabe falar inglês sim”</li> <li>– “Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem”</li> <li>– “na hora da conversação você saber que você consegue se comunicar, ser compreendido e entender o outro”</li> <li>– “depois de ter falado com ele, eu fiquei me achando o máximo”</li> <li>– “ele pergunta se você já morou fora”</li> <li>– “eles dizem que meu inglês é bom”</li> <li>– “já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevista”</li> <li>– “recebi alguns comentários de que eu me tornei mais fluente”</li> <li>– “Ah, professora, nossa, como a senhora fala bem inglês!”</li> </ul>	
<b>A</b> <b>identificação</b> <b>do/no outro</b>	<p>Identificação pela lacunar competência oral-enunciativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?”</li> <li>– “tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua”</li> <li>– “eu acho que nem, nem todo mundo, éh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição”</li> <li>– “mas eu acredito que seja até normal pelo fato de hoje a língua inglesa não ser o meu foco dominante, não é a língua que eu uso no meu dia-a-dia pra trabalho”</li> </ul> <p>Identificação pela inscrição na ilusão de completude</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– “não sinto o menor embaraço nisso; não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso”</li> <li>– “geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade”</li> <li>– “hoje pensar que eu posso me comunicar com uma pessoa nativa da língua inglesa né?”</li> <li>– “me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né?”</li> <li>– “eu me sinto à vontade pra conversar com um, com falantes nativos né?; eu me sinto assim bastante à vontade pra tá conversando”</li> </ul>	

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas três instâncias aqui analisadas, os sujeitos-participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua outra. Ao denegarem essa constitutividade, representam o outro como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro (instância 1); representam o outro (o nativo em especial) como aquele que traz as melhores recordações e que elogia sua competência, apagando, assim, a tensão constitutiva dos processos interacionais por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeitos que enunciam

oralmente em língua inglesa (instância 2); estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo, seja pela incompletude ou pela ilusão de completude, silenciando e esquecendo sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagando as relações conflito-tensivas dos processos interacionais por eles vivenciados na língua inglesa (instância 3).

Tendo finalizado a análise da segunda representação, passo, a seguir, a analisar a terceira construída na segunda sincronia da pesquisa.

### **5.1.3. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade**

Como visto anteriormente, os participantes da pesquisa constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’. Aliada a essas representações, observo que, ao ocuparem o lugar discursivo licenciados em Letras, uma outra representação se constitui: a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘referencialidade’ para o professor e no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, para tentar dar conta dessa percepção, dividi essa representação em duas instâncias de manifestação, a saber: 1) ‘Fundamental para o professor’; 2) ‘Fundamental no processo de ensino e aprendizagem’. É da primeira instância que passo a tratar.

#### **5.1.3.1. Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”**

Observemos as seqüências discursivas que se seguem.

(114) Regina: Bom, ter a competência oral em língua inglesa, *eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor*, então se o professor não sabe né? ele tem que buscar, ele tem que, uh, ter TV a cabo em casa, o que, bom, se é professor de, de, de rede estadual é impossível praticamente ter TV a cabo em casa, porque não tem condições né? é muito caro e o governo não nos dá condições de ter esse luxo né? digamos assim. Agora, *é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua, e também quando a pessoa quer, uh, falar bem o inglês né?* Então, acredito que o professor tenha que estar sempre buscando melhorar, sempre ouvindo né? textos, uh, filmes em inglês, pra poder tá sempre melhorando.

(115) Giovana: Bom, *como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você “Nossa, o meu professor fala assim, eu quero falar assim também um dia, quero me desenvolver assim”*, e bastante coisa que você usa em sala {tosse} uh, uh desculpa, bastante coisa que você usa em sala, aquilo o aluno guarda e aí ele próprio começa a usar isso {tosse} na, na competência oral dele, *então eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser a que você mais focar. /.../*

Ao analisar o funcionamento discursivo dos enunciados acima, observo ressonâncias de significação na forma como as enunciantoras descrevem a competência oral para os professores de língua inglesa (*eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor*); (*é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua, e também quando a pessoa quer, uh, falar bem o inglês né?*); (*em primeiro lugar tá a sua competência oral*); (*então eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar*). Pode-se perceber que as enunciantoras lançam mão dos adjetivos ‘imprescindível’ e ‘importante’ (seguido do pronome indefinido ‘muito’ para intensificar o sentido dessa importância) e do marcador discursivo ‘em primeiro lugar’. Esses itens lexicais apontam para sentidos de que ‘falar’ se configura, primordialmente, como a habilidade a ser desenvolvida pelo professor para que possa ensinar para seus alunos (*os alunos se espelham em você*). Modos de dizer marcados pelo uso de verbos modais deônticos (*então se o professor não sabe né? ele tem que buscar; a competência oral tem que ser a que você mais focar*) apontam para sentidos que produzem um efeito de necessidade *sine qua non* para o professor, ou seja, saber ‘falar’ garante e legitima, no imaginário discursivo das enunciantoras, o ensino da língua inglesa.

Nesse sentido, sou levada a perceber que as enunciantoras silenciam o lugar das outras habilidades na prática em-serviço, pois essas outras habilidades significam na forma de um não-dito, significam em dialogia com outro enunciado, ou seja, as outras habilidades ‘não são’ imprescindíveis e relevantes como a oralidade. Ao silenciarem as outras habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua estrangeira e ao conceberem a oralidade como anterioridade na construção de sentidos, as enunciantoras apresentam traços que fazem revelar seu perfil de professoras de língua inglesa formalistas/funcionalistas (SANTOS, 2000b). Essa mesma percepção pode ser observada na análise que se segue, em que analiso a segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade. Além de ser fundamental para o professor, a oralidade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

### **5.1.3.2. Fundamental no processo de ensino e aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”**

Para tentar dar conta dessa percepção, observemos, a seguir, as formulações de Alice (116), Regina (117), Marta (118 e 119), Antônia (120 e 121), Fabiana (122) e Rosana (123).

(116) Alice: Acho que a competência oral, ela existe, ela *está em todos os lugares*, dentro do processo ensino-aprendizagem, não é? Acho que, em princípio, você pode relacionar a fala com objetos, né? para aqueles aprendizes, e, e também com canções, com diversas outras fontes e que a pessoa tem acesso a primeiro ouvir, não é? e depois *estar reproduzindo, tentando comunicar dentro daquele contexto*, não é? *mas acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo*, então você já vai adquirindo conhecimento em vocabulário, vai exercitando, e até então relaciona mesmo com objetos, éh,..., e vai praticando, praticando, *acho que a prática mesmo ela é fundamental, então é muito importante, realmente a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal.*

(117) Regina: Bom, uh, como professora, o lugar ideal né? de usar a competência oral seria mesmo, éh,..., ensinando né? *dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês e acredito que a melhor forma é o contato direto com o aluno né?* éh, quando as professoras têm oportunidade de dar aula particular acredito que seja muito melhor porque ela vai estar sempre conversando com o aluno, diretamente com ele, então acredito que possa ser muito mais proveitoso pro aluno, éh,..., quanto à competência oral, porque ele vai tá próximo da língua assim, uh, diretamente né?

(118) Marta: /.../ no meu primeiro ano de, de professora, de sala de aula, eu confesso que no primeiro momento eu tinha medo de falar né? eu ficava, me trancava e,..., queria falar mais a, estudar mais a gramática né? e usava a fita, mas hoje assim, eu confesso, eu não tenho medo de falar, *eu chego, eu amo, assim, com grande amor, trabalhar com a 5ª série, eu chego lá "What's your name? My name's Marta", eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia, os meninos ficam doidinhos "Oh, professora, fala a nossa língua, não entendo essa língua não!" E eu falo de novo e dou risada e pulo e, e faço assim a maior farra até que eles entendem o que que eu tô falando, /.../*

(119) Marta: Bom, *eu acho que o lugar da competência oral na língua inglesa é o primeiro lugar*, porque é igual eu mencionei, *a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a Oral Class, é a linguagem oral, eu não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, "What's your name? My name's Marta, I am your new English teacher."* Então, *eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar*, e para isso é preciso né? para que meus alunos falem inglês sem medo de errar, não se preocupando no primeiro momento, se estão falando corretamente /... , primeiramente *eu faço um trabalho de conscientização do aluno, mostrando a ele né? que, como é importante falar, não importa se ele vai falar errado ou se ele vai falar certo, o importante é que ele fale, /.../ No primeiro momento, eu digo pra eles, "Don't worry, né?" Não se preocupem, porque nós estamos aqui pra aprender, ninguém é mais do que ninguém*, mesmo que tenha alguém que já faça inglês e, numa escola fora, num cursinho como o [nome de um instituto de idiomas], [nome de outro instituo de idiomas], né? [nome de outro instituo de idiomas], não, *ninguém será diferente aqui, /.../ Então, é muito importante né? essa consideração da competência oral em língua inglesa em primeiro lugar e a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português.*

(120) Antônia: Bom, essa competência oral, ela pra mim *é a FUNdamental, é a PRImeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que 'tá, desenvolvendo*, e eu acredito, que há várias maneiras né? de você 'tá proporcionando isso aos seus alunos, eh, no priMEIro instante, no priMEIro momento dentro d'uma sala de aula, *a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade, o aluno e o professor têm que ter essa comunicação, e eu acredito que se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar e vai se fazer forte dentro do contexto né? onde, eh, esses alunos, o professor vão tá inseridos aí.*

(121) Antônia: /.../ eu me esque- eu esqueci de mencionar que, na questão número 14, que eu tive sim uma experiência após a minha graduação trabalhando com a língua inglesa, eu trabalhei em um colégio né? na época colégio [nome do colégio] e eu pude trabalhar com os alunos de quinta série trabalhando o inglês, e eu percebia que, *a maioria dos alunos né? eh, havia uma, um grande interesse e que eu mesma podia 'tá me comunicando, sempre em inglês com eles, que eles conseguiam me acompanhar,...e foi assim, uma experiência muito legal, muito jóia mesmo.*

(122) Fabiana: Eu acho que *a competência oral no ensino da língua inglesa, ela é fundamental né? se comunicar em língua inglesa é muito importante e,...,eu acho que no dia-a-dia né? as pessoas acabam utilizando mais a fala do que a escrita do inglês né?* a não ser que você seja um professor ou que você precise escrever um trabalho ou uma tese né? em inglês ou carta ou que o seu emprego exija que você escreva em inglês, éh, *você acaba necessitando mais de falar em inglês do que propriamente de escrever né? de falar e conseqüentemente ouvir né?* e, do que escrever,...,ou ler. Então eu acho isso fundamental, eu acho que, que *o papel né? dessa competência no ensino de línguas, ele deve ser um papel bastante relevante*, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? porque,...,realmente vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática. *Eu acho que a melhor forma de*

*ensiNAR, é expondo né? a pessoa à conversa né? /.../ eu superei, e me tornei competente oralmente éh, me expondo, realmente conversando éh, escutando também né? escutando bastante, então eu acho que éh, a gente ensina de que forma? expondo esse aluno né? conversando com esse aluno éh, fazendo com que esse aluno éh, consiga conversar com outro né? e chamando atenção pros aspectos da língua éh, pra entoação, pra questão da pronúncia né? tudo isso também é importante pra que éh, você fale, mas pensando assim NA comunicação em si,/.../*

(123) Rosana: Acredito que a competência oRAL no ensino de língua inglesa, na aprendiZAGEM de língua inglesa, seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,...,ou pelo menos a maioria deles. Uh, a melhor forma de ensiná-la,...,uh,...,TALvez seja, uh, a leitura, eu acredito muito na leitura e a prática da oralidade em sala de aula, uh, talvez essas sejam as minhas, uh,...,idéias pra que você possa melhorar a sua competência oral.

Quando questionadas, pontualmente, sobre o lugar da competência oral no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la (AREDA 38), percebo que ressoam modos de adjetivação que remetem para um sentido preponderante, ou seja, é a competência mais importante a ser ensinada (Alice: o fundamental é você começar a Falar mesmo; a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal); (Regina: ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês); (Marta: eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia; a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a Oral Class,); (Antônia: é a FUNdamental, é a PRimeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que 'tá, desenvolvendo; a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade); (Fabiana: Eu acho que a competência oral no ensino da língua inglesa, ela é fundamental né?); (Rosana: a mais importante e a que todos os alunos buscam,...,ou pelo menos a maioria deles). 'Ensinar inglês', assim, no funcionamento discursivo dos enunciados analisados, significa 'ensinar falar inglês'. Os modos como adjetivam o lugar da competência oral no ensino da língua inglesa irrompe, no intradiscorso dos enunciadores, retomando um já-dito, constituinte da memória discursiva desses enunciadores, recorrentes de outros modos no funcionamento discursivo de outras formulações que analisei anteriormente, ou seja, no imaginário discursivo desses enunciadores, ensinar a língua inglesa significa ensinar o que lhes falta (pronúncia, fluência, vocabulário etc).

Quando descrevem a melhor forma de ensinar a competência oral, as enunciatóricas se inscrevem em formações discursivas que evocam sentidos de sua filiação ideológica. Marta e Antônia, por exemplo, se inscrevem no discurso das metodologias áudio-linguais e áudio-visuais (a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português; se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar). Fabiana e Rosana, por sua vez, se inscrevem no discurso do método comunicativo (expondo esse aluno né? conversando com esse aluno éh, fazendo com que esse aluno éh, consiga conversar com outro né? e chamando atenção

*pros aspectos da língua éh, pra entoação, pra questão da pronúncia né? tudo isso também é importante pra que éh, você fale, mas pensando assim NA comunicação em si; (a melhor forma de ensiná-la,....,uh,....., TALvez seja, uh, a leitura, eu acredito muito na leitura e a prática da oralidade em sala de aula)).*

Ao se inscreverem nessas formações discursivas, deixam marcar sua mentalidade de ensino em que concebem ‘ensinar-aprender inglês’ como ‘ensinar-aprender oralidade’. Ao evocarem verbos como ‘reproduzir’, ‘adquirir’, ‘exercitar’, ‘praticar’, ‘insistir’ e ‘comunicar’ revelam a sua circunscrição na vertente formalista/funcionalista de atuação (Santos, 2000b), ou seja, concebem o ensino-aprendizagem da língua inglesa como um processo focado nas formas e estruturas da língua, na formulação exponencial de falas e nas simulações situacionais.

Amanda, por outro lado, ao definir o lugar da competência oral no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o faz por meio de um modo comparativo de dizer.

(124) Amanda: Bom, é, *é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades, éh, e qual seria a form- a melhor forma de ensiná-la? Bem, a fo- uma ótima forma de ensiná-la é sempre você trabalhar, porque é interessante quando,.....,experiência própria {diminui o volume da voz}, quando eu trabalho com textos em inglês, eu já eu tenho percebido que o envolvimento do aluno é maior do que naquelas explicações de pontos gramaticais, que a gramática claro, NÃO estou em momento algum tirando o mérito, porque a gramática é imprescindível ser aprendida na língua, em qualquer língua ela tem a sua extrema importância. No entanto quando você vai ensinar gramática às vezes o problema é que quando você ensina gramática, você põe aquelas frases soltas, ela não tem um contexto, então o aluno quando ele depara esse contexto numa conversa num filme, ele vai ficar pensando ah! quem que é sujeito? quem que é o predicado? quem que é artigo? se é artigo definido indefinido, aqui- se aquilo ali é um advérbio de frequência, e aquilo ali éh éh éh, se é um complemento ou seja lá o que for ou se é um conectivo e entre outras coisas, ele não vai ficar pensando nisso! Uh, então você tem que fazer com que FLUa isso, vai fluindo a a a conversa vai fluindo, o o o o assunto e as palavras ele vai montando naturalmente assim como nós fazemos quando falamos na nossa língua, e o inglês também é assim, essa é uma forma interessante. Bom, pra você criar esse hábito no aluno você trabalha com muito texto, ARGumente sempre os textos e faça com que o aluno éh, incentive o aluno a começar a faLAR éh, mesmo que seja uh, até uh uh em, em princípio rudimenTAR, a a forma de falar rudimentar entre aspas, éh, ele,....,éh, mas que ele comece a expor as suas idéias, éh, a a usar palavras simples, não importa que ele vai começando a TER essa afinidade, e aí ele não vai tá desfal- éh, desenvolvendo a a habilidade éh de falar, ele também vai tá tendo o éh, desenvolvendo as habilidades de ouVIR, de,....,éh, a de escrever e de,....,éh, de ler também claro.*

Pode-se observar que Amanda constrói uma representação do lugar da oralidade no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na alteridade com as outras habilidades (*é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades*). Nessa alteridade, a enunciadora deixa resvalar vozes que remetem ao discurso estruturalista/mecanicista (*a conversa vai fluindo, o o o o assunto e as palavras ele vai montando naturalmente assim como nós fazemos quando falamos na nossa língua, e o inglês também é assim; pra você criar esse hábito no aluno você trabalha com muito texto*). Ainda que tente escamotear o lugar do qual enuncia, colocando a oralidade no mesmo patamar de relevância no processo de ensino-aprendizagem, Amanda deixa

vir à baila a sua circunscrição na vertente formalista/funcionalista de atuação, ou seja, ensinar-aprender língua inglesa se dá pelo hábito e da mesma forma como se aprende a língua materna.

O que se pode depreender, até a análise aqui realizada, é que, ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, tanto para o professor quanto no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos-enunciadores se circunscrevem em uma atitude behaviorista, característica do ensino tradicional/estruturalista de línguas estrangeiras, denegando a constituição de seus alunos na e pela língua, denegando a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e denegando o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos.

Relevante ressaltar, nesse momento da análise, que, quando questionados, pontualmente, sobre o que seja ensinar língua inglesa (AREDA 36), nenhum dos participantes da pesquisa respondeu que é ‘ensinar oralidade’. Para eles, ensinar língua inglesa: é ensinar cultura (Alice e Fabiana); é ensinar quando há necessidade de aprendizagem (Fabiana); é motivar (Fabiana); é ensinar as quatro habilidades (Fabiana e Amanda); é difícil na esfera pública (Geraldo e Regina); é um prazer (Marta e Regina), é um desafio (Marta, Antônia e Diego); é vencer esse desafio (Marta); é uma arte (Giovana); é uma viagem (Rosana); é uma atividade útil, mas desafiadora (Diego); é ser transmissor de conhecimentos (Angélica).

Não me ocupo aqui em fazer uma exaustiva análise desses dizeres acima sintetizados, pois, o que me importa, neste momento, é como esses dizeres, ainda que sintetizados, fazem vir à tona sentidos contraditórios dos produzidos anteriormente, uma contradição intrínseca (Foucault, 1969/2005), na medida em que desenrola na própria formação discursiva em que inscrevem seus dizeres sobre ‘ensinar língua inglesa’. Dito de outra forma, foi possível observar, pelas análises anteriores, que a oralidade ocupa um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem para esses enunciadores. No entanto, ao serem convocados a enunciar, explicitamente, sobre o que seja ‘ensinar língua inglesa’, o sentido de supremacia da oralidade é negado. Em suma, denegam a referencialidade anteriormente revelada. Essa denegação confirma suas subjetividades fragmentadas, incompletas e contraditórias, perpassadas pela tensão e dispersão em enunciar sobre a questão. A denegação funciona, aqui, de forma a mascarar os dizeres-outros e os sentidos-outros (ensinar língua inglesa é ensinar oralidade) que, ainda que participem da constituição desses sujeitos, não lhes é permitido enunciar-los, seja pela formação discursiva que predomina na interpelação, seja pelas relações sociais e suas coerções nas quais esses sujeitos se encontram inseridos. Como professores de língua inglesa em-serviço, formados no apogeu da



abordagem comunicativa, são interpelados a definir ‘ensinar língua inglesa’ de forma a evocar as vozes das teorias que legitimam essa abordagem.

Essa percepção me leva a hipotetizar que os sujeitos se inscrevem em mecanismos enunciativos de denegação, esquecimento e apagamento, porque ‘ensinar oralidade’ é um dizer do desejo desses sujeitos, não fazendo parte, portanto, do acontecimento discursivo ‘aula de inglês na prática em-serviço’. Cumpre ressaltar que há de se investigar a continuidade desses sujeitos-professores em-serviço, para que se possa asseverar que o que acontece na sala de aula é ou não a representação do desejo que aqui constroem para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo a construção da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

**Quadro 8: Representação 3 construída na segunda sincronia**  
**A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
<b>Fundamental para o professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”</li> <li>- “é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua”</li> <li>- “como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você”</li> <li>- “eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser a que você mais focar”</li> </ul>	Silenciamento Denegação
<b>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo”</li> <li>- “a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal”</li> <li>- “ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês”</li> <li>- “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”</li> <li>- “a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a <i>Oral Class</i>, é a linguagem oral, eu não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, ‘<i>What’s your name?</i>’”</li> <li>- “eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar”</li> <li>- “a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português”</li> <li>- “é a FUNDamental, é a PRImeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que ‘tá, desenvolvendo”</li> <li>- “a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade; se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar”</li> <li>- “ela é fundamental né? se comunicar em língua inglesa é muito importante; você acaba necessitando mais de falar em inglês”</li> <li>- “ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que serr trabalhada né? porque,.....,realmente vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática”</li> <li>- “seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,.....ou pelo menos a maioria deles”</li> <li>- “é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades”</li> </ul>	

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas duas instâncias de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, os sujeitos-enunciadores: a) silenciam o lugar das outras habilidades (ouvir, ler e escrever) na

prática em-serviço, sendo que, ao silenciarem essas habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua inglesa (instância 1); b) se circunscrevem em uma atitude behaviorista, denegando a constituição de seus alunos na e pela língua, denegando a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e denegando, também, o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos (instância 2). Passo, a seguir, a analisar a quarta representação construída na segunda sincronia da pesquisa.

#### **5.1.4. Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa**

Como visto pelas análises anteriores, os participantes da pesquisa constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘referencialidade’.

Interessa-me, neste momento de análise, tentar compreender como esses sujeitos, ainda que inscritos na referencialidade de algo que lhes falta, conseguem enfrentar e resistir a essa falta em suas práticas pedagógico-educacionais. Dito de outra forma, até aqui descrevi, analisei e interpretei os dizeres dos participantes da pesquisa, de modo a caracterizar as inscrições discursivas em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa e como essas inscrições me permitem delinear algumas representações em relação à referida competência.

Neste momento, me ocupo em descrever, analisar e interpretar os discursos outros que atravessam o discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa e quais as inscrições outras constituintes do imaginário desses professores que os fazem resistir à falta, à projeção e à referencialidade.

Descrever esses discursos outros significa, neste momento da análise, abordar os processos heterotópicos<sup>7</sup> que podem ser percebidos na conjuntura sentidural do *corpus* da segunda sincronia, ou seja, quais são os deslocamentos que se revelam e que perpassam o discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa, quais são as vozes de que os sujeitos-participantes da pesquisa se apropriam e que, em sua referencialidade polifônica, fazem com que resistam à falta dessa competência.

---

<sup>7</sup> Processos heterotópicos aqui tomados com base em Foucault (1966/1995) e entendidos não apenas como espaços de tensão, apagamento, silenciamento, denegação e alteridade, mas também em espaços em que os sujeitos inscrevem vozes outras em seus dizeres e em seus modos de dizer, provocando deslocamentos e re-significando o dito e o não-dito. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a heterotopia funciona aqui, como um mecanismo enunciativo.

Lançando um olhar sobre os depoimentos dos sujeitos-participantes da pesquisa, percebo que, para resistir à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, esses sujeitos denegam essa falta, construindo uma discursividade em que colocam a prática em-serviço como um espaço de permanente aprendizado, inscrevendo-se em um processo de cidadania em que concebem o papel da língua inglesa como algo que contribui para o processo sócio-educacional de constituição do sujeito-cidadão brasileiro. Nesse movimento de denegação das faltas e inscrição no papel de educadores, esses sujeitos, concomitantemente, revelam o desejo de permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa.

Nesse sentido, para melhor desenvolver a análise dessa percepção, dividi essa quarta representação em três instâncias de manifestação, assim denominadas: a) ‘A prática em serviço como espaço de aprendizagem’; b) ‘A inscrição em um processo de cidadania’; c) ‘Desistir jamais’. É da primeira instância que passo a tratar.

#### **5.1.4.1. A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras”**

Observemos as seqüências discursivas que se seguem em que Geraldo, Rosana, Giovana e Amanda relacionam a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24).

(125) Geraldo: Eu diria o seguinte, que a minha aprendizagem de língua inglesa durante a faculdade foi mais, teórica, mais superficial, uh, realmente a minha experiência, *o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras*, aí é que você tem que provar que você entendeu a matéria, que você sabe usar técnicas de leitura, que você entendeu técnicas de abordagem, pra ensino de língua estrangeira.

(126) Rosana: /.../ Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUITO, *talvez pelo fato de você ter que APREnder para ensinar para outras pessoas*, pelo fato de você já ter tido contato com a língua por cinco anos, uh, a impressão que temos é que você, uh, vai montando as peças de todo o quebra-cabeça, se sentindo mais à vontade uh, uh, tudo o que você aprendeu uh, uh, vem de uma forma mais fácil na sua mente, uh, realmente você se sente mais confortável,...e em, em se pronunciar, em ter contato com, com a língua.

(127) Giovana: /.../ Durante o Curso de Letras, eu acho que ficou um pouco a desejar assim uh, eu comecei a me apaixonar muito pela literatura brasileira e portuguesa, então eu acho que eu deixei de lado a língua inglesa, e fui voltar a ter esse contato quando eu fiz assim matérias mais avançadas do curso uh, e após, *eu acho que todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma, uma, uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais, /.../*

(128) Amanda: /.../ eu acho assim que eu melhorei MUITO depois, que eu fui, (além) da necessidade também *quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastANTE, melhoRAR éh, procurar éh outra outros meios né? de de pra você éh éh desenvolver a, e e suprir a a as suas suas falhas.*

Na relação de alteridade que os sujeitos-enunciadores estabelecem entre a aprendizagem da língua inglesa antes e depois do Curso de Letras, um modo de dizer comparativo se faz mostrar, revelando as lacunas deixadas na graduação. Geraldo (125) qualifica sua aprendizagem, durante a faculdade, como *mais teórica e superficial* e Giovana (127) a qualifica como algo que *ficou um pouco a desejar*. Esses modos de dizer funcionam parafrasticamente, apontando para sentidos que ressoam no funcionamento discursivo de seus dizeres, ou seja, a aprendizagem vivenciada na graduação, no imaginário discursivo desses enunciadores, não foi capaz de lhes proporcionar o que necessitam para enfrentar a prática diária de sala de aula. Esses sentidos ressoam, também, no modo de dizer que utilizam para qualificar seu processo de aprendizagem após o Curso de Letras. De forma categórica, Rosana (126) afirma que sua aprendizagem *acelerou muito* depois da graduação e Amanda (128), na primeira pessoa, afirma que *eu melhorei muito depois*.

O sentido de que a aprendizagem ‘acelerou’ e ‘melhorou’ depois da graduação se faz revelar, no funcionamento discursivo em análise, quando evocam a prática em-serviço como o espaço detonador da aprendizagem necessária para o ensino da língua (*o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras; você ter que aPREnder para ensinar para outras pessoas; todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma, uma, uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais; quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar basTANTE, melhoRAR éh, procurar éh outra outros meios né? de de pra você éh éh desenvolvER a, e e suprir a a as suas suas falhas*). Em suma, ressoam, aqui, sentidos que foram constituídos comparativamente, construindo a representação de um sentido preponderante de um lugar outro que não a universidade para a aprendizagem do que necessitam para exercerem sua prática docente. É no planejamento de suas aulas, nos estudos que se fazem necessários para a preparação dessas aulas e na prática diária de sala de aula que constroem a sua formação como professores de língua inglesa.

A voz da prática em-serviço como espaço de aprendizagem é também evocada, quando Rosana, Fabiana e Amanda avaliam seu processo de aprendizagem da língua inglesa, após a graduação (AREDA 15). Vejamos as formulações a seguir.

(129) Rosana: Após a graduação,...,uh, o processo de aprendizagem da língua inglesa *acelerou MUITO*. *Quando você começa a ministrar aulas, você tem que,...,uh aprender realmente, pra poder,...,passar pros seus alunos*. Eu *realmente melhorei MUIto* após esses anos todos de, uh, de, uh, carreira como professor. Procuro também, uh, ler MUIto, sou uma pessoa muito curiosa, uh, *procuro me diferenciar* de outras pessoas com materiais extras, uh, participando de cursos, e assim por diante.

(130) Fabiana: /.../ Eu também *me obrigo a estudar* um pouco o inglês porque,....*quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá né? estudando de certa forma né? pra, pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina*, então eu acho que sempre eu tô estudando e até mesmo porque também faço algumas traduções, algumas pessoas me pedem né? alguns trabalhos e às vezes eu faço, e também leio bastante,....por causa do meu mestrado e também por causa do doutorado agora né? leio bastante coisa em inglês e, o autor que eu trabalho né? que não é traduzido então eu tenho que fazer as minhas leituras realmente em inglês.

(131) Amanda: Bom, eu acho que o meu processo de aprendizagem da língua inglesa *é contínuo*, e acredito que *eu melhorei bastante nesse período éh, um um um uma das das das causas disto é,....esforço é claro, e também a experiência na sala de aula, isto f- propiciou éh para o meu aprimoramento éh, desenvolvimento de de métodos mais apropriados adequados, que a gente observa isso no dia-a-dia com o aluno e até com a com a própria instituição que você está trabalhando.*

Observo que ressoa, no funcionamento discursivo das formulações acima, o mesmo modo de avaliar a atual aprendizagem da língua inglesa, como analisado anteriormente (*acelerou muito, melhorei muito, melhorei bastante*). Ressoam também, modalizações deônticas como *você tem que,....,uh aprender realmente, pra poder,....,passar pros seus alunos* (Rosana), *a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá né? estudando de certa forma né? pra, pra ensinar* (Fabiana). Essas modalizações produzem um efeito que chamaria de ‘necessidade compulsória’, contribuindo para a construção de sentidos de professor de língua inglesa em-serviço como aquele que ocupa o lugar do devir e responsável pela aprendizagem necessária para a sua prática docente. Essas modalizações contribuem, também, para a representação de um sentido predominante de Curso de Letras, que é o espaço em que as necessidades dos sujeitos-licenciandos não são preenchidas em relação à futura prática docente.

Observemos, a seguir, as formulações de Marta, quando enuncia porque se tornou professora de inglês após ter concluído a licenciatura em Letras (AREDA 39) e Alice, quando avalia a influência do Curso de Letras em sua prática em-serviço (AREDA 16).

(132) Alice: A minha profissão atualmente é professora. O Curso de Letras, ele tem influenciado de forma muito positiva porque realmente prepara o indivíduo, né?, DE CERTA FORMA ele prepara o indivíduo a, a lidar com a questão da, do ensino, não é? lidando com alunos em escolas tanto estaduais, particulares ou municipais. Mas acho que tem uma parte que deixa a desejar DENTRO do Curso de Letras, que é aquela que prepara a pessoa para lidar com a atual clientela que hoje temos dentro de uma escola né? isso realmente deixa muito a desejar. Ensinam sim aquela, grande coisa, não é? a, acredito que a base de tudo mas, *você na prática, você percebe que você necessita de outros tipos de coisas* que aí partem da pessoa, que realmente também nessas horas que você vê realmente quando uma pessoa, ela é ou não é um profissional dessa área, né? um verdadeiro mestre, um grande educador.

(133) Marta: /.../ hoje eu acho que eu sou uma boa profissional, eu acho que eu tenho coisas a melhorar, porque nós temos, porque nós não somos perfeitos, eu tenho muito que aprender ainda, mas eu confesso assim, que *eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos /.../ então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida /.../*

Pode-se observar que, em ambas as seqüências discursivas, as enunciantoras estabelecem uma relação de alteridade entre o que se aprende no Curso de Letras e a realidade que se encontra na prática docente. Alice (132), para avaliar a influência do Curso de Letras em sua prática em-serviço, se constitui na contradição. Ora o curso *realmente prepara o indivíduo*, ora *DE CERTA FORMA ele prepara o indivíduo*. Concorrem nessa discursividade, sentidos que constituem o Curso de Letras como ‘total provedor do conhecimento necessário para a prática’ (*realmente*) ou como ‘parcial provedor desse conhecimento’ (*de certa forma*). No entanto, o sentido que permanece é o de ‘parcial’, que pode ser observado pela oração iniciada pela adversativa ‘mas’, seguida da expressão ‘deixa a desejar’ e pelo modo de qualificar o conhecimento encontrado: ‘aquela grande coisa’ (*Mas acho que tem uma parte que deixa a desejar DENTro do Curso de Letras, que é aquela que prepara a pessoa para lidar com a atual clientela que hoje temos dentro de uma escola né? isso realmente deixa muito a desejar. Ensinam sim aquela, grande coisa, não é?). Aquela grande coisa (o que é ensinado no Curso de Letras) funciona dialogicamente com *outros tipos de coisas* (o que é requisitado na prática), que é enunciado logo a seguir (*you na prática, you percebe que you necessita de outros tipos de coisas*).*

Nesse sentido, posso perceber que Alice se constitui professora no conflito entre a formação pré-serviço recebida na universidade e a realidade vivida na prática em-serviço, construindo uma discursividade em que atribui a si a responsabilidade de sua prática docente (*que aí partem da pessoa, que realmente também nessas horas que you vê realmente quando uma pessoa, ela é ou não é um profissional dessa área, né? um verdadeiro mestre, um grande educador*). Relevante observar os substantivos utilizados pela enunciadora para nomear o professor de língua inglesa: *profissional, mestre e educador*. Essa forma de nomear aparece, assim, como forma de denegação das faltas que lhe constituem, fazendo com que construa uma representação, em que coloca a prática em-serviço como um espaço de permanente aprendizado, em que ela se constitui sujeito-educador.

Marta (133), por sua vez, denega explicitamente o conhecimento encontrado no Curso de Letras, quando justifica porque se tornou uma professora de inglês após ter concluído a licenciatura em Letras (AREDA 39), colocando a prática em-serviço como o espaço que lhe proporcionou esse conhecimento (*eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos*). Ainda que a prática em-serviço seja representada enquanto um espaço em que a enunciadora vivencia sentimentos de exclusão, como já analisado

anteriormente, é a essa prática, ora representada como excludente, que a enunciadora atribui a sua constituição sujeito-professor (*então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida*).

Quando os sujeitos-participantes enunciam sobre a sua prática em-serviço, representando-a como ‘espaço de aprendizagem’, pude perceber que alguns itens lexicais, em especial alguns verbos, ressoam no funcionamento discursivo de seus dizeres. Alguns desses verbos seriam: ‘buscar’, ‘procurar’, ‘esforçar’, ‘superar’, ‘melhorar’, ‘reconhecer’, ‘trocar’.

Esses verbos deixam entrever que, no imaginário discursivo desses sujeitos-enunciadores, eles resistem à falta na/pela representação de que se encontram, continuamente, na ‘busca’ dessa falta que lhes é constitutiva. Essa percepção encontra-se, por exemplo, nas seqüências discursivas a seguir, quando Regina, Fabiana e Alice relacionam a experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24).

(134) Regina: Bom, éh, a minha experiência né? uh, com a língua inglesa, eu posso dizer que foi antes, porque antes de fazer o Curso de Letras eu comecei a me preparar pra prestar o vestibular, então eu já fui buscar aprender o inglês. Durante o curso foi o TEMPO inteiro, assim foi INTENSIVAMENTE que eu busquei contato com a língua, buscava melhorar sempre e depois do curso, eu só parei por dois anos que foi uns dois anos, de 2002 e 2003 se não me engano, e então, éh, acredito que foi o tempo inteiro sempre buscando aprender a língua inglesa mesmo.

(135) Fabiana: /.../ depois do Curso de Letras, eu acho assim que esse penSAR na língua durante o Curso de Letras né? esse aprendER as metodologias e, éh, ter oportunidade de, de tá éh, ministrando aulas na prática, ela, assim me ajudou deMAIS né? essa experiência me ajudou deMAIS a,...,enquanto profissional né? eu acho que isso foi fundamental que a faculdade exerceu assim éh,...,vamos dizer assim um poder quase que decisivo uh,...,no que eu sou hoje como uma profissional né? então eu acho que hoje eu sou assim fruto de muita coisa que, que eu aprendi durante o Curso de Letras né? É claro que a gente vai né? superando, aparecem coisas novas e muitas coisas aí você enquanto profissional vê que não funciona, às vezes você aprendeu alguma coisa na faculdade mas, éh, aquilo na teoria era muito bom mas na prática não dá certo e aí você vai né? uh, adquirindo as suas próprias práticas né? modelando o seu, a sua maneira de tá ensinando, éh, cada classe é uma classe nova, uma experiência nova, tem uma necessidade própria né? então,...,tudo isso assim me faz pensar, às vezes eu penso um pouco (no) depois nos professores, em como eles davam aula, éh, a gente tem modelos né? a gente olha alguns professores e eles são modelos pra gente né? éh, às vezes bons modelos, às vezes modelos ruins mas eh, eles servem de exemplo, e eu acho que eu aproveitei muito né? muitos exemplos bons foram aproveitados e muitos ruins né? eu às vezes me pego dando aula e falo “Meu Deus! Eu acho que eu tô fazendo igual fulano, não, melhor não” né? “Eu tinha essa aula desse jeito e eu acho que não dava muito certo”, então, éh, eu acho que o que é importante é aproveitar aquilo que foi dado durante o curso, mas refletir né? e muitas vezes assim reconhecer que, enquanto profissionais éh, às vezes a gente fica,...,repetindo coisas que a gente criticava né? e nesse momento a gente tem que parar refletir e falar “Olha, se não serviu, então vamos fazer de outra forma né”? Acho que o importante é tá sempre repensando a nossa prática, enquanto professor né? e é isso que eu tenho procurado fazer, éh, sempre, sempre tá repensando aquilo que eu, que eu aprendi né? duRANte a faculdade, /.../

(136) Alice: /.../ depois do Curso de Letras, está sendo fantástico também, por que? Hoje em dia sou autodidata por completo não é? então ficou aquela, aquela bagagem dentro da faculdade né?, e, éh, tudo que está dentro do meu limite eu vou reforçando cada vez mais, não é? agora por mim mesma,..., e passando isso adiante com os meus alunos não é? e também muitas vezes trocando experiências com profissionais da área. Participo também de debates, tudo aquilo que dá acesso a nós, relacionados ao inglês, eu procuro sempre estar envolvendo nisso, não é? e agora é prazeroso porque não há cobranças, sou eu por mim mesma, né? por puro prazer mesmo, aquela coisa de paixão que eu tenho pelo inglês.

Observo que Regina (134), para relacionar suas distintas experiências de aprendizagem, faz ressoar em seus dizeres o verbo ‘buscar’ - no passado perfeito (*busquei*), no passado imperfeito (*buscava*) e no gerúndio (*buscando*). Esses verbos evocados em seus diferentes modos, juntamente com a utilização dos advérbios *sempre* e *intensivamente* (usado enfaticamente pela enunciadora), apontam para sentidos de um sujeito-professor que se inscreve na incompletude de sua aprendizagem da língua inglesa mas que, ao mesmo tempo, deseja aprender sempre mais. Nesse sentido, pode-se dizer que Regina está sempre interpelada por suas faltas, mas nelas se constitui como forma de resistência ao fracasso que essas faltas representam.

Fabiana (135), por sua vez, no início de sua formulação, coloca a experiência vivenciada no Curso de Letras como *fundamental* para sua constituição como professora de língua inglesa (*eu acho que hoje eu sou assim fruto de muita coisa que, que eu aprendi durante o Curso de Letras né?*). Entretanto, logo após essa assertiva, irrompe em seu intradiscurso a incisa *É claro que a gente vai né? superando, aparecem coisas novas e muitas coisas aí você enquanto profissional vê que não funciona*. Essa incisa constitui-se, assim, uma marca na construção do processo identificatório revelado pela enunciadora em relação à formação pré-serviço, funcionando como o espaço em que sua subjetividade de professora em-serviço se mostra, ou seja, ela se constitui sujeito de seu fazer profissional no acontecimento da aula de língua inglesa, o que pode ser observado pela formulação que surge após a incisa (*às vezes você aprendeu alguma coisa na faculdade mas, éh, aquilo na teoria era muito bom mas na prática não dá certo e aí você vai né? uh, adquirindo as suas próprias práticas né? modelando o seu, a sua maneira de tá ensinando; eu acho que o que é importante é é aproveitar aquilo que foi dado durante o curso, mas refletir né?; Acho que o importante é tá sempre repensando a nossa prática, enquanto professor né? e é isso que eu tenho procurado fazer, éh, sempre, sempre tá repensando aquilo que eu, que eu aprendi né? duRANte a faculdade*). Nesse sentido, é no acontecimento da aula de língua inglesa que há a ‘aquisição da própria prática’, que há a ‘reflexão’ e o ‘repensar’ sobre essa prática e sobre o que foi ‘aprendido na faculdade’.

Ao avaliar a sua experiência de aprendizagem em língua inglesa, após o Curso de Letras, Alice (136) lança mão dos adjetivos ‘fantástico’ e ‘prazeroso’, do substantivo ‘autodidata’ e dos verbos ‘reforçar’, ‘trocar’ (experiências), ‘procurar’, ‘participar’, ‘envolver’. Esses itens lexicais, juntamente com a assertiva *agora é prazeroso porque não há cobranças, sou eu por mim mesma, né?*, apontam, também, para uma professora que se constitui sujeito de seu fazer profissional no acontecimento da aula de língua inglesa, ou seja, foi após o Curso de Letras, na prática em-



serviço, que Alice encontrou a ‘liberdade’ (*não há cobranças*) e a possibilidade de construir a sua própria discursividade em relação ao processo de ensinância e aprendizagem da língua inglesa.

Quando solicitadas a avaliar, pontualmente, seu processo de aprendizagem da língua inglesa após a graduação (AREDA 15), Alice faz ressoar o verbo ‘buscar’, Giovana lança mão do verbo ‘estudar’ e Marta coloca em funcionamento os verbos ‘buscar’, ‘trocar’/‘dividir’ (experiências), ‘cooperar’, ‘renovar’ e ‘aprender’. Vejamos as formulações dessas enunciadoras.

(137) Alice: /.../ acho que como você e todos sabem, os recursos financeiros de um professor atualmente, principalmente ligados à rede pública, é um pouco limitado, então isso impede que eu tenha maiores acessos a outro tipo de aprendizagem em inglês, *mas tudo aquilo que está ao meu alcance realmente eu busco, e tento estar exercitando e passando aquilo para os meus alunos também.*

(138) Giovana: Bom, após a minha graduação uh,...,eu li bastante eu,...,sobre a língua inglesa sobre aprendizado de línguas, ensino e aprendizado uh, ch- comecei a estudar para os exames de Cambridge éh, *estou estudando até hoje*, éh tem seis meses que eu comecei, *tenho estudado em casa*, não cheguei ainda a fazer as provas porque eu acho que eu ainda não estou preparada, mas ao mesmo tempo eu penso também que o meu inglês ele abaixou um pouco o nível assim, às vezes falta de vocabulário, eu não sei se é pelo fato que eu tenho dado aulas assim mais pra crianças porque eu gosto muito, então eu acho que eu tenho pouco contato com o vocabulário mais avançado.

(139) Marta: Bom, eu creio que está bom, mas posso melhorar ainda né? *Eu tenho buscado, eu tenho buscado renovar né? eu tenho buscado (...)* dos primeiros dias né? no meu primeiro ano de, de professora, de sala de aula, eu confesso que no primeiro momento eu tinha medo de falar né? eu ficava, me trancava e,..., queria falar mais a, estudar mais a gramática né? e usava a fita, *mas hoje assim, eu confesso, eu não tenho medo de falar, /.../* quando você tem interação, *então eu acho assim, que eu sinto que agora eu tenho interação com a língua inglesa* {final do lado A da fita 1}, né? pessoas nativas, dos Estados Unidos, da Inglaterra, então eu tenho tido essa oportunidade, esse espaço pra tá ouvindo, /.../ *esse ano de 2005 pra mim foi um novo ano, está sendo um novo ano né? na amplitude dos meus conhecimentos, no modo de trabalhar, eu tô assim, cada ano eu procuro renovar o meu modo de trabalhar né? com a língua inglesa, então ali né? nesses encontros de língua inglesa no [nome do órgão da prefeitura], então a gente tem essa oportunidade de estar trocando as experiências, vendo aquele colega ali sofrendo né? contando suas experiências, contando o que que tá dando certo, o que que não tá dando certo, então você vai pegando um pouquinho de cada um e vai também dividindo a sua experiência, nós vamos cooperando uns com os outros né? umas com as outras e, graças a isso né? nós vamos renovando, então eu sinto assim que esse ano de 2005 pra mim foi né?, tá sendo um ano de renovação, então é um ano assim que eu estou refletindo, fui refletindo, vendo 2004, as nossas experiências e fui refletindo sobre o contexto de ensino, o contexto de aprendizagem da língua inglesa né? então, coisas novas surgiram, modos novos de trabalhar né? com nossos alunos, de ver os nossos alunos, então tudo isso né? eu tenho aprendido e quero aprender muito mais, /.../*

Pode-se observar que, no início da formulação, Alice (137) se inscreve na ‘falta de recursos financeiros’ para que sua aprendizagem seja melhor desenvolvida. No entanto, irrompe em seu intradiscorso, o uso da adversativa ‘mas’ e do verbo ‘buscar’ que, interdiscursivamente, apontam para sentidos de resistência a essa falta (*mas tudo aquilo que está ao meu alcance realmente eu busco*). Giovana (138) se inscreve na ‘falta de um saber lingüístico’, para justificar porque ainda não prestou os exames de Cambridge, sendo que seus dizeres são marcados pelo uso do verbo ‘estudar’ (*estou estudando; tenho estudado*). Como nos dizeres de Alice, esses verbos apontam, também, para sentidos de resistência à falta, ou seja, os dizeres de ambas as enunciadoras é perpassado por vozes que se contradizem e que se refutam, mas que fazem

revelar sujeitos-professores que, como Regina (134), são interpelados por suas faltas que as constituem. Essa mesma percepção pode ser observada, nos dizeres de Marta (139), que evoca os mesmos verbos analisados anteriormente e, também, outros que funcionam parafrasticamente (*Eu tenho buscado, eu tenho buscado renovar né? eu tenho buscado; trocando as experiências; dividindo a sua experiência, nós vamos cooperando uns com os outros; nós vamos renovando; eu tenho aprendido e quero aprender muito mais*). O que chama minha atenção, nos dizeres de Marta, são as assertivas *eu confesso, eu não tenho medo de falar; agora eu tenho interação com a língua inglesa*. Essas assertivas me levam a afirmar que Marta, ainda que se inscreva na ‘falta’ e na ‘exclusão’ enquanto professora pré-serviço, ainda que se inscreva na ‘falta’ no início da profissão e na prática em-serviço, se constitui sujeito-professor na resistência à interpelação da possibilidade de desistir de ensinar a língua inglesa.

Nesse sentido, sou levada a perceber que, por meio de mecanismos enunciativos de denegação das faltas que lhes são constitutivas, os sujeitos-enunciadores a elas resistem, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e da melhor forma de ensinar essa língua. Conseqüentemente, representam a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço. Dessa forma, atribuem a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço.

A partir do momento que se representam como professores que constroem suas próprias práticas, eles deixam, assim, de ser um lugar discursivo professor e passam a ser forma-sujeito professor. Enquanto lugar discursivo, eles ocupam um lugar que a eles foi outorgado no acontecimento enunciativo. A partir do momento que começam a ser interpelados por esse lugar e, a partir dessa interpelação, eles resistem, se constituem como sujeito-professores, deixando de ser lugar discursivo daquele lugar enunciativo (interpelados pelo processo) e passando a ser forma-sujeito naquele lugar social (constituídos no processo). Isso me leva a perceber que os professores de língua inglesa se constituem sujeitos de seu fazer lingüístico, de seu fazer pedagógico-educacional e de seu fazer profissional a partir do momento que se constituem sujeitos no acontecimento da aula de língua e que, conseqüentemente, na formação pré-serviço, não houve espaço para que construíssem suas próprias discursividades. Afirmo isso com base nas inscrições discursivas dos dizeres dos sujeitos, pois não os analiso em suas práticas pedagógicas, mas há de se ressaltar, como já dito anteriormente, que essas inscrições discursivas me interpelam a pesquisar suas salas de aulas para asseverar se o que acontece na sala de aula é ou não a representação do dizer do desejo desses sujeitos.

Finalizando a análise da primeira instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação das faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e da melhor forma de ensinar essa língua e, conseqüentemente, representando a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço. Dessa forma, atribuem a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço. A seguir, passo a analisar a segunda instância de manifestação dessa representação.

#### **5.1.4.2. A inscrição em um processo de cidadania: “Eu gosto muito de ser professora porque eu vejo alguns alunos aprendendo comigo, aproveitando a oportunidade pra crescer mesmo dentro da língua inglesa”**

Como pôde ser visto anteriormente, uma das formas de resistência à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa se dá, quando os sujeitos-participantes da pesquisa constroem uma discursividade em que representam a prática em-serviço como espaço permanente de aprendizagem da língua que ensinam. Uma outra forma de resistência pode ser observada, quando os sujeitos-participantes da pesquisa se inscrevem em um processo de cidadania, processo esse entendido como aquele em que o sujeito incorpora ao cotidiano de aprendizagem de língua, o cotidiano dos sujeitos-aprendentes em seus aspectos sócio-econômicos e culturais.

Essa percepção se deu por meio da observação de seus dizeres em quatro perguntas específicas do Questionário AREDA, a saber: quando solicitados a opinar sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e particulares (AREDA 17); quando solicitados a descrever como vêem a situação do professor de língua inglesa nos diversos contextos em que podem atuar (AREDA 18); quando solicitados a comentar sobre os contextos em que trabalham, pontuando o que mais gostam e o que menos gostam nestes contextos (AREDA 35) e; quando solicitados a falar porque se tornaram professores de língua inglesa após a conclusão do curso (AREDA 39).

Nessas questões, os sujeitos participantes (d)enunciam: a) a precária estrutura das escolas com suas salas pequenas e superlotadas; b) a falta de material e recursos didáticos; c) a grade curricular que contempla apenas uma aula de cinquenta minutos por semana para a língua inglesa; d) a falta de uma política educacional nacional para o ensino da língua inglesa; e) a exigência das escolas para que o ensino da língua inglesa seja voltado para a preparação dos

alunos para prestarem os exames de ingresso ao ensino superior; f) a desvalorização e a discriminação da língua inglesa, por parte dos governantes, da própria escola, dos colegas de trabalho, dos alunos e de seus pais; g) os baixos salários; h) a carência financeira e afetiva dos alunos.

Num primeiro momento, percebo que, ao (d)enunciarem tais questões, seus dizeres são perpassados por sentidos de lamento, denúncia, impossibilidade e imobilismo. No entanto, perpassam esses dizeres, também, sentidos de resistência e enfrentamento à caótica e vergonhosa situação por eles descrita. A (co)ocorrência desses sentidos me leva a pressupor, assim, que a identificação com a língua estrangeira também leva esses sujeitos a se inscreverem em um processo de cidadania, processo esse que atravessa sua constituição de professor de língua inglesa que procura resistir às faltas que lhes são constitutivas. É dessa inscrição que passo a tratar, como segunda instância de manifestação da representação em análise. Para ilustrar a análise dessa instância de manifestação, em que se representam 'resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, selecionei as formulações de quatro professoras de língua inglesa em-serviço que atuam em escolas públicas, a saber, Fabiana, Alice, Regina e Marta.

Vejam, primeiramente, as formulações de Fabiana, apresentadas nas seqüências discursivas (140) e (141).

(140) Fabiana: /.../ a realidade nossa é de 40 alunos por sala de aula, às vezes até mais né? então fica complicado, às vezes alunos que vão pra escola éh, com fome, com problema, éh,....querendo tudo, às vezes até uma atenção da gente que não seja realmente voltada pro ensino mas que seja voltada pra parte afetiva realmente né? *Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né? éh, eu acho que alguns alunos realmente eles eles são estimulados, eles acabam gostando da disciplina, eles acabam perguntando né? /.../ no meio de 40 em cada classe se conseguir estimular um ou dois, nossa, eu fico bastante satisfeita já com isso né?* E eu venho tentando trabalhar dessa forma, mas a realidade, o que a gente VÊ no dia-a-dia não é isso né? /.../ ainda tem um problema mais grave que éh, inglês não reprova nas escolas né? e os alunos eles se pegam nisso, eles sabem que a língua inglesa não é motivo de reprovação na escola, então eles levam como se fosse né? um, uma brincadeira, eles acham que, que aquilo não tem importância como as outras disciplinas né? não que não tenha, *eu acho que tem assim MUIta importância né? acho que a gente tem que saber é trabalhar éh, mostrando que existem diferentes culturas né? a questão da pluralidade cultural, éh, muito importante, eu, eu procuro tá trabalhando isso sempre com eles, mas né? algumas pessoas éh, não entendem isso, alguns profissionais não entendem isso e acabam passando pro aluno,....,uma,....,uma visão né? vamos dizer assim inadequada da língua inglesa e acabam estimulando e junto a isso vem a questão de que a disciplina não reprova né? é como se se isso fosse né? uh, importante né? *a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né?/.../**

(141) Fabiana: Bom, eu já até comentei né? sobre os contextos onde eu trabalho né? e retomando eu trabalho na faculdade né? no curso superior de Letras, eu trabalho no [nome da escola] e eu também sou professora da rede estadual. Éh, o que eu mais gosto nesses contextos, na rede estadual, apesar de toda a dificuldade que a gente tem o que eu mais gosto éh, assim e- eu *o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, que assim éh, dificuldade financeira éh, problemas de família e que às vezes vem e expõe esses casos, quando eles se sentem tocados pela língua e e assim quando eles sentem que eles são alGUÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles, isso isso me deixa assim extremamente satisfeita então, nesse contexto eu gosto*

quando eu consigo assim vamos dizer assim seduzir né? uh esse aluno e trazer ele prum contexto de sala de aula de língua inglesa,....., isso é o que eu mais gosto nesse contexto né? de de rede pública. Bom, na rede particular,....,eu acho assim que também passa pela valorização do professor sabe? *eu acho que é importante pra a gente se sentir valorizado enquanto profissional*, éh, hoje é muito difícil o professor competir com toda essa tecnologia que existe, e, e o aluno ele quer sempre uma aula diferente, ele quer sempre uma aula né? dinâmica e muitas vezes isso não é possível né? eu procuro trabalhar da forma mais dinâmica possível e, mas tem dia que você precisa parar e explicar uma gramática e aí não tem como né? você até usa alguns jogos né? eu uso bastante né? recurso que possa tá fazendo, mas chega um determinado momento que realmente você precisa né? ou um exercício, às vezes tem que fazer um exercício e, e os alunos acham ruim, ou ler um texto né? e aquele texto às vezes tem um vocabulário mais pesado eu procuro né? tá trabalhando esse vocabulário com antecedência ou fazendo alg- mas eles acham mais chato, então eu acho assim que, às vezes né? o aluno e- ele, essa necessidade dele tá sempre né? buscando alguma coisa, quando ele descobre que, que assim que é importante também parar às vezes né? pra tá discutindo alguma coisa e e e ele respeita o professor éh, ele reconhece né? uh, o trabalho do professor, eu acho que isso assim é,....,é,....,é bastante motivador né? *então eu gosto disso nesse contexto eu gosto assim de de de ver que o aluno né? tá reconhecendo o seu trabalho e tá crescendo né? porque éh, isso é isso é uma coisa assim é uma via de mão dupla né? porque ele também reconhece o seu trabalho quando ele também se sente crescendo, quando ele também sente que você ajudou de alguma forma, que você pôde ajudar de alguma forma né? então isso é importante, eu às vezes assim me pego até escorrendo uma lágrima no canto do olho quando alguém sabe? chega ou, faz um elogio, ao trabalho né?* ou “Olha eu, eu achei legal isso eu achei importante isso eu gostei dessa aula” né? ou “Ah, meu trabalho ficou tão bom eu gostei muito do meu trabalho” né? quando o aluno fala isso que gostou e tal, eu me sinto feliz por ele né? principalmente quando é um aluno que tem dificuldade, e- e- *eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né? às vezes eu fico com uma pena daquele aluno tal e vou trabalhando ali aos poucos com ele e, e ajudando né?* e todas as dificuldades, às vezes é um aluno que, sabe? que, que escreve mal, que não consegue interpretar e tal e às vezes ele ele supera né? ele sobe um degrauzinho lá da escada e e eu me sinto feliz com isso, *então eu acho que que isso é importante quando eu vejo um aluno crescer né? e essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia [risos] quando isso acontece né?* Uh, na faculdade também, eu gosto assim éh, o que eu mais gosto é é quando eu vejo que tem o crescimento do aluno né? e esse reconhecimento também éh, pelo trabalho, eu acho que o professor hoje ele é um profissional muito desvalorizado né? ele é muito, éh, deixado de lado, as pessoas não tem mais esse reconhecimento em relação ao professor né? e, *eu acho que isso é importante né? esse respeito pe- pelo professor né? não respeito do autoritarismo mas respeito pelo profissional mesmo né? pela, pelo ensino, eu acho que isso é importante, então em todos esses três contextos né? /.../*

Observo que Fabiana (140) (d)enuncia, primeiramente, a realidade por ela vivenciada (ensinar para mais de quarenta alunos por sala, para alunos com fome e carentes afetivamente) e qualifica essa realidade como ‘fica complicado’ (ensinar). O uso dessa expressão faz vir à tona as dificuldades e possíveis impossibilidades de realizar o ensino que ela deseja. No entanto, irrompe em seu intradiscorso, a incisa *Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né?*. Essa incisa, portadora do verbo ‘superar’, aponta para sentidos de resistência à interpelação do fracasso/impossibilidade de se ensinar a língua inglesa. Na movência entre os sentidos produzidos por ‘complicado’ e ‘superado’, o sentido que prepondera parece ser o de superação, ou pelo menos, o de tentativa de superação dessa realidade. Esse sentido preponderante pode ser confirmado pela assertiva *eu acho que alguns alunos realmente eles eles são estimulados, eles acabam gostando da disciplina* e pelo uso do subjuntivo *se conseguir estimular um ou dois, nossa, eu fico bastante satisfeita já com isso né?*. Chama a atenção o uso do pronome indefinido (*alguns alunos*) e dos numerais (*um ou dois*), o que, interdiscursivamente, aponta para sentidos de que não se consegue ensinar tudo a todos, ou seja, a enunciativa aqui, constrói uma

representação de sua incompletude como ensinante, vislumbrando as limitações da prática em-serviço.

Ainda dentro da mesma formulação, Fabiana (d)enuncia que *ainda tem um problema mais grave que é, o inglês não reprova nas escolas né? e os alunos eles se pegam nisso, eles sabem que a língua inglesa não é motivo de reprovação na escola, então eles levam como se fosse né? um, uma brincadeira, eles acham que, que aquilo não tem importância como as outras disciplinas né?*. Novamente sentidos de dificuldades e possíveis impossibilidades de realizar o ensino que ela deseja se fazem revelar pela forma como qualifica o fato da língua inglesa não reprovar (*problema mais grave*), pela forma como descreve como os alunos visualizam a língua inglesa na escola (*brincadeira; não tem importância como as outras disciplinas*). No entanto, irrompe, novamente, em seu intradiscorso, uma outra incisiva *não que não tenha, eu acho que tem assim MUITA importância né? acho que a gente tem que saber é trabalhar*. A enunciadora, assim, denega a situação de inferioridade da língua inglesa na escola (*não que não tenha*), que significa, aqui, que ela coloca em funcionamento um enunciado que dialoga com essa denegação, ou seja, a língua inglesa é tão relevante quanto as outras disciplinas. Ao final de sua formulação, (d)enuncia que *alguns profissionais não entendem isso e acabam passando pro aluno, ..., uma, ..., uma visão né? vamos dizer assim inadequada da língua inglesa* e, em seguida, lança mão da assertiva *a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, é, e não se reprova se não reprova né?*. Relevante observar que, para se remeter àqueles que têm uma ‘visão inadequada’ do ensino de inglês, Fabiana utiliza o substantivo ‘profissionais’ e, para se remeter àqueles que sabem que o mais importante é ensinar e aprender e não reprovar, utiliza ‘a gente’. Essa alternância sugere que Fabiana não se representa como os profissionais por ela descritos, mas como aqueles que colocam o ensino-aprendizagem acima da questão da aprovação/reprovação. O uso de ‘a gente’ aponta para sentidos de uma representação coletiva que atribui diferentes vozes em torno de uma mesma inscrição discursiva. Nesse sentido, em seu imaginário discursivo, Fabiana se inclui como uma dessas vozes, não se representando como uma professora que ensina a língua inglesa com ‘visão inadequada’.

Em sua segunda formulação, Fabiana (141) também (d)enuncia a falta de valorização do professor e do ensino da língua inglesa nos diferentes contextos onde trabalha e a dificuldade de ‘competir’ com as tecnologias que permeiam hoje o mundo globalizado, o que leva o professor a ter de buscar formas ‘mais dinâmicas’ de ensinar. Como na formulação anterior, esses mesmos mecanismos de (d)enunciação são perpassados por enunciados que representam sua resistência e enfrentamento a essas questões. Observo, por exemplo, que, quando Fabiana enuncia sobre o

ensino de língua inglesa nas escolas públicas, faz uso da adversativa ‘apesar’ (*apesar de toda a dificuldade que a gente tem*), para introduzir seus dizeres sobre o que mais gosta neste contexto de ensino, ou seja, em suas palavras, *o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, que assim éh, dificuldade financeira éh, problemas de família e que às vezes vem e expõe esses casos, quando eles se sentem tocados pela língua e e assim quando eles sentem que eles são alGUÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles*). Interdiscursivamente, os efeitos de sentido produzidos por esses dizeres me fazem perceber aqui um sujeito-professor que se representa como aquele que busca mais do que ensinar a língua inglesa para seus alunos (*apesar de*). No desejo de que seus alunos se ‘sintam tocados pela língua’ e ‘sintam que são alguém’ e, no desejo que ela seja vista como alguém que ‘pode ajudar de alguma forma’ e que ‘pode ser útil’ para seus alunos, Fabiana se inscreve, assim, ainda que imaginariamente, no meu entendimento, em um processo de cidadania. Em seu imaginário discursivo, Fabiana se vê como aquela que, além de ensinar a língua inglesa, pode também contribuir no desenvolvimento da consciência dos deveres e direitos civis e políticos de seus alunos; pode contribuir, assim, na constituição do aluno como sujeito-cidadão (*eles são alGUÉM*).

A inscrição da professora em um processo de cidadania pode ser observado, também, ao final da segunda formulação, em que afirma focalizar o aluno que tem dificuldade (*eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade, né?*) para que possa vê-lo crescer (*quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia*). Pode ser percebido, também, quando assume o prazer que sente ao ser valorizada pelo seu trabalho de ensinante (*essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e eu acho que isso é importante né? esse respeito pe- pelo professor né? não respeito do autoritarismo mas respeito pelo profissional mesmo né? pela, pelo enSino*). Em seu imaginário discursivo, ela se vê como uma professora de língua inglesa, cuja preocupação é o crescimento de seus alunos (principalmente os que têm mais dificuldade) e o ensino como um todo (e não apenas o ensino da língua).

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Alice.

(142) Alice: *Chegou na pergunta que eu queria {risos}. Acho que pra mim agora vai ser uma grande catarse. /.../ então, junta tudo, junta conflito, junta desvalorização do profisso-, do profissional, não é? em todas as áreas, mas principalmente do inglês tem discriminação SIM, acho que em todos os lugares da rede pública TÊM discriminação, não é?, então você já começa a se sentir um pouco tolhido no seu trabalho, e acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno e poder transmitir, de forma*

*que ele tenha motivação em conhecer o inglês, aprender o inglês, não é?, então, ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês, não é?, com a cultura, com a comunicação, explorando essa área, /.../ então eles estão começando a perceber isso, não é?, mas aquele aluno politizado, aquele aluno que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás, o que não é, e também dentro da sua casa deixa a desejar, aí realmente fica mais difícil o processo ensino-aprendizagem, não é?/.../ Éh, o contexto que eu gosto realmente,..., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade principalmente, não é?, a gente trabalha culturas, mostra para as pessoas,..., éh,..., diversas formas do inglês, por exemplo também, tipos de eletricidade, outro dia teve um programa relacionado a isso, então foi muito interessante o aluno relacionar os tipos de eletricidade, só que em inglês, né?, éh, de usinas, da eletricidade que,..., a energia elétrica que vem da maré, que vem de outras fontes, você tá relacionando, então isso é uma coisa muito, muito gostosa, então esse contexto, que eu acho interessante, realmente quando o corpo discente se sente envolvido naquilo, não é? então há aquele realmente aquele entrosamento, aquela necessidade de estar aprendendo, isso é muito bom.*

Chama minha atenção, nos dizeres de Alice, a forma como ela inicia sua formulação, quando solicitada a comentar sobre o contexto onde trabalha e sobre o que mais gosta e menos gosta neste contexto (AREDA 35): *Chegou na pergunta que eu queria {risos}. Acho que pra mim agora vai ser uma grande catarse.* Ter a oportunidade de falar sobre o contexto onde trabalha significa um momento em que poderá se libertar, purgar e aliviar (sua catarse), enunciando sobre questões que a reprimem e a incomodam.

Observo que Alice (d)enuncia, principalmente, a desvalorização do professor de língua inglesa e a discriminação da disciplina língua inglesa na escola. Em seguida, qualifica como se sente em relação a essa desvalorização e a essa discriminação (*então você já começa a se sentir um pouco tolhido no seu trabalho*). O uso do adjetivo ‘tolhido’ deixa revelar as dificuldades e possíveis impossibilidades de realizar seu trabalho. No entanto, surge, na cadeia discursiva, o enunciado: *acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno e poder transmitir, de forma que ele tenha motivação em conhecer o inglês, aprender o inglês, não é?*. Observo que, nesse enunciado, Alice se remete aos professores de língua inglesa em geral (é um grande guerreiro aquele que consegue), sendo que logo em seguida, seus dizeres passam a ser proferidos na primeira pessoa do singular (*então, ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês*). Nessa movência, os efeitos de sentido que se constituem são os de uma professora de inglês que, em seu imaginário discursivo, resiste às suas faltas e ao complexo contexto em que trabalha, representando-se como ‘uma grande guerreira’ que ‘conseguiu dar a volta por cima’, que ‘soube se identificar com seu aluno’, que ‘motiva seus alunos, conhecendo o mundo e a individualidade desse aluno’.

Sentidos de resistência podem também ser percebidos, quando a professora enuncia: *mas aquele aluno politizado, aquele aluno que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás*, ou seja, como Fabiana (141), ela se representa como uma professora que tem consciência de sua



incompletude como ensinante, vislumbrando as limitações da prática em-serviço, ou seja, não é possível ensinar a todos, mas é possível ensinar ‘àqueles que são politizados, críticos e que vão atrás de sua aprendizagem’.

Na resistência às faltas e, imaginando-se como ‘uma grande guerreira’ que reconhece as limitações da prática em-serviço, Alice se inscreve, ao final de sua formulação, em um processo de cidadania, descrevendo a imagem que constrói sobre o papel de seu trabalho para a comunidade (*quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade principalmente, não é?, a gente trabalha culturas, mostra para as pessoas,..., éh,..., diversas formas do inglês, por exemplo*), e descrevendo, também, a imagem de relevância que constrói sobre o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (*quando o corpo discente se sente envolvido naquilo, não é? então há aquele realmente aquele entrosamento, aquela necessidade de estar aprendendo, isso é muito bom*). Em seu imaginário discursivo, Alice resiste e enfrenta a desvalorização de sua profissão e a discriminação de sua disciplina na escola, inscrevendo-se no desejo de poder participar sócio-culturalmente da vida de seus alunos e da sociedade.

Vejamos, a seguir, como compreendo Regina se inscrevendo, como Fabiana e Rosana, em um processo de cidadania.

(143) Regina: Olha, éh, quanto ao contexto onde eu trabalho, têm MUITas coisas que eu gostaria que mudasse né? com relação à escola mesmo né? o ambiente dentro da escola, que eu vejo muita coisa errada, infelizmente, mas é algo que eu não posso fazer sozinha né? teria que unir TODos os professores pra que se tomasse alguma atitude né? pra que melhorasse muita coisa ali dentro, mas infelizmente né? foge ao meu alcance. Agora, quanto ao, uh, ao governo né? do estado, ele tem muitos projetos bons né? ele está dando capacitação aos professores né? de todas as disciplinas, ele paga cursos pra nós de informática, na, aos professores de espanhol, nós temos a oportunidade de ir a São Paulo uma VEZ no ano, ficamos quatro dias em hotel, com alimentação, tudo pago por ele pra que façamos o curso de língua espanhola né? que seria o curso de capacitação. /.../ isso daí eu tenho que reconhecer, embora, eh, algumas, alguns dos projetos que ele tem né? que ele pede pra que nós façamos na escola, eu acredito que não dê muito resultado, porque, éh, ele é bonito, o projeto é bonito no papel, na prática, éh, eu acho que é quase impossível trabalhar, éh, diante de classes superlotadas, como eu já disse no início do, do questionário aqui, e, e também com {final do lado A da fita}. Então, éh, voltando aqui a pergunta trinta e cinco, os alunos, éh, não têm a consciência que eles devem estudar, eles não buscam, eh, estudar em casa né? se dedicar aos estudos, são RARos os casos né? até esse ano eu tive um aluno que chegou pra mim, numa sala assim que, eu fiquei horrorizada, eu cheguei na sala, não conseguia falar meu nome. Aí, um aluno chegou pra mim e falou “Oi, professora, boa tarde”, eu fiquei assim né? parada, que eu não acreditava que tava acontecendo isso, aí eu falei “Boa tarde”, aí ele começou a conversar comigo todo educado, uma educação assim que não tinha igual. Então, são raros, são POUcos os alunos que realmente buscam aprender, que aproveitam né?, uh, os professores bons que eles têm, então quando a gente vê que um aluno, uh, é interessado, a gente acaba abrindo mais oportunidades pra ele né? Esse aluno mesmo, ele me disse que gosta muito de matérias relacionadas à física né? ele falou até que gosta do Albert Einstein e contou um pouco do Al-, da vida do Albert pra mim, éh, o dia que, no aniversário do Albert Einstein ele veio “Ah, hoje, professora, hoje é dia do aniversário do Albert Einstein”, “Ai que legal, né?”, e contou um pouco dele pra mim, então, aí eu busquei textos relacionados à física, também ao Albert Einstein, e passei pra ele em inglês, daí ele traduziu e vinha perguntar pra mim algumas palavras que ele não sabia, então é um aluno assim que eu sei que pode ter um futuro brilhante se ele souber aproveitar as oportunidades que surgem. /.../ então é muito bom trabalhar na área de educação, por exemplo né? na [nome da escola], onde eu dou aula, porque eu tenho contato assim com pessoas maravilhosas. Agora, têm também lógico, aquelas que a gente gosta de ver longe da gente, mas isso daí não vem ao caso agora.

*Agora, eu gosto muito de encontrar aluno que busca crescer né? igual esse menino, ele me encantou desde o primeiro dia de aula né? e eu tenho outros também na área de espanhol que eu fico assim muito gratificada de,..., de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague, então nesse, por esse, vindo por esse lado, eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol.*

Regina, ao comentar sobre o contexto em que trabalha, pontuando o que mais gosta e o que menos gosta (AREDA 35), inicia sua formulação, inscrevendo seus dizeres de forma a produzir efeitos de sentido de impossibilidade e imobilismo (*têm MUITas coisas que eu gostaria que mudasse né? com relação à escola mesmo né? o ambiente dentro da escola, que eu vejo muita coisa errada, infelizmente, mas é algo que eu não posso fazer sozinha né? teria que unir TODos os professores pra que se tomasse alguma atitude né? pra que melhorasse muita coisa ali dentro, mas infelizmente né? foge ao meu alcance). Logo em seguida, tece elogios ao governo de São Paulo em relação à formação do professor em-serviço (*ele paga cursos pra nós de informática, na, aos professores de espanhol, nós temos a oportunidade de ir a São Paulo uma VEZ no ano, ficamos quatro dias em hotel, com alimentação, tudo pago por ele pra que façamos o curso de língua espanhola né? que seria o curso de capacitação*), reconhecendo/(d)enunciando as limitações de algumas propostas oferecidas nessa formação (*alguns dos projetos que ele tem né? que ele pede pra que nós façamos na escola, eu acredito que não dê muito resultado, porque, éh, ele é bonito, o projeto é bonito no papel, na prática, éh, eu acho que é quase impossível trabalhar, éh, diante de classes superlotadas*). Dando seqüência a sua formulação, Regina (d)enuncia a falta de interesse dos alunos (*não têm a consciência que eles devem estudar, eles não buscam, eh, estudar em casa né? se dedicar aos estudos, são RARos os casos né?*).*

Observo, entretanto, que a partir do momento em que Regina passa a descrever os ‘raros casos’ em que há alunos interessados na língua inglesa, os sentidos de impossibilidade e imobilismo se deslocam para sentidos de possibilidade e resistência, levando a professora a se inscrever, como venho defendendo, em um processo de cidadania. Primeiramente, passa a falar sobre os ‘raros interessados’ de forma geral (*quando a gente vê que um aluno, uh, é interessado, a gente acaba abrindo mais oportunidades pra ele né?*). Em seguida, passa a narrar a experiência vivenciada com um aluno em especial (*eu busquei textos relacionados à física, também ao Albert Einstein, e passei pra ele em inglês, daí ele traduziu e vinha perguntar pra mim algumas palavras que ele não sabia, então é um aluno assim que eu sei que pode ter um futuro brilhante se ele souber aproveitar as oportunidades que surgem*) o que faz com que ela afirme categoricamente que *é muito bom trabalhar na área de educação* e que a faz, também, silenciar comentários sobre as pessoas com as quais não se identifica neste contexto (*têm*

*também lógico, aquelas que a gente gosta de ver longe da gente, mas isso daí não vem ao caso agora*).

Ao final de sua formulação, Regina deixa vir à tona dizeres que revelam como ela se representa como uma professora que resiste às suas faltas e às dificuldades encontradas no contexto onde trabalha (*Agora, eu gosto muito de encontrar aluno que busca crescer né? igual esse menino, ele me encantou desde o primeiro dia de aula né? e eu tenho outros também na área de espanhol que eu fico assim muito gratificada de,...,de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague, então nesse, por esse, vindo por esse lado, eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol*). Resumindo, a professora se sente ‘encantada’ e ‘gratificada’ quando encontra alunos que ‘buscam crescer’, quando se sente ‘parte da vida’ desses alunos, porque ela percebe que eles ‘têm um carinho grande por ela’, porque eles ‘estão aprendendo’ com ela. E, para ela, *não há dinheiro que pague* esse ‘sentimento’ e essa ‘gratificação’. Esses dizeres, permeados dos adjetivos, substantivos e expressões, aqui grafados, apontam, assim, para sentidos de um deslocamento em relação ao início de sua formulação, ou seja, os sentidos produzidos, na cadeia enunciativa, se deslocam da representação de impossibilidade e de imobilismo para a representação de possibilidade e de resistência.

Nesse movimento contraditório, entendo que os sentidos preponderantes sejam o de possibilidade e de resistência, o que me faz perceber a inscrição da professora em um processo de cidadania. Esse processo pode ser percebido, ainda, porque seus dizeres evocam, inclusive, a voz freiriana que defende a prática docente enquanto dimensão social da formação humana, sendo que essa formação representa muito mais do que puramente ‘treinar’ o educando no desempenho de destrezas (Freire, 1996, 2005). Em seu imaginário discursivo, é se inscrevendo no discurso de formador/educador que ela resiste às faltas de natureza lingüística (a competência oral-enunciativa, inclusive) que lhe são constitutivas enquanto professora de língua inglesa, é se inscrevendo nesse discurso que ela resiste, também, às dificuldades por ela enfrentadas em sua prática em-serviço.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Marta.

(144) Marta: Bom, em primeiro lugar né? assim, olhando pras escolas municipais, pras escolas estaduais, eu acho assim que o professor de língua inglesa tem sido muito discriminado né? os outros, pelos nossos colegas mesmo, eles tem nos olhado assim com, maus olhos né? eles acham assim que a língua inglesa não é uma língua importante,

não é uma disciplina importante igual as outras matérias né? /.../ então eu acho que nós deveríamos em primeiro lugar ser valorizados, respeitados pelos nossos colegas de trabalho né? não só, só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada? Então, a gente deveria ser muito respeitado, privilegiado de estar ensinando uma língua que não é a língua que nós falamos, que não é fácil de aprender, então acho que deveríamos ser respeitados. /.../ no ano passado, no final do ano ligaram aqui uma equipe desesperada me pedindo pra fazer a tradução de um texto de dez páginas né? /.../ elas tinham que apresentar o trabalho na sala de aula e elas não sabiam, não davam conta de traduzir o texto, então isso né? nessa questão, nós temos sido valorizados porque eles estão vendo né? a importância né? mas é depois que amadurece, que chega lá que eles estão vendo que é importante, então acho assim que as pessoas têm que, que acabar com esses mecanismos de resistências e, parar de nos discriminar né? a língua que a gente ensina, todo profissional tem que ser respeitado no seu trabalho né? de acordo com aquilo que ele ensina, tem que ser respeitado, seja Português, seja Inglês, seja Ciências, mas nós temos que ser respeitados.

Quando solicitada a descrever como visualiza a situação do professor de língua inglesa nos diversos contextos em que pode atuar (AREDA 18), pode-se perceber que Marta, como Alice (142), (d)enuncia a discriminação do professor de língua inglesa, na esfera pública, pelos próprios colegas de escola e o fato da língua inglesa não ser considerada relevante como as outras disciplinas. Esses dizeres, analisados isoladamente, apontam para sentidos de impossibilidade de ela realizar o ensino por ela desejado. No entanto, dizeres que produzem sentidos de resistência a essa impossibilidade se fazem presentes ao longo da formulação da enunciativa. Logo após (d)enunciar a discriminação mencionada, Marta lança mão do enunciado: *eu acho que nós deveríamos em primeiro lugar ser valorizados, respeitados pelos nossos colegas de trabalho né? não só, só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada? Então, a gente deveria ser muito respeitado, privilegiado de estar ensinando uma língua que não é a língua que nós falamos, que não é fácil de aprender, então acho que deveríamos ser respeitados.* O questionamento/denúncia de Marta ao longo do enunciado (*só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada?*) aponta para a relação de alteridade que a enunciativa coloca em funcionamento, ou seja, para ela, o ensino da língua inglesa é tão importante na formação do aluno quanto o ensino da língua materna. Em sua heterogeneidade constitutiva, Marta evoca a voz dos profissionais da área de línguas estrangeiras, frequentemente inferiorizados tanto pelos profissionais que se ocupam do ensino da língua materna quanto pelos profissionais que se ocupam do ensino das demais disciplinas constituintes do currículo escolar.

Em seguida, irrompe, no intradiscurso da cadeia discursiva, dizeres que produzem sentidos de apelo ao reconhecimento de sua área, marcados por modalizações deonticas (*então acho assim que as pessoas têm que, que acabar com esses mecanismos de resistências e, parar de nos discriminar né? a língua que a gente ensina, todo profissional tem que ser respeitado no seu trabalho né? de acordo com aquilo que ele ensina, tem que ser respeitado, seja Português,*

*seja Inglês, seja Ciências, mas nós temos que ser respeitados*). Relevante observar o deslocamento léxico-pronominal, ou seja, primeiro ‘todo profissional’, em seguida e, finalizando o enunciado, ‘nós’. Isso significa que a voz que se marca é a voz do ‘eu’, a da professora que defende pra si a valorização e respeito devidos que, em seu imaginário discursivo, a torna um sujeito-professor como os demais das outras disciplinas. No meu entendimento, essa forma de resistência e essa forma de enfrentamento diante da discriminação e do desrespeito por ela vivenciados configuram-se em uma forma de inscrição em um processo de cidadania, na medida em que, ainda que imaginariamente, deseja para si um lugar em que possa exercer seu papel social e político de professora/educadora.

Finalizando a análise da segunda instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, em especial os professores de língua inglesa que atuam em escolas públicas, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, esquecimento e silenciamento das faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se em um processo de cidadania. Essa inscrição aparece, assim, como um atravessamento da língua estrangeira, como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, a língua estrangeira atravessa a constituição sujeitudinal desses professores em-serviço no lidar com essa língua, sendo interpelados pelo lugar dela na formação social (e nas decorrentes diferenças sociais dessa formação social) na qual se encontram inseridos.

A seguir, passo a analisar a terceira instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’

#### **5.1.4.3. Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”**

Como já pontuado anteriormente, ao lançar um olhar sobre os depoimentos dos participantes da pesquisa, percebo que, para resistir às faltas (de competência oral-enunciativa em língua inglesa, inclusive), os sujeitos-participantes da pesquisa denegam essas faltas construindo uma discursividade em que representam a prática em-serviço como um espaço de permanente aprendizado, inscrevendo-se em um processo de cidadania em que representam o papel da língua inglesa como algo que contribui para o processo sócio-educacional de constituição do sujeito-cidadão brasileiro. Nesse movimento de denegação das faltas e de inscrição no papel de educadores, esses sujeitos, concomitantemente, revelam o desejo de

permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa. É desse desejo, aqui representado, que passo a tratar e que pôde ser observado quando os sujeitos responderam a questão trinta e nove do Questionário AREDA, ou seja, quando foram solicitados a falar por que se tornaram (ou não) professores de língua inglesa após a conclusão do Curso de Letras.

Início a análise pelos dizeres de Antônia que, enunciando do lugar discursivo professora das quatro primeiras séries do ensino fundamental, deixa vir à tona porque não se tornou professora de língua inglesa, mas revela o desejo de, um dia, se constituir professora dessa língua.

(145) Antônia: *É com muito peSAR que eu respondo a essa pergunta, porque eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês, eu, durante os meus cursos, eu via sempre, né? os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência, com muito, com muito empenho, com muito entusiasmo, mas infelizmente, eh, a vida né? sempre tem a questão da, a lei da sobrevivência, e uma maneira de eu sobreviver né? uma vez que eu já esTAVA atuando desde a época da faculdade com o magistério né? o ensino,...fundamental aí com as crianças de terceira, quarta séries, e,...,o fato assim, de 'tá entrando num campo novo né? num mundo novo aí, não que eu achava que isso não, não ia me render nada, mas era uma coisa assim, que 'tava um pouquinho aquém de mim, mas, é um sonho, é uma vontade muito grande que eu tenho,...,de poder um dia né? ministrar aulas, quem sabe né? a nível de universidade eu digo, porque é LÁ que você vai poder 'tá formando outras pessoas, então tudo que eu aprendi eu gostaria muito de aplicar, aí né? co- com as pessoas que já pudessem né? tá saindo pra formar outras pessoas, mas como eu disse, os sonhos,...,eh, que a gente tem, são promessas da vida dentro da gente né? então, a gente tem que correr at- atrás, procurar realizar, eu já conquistei muitas coisas né? e agora a vida 'tá um pouco mais tranqüila, quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa.*

Observo que, para enunciar sobre a questão, uma relação de alteridade entre o presente, o passado e o futuro é colocada em funcionamento nos dizeres de Antônia.

Quando essa alteridade é colocada em funcionamento em nível de presente (*hoje eu vejo que eu não traBALho com a área que eu escolhi né? pra minha formação; É com muito peSAR que eu respondo a essa pergunta, porque eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês*), a enunciadora revela a angústia/tristeza (*pesar*) e a frustração (*eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês*) de não ter se constituído professora de língua inglesa, área que ela escolheu para sua formação.

Quando a alteridade é colocada em funcionamento em nível de passado, uma relação de alteridade outra se constitui (*eu via sempre, né? os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência, com muito, com muito empenho, com muito entusiasmo*), ou seja, Antônia projeta(va) ser professora de língua inglesa com a competência oral-enunciativa em língua inglesa que seus 'bons professores-formadores' tinham (*os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência*) e que ela deseja(va) para si e que, em seu imaginário, não possuía/possui (*era uma coisa assim, que 'tava um pouquinho aquém de mim*).

Quando a alteridade é colocada em funcionamento em nível de futuro, Antônia se representa como um sujeito que ainda não desistiu de se tornar professor de inglês (*eu tenho muita vontade de continuar, eu tenho muito interesse de voltar a estudar, e eu acredito que pode dar certo; mas, é um sonho, é uma vontade muito grande que eu tenho,...de poder um dia né? ministrar aulas*). No entanto, para que possa realizar esse ‘sonho’, a professora deixa vir à tona as faltas que lhe constituem (*quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa*), ou seja, em seu imaginário discursivo, é preciso, primeiramente, ‘aperfeiçoar’ para depois ‘voltar para uma sala de aula e trabalhar com a língua inglesa’.

Em suma, observo, no funcionamento discursivo dos dizeres de Antônia, modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade em que a imagem que constrói do outro (os professores-formadores) a leva a denegar a possibilidade de se constituir professora de língua inglesa, ou seja, ela ainda não possui a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada e necessária para ministrar aulas de língua inglesa. Pode-se dizer, assim, que nesse devir de sujeito-aprendente-ensinante de língua inglesa, Antônia não resiste/resistiu à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa e, em seu imaginário e na ‘esperança’ de uma vindoura completude, se inscreve no desejo de, um dia, poder se constituir professora de língua inglesa.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Giovana e Rosana, participantes que enunciam do lugar discursivo professor de língua inglesa em-serviço em institutos de idiomas.

(146) Giovana: Foi pela própria necessidade assim de trabalho, que eu Tinha de trabalhar, de pôr a mão na massa, eu tinha acabado de chegar, e eu pensava, “Bom o que que eu posso oferecer? Qual seria a minha uh, mão-de-obra? O que que eu posso oferecer?”. Então, o inglês foi em primeiro lugar porque eu tinha acabado de chegar do exterior, aquilo já tava mais éh,...,muito forte na minha cabeça, uh, então, foi o que, foi o primeiro contato que eu tive com o trabalho foi esse de dar aulas de línguas e tô aí até então, às vezes eu páro e penso “Será que é isso realmente que eu quero? Por que que cê não éh, começa a fazer um mestrado e vai pra um doutorado e dá aula em universidade?, ah, se arrisca mais, mexe com literatura?” *Eu acho sinceramente que, uh,...,eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino, eu gosto de ensinar, uh,...,mas eu pretendo partir pra,...,pra uma outra,...,ter um outro conTato assim, um contato universiTÁRIO, com alunos universitários professores universitários eh, com uma pós-graduação, então, eu realmente, eu sinto essa necessidade, eu sou muito inquieta em relação a isso e, esse próximo semestre eu vou organizar a, a minha vida pra que eu possa uh, abrir mão assim, de lecionar menos e fazer mais pesquisas, que eu gosto muito de pesquisar.*

(147) Rosana: Uh bem, apesar, uh, uh, de não ter, uh, tido a intenção de me tornar uma professora de língua inglesa quando ingressei no Curso de Letras, uh, quando você tem a oportunidade,...,de dar aulas, ou através da prática de ensino da própria universidade, você, uh, aceita o desafio, uh, de ensinar. Eu aceitei esse desafio, como disse anteriormente, por um convite de uma professora que tive na universidade e estou até hoje, uh, ministrando aulas, *acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo, apesar de, uh, apesar que eu go- de querer mudar o foco do ensino, uh, gostaria de, de ensinar em um tipo de instituição diferente,...,uh,...,estou muito feliz, uh, com meu*

*trabalho até hoje, uh, sei que posso melhorar, uh, um pouco mais, uh, e, acredito que foi uma escolha, uh, interessante.*

Percebo que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Giovana e Rosana, ressoam modos de dizer em que o modo futuro é utilizado para representar o desejo de permanecer exercendo o papel de professoras de língua inglesa (Giovana: *Eu acho sinceramente que, uh, ..., eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino*; Rosana: *acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo*). No entanto, ressoa, em seus dizeres, o uso de adversativas que me levam a perceber que essas professoras desejam realizar seu trabalho em um lugar outro que não os institutos de idiomas onde se encontram trabalhando (Giovana: *mas eu pretendo partir pra, ..., pra uma outra, ..., ter um outro conTato assim, um contato universiTÁRIO, com alunos universitários professores universitários eh, com uma pós-graduação*; Rosana: *apesar de, uh, apesar que eu go- de querer mudar o foco do ensino, uh, gostaria de, de ensinar em um tipo de instituição diferente*). Além de desejar ocupar um lugar outro como ensinantes, as enunciativas deixam vir à tona dizeres que apontam para sentidos de um desejo por uma formação permanente como aprendentes-educadores (*às vezes eu páro e penso “Será que é isso realmente que eu quero? Por que que cê não éh, começa a fazer um mestrado e vai pra um doutorado e dá aula em universidade?”*). Interdiscursivamente, o mestrado e o doutorado se configuram no desejo de permanecer no ensino da língua inglesa e no desejo de ampliar os conhecimentos sobre esse ensino.

A seguir, passo a analisar os dizeres de Marta, Alice, Amanda e Regina, participantes da pesquisa que enunciam do lugar discursivo professor de língua inglesa em escolas públicas.

(148) Marta: */.../ depois de, do ano, do primeiro ano de dificuldade, veio o segundo que eu tive que lutar muito, que era um tempo, porque se eu não fosse uma pessoa persistente, uma pessoa perseverante, porque o primeiro ano da minha experiência com a língua inglesa foi o ano de que eu tive que praticar a minha persistência, a minha perseverança, porque eu sou uma pessoa que eu não nasci pra desistir das coisas, eu nasci pra prosseguir, então eu não sou de retroceder. *Muitas coisas aconteceram para que eu pudesse retroceder, mas eu fui mais forte do que essas coisas, eu fui mais forte do que os obstáculos que surgiram e eu não retorcedi né?* Teve pessoas como eu mencionei a diretora, “Marta, ...,” quis me desmotivar pra que eu não prosseguisse dando aula de inglês, pelo fato de que os meninos, os alunos não valorizam a disciplina de língua inglesa, mas eu não dei atenção ao que as pessoas diziam, porque eu acho que eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero. Então, “EU optei” né? falei pra ela, “*Eu optei por ensinar inglês e eu irei até o fim*”, */.../ Hoje, assim, eu me vejo uma nova pessoa, eu me vejo assim, em um novo rumo né? eu me coloco em um novo rumo, eu tenho uma nova visão do que é ensinar a língua inglesa, do que é aprender a língua inglesa, mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor, têm aqueles que de-, que dão né? /.../ eu sou uma professora de língua inglesa por prazer, por realização, me sinto realizada em trabalhar com a língua inglesa, eu não tenho vontade né? eu trabalho com língua, literatura, com literatura, mas assim eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa né? /.../ cada dia eu quero dar o melhor de mim pra que minhas aulas sejam melhores*. Então, assim, valeu tudo, toda a experiência, toda lágrima, todo choro, valeu! Hoje assim, eu posso falar pras pessoas dessa minha experiência que não é uma experiência qualquer mas, éh, foi uma grande experiência */.../ então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu**



passsei na minha vida e por ter chegado aqui, e por ter alegria né? em ser uma professora de língua inglesa, algo que eu nunca pensava ser, /.../ eu pretendo tá me preparando pra fazer o mestrado, porque eu amo estudar né? então eu sinto que eu preciso de tá alcançando mais esse degrau na minha vida, e pretendo estar estudando mais, avançando mais no inglês, então eu sei que eu vou alcançar isso né? é o meu plano, é o meu projeto de vida, estar pensando um pouco mais né? isso em minha vida.

Percebo que Marta, para falar porque se tornou professora de língua inglesa, resgata a experiência vivenciada no início da profissão (*eu tive que lutar muito; eu tive que praticar a minha persistência, a minha tolerância; Muitas coisas aconteceram para que eu pudesse retroceder, mas eu fui mais forte do que essas coisas, eu fui mais forte do que os obstáculos que surgiram e eu não retrocedi né?; quis me desmotivar pra que eu não prosseguisse dando aula de inglês, pelo fato de que os meninos, os alunos não valorizam a disciplina de língua inglesa, mas eu não dei atenção ao que as pessoas diziam*). O uso dos verbos ‘lutar’ e ‘prosseguir’, dos substantivos ‘persistência’ e ‘tolerância’ e das afirmações na primeira pessoa ‘eu fui mais forte’, ‘eu não retrocedi’ e ‘eu não dei atenção’, produzem sentidos de resistência à interpelação do fracasso e da impossibilidade de se constituir professora de língua inglesa.

Esses sentidos de resistência são também percebidos quando a professora passa a enunciar no/do presente (*eu sou uma pessoa que eu não nasci pra desistir das coisas, eu nasci pra prosseguir, então eu não sou de retroceder; eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero; Hoje, assim, eu me vejo uma nova pessoa, eu me vejo assim, em um novo rumo né? eu me coloco em um novo rumo, eu tenho uma nova visão do que é ensinar a língua inglesa, do que é aprender a língua inglesa, mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor, têm aqueles que de-, que dão né?; eu sou uma professora de língua inglesa por prazer, por realização, me sinto realizada em trabalhar com a língua inglesa; eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa né?*).

Além das assertivas na primeira pessoa e dos verbos já analisados, chama a atenção a imagem que a enunciativa constrói para si, enquanto professora de língua inglesa (uma ‘nova pessoa’ que se coloca em um ‘novo rumo’ e que tem uma ‘nova visão’ do que seja ensinar língua inglesa). O uso reiterado do adjetivo ‘novo(a)’ faz resvalar o sentido de resistência, ou seja, esse ‘novo’ significa o deslocamento de um lugar em que havia a interpelação ao fracasso para um lugar outro em que há a resistência a essa interpelação. Nesse lugar outro, ao afirmar *eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero; mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor*, Marta revela o sujeito que se constitui na língua, pela

língua e com a língua, o sujeito que é interpelado por ela e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que está. Na movência entre a interpelação ao fracasso e à impossibilidade (*algo que eu nunca pensava ser*), permanece a resistência a esse fracasso e a essa impossibilidade e permanece, também, o desejo de ‘persistir’ (*cada dia eu quero dar o melhor de mim pra que minhas aulas sejam melhores; Hoje assim, eu posso falar pras pessoas dessa minha experiência que não é uma experiência qualquer mas, éh, foi uma grande experiência; então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida e por ter chegado aqui, e por ter alegria né? em ser uma professora de língua inglesa*) e o desejo de ir além e ocupar lugares outros (*eu pretendo tá me preparando pra fazer o mestrado, porque eu amo estudar né? então eu sinto que eu preciso de tá alcançando mais esse degrau na minha vida, e pretendo estar estudando mais, avançando mais no inglês, então eu sei que eu vou alcançar isso né? é o meu plano, é o meu projeto de vida, estar pensando um pouco mais né? isso em minha vida*).

Passemos a análise dos dizeres de Alice.

(149) Alice: /.../ no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em TODos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, aquele massacre, *mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, fui percebendo que eu tenho grande paixão em lidar com as pessoas, e principalmente,...., poder estar trocando essa experiência de uma língua estrangeira, e sabendo que muitas vezes têm resultado, não é?* Então, atualmente, em parte eu sou realizada sim com a minha profissão em outra não, a outra qual que é? a desvalorização, que a gente sente realmente uma pessoa, todo profissional ele merece ser valorizado PRINcipalmente *o educador que é uma profissão muito, éh, dignificante, uma profissão muito, nossa!, realmente muito PLEna mesmo, na vida de uma pessoa né? o que seria de nós sem um, um mestre, e também pelo lado financeiro também que deixa a desejar e você muitas vezes tem vontade de estar especializando mais né? tendo acesso a livros, a bons livros, a, a uma viagem fora não é? tudo aquilo que realmente só mesmo o lado material pode ajudar né?, então isso às vezes realmente deixa a pessoa chateada e muitas vezes é o que leva muitos profissionais atualmente a não estarem atuando dentro da área da educação, estarem procurando outros ramos. Mas acho que SÓ através da luta que a gente vai conseguir reverter esse quadro, não vou perder as esperanças, pelo menos sinto, não é? que,...., dentro do meu coração eu quero lutar sim, acredito que a educação, ela vai voltar a ter o reconhecimento futuro porque do jeito que está não tem como piorar, então cedo ou tarde logo os governantes terão que acordar principalmente, porque são eles os maiores responsáveis, e a população também como um todo, ela tem que saber cobrar mais e acredito que isso irá acontecer. Então, da minha parte, acredito sim que eu tenho que buscar outra fonte, um complemento de renda sim, não é? mas acho que não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela, éh, sejam alunos e também colegas de trabalho.*

Posso perceber que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Alice, ressoam os mesmos modos de dizer de Marta. Resgata a conflituosa experiência vivenciada no início da profissão (*no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em TODos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos; mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, fui percebendo que eu tenho grande paixão em lidar com as pessoas, e principalmente,...., poder*

*estar trocando essa experiência de uma língua estrangeira, e sabendo que muitas vezes têm resultado, não é?). O uso dos verbos ‘lutar’ e ‘resistir’ e da afirmação ‘sabendo que muitas vezes têm resultado’ produzem sentidos de resistência à interpelação do fracasso e da impossibilidade de se constituir professora de língua inglesa. A desvalorização em relação à profissão é reiterada quando enuncia sobre o presente (*atualmente, em parte eu sou realizada sim com a minha profissão em outra não, a outra qual que é? a desvalorização, que a gente sente*).*

No entanto, a enunciadora resiste a essa desvalorização, construindo para si não apenas uma imagem de professora de língua, mas de educadora que forma cidadãos por meio da língua que ensina (*todo profissional ele merecer ser valorizado PRINCIPalmente o educador que é uma profissão muito, éh, dignificante, uma profissão muito, nossa!, realmente muito PLEna mesmo, na vida de uma pessoa né? o que seria de nós sem um, um mestre*) e, revelando uma prática discursiva que se inscreve na representação do ‘desistir jamais’ (*não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMBém acreditam nela, éh, sejam alunos e também colegas de trabalho; SÓ através da luta que a gente vai conseguir reverter esse quadro, não vou perder as esperanças, pelo menos sinto, não é? que,...., dentro do meu coração eu quero lutar sim, acredito que a educação, ela vai voltar a ter o reconhecimento futuro*). Na alteridade entre as frustrações vivenciadas no início da profissão e a desvalorização enfrentada no presente, Alice, como Marta, se constitui sujeito na língua, pela língua e com a língua, é interpelada por ela e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos onde está.

Vejamos, a seguir, os dizeres de Amanda.

(150) Amanda: Por que eu me tornei, no caso eu sou uma professora de de língua inglesa, e por que após eu ter concluído eu quis, eu me tornei uma professora. Bem, por que? Éh, eu gosto da profissão, gosto bastante, e não são rosas éh, e também se você for pensar, pensar pelo lado, éh financeiro, nem pense! porque de- é é *desistência na hora*, é,....,é até frustrante, frustrante infelizmente que quando você pensa nessa questão éh, se você remete ao tanto que que você dediCOU, a sua dedicaÇÃO e, e outras coisas, é frustrante. *Bem, mas tem a questão do você ensinar, eu acho que é algo que, que quem GOSTa sabe disso, eu gosto de ensinar éh, de passar aquilo que eu recebi, compartilhar com outros, se é dom acredito que esse seja um um dom que eu tenho e, eu gosto da língua inglesa? GOSTo, MAS, éh, eu eu gosto de ensinar só que,....,as minhas experiências, por exemplo ensinar, eu ainda queria {risos} achar uma forma pra chamar, atrair a atenção, já tentei algumas formas eu até consegui, mas atrair atenção do de alunos, principalmente essa, a questão acho que de maturidade éh, conseguir MEios, FORmas de despertar mais a atenção de alunos anos mais novos, eles não têm interesse e isso às vezes decepciona éh,....deixa até a gente profis- profissionalmente falando éh, com a estima baixa por causa disso, agora, agora os alunos mais, quando tem um maior, tem mais maturidade éh, a aula desenvolve BEM melhor, você tem um aproveitamento éh,....mais,....um melhor aproveitamento, e, éh, assim eu percebi até nas aulas, é claro que aluno, ele éh, éh você não encontra nenhum aluno perfeito é lógico são seres humanos, e (aqueles que) reclamam e também você não agrada a todos, isso é óbvio. Bem, mas pelo menos no papel que eu TENto, que eu faço ali, eu tento fazer meu melhor, executá-lo da melhor forma possível, e eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,....,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?*

Amanda, para falar porque se tornou professora de língua inglesa, faz vir à tona a dedicação do passado que não é reconhecida no presente (*se você remete ao tanto que que você dediCOU, a sua dedicaÇÃO e, e outras coisas, é frustrante*). O uso do adjetivo ‘frustrante’ aponta para sentidos de insatisfação em relação à prática em-serviço, sendo que esses sentidos são também produzidos ao enunciar sobre o presente (*eu gosto da profissão, gosto bastante, e não são rosas éh, e também se você for pensar, pensar pelo lado, éh financeiro, nem pense! porque de- é é é desistência na hora, é,...,é até frustrante, frustrante infelizmente*). No entanto, emerge em seus dizeres a incisa *Bem, mas tem a questão do você ensinar, eu acho que é algo que, que quem GOSTa sabe disso, eu gosto de ensinar éh, de passar aquilo que eu recebi, compartilhar com outros, se é dom acredito que esse seja um um dom que eu tenho*. Em seu imaginário discursivo, a resistência à interpelação à desistência se dá pelo fato de ‘ter o dom de ensinar’, dom esse representado como ‘gostar de ensinar, de passar aquilo que recebeu, de compartilhar com os outros’. Na movência entre a possibilidade de desistência e a construção da representação de ‘ter o dom de ensinar’, Amanda se inscreve no desejo de permanecer realizando seu papel de professora de língua inglesa (*Bem, mas pelo menos no papel que eu TENto, que eu faço ali, eu tento fazer meu melhor, executá-lo da melhor forma possível, e eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar*) e revela, também o desejo de ocupar lugares outros como ensinante em permanente formação (*eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?*).

Esse desejo de permanente formação pode ser asseverado quando enuncia *eu gosto de ensinar só que,...,as minhas experiências, por exemplo ensinar, eu ainda queria {risos} achar uma forma pra chamar, atrair a atenção, já tentei algumas formas eu até consegui, mas atrair atenção do de alunos*. Pode-se dizer, assim, que Amanda se constitui professora de língua inglesa em-serviço no devir de uma competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada e no devir de uma prática-pedagógica que ainda procura alcançar.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Regina, última seqüência discursiva em análise desta terceira instância de manifestação (‘Persistir’) da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’.

(151) Regina: Bom, depois que eu terminei o Curso de Letras eu me tornei professora porque foi a primeira oportunidade que eu tive. Eu mandei VÁrios currículos quando eu me formei né? na minha cidade, mandei pra várias empresas, mas, uh, não fui chamada, atribuo isso porque de repente, só o nível superior não foi suficiente, de repente eu teria que ter outros cursos, éh, de capacitação né? que envolvesse a empresa em si, pra que eu fosse chamada pra trabalhar como secretária. Agora, éh, diante da oportunidade que eu tive né? de ser professora de inglês, na primeira que surgiu eu já, já fui e aprendi muito né? gostei da experiência né? eu tento lembrar dos momentos bons que eu tive né? tento aprender muito né? porque tudo é experiência na vida da gente né? então acredito que, éh, essa experiência né? esse contato com a, com a profissão acabou, éh, me influenciando assim como pessoa né? eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, porque em algumas escolas que eu

lecionei, o ensino público era também assim praticamente uma creche né? então tinha alunos assim MUITO carentes, alunos que iam pra escola pra comer, alunos que não tinham o que vestir, então eram assim coisas MUITO tristes de se ver, eu não imaginei que quando eu terminasse o Curso de Letras, eu iria lidar com esse tipo de coisa, então é muito triste, mas faz parte né? nós moramos num país onde a, a, ai, professora, desculpa, eu tô muito, muito emocionada de lembrar disso {a professora começa a chorar e termina seu depoimento chorando}, mas,....., eu me lembro que teve um aluno,...., que foi à casa de uma professora,....., pedir comida à noite,...., porque ele não tinha o que comer,....., então,.....,.....,como pessoa, eu acabei, *éh, crescendo muito né? e agradecendo todas as oportunidades que eu tive na minha vida,...., e busco melhorar SEMPRE,...., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também.*

Regina, para enunciar porque se tornou professora de língua inglesa, remete-se, primeiramente, ao passado, para marcar, mais uma vez, que não desejava ministrar aulas de língua inglesa após a graduação (*Bom, depois que eu terminei o Curso de Letras eu me tornei professora porque foi a primeira oportunidade que eu tive. Eu mandei VÁrios currículos quando eu me formei né? na minha cidade, mandei pra várias empresas, mas, uh, não fui chamada*). No entanto, a oportunidade de atuar como professora de língua inglesa em uma escola pública provocou deslocamentos na percepção de seu papel nessa instância de ensino (*Agora, éh, diante da oportunidade que eu tive né? de ser professora de inglês, na primeira que surgiu eu já, já fui e aprendi muito né? gostei da experiência né? eu tento lembrar dos momentos bons que eu tive né? tento aprender muito né? /.../ essa experiência né? esse contato com a, com a profissão acabou, éh, me influenciando assim como pessoa né? eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, /.../*)

Esses deslocamentos se deram, por exemplo, pelo fato de ter vivenciado um contexto, em que os alunos ‘iam pra escola pra comer’ e ‘não tinham o que vestir’. Essa realidade (*coisas muito tristes de se ver*) aparece, nos dizeres de Regina, representados como algo que não fez parte de sua formação pré-serviço e que ela não vislumbrava como parte de sua prática em-serviço (*eu não imaginei que quando eu terminasse o Curso de Letras, eu iria lidar com esse tipo de coisa*) e, aparece, também, representada como detonadora de sua constituição como sujeito-professor de língua inglesa (*eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente*). Dito de outra forma, foi no acontecimento da aula de língua inglesa que Regina passou a perceber do que necessitava para se constituir professora, foi no acontecimento da prática em-serviço que ela foi interpelada pelo seu lugar diante das diferenças sociais que permeiam o contexto educacional.

Percebo que essa interpelação causa um sofrimento, uma tensão e um conflito na constituição dessa professora em-serviço, tendo em vista que não consegue conter seu choro ao enunciar sobre a questão (*então é muito triste, mas faz parte né? nós moramos num país onde a,*

*a, ai, professora, desculpa, eu tô muito, muito emocionada de lembrar disso* {a professora começa a chorar e termina seu depoimento chorando}). Lembrar que um aluno foi à casa de uma professora, à noite, para pedir comida porque não tinha o que comer em casa irrompe, no intradiscurso de Regina, apontando para sentidos que, interdiscursivamente, funcionam como forma de resistência às suas faltas, ou seja, fatos como os relatados por ela, fizeram com que ela (re)pensasse seu papel naquele contexto (*como pessoa, eu acabei, éh, crescendo muito né? e agradecendo todas as oportunidades que eu tive na minha vida,..., e busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também*).

Na alteridade entre o que lhe falta e o que falta a seus alunos, Regina se inscreve no desejo de ‘melhorar sempre’ e ‘dar um futuro melhor e uma vida digna a seus alunos’. Na primeira sincronia, Regina, enquanto professora pré-serviço, se inscreve na ‘falta’, na ‘projeção’ e ‘na exclusão’. Falta-lhe vocabulário e falta-lhe um falar certo que os outros têm e ela não tem, sente-se marginalizada e excluída, o que a leva a imaginar que seus colegas perguntem: “O que essa menina faz aqui?”<sup>8</sup>.

Na segunda sincronia, as faltas permanecem, a projeção permanece, sendo que há um deslocamento em relação à exclusão. Se na primeira sincronia o sentimento era de não-pertencimento e exclusão, na segunda o sentimento é de uma professora que se representa como alguém que pode contribuir para que seus alunos não se sintam excluídos do processo educacional, um sentimento que ela reconhece como seu.

“O que essa menina faz aqui?”. Talvez a resposta seja: professora pré-serviço de língua inglesa que irá resistir à falta, à projeção e à exclusão e se constituirá professora de língua inglesa em-serviço.

Finalizando a análise da terceira instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, esquecimento e silenciamento das faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa.

Essa inscrição faz revelar o sujeito que se constitui na língua, pela língua e com a língua, o sujeito que é interpelado por essa língua e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que se encontra inserido.

---

<sup>8</sup> Seqüência discursiva (68), capítulo 4.

Nesse sentido, pode-se se dizer que a heterotopia se configura, também, aqui, como um mecanismo enunciativo na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo os sujeitos-enunciadores ‘resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

**Quadro 9: Representação 4 construída na segunda sincronia  
Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
<b>A prática em-serviço como espaço de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras”</li> <li>- “todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais”</li> <li>- “Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUITO, talvez pelo fato de você ter que aPRENDER para ensinar para outras pessoas”</li> <li>- “quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá estudando de certa forma né? pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina”</li> <li>- “quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastANTE, melhoRAR é procurar é outra outros meios né? pra você desenvoLVER e suprir suas falhas”</li> <li>- “acredito que eu melhorei bastante nesse período éh, uma das causas disto é,....,esforço é claro, e também a experiência na sala de aula”</li> <li>- “você na prática, você percebe que você necessita de outros tipos de coisas”</li> <li>- “eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos”</li> </ul>	Denegação
<b>A inscrição em um processo de cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né?”</li> <li>- “a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né?”</li> <li>- “o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, /.../ quando eles se sentem tocados pela língua e e e assim quando eles sentem que eles são alguÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles”</li> <li>- “eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né?”</li> <li>- “quando eu vejo um aluno cresCER né? e essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia quando isso acontece”</li> <li>- “acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno”</li> <li>- “ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês”</li> <li>- “aquele aluno politizado, que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás”</li> <li>- “o contexto que eu gosto realmente,...., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade”</li> <li>- “eu fico assim muito gratificada de,....,de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague”</li> <li>- “eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol”</li> <li>- “só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada?”</li> </ul>	Denegação Esquecimento Silenciamento
<b>Persistir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa”</li> <li>- “não tenho vontade de deixar de trabalhar com ela não, embora eu tenha muitos obstáculos”</li> <li>- “não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMBÉM acreditam nela”</li> <li>- “eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,....,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?”</li> <li>- “Eu acho sinceramente que, uh,....eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino”</li> <li>- “Eu aceitei esse desafio, /.../ e estou até hoje, uh, ministrando aulas, acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo”</li> <li>- “quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa”</li> <li>- “busco melhorar SEMPRE,...., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também”</li> </ul>	Denegação Esquecimento Silenciamento Heterotopia

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas três instâncias de manifestação em há a representação da resistência à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, os sujeitos-enunciadores:



- a) denegam as faltas que lhes são constitutivas a elas resistindo, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e da melhor forma de ensiná-la. Representam, ainda, a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço, atribuindo à sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço;
- b) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se em um processo de cidadania. Essa inscrição se configura em um atravessamento da língua estrangeira como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, em sua constituição sujeitidual, no lidar com a língua inglesa, são interpelados pelo lugar que ela ocupa na formação social na qual se encontram inseridos;
- c) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de permanecer exercendo o papel de professores de língua inglesa. Essa inscrição faz revelar o sujeito que é interpelado pela língua inglesa e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos nos quais se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se se dizer que a heterotopia se configura, também, como um mecanismo enunciativo na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

Tendo finalizado a análise das quatro representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia, apresento um resumo da referida análise, sob forma esquemática.

**Quadro 10: Das quatro representações construídas na segunda sincronia**

<b>Representações</b>	<b>Instâncias de manifestação das representações</b>	<b>Mecanismos enunciativos</b>
<b>1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta</b>	<p>1<sup>a</sup> A falta do passado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”</li> <li>– No Curso de Letras: O fantasma da exclusão</li> <li>– No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”</li> </ul> <p>2<sup>a</sup> A falta do presente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”</li> <li>– A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”</li> <li>– A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”</li> <li>– A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos”</li> <li>– A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”</li> <li>– A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”</li> <li>– A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”</li> <li>– As faltas em diálogo - definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”</li> </ul>	<p>Alteridade</p>          <p>Alteridade Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento</p>
<b>2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção</b>	<p>1<sup>a</sup>. A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo”</p> <p>2<sup>a</sup>. A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!”</p> <p>3<sup>a</sup>. A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”</p>	<p>Alteridade Denegação</p>
<b>3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade</b>	<p>1<sup>a</sup>. Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”</p> <p>2<sup>a</sup>. Fundamental no processo de ensino-aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”</p>	<p>Alteridade Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento</p>
<b>4-Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa</b>	<p>1<sup>a</sup>. A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras”</p> <p>2<sup>a</sup>. A inscrição em um processo de cidadania: “Eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna”</p> <p>3<sup>a</sup>. Persistir “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”</p>	<p>Denegação Esquecimento Silenciamento Heterotopia</p>

A partir do quadro construído, pode-se observar que:

- a) A Representação 1 (A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta) se deu em duas instâncias, sendo que a primeira se deu em três subinstâncias (antes, no e depois do Curso de Letras) e, a segunda, em oito subinstâncias (a falta de pronúncia, a falta de fluência, a falta de (ampliar vocabulário), a falta de ‘ouvir’ mais e melhor, a falta de ‘falar’ mais, a falta de uma experiência no exterior, a falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências, as faltas em diálogo: definindo competência oral).

Nesse sentido, na primeira instância, eles se inscrevem na ‘falta do passado’, sendo que seus dizeres deixam ressoar mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores,

diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. Seus dizeres se caracterizam pelo entrelaçamento de diferentes discursos (memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e dos diferentes lugares sociais que ocupa(m)(vam).

Na segunda instância, eles se inscrevem na ‘falta do presente’, sendo que seus dizeres deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interlocucionais em língua inglesa e se constituem sujeito do devir à espera da competência oral-enunciativa idealizada.

Assim, pode-se afirmar que a falta se tornou constitutiva na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade (a primeira sincronia) atravessa a segunda sincronia e permanecem como referência para os sujeitos-participantes da pesquisa.

- b) A Representação 2 (A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção) se deu em três instâncias, em que os sujeitos denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua outra.

Na primeira instância, eles se inscrevem na ‘assimetria do/no outro’, representando o outro como aquele cuja competência oral-enunciativa é superior, o que faz com sua competência esteja vinculada à imagem da competência que constroem para o outro.

Na segunda instância, eles se inscrevem na ‘interlocução do/no outro’, representando o outro (o nativo em especial) como aquele que traz ‘as melhores recordações’ e que ‘elogia’ sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Dessa forma, apagam a tensão constitutiva dos processos interacionais por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa.

Na terceira instância, eles se inscrevem na ‘identificação do/no outro’, estabelecendo uma relação de alteridade, em que a identificação com outro é marcada no processo enunciativo - seja pela incompletude, seja pela ilusão de completude - esquecendo e silenciando sua condição

enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagando as relações conflituosas dos processos interacionais por eles vivenciados.

- c) A Representação 3 (A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade) se deu em duas instâncias.

Na primeira instância, eles se inscrevem na ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa como fundamental para o professor’, silenciando o lugar das outras habilidades (ouvir, ler e escrever) na prática em-serviço, sendo que, ao silenciarem essas habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua inglesa.

Na segunda instância, eles se inscrevem na ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa como fundamental no processo de ensino-aprendizagem’, revelando uma circunscrição positivista, ao denegarem a constituição de seus alunos na e pela língua, ao denegarem a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e ao denegarem, também, o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos.

- d) A Representação 4 (Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa) se deu em três instâncias.

Na primeira instância, eles denegam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, representando a ‘prática em-serviço como espaço de aprendizagem’. Representam essa prática não apenas como espaço de aprendizagem da língua, mas também da melhor forma de ensiná-la. Representam, ainda, a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço, atribuindo a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço.

Na segunda instância, eles denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, ‘inscrevendo-se em um processo de cidadania’. Essa inscrição se configura em um atravessamento da língua estrangeira como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, em sua constituição sujeitucional no lidar com a língua inglesa, são interpelados pelo lugar que ela ocupa na formação social na qual se encontram inseridos.

Na terceira instância, eles denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de ‘persistir’, ou seja, no desejo de

permanecer exercendo o papel de professores de língua inglesa. Essa inscrição faz revelar o sujeito que é interpelado pela língua inglesa e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se se dizer que a heterotopia se configura como um mecanismo enunciativo, na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

Passo, a seguir, a tratar das formações discursivas que puderam ser delineadas a partir da análise das representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia.

## 5.2. Formações discursivas nas inscrições discursivas da segunda sincronia

A partir da análise anteriormente apresentada, pôde-se perceber que a relação dos licenciados em Letras, no que diz respeito à competência oral-enunciativa em língua inglesa, é regida por quatro representações construídas por ressonâncias de modos de dizer, em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, silenciamento, esquecimento, apagamento alteridade e heterotopia. Essas representações atravessam, entrecruzam e traspassam as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, o que denota uma inscrição nas seguintes perspectivas enunciativas de formações discursivas que se interpenetram e se interconstituem:

- i) ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘falta’, o efeito que se produz é o da ideologia da completude, da maximização, da perfeição e da eficiência que, por sua vez, encontra-se inserida em um devir desses sujeitos, sempre à espera da competência idealizada. Isso me leva a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que poderia chamar de *FD da Falta*, em modulações que se estendem para a *Falta Remanescente* (a do passado) e a *Falta Constitutiva* (a do presente);
- ii) ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘projeção’, o efeito que se produz é o da superioridade do outro, o que me leva a observar que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que chamaria de *FD Projetivo-Atributiva*, em modulações que apontam para a *Projeção pela Diferença* (“os outros falam melhor”), a *Projeção Sujeitucional* (“os outros me elogiam”) e a

*Projeção Interpelativa* (“falar é difícil pra mim e pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”);

- iii) ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘referencialidade’, as significações percebidas foram as de autoridade e poder supremo da oralidade, sendo que o efeito é a natureza como essa referencialidade se configura enquanto devir da constituição do sujeito na língua inglesa em relação à competência oral-enunciativa, o que me leva a afirmar que alguns sentidos aqui também se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que denominaria de *FD da Soberania da Oralidade*, em modulações que apontam para a *Soberania Legitimadora da Práxis* (fundamental para o professor) e *Soberania Legitimadora da Prática* (fundamental no processo de ensino-aprendizagem).

Ao construírem representações que os levam a ‘Resistir à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, as significações percebidas foram de deslocamento, sendo que o efeito é a inscrição em lugares outros em que re-significam seus lugares sócio-discursivos, o que me leva a perceber que alguns sentidos aqui também se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que denominaria de *FD Heterotópica*, em modulações que apontam para *Heterotopia pelo Acontecimento* (é na prática que se constituem professores), *Heterotopia pelo Desejo* (desejo de ser e formar cidadãos e desejo de permanecer na profissão).

Dessa forma, as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes-enunciadores da segunda sincronia estão circunscritas na *FD da Falta*, na *FD Projetivo-Atributiva*, na *FD da Soberania da Oralidade* e na *FD Heterotópica*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade uma vez que atravessam, entrecruzam e traspassam o *continuum* das inscrições discursivas dos sujeitos da/na enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Cumpre-me, neste momento, retomar três (03) das sete (07) perguntas de pesquisa que norteiam este estudo, a saber:

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

- 6) em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos depoimentos dos participantes?

Respondendo às duas primeiras perguntas:

Pôde-se perceber que os sujeitos-participantes, na segunda sincronia, constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘referencialidade’. A construção dessas representações se desloca para uma outra: a ‘resistência à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, ou seja, ainda que se representem como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa de forma insatisfatória, lacunar e inferior a do outro, se representam, também, como aqueles que a essa forma resistem, passando a se conceber como sujeitos-professores de língua inglesa que podem contribuir para a formação do sujeito-aluno-cidadão e que desejam permanecer exercendo seus papéis de educadores.

Resistir, ainda que metadiscursivamente, funciona, na segunda sincronia, enquanto síntese da representação da competência enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘referencialidade’. Dito de outra forma, a tese é a ‘falta’, da antítese que são a ‘projeção’ e a ‘referencialidade’, sendo que a síntese é a ‘resistência’ dos enunciadores de sua constituição enquanto sujeitos falantes da língua inglesa.

Nesse sentido, a competência oral-enunciativa em língua inglesa dos sujeitos-participantes se dá pela inscrição em uma falta (tese), pela construção de um contradiscurso dessa falta que é projetada do/no outro e que se torna referência na práxis e na prática (antítese) e, concomitantemente, pela resistência enquanto sujeitos em enunciação oral em língua inglesa (síntese).

Respondendo à terceira pergunta:

As práticas discursivas presentes nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa encontram-se circunscritas em algumas formações discursivas que denominaria: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*. Como já pontuado, essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Tendo finalizado a análise das formações discursivas nas quais se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, na segunda sincronia desta pesquisa, apresento, a seguir, um resumo da referida análise, sob forma esquemática:

**Quadro 11: Das formações discursivas na segunda sincronia**

Representações	Instâncias de manifestação	Mecanismos enunciativos	Formações discursivas
<b>1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta</b>	<p>1ª A falta do passado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”</li> <li>- No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEdo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar”</li> <li>- No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”</li> </ul> <p>2ª A falta do presente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”</li> <li>- A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”</li> <li>- A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”</li> <li>- A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos”</li> <li>- A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”</li> <li>- A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”</li> <li>- A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”</li> <li>- As faltas em diálogo - definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”</li> </ul>	<p>Alteridade Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento</p>	<p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: center;">FD da Falta</p> <p style="text-align: center;">↑                      ↓</p> <p style="text-align: center;">FD Projetivo- Atributiva</p> <p style="text-align: center;">↑                      ↓</p> <p style="text-align: center;">FD da Soberania da Oralidade</p>
<b>2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção</b>	<p>1ª. A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo”</p> <p>2ª. A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!”</p> <p>3ª. A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”</p>	<p>Alteridade Denegação</p>	<p style="text-align: center;">FD Heterotópica</p> <p style="text-align: center;">←</p>
<b>3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade</b>	<p>1ª. Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”</p> <p>2ª. Fundamental no processo de ensino-aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”</p>	<p>Alteridade Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento</p>	
<b>4-Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa</b>	<p>1ª. A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras”</p> <p>2ª. A inscrição em um processo de cidadania: “Eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna”</p> <p>3ª. Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”</p>	<p>Denegação Esquecimento Silenciamento Heterotopia</p>	

Aqui termino a análise construída a partir dos dados coletados em 2005 (segunda sincronia), em que onze (11) participantes da pesquisa forneceram depoimentos sobre sua vida profissional após a graduação e sobre a relação que estabelecem com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Apresento, a seguir, um resumo esquemático desse capítulo quinto e passo, no próximo, a analisar as relações que puderam ser estabelecidas entre as duas sincronias.



## Resumindo o Capítulo Quinto

Neste capítulo, para analisar a segunda sincronia, busquei:

- a) analisar quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da COE em LI, ou seja, que sentidos sobre essa competência são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da segunda sincronia, quando os participantes enunciam, por meio do depoimento AREDA, sobre sua COE em LI e sobre a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a graduação;
- b) analisar como se traduzem essas representações nas experiências de ensino-aprendizagem de língua inglesa desses participantes em diferentes contextos educacionais;
- c) observar como os sentidos produzidos se condensam, delineando em quais FDs se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes enquanto ocupam o lugar discursivo licenciados em Letras/professores em-serviço.
- d) Apresentar os resultados da análise da primeira sincronia
- d.1)** A relação dos sujeitos-participantes da pesquisa, em relação à COE em LI, é regida por quatro representações:
- d.1.1)** ‘a COE em LI enquanto falta’ se dá em duas instâncias de manifestação (a falta do passado, a falta do presente). A primeira (a falta do passado) se dá em três subinstâncias: i) antes; ii) durante; iii) depois do Curso de Letras, em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores, diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. A segunda (a falta do presente) se dá em oito subinstâncias: i) a falta de pronúncia; ii) a falta de fluência; iii) a falta de (ampliar) vocabulário; iv) a falta de ‘ouvir’ mais e melhor; v) a falta de ‘falar’ mais; vi) a falta de uma experiência no exterior; vii) a falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências; viii) as faltas em diálogo: definindo competência oral, em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interacionais em língua inglesa e se constituem sujeito do dever à espera da competência oral-enunciativa idealizada. Assim, pode-se afirmar que a falta se tornou constitutiva na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade (a primeira sincronia) atravessa a segunda sincronia e permanecem como referência para os participantes da pesquisa.
- d.1.2)** ‘a COE em LI enquanto projeção’ se dá em três instâncias de manifestação, em que os sujeitos denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua outra: i) se inscrevem na ‘assimetria do/no outro’, representando o outro como aquele cuja COE em LI é superior, o que faz com sua competência esteja vinculada à imagem da competência que constroem para o outro; ii) se inscrevem na ‘interlocução do/no outro’, representando o outro (o nativo em especial) como aquele que traz ‘as melhores recordações’ e que ‘elogia’ sua COE em LI. Dessa forma, apagam a tensão constitutiva dos processos interlocucionais por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam sua própria constituição como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa; iii) se inscrevem na ‘identificação do/no outro’, estabelecendo uma relação de alteridade, em que a identificação com outro é marcada no processo enunciativo - seja pela incompletude, seja pela ilusão de completude - esquecendo e silenciando sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagando as relações conflito-tensivas dos processos interativos por eles vivenciados.
- d.1.3)** ‘a COE em LI enquanto referencialidade’ se dá em duas instâncias: i) se inscrevem na ‘COE em LI como fundamental para o professor’, silenciando o lugar das outras habilidades (ouvir, ler e escrever) na prática em-serviço, sendo que, ao silenciarem essas habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua inglesa; ii) se inscrevem na ‘COE em LI como fundamental no processo de ensino-aprendizagem’, revelando uma inscrição positivista, ao denegarem a constituição de seus alunos na e pela língua, ao denegarem a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e ao denegarem, também, o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos.
- d.1.4)** ‘resistindo à falta de COE em LI’ se dá em três instâncias: i) denegam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, representando a ‘prática em-serviço como espaço de aprendizagem’. Representam essa prática não apenas como espaço de aprendizagem da língua, mas também da melhor forma de ensiná-la. Representam, ainda, a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço, atribuindo a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço; ii) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, ‘inscrevendo-se em um processo de cidadania’. Essa inscrição se configura em um atravessamento da língua estrangeira como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, em sua constituição sujeitudinal, no lidar com a língua inglesa, são interpelados pelo lugar que ela ocupa na formação social na qual se encontram inseridos; iii) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de ‘persistir’, ou seja, no desejo de permanecer exercendo o papel de professores de língua inglesa. Essa inscrição faz revelar o sujeito que é interpelado pela língua inglesa e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se dizer que a heterotopia se configura como um mecanismo enunciativo, na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando, apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.
- d.2)** essas representações se interpenetram e interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciativos, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações que denominaria: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

## CAPÍTULO 6

### Análise entre as Sincronias

*Um sentido só revela as suas profundidades  
encontrando-se e contactando com outro,  
com o sentido do outro:  
entre eles começa uma espécie de diálogo  
que supera o fechamento e a unilateralidade  
desses sentidos /.../*

*Bakhtin (1953/2003:366)*

## 6. Introdução

Este capítulo tem como objetivo responder à última pergunta desta pesquisa, a saber: quais as relações que podem ser estabelecidas entre as duas sincronias?

Ao analisar cada uma das sincronias, pôde-se observar que, ao construir representações sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa, os sujeitos-participantes da pesquisa são constituídos por várias e diferentes vozes que são evocadas de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos, ou seja, em sua referencialidade polifônica, manifestam várias e diferentes vozes que dialogam com vários e diferentes discursos. Os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem, assim, com outros discursos que provêm de outros lugares discursivos que ocupam, de outras formações discursivas nas quais se circunscrevem.

Neste momento, busco compreender como a multiplicidade de vozes reveladas em cada sincronia (que se inter-relacionam entre as formações discursivas) estabelece uma relação de dialogicidade (um processo de interação verbal), ou seja, busco estabelecer as relações dialógico-polifônicas entre as formações discursivas das duas sincronias. É dessas relações que passo a tratar.

### 6.1. Relações dialógico-polifônicas entre as duas sincronias

Nesta tese, as relações dialógico-polifônicas entre as duas sincronias podem ser compreendidas como relações que se dão:

- a) por ressonância: há FDs ressonantes, por exemplo: a *FD da Falta*, da primeira sincronia (*Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação*) e a *FD da Exclusão*, da primeira sincronia (*Exclusão por Diferença, por Denegação e por Resistência*), ressonam na *FD da Falta*, da segunda sincronia (*Falta Remanescente*). Ressonam por semelhança, aproximação e tensão, ou seja:
  - i) a *FD da Falta* e a *FD da Exclusão* (primeira sincronia) ressonam na *FD da Falta* (segunda sincronia) por semelhança, aproximação e tensão, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Ressonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
<p>● <b>FD da falta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, <b>meu vocabulário é pequeno demais</b>”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me <b>bloqueada</b> e a voz não sai”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está <b>realmente certo</b>”</li> </ul> <p>● <b>FD da Exclusão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eu sinto vontade de falar, mas <b>fico com medo</b>, pois não sei se estou <b>falando corretamente</b> e por isso eu <b>me inibo</b>, sempre <b>ficando para trás</b>”</li> <li>- “Desejo ser mais participativa, porém sinto um <b>bloqueio</b> e o <b>medo</b> de me expressar mais <b>incorretamente</b> <b>atrapalha</b> meu aprendizado”</li> <li>- “fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua”</li> <li>- “Sinto realmente vontade de participar, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito <b>ansiosa</b>, talvez <b>vergonha de me expor</b>”</li> <li>- “se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela <b>vergonha</b> e <b>medo de errar</b>”</li> <li>- “Eu <b>falo, mas muito pouco</b>, pois <b>fico inseguro</b>, eu <b>fico bem constrangido</b> quando tenho que expor algum trabalho, o fato de <b>alguns alunos serem mais avançados</b> ou <b>terem mais domínio</b> na língua inglesa e isto de certa forma me deixa <b>inibido, atrapalhando</b> meu desenvolvimento”</li> <li>- “Como a <b>professora vai avaliar-me</b> no momento de minha fala é lógico que ela <b>detectará erros</b>”</li> <li>- “Eu sinto vontade de falar, mas <b>não falo, fico sem graça</b> porque quando tento me expressar com o <b>pouco que sei</b>, alguns colegas parecem não compreender ou <b>olham de maneira desigual</b>, como se perguntassem: <b>‘O que essa menina faz aqui?’</b>”</li> </ul>	<p>● <b>FD da Falta</b></p> <p><u>Antes do Curso de Letras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eu comecei a criar <b>mecanismos de resistência</b> né? Então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter <b>medo de falar</b> né?”</li> </ul> <p><u>No Curso de Letras - O fantasma da exclusão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha <b>Medo de falar</b>, acho que a minha maior <b>insegurança era falar</b>, eu acho que a minha maior <b>dificuldade era me expor</b>”</li> <li>- “Eu tinha aquele <b>medo</b>, aquela <b>resistência</b>, aquele <b>medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada</b>”</li> <li>- “Quando eu tava fazendo a disciplina <b>Conversação 1</b>, aquilo era <b>forjado</b>, você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu <b>não me sentia à vontade</b>”</li> <li>- “Na época assim, sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco <b>tímida, com medo de errar</b>”</li> <li>- “Só o fato de você se <b>sentir inferior as outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras</b>, pelo fato delas já terem <b>aprendido mais</b> sobre a língua e <b>serem mais fluentes</b> do que você”</li> <li>- “<b>Eles excluíam os que não sabiam</b>, direcionavam apenas, né? o ensino àqueles que sabiam, então eu notava um certo <b>preconceito, uma discriminação</b>”</li> <li>- “Eu percebia que havia <b>pessoas que tinham maior conhecimento que o meu</b> e eles não tinham tanta dificuldade, porque <b>os professores davam aulas a nível desses alunos</b>”</li> <li>- “<b>Essa professora apenas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma</b>, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e <b>eu não conseguia falar</b>”</li> </ul> <p><u>No início da profissão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler <b>pra ver a minha pronúncia</b>”</li> </ul>

b) por consonância: há FDs consonantes, por exemplo: a *FD da Falta*, da primeira sincronia (*Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação*), concorda e converge com a *FD da Falta*, da segunda sincronia (*Falta Constitutiva*); a *FD Projetivo-Atributiva* também concorda e converge, nas duas sincronias, em suas três modulações: *pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa*. Consonam por repetibilidade, semelhança e aproximação, ou seja:

i) a *FD da Falta* (primeira sincronia) consona com *FD da Falta* (segunda sincronia) por repetibilidade, semelhança e aproximação, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Consonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta</b></li> <li>– <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, <b>meu vocabulário é pequeno demais</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está <b>certo</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”</li> <li>– <u>A inscrição na falta</u>: “<b>Me sinto à vontade falando</b>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta (A Falta Constitutiva)</b></li> <li>– <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou ver aprender que é <b>assim que se fala!</b>”</li> <li>– <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de <b>ser fluentes</b> na língua inglesa”</li> <li>– <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de <b>saber todo o vocabulário que um nativo sabe</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine os meus ouvidos”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém”</li> </ul>

ii) a *FD Projetivo-Atributiva* (primeira sincronia) consona com a *FD Projetivo-Atributiva* (segunda sincronia) por repetibilidade, semelhança e aproximação, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Consonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD Projetivo-Atributiva</b></li> <li>– <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico <b>inseguro</b> diante de <b>meus colegas que sabem mais</b>”</li> <li>– <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um <b>empurrãozinho</b> pra eu falar”</li> <li>– <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm <b>dificuldades parecidas com as minhas</b>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD Projetivo-Atributiva</b></li> <li>– <u>A assimetria do/no outro</u>: “Eu queria <b>falar como um nativo</b> mesmo”</li> <li>– <u>A interlocução do/no outro</u>: “Ah, <b> você sabe falar inglês sim!</b>”</li> <li>– <u>A identificação do/no outro</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Identificação pela lacunar competência oral-enunciativa</u>:</li> <li>– “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, <b>não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa, né?</b>”</li> <li>– <u>Identificação pela inscrição na ilusão de completude</u>:</li> <li>– “geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu <b>fico bastante à vontade</b>”</li> </ul> </li> </ul>

c) por dissonância: há FDs dissonantes, por exemplo: a *FD da Falta* – tanto da primeira sincronia (*Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação*) quanto da segunda sincronia (*Falta do Passado e Falta do Presente*) – discorda e contradiz a *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)*, da segunda sincronia. Dissonam por contradição, afastamento e tensão, ou seja:

i) a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias) dissona da *FD da Soberania da Oralidade* (segunda sincronia) por contradição, afastamento e tensão, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Dissonantes	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta (1ª Sincronia)</b></li> <li>– <u>A falta de vocabulário</u>: “<b>Me faltam as palavras</b>, meu vocabulário é pequeno demais”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me <b>bloqueada</b> e a minha voz não sai”</li> <li>● <b>FD da Falta (2ª Sincronia)</b></li> <li><u>A falta do presente</u></li> <li>– <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos <b>eu vou aprender que é assim que fala!</b>”</li> <li>– <u>A falta de fluência</u>: “Nós <b>gostaríamos realmente é de ser fluentes</b> na língua inglesa”</li> <li>– <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu <b>gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu <b>treine mais os meus ouvidos</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “<b>Falar mesmo não converso com ninguém</b>”</li> <li>– <u>A falta de uma experiência no exterior</u>: “Acredito que isso possa fazer uma <b>grande diferença</b> pra nós da área de língua inglesa”</li> <li>– <u>A falta de COE em LI em alteridade com as outras competências</u>: “<b>É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem</b>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Soberania da Oralidade</b></li> <li>– <u>Fundamental para o professor</u>:</li> <li>– “eu acredito que seria algo assim <b>imprescindível</b> pra um professor”</li> <li>– “como professor né? eu acho que, <b>em primeiro lugar</b> tá a sua competência oral, <b>os alunos se espelham em você</b>”</li> <li>– “eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem <b>em primeiro lugar</b>”</li> <li>– Fundamental no processo de ensino-aprendizagem:</li> <li>– “acho que dentro duma sala de aula, <b>o fundamental é você começar a Falar mesmo</b>”</li> <li>– “a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, <b>o principal</b>”</li> <li>– “ensinando né? <b>dando aula, tudo em inglês</b> né? toda em inglês”</li> <li>– “eu já chego lá <b>falando em inglês no primeiro dia</b>”</li> <li>– “a <b>primeira coisa</b> que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a <b>Oral Class, é a linguagem oral</b>”</li> <li>– “eu <b>chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar</b>”</li> <li>– “a melhor forma de ensiná-la é <b>praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português</b>”</li> <li>– “é a <b>FUNDamental, é a PRImeira, a primeira coisa</b> né? que o aluno tem que ‘tá, desenvolvendo”</li> <li>– “a comunicação do professor com os seus alunos tem que <b>ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade</b>”</li> <li>– “seja <b>a mais importante e a que todos os alunos buscam</b>,...,ou pelo menos a maioria deles”</li> </ul>

d) por dissensão: há FDs dissentâneas, por exemplo: a *FD da Falta* (da primeira sincronia: *Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação* e da segunda sincronia: *Falta do Passado e Falta do Presente*), a *FD da Exclusão* (da primeira sincronia: *por Diferença, por Denegação e por Resistência*), a *FD Projetivo-Atributiva* (da primeira e da segunda sincronias: *pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa*) e a *FD da Soberania da Oralidade* (da segunda sincronia: *Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática*), se deslocam e se afastam da *FD Heterotópica* (da segunda sincronia: *Heterotopia pelo Acontecimento e Heterotopia pelo Desejo*). Dissentem por afastamento, deslocamento e tensão, ou seja:

i) a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias), a *FD da Exclusão* (primeira sincronia), a *FD Projetivo-Atributiva* (primeira e segunda sincronias) e a *FD da Soberania da Oralidade* dissentem da *FD Heterotópica* (segunda sincronia) por afastamento, deslocamento e tensão, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Dissentâneas	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta (1ª Sincronia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>A falta de 'falar'</u>: "Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai"</li> <li>- <u>A falta de 'falar certo'</u>: "Não sei se o que vou dizer está certo"</li> <li>- <u>A inscrição na falta</u>: "Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar"</li> </ul> </li> <li>● <b>FD da Falta (2ª Sincronia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>A falta do passado</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Antes do Curso de Letras</u>: "Eu comecei a criar mecanismos de resistência"</li> <li>- <u>No Curso de Letras</u>: O fantasma da exclusão</li> <li>- <u>No início da profissão</u>: "A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia"</li> </ul> </li> <li><u>A falta do presente</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>A falta de pronúncia</u> ; A falta de fluência; A falta de (ampliar) vocabulário; A falta de 'ouvir' mais e melhor; A falta de 'falar' mais; A falta de uma experiência no exterior.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● <b>FD da Exclusão (1ª Sincronia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Eu sinto vontade de participar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: 'O que essa menina faz aqui?'"</li> </ul> </li> <li>● <b>FD Projetivo-Atributiva (1ª e 2ª Sincronias)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>A assimetria do/no outro</u>: "Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais"; "Eu queria falar como um nativo mesmo"</li> <li>- <u>A interlocução do/no outro</u>: "Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar"; "Ah, você sabe falar inglês sim!"</li> <li>- <u>A identificação do no outro</u>: "Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas"; "falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?"</li> </ul> </li> <li>● <b>FD da Soberania da Oralidade (2ª Sincronia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Fundamental para o professor</u>: "eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor"</li> <li>- <u>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</u>: "eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia"</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD Heterotópica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>A prática em-serviço como espaço de aprendizagem</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>- "o meu <b>aprendizado mesmo</b> foi na sala de aula <b>APÓS</b> eu ter <b>terminado o Curso de Letras</b>"</li> <li>- "eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a <b>melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos</b>"</li> </ul> </li> <li><u>A inscrição em um processo de cidadania</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>- "o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, /.../ <b>quando eles se sentem tocados pela língua</b> e assim <b>quando eles sentem que eles são alGUÉM né? diante do professor</b> e que <b>a gente pode tá ajudando de alguma forma né?</b> quando eles realmente <b>percebem que o professor pode ser útil pra eles</b>"</li> <li>- "<b>quando eu vejo um aluno cresCER</b> e essa <b>valorização profissional</b> quando <b>o aluno reconhece o trabalho do professor</b> e quando <b>ele cresce</b>, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? <b>extremamente feliz</b> de de poder tá ajudando, eu <b>ganho o meu dia</b> quando isso acontece"</li> <li>- "eu fico assim muito <b>gratificada</b> de,...de poder <b>fazer parte da vida deles</b> e eu sei assim que <b>eles têm também um carinho muito grande por mim</b>, então isso é algo que não, <b>nada paga né? não há dinheiro que pague</b>"</li> <li>- "eu <b>gosto muito de ser professora</b> porque eu se, eu <b>vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né?</b> dentro do, do, da língua inglesa"</li> </ul> </li> </ul> </li> <li><u>Persistir</u>: <ul style="list-style-type: none"> <li>- "eu <b>não tenho vontade de deixar de ser professora de LI</b>"</li> <li>- "<b>não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMBém acreditam nela</b>"</li> <li>- "<b>busco melhorar SEMPRE</b>,..., não só pra mim, mas por eles também porque <b>eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna</b>, porque eles são seres humanos e eles merecem também"</li> </ul> </li> </ul>

Por 'semelhança', 'aproximação' e 'tensão', nas relações dialógico-polifônicas que se dão por ressonância, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores representam a competência oral-enunciativa em língua inglesa, evocando vozes similares em seus dizeres, ou seja, há uma 'aproximação' entre as inscrições discursivas das formações discursivas nas quais se circunscrevem. Entretanto, ainda que se assemelhem e se aproximem, essa relação apresenta uma 'tensão', tendo em vista que as vozes evocadas e as inscrições discursivas pertencem a formações discursivas distintas interpeladas em diferentes momentos acerca do mesmo acontecimento discursivo e traspassado pela clivagem de uma memória discursiva que re-significa este acontecimento, tornando-o um acontecimento outro enquanto devir de uma diacronia de significações. Nesse sentido, instaura-se uma tensão porque o olhar que os sujeitos-participantes da pesquisa lançam sobre as vozes do passado é

perpassado por uma clivagem que também os interpela, seja em relação ao acontecimento sincrônico do olhar de oito anos atrás, seja em relação ao devir desse acontecimento em sua sincronia de significação atual, ainda interpelando esses sujeitos.

Por ‘repetibilidade’, ‘semelhança’ e ‘aproximação’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por consonância, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores representam a competência oral-enunciativa em língua inglesa, evocando as mesmas vozes em seus dizeres, ou seja, há uma ‘repetibilidade’ nos modos de dizer e nos mecanismos enunciativos. Nesse processo, as inscrições discursivas também se ‘assemelham’ e se ‘aproximam’.

Por ‘contradição’, ‘afastamento’ e ‘tensão’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por dissonância, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores representam a competência oral-enunciativa em língua inglesa, evocando vozes que discordam e se contradizem, ou seja, há uma ‘contradição’ nas inscrições discursivas que, num processo de ‘tensão’, se ‘afastam’ das inscrições discursivas das outras formações discursivas. A tensão, nesse caso, diz respeito à contradição gerada pelas sucessivas ocorrências de denegação em que a inscrição em uma dada formação discursiva torna-se manipulação de uma crença que interpela uma necessidade de inscrição em outra formação discursiva, provocando uma alteridade que coloca os sujeitos-participantes da pesquisa em lugares enunciativos diferentes e distintos.

Por ‘afastamento’, ‘deslocamento’ e ‘tensão’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por dissensão, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores se apropriam de vozes outras no domínio da conjuntura sentidural, construída para a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ‘deslocando’ seus dizeres, num processo de ‘tensão’, para lugares discursivos outros. A tensão, nesse caso, diz respeito à articulação gerada por diferentes tomadas de posição na interseção de distintas inscrições em diferentes formações discursivas, o que provoca uma movência desse sujeito em lugares enunciativos singulares que o deslocam nessa inscrição discursiva em constante alteridade.



### 6.1.1. Relações dialógico-polifônicas por ressonância

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por ressonância, as vozes do passado são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e das que a antecedem) atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que as FDs dialoguem por semelhança, aproximação e tensão.

Na primeira sincronia, os sujeitos-participantes da pesquisa se circunscrevem na *FD da Falta*, sendo suas modulações, a *Falta de Acuidade Lingüística*, de *Pertencimento* e de *Identificação*. Se circunscrevem, ainda, na *FD da Exclusão*, sendo suas modulações a *Exclusão por Diferença*, *por Denegação* e *por Resistência*.

Na segunda sincronia, esses sujeitos também se inscrevem na *FD da Falta*, sendo uma de suas modulações a *Falta Remanescente* (a do passado). As FDs da primeira sincronia (*FD da Falta de Pertencimento* e a *FD da Exclusão por Diferença*) dialogam com a *FD da Falta Remanescente* da segunda sincronia, ou seja, as vozes evocadas na primeira sincronia para representar a falta e a exclusão são novamente evocadas e ecoam na segunda sincronia.

Isso significa dizer que a ‘falta de um falar certo’, o ‘medo de falar errado’, a ‘vergonha e a insegurança de se expor oralmente’ e o ‘sentimento de diferença e exclusão’ se configuram em modos de dizer que são recorrentes nas duas sincronias, quando os sujeitos enunciam sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Na primeira sincronia, no lugar discursivo sujeito-graduando, falar em sala de aula de conversação em língua inglesa significa sentir ‘medo’, ‘vergonha’, ‘ansiedade’, ‘inibição’, ‘bloqueio’, ‘nervosismo’, ‘insegurança’, ‘constrangimento’, ‘tristeza’, ‘aflição’ (a exclusão). Essas sensações se dão pelo fato de ‘não se falar corretamente a língua inglesa’, pelo fato de ‘não se falar como os outros que dominam essa língua’, pelo fato de ‘não se sentir parte do processo comunicacional de sala de aula’ (a falta).

Na segunda sincronia, essas mesmas vozes ecoam e podem ser ouvidas, quando os sujeitos são convidados a enunciar sobre a relação que possuem com a língua inglesa e sobre a formação recebida antes e durante o Curso de Letras. Antes do Curso de Letras, evocam a voz dos ‘mecanismos de resistência em falar’ que foram constituídos, em parte, pelas abordagens dos professores dos ensinos fundamental e médio que ‘corrigiam a pronúncia’ de ‘forma punitiva’ e que insistiam na ‘pronúncia correta’. Esse modo de correção se desdobra no ‘medo de falar’. No Curso de Letras, o ‘medo, a insegurança e a dificuldade de falar’, ‘o medo de ser avaliado, de ser julgado e criticado’ e o ‘sentimento de não-pertencimento’ são evocados e constituídos pela

imagem superior que constroem para os colegas que ‘sabiam mais’, que ‘dominavam a língua’, que ‘eram fluentes’ e assim, os faziam ‘se sentir inferiores’. O papel dos professores-formadores é também retomado como constitutivo desse ‘medo de falar, de se expor, de ser julgado, de ser avaliado, de ser criticado’ e do ‘sentimento de exclusão’. Os professores-formadores lhes constituem como sujeitos numa imagem de segregação, diferenciação e marginalização.

Em resumo, não foi possível, para os sujeitos-participantes da pesquisa, enunciar sobre o presente sem que recorressem às vozes do passado, vozes que constituem sua referencialidade polifônica e que a elas não conseguem escapar.

Poder-se-ia dizer que, diacronicamente, os sentidos da ‘falta’ e da ‘exclusão’ se configuram, assim, em uma referência constitutiva que atravessa a história da relação que esses sujeitos instauram com a competência oral-enunciativa em língua inglesa.

A seguir, apresento um quadro esquemático das relações dialógico-polifônicas construídas por ressonância entre as duas sincronias, ou seja, construídas entre formações discursivas ressonantes.

Quadro 12: Das relações dialógico-polifônicas por ressonância

FDs Ressonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
<p>● <b>FD da Falta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me <b>bloqueada</b> e a voz não sai”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está <b>realmente certo</b>”</li> <li>- <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria quebrar esse gelo e me Soltar mais”</li> <li>- <u>A inscrição na ilusão de completude</u>: “Me sinto à vontade falando”</li> </ul> <p>● <b>FD da Exclusão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eu sinto vontade de falar, mas <b>fico com medo</b>, pois não sei se estou <b>falando corretamente</b> e por isso eu <b>me inibo</b>, sempre <b>ficando para trás</b>”</li> <li>- “Desejo ser mais participativa, porém sinto um <b>bloqueio</b> e <b>o medo</b> de me expressar mais <b>incorretamente atrapalha</b> meu aprendizado”</li> <li>- “Tenho vontade de falar, mas na hora eu não consigo, talvez seja porque eu <b>fico nervosa</b>”</li> <li>- “Sinto realmente vontade de participar, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito <b>ansiosa</b>, talvez <b>vergonha de me expor</b>”</li> <li>- “se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela <b>vergonha e medo de errar</b>”</li> <li>- “quando chega a hora de falar, sinto-me <b>bloqueada</b>”</li> <li>- “Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina”</li> <li>- “Sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’”</li> <li>- “alguns fatores como <b>timidez</b>, o fato de algumas vezes não estar <b>motivada</b> ou mesmo não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma <b>barreira</b> para eu <b>não falar muito</b>”</li> <li>- “ainda me encontro num momento de <b>reflexão intrapessoal</b> com a língua inglesa”</li> <li>- “Eu <b>falo, mas muito pouco</b>, pois <b>fico inseguro</b>, eu <b>fico bem constrangido</b> quando tenho que expor algum trabalho, o fato de <b>alguns alunos serem mais avançados</b> ou <b>terem mais domínio</b> na língua inglesa e isto de certa forma me deixa <b>inibido, atrapalhando</b> meu desenvolvimento”</li> <li>- “sou uma pessoa muito <b>tímida, nervosa</b> e também <b>contida</b>. Isso me <b>atrapalha</b> quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. É um <b>bloqueio</b> que muito me <b>entristece</b>”</li> <li>- “no momento de apresentar trabalhos, eu <b>tremia</b> tanto e <b>gaguejava</b> que dava <b>vontade de sair correndo</b>”</li> <li>- “o que mais me <b>irrita</b> é não saber controlar o <b>nervosismo</b> e a <b>aflição</b>”</li> <li>- “quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu <b>perco o meu potencial</b>”</li> <li>- “Como a <b>professora vai avaliar-me</b> no momento de minha fala é lógico que ela <b>detectará erros</b>”</li> <li>- “há de chegar um dia em que eu não mais me <b>envergonharei</b> em falar”</li> <li>- “quando há apresentações, eu <b>sofro</b> por dentro”</li> <li>- “Eu sinto vontade de falar, mas <b>não falo, fico sem graça</b> porque quando tento me expressar com <b>o pouco que sei</b>, alguns colegas parecem não compreender ou <b>olham de maneira desigual</b>, como se perguntassem: ‘<b>O que essa menina faz aqui?</b>’”</li> </ul>	<p>● <b>FD da Falta</b></p> <p><u>Antes do Curso de Letras</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eu comecei a criar <b>mecanismos de resistência</b> né? então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter <b>medo de falar</b> né?”</li> <li>- “Se você <b>não sabia a pronúncia</b> de uma palavra, ela te corrigia tipo assim “Não, não é assim, <b>é dessa forma</b>””</li> </ul> <p><u>No Curso de Letras - O fantasma da exclusão</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha <b>Medo de falar</b>, acho que a minha maior <b>insegurança era falar</b>, eu acho que a minha maior <b>dificuldade era me expor</b>”</li> <li>- “Acho que meu <b>medo</b> era realmente de <b>tá me expondo</b> né? de <b>ser avaliada, de ser criticada</b>”</li> <li>- “Eu acho que a minha <b>maior dificuldade era em relação à fala, né? a oralidade</b> porque eu me sentia assim <b>receosa</b> em relação a <b>ser julgada</b>”</li> <li>- “Quando eu estudava e tinha <b>receio de me expor</b>, e eu <b>falava pouco</b>, o que acontecia né? eu <b>acabava não falando</b>”</li> <li>- “Eu tinha aquele <b>medo</b>, aquela <b>resistência</b>, aquele <b>medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada</b>”</li> <li>- “Eu havia criado grandes <b>mecanismos de resistência</b> principalmente em relação à <b>conversação</b>, né? eu era <b>insegura</b>, eu tinha <b>medo de falar</b>, de <b>ser criticada</b>, de <b>falar a pronúncia errada</b>”</li> <li>- “Quando eu tava fazendo a disciplina <b>Conversação 1</b>, aquilo era <b>forjado</b>, você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu <b>não me sentia à vontade</b>”</li> <li>- “Na época assim, sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco <b>tímida, com medo de errar</b>”</li> <li>- “Só o fato de você se <b>sentir inferior as outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras</b>, pelo fato delas já terem <b>aprendido mais</b> sobre a língua e <b>serem mais fluentes</b> do que você”</li> <li>- “<b>Eles excluía</b>m os que <b>não sabiam</b>, direcionavam apenas, né? o ensino àqueles que sabiam, então eu notava um certo <b>preconceito, uma discriminação</b>”</li> <li>- “Os professores pressupõem que você saiba e que você domine bem o conteúdo, na área de inglês, eu <b>sofri muito, eu penci muito</b>”</li> <li>- “Eu percebia que havia <b>pessoas que tinham maior conhecimento que o meu</b> e eles não tinham tanta dificuldade, porque <b>os professores davam aulas a nível desses alunos</b>”</li> <li>- “A área da <b>conversação foi a que eu tive mais dificuldade</b>, que eu sentia <b>inibida</b>, né? eu <b>pensava que eu não ia conseguir</b>”</li> <li>- “Essa <b>professora apenas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma</b>, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e eu <b>não conseguia falar</b>”</li> <li>- “Ela poderia ter dado mais apoio <b>àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência</b> que os alunos que ela mais valorizava na sala”</li> </ul> <p><u>No início da profissão</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler <b>pra ver a minha pronúncia</b>”</li> <li>- “No início eu senti muitas <b>frustrações</b>, não é? principalmente pela <b>desvalorização</b> em todos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, aquele <b>massacre</b>”</li> </ul>

### 6.1.2. Relações dialógico-polifônicas por consonância

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por consonância, as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que haja repetibilidade entre os modos de dizer e fazendo, assim, com que a FDs de ambas as sincronias dialoguem por semelhança e aproximação.

Na primeira sincronia, os sujeitos-participantes da pesquisa se circunscrevem na *FD da Falta*, sendo uma de suas modulações, a *Falta de Acuidade Lingüística*. Na segunda sincronia, esses sujeitos também se inscrevem na *FD da Falta*, sendo uma de suas modulações a *Falta Constitutiva* (a do presente). Essas FDs dialogam, na medida em que a ‘falta de vocabulário e de um falar certo, natural e espontâneo’, da primeira sincronia, dialogam com a ‘falta de pronúncia, de fluência, de ampliar o vocabulário, de ouvir mais (para falar mais), de vivenciar experiências no exterior (para realmente aprender a falar)’, da segunda sincronia.

Nas duas sincronias, os sujeitos-participantes da pesquisa constroem representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’.

Na primeira sincronia, as práticas discursivas presentes em seus dizeres levam-nos a se circunscrever em uma formação discursiva que denominei *FD Projetivo-Atributiva*, em modulações que apontam para a *Projeção pela Diferença* (“os colegas participam mais, sabem mais”), a *Projeção Sujeitucional* (“os colegas ajudam, incentivam, contribuem”) e a *Projeção Interpelativa* (“os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas para falar”).

Na segunda sincronia, as práticas discursivas presentes em seus dizeres levam-nos, da mesma forma, a se circunscrever nessa formação discursiva, em modulações que se estendem para a *Projeção pela Diferença* (“os outros falam melhor”), a *Projeção Sujeitucional* (“os outros me elogiam, me trazem as melhores lembranças”) e a *Projeção Interpelativa* (“falar é difícil pra mim e pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”). Nesse sentido, pode-se dizer que a relação dialógico-polifônica entre as formações discursivas (e suas modulações) das duas sincronias se dá por consonância, ou seja, quando constroem a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’, em ambas as sincronias, eles se circunscrevem em FDs que concordam e convergem. Nas duas sincronias: i) ora representam o outro como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro; ii) ora representam o outro como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’ (os

colegas na primeira sincronia), ‘elogia’ e ‘traz as melhores recordações’ (o nativo na segunda sincronia), apagando, assim, a tensão constitutiva do processo enunciativo, ou seja, construindo uma imagem que procura apagar conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa; iii) ora estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo enunciativo em sala de aula.

Nesse sentido, quando as relações dialógico-polifônicas se dão por ressonância e consonância, percebe-se que as faltas e as projeções se tornaram constitutivas para esses sujeitos, na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade – a primeira sincronia – atravessa o acontecimento da segunda sincronia e permanecem como referência para os participantes da pesquisa, professores e não-professores de língua inglesa em-serviço. Poder-se-ia dizer que, diacronicamente, esses sujeitos revelam o seu devir de sujeitos-aprendentes-ensinantes de língua inglesa, sempre no desejo de atingir uma competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada. Para resumir como entendo as relações dialógico-polifônicas que se dão por consonância, apresento, a seguir, um quadro esquemático dessas relações.

**Quadro 13: Das relações dialógico-polifônicas por consonância**

FDs Consonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta</b></li> <li>– <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, <b>meu vocabulário é pequeno demais</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está <b>certo</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”</li> <li>– <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria <b>quebrar esse gelo e me soltar mais</b>”</li> <li>– <u>A inscrição na ilusão da completude</u>: “Me sinto à <b>vontade falando</b>”</li> <li>● <b>FD Projetivo-Atributiva</b></li> <li>– <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico <b>inseguro</b> diante de <b>meus colegas que sabem mais</b>”</li> <li>– <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um <b>empurrãozinho</b> pra eu falar”</li> <li>– <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm <b>dificuldades parecidas com as minhas</b>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta (A Falta Constitutiva)</b></li> <li>– <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou ver aprender que <b>é assim que se fala!</b>”</li> <li>– <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de <b>ser fluentes</b> na língua inglesa”</li> <li>– <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de <b>saber todo o vocabulário que um nativo sabe</b>”</li> <li>– <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine os meus ouvidos”</li> <li>– <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém”</li> <li>● <b>FD Projetivo-Atributiva</b></li> <li>– <u>A assimetria do/no outro</u>: “Eu queria <b>falar como um nativo</b> mesmo”</li> <li>– <u>A interlocução do/no outro</u>: “Ah, <b> você sabe falar inglês sim!</b>”</li> <li>– <u>A identificação do/no outro</u>: Identificação pela lacunar competência oral-enunciativa: – “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, <b>não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa</b>” Identificação pela inscrição na ilusão de completude – “geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então <b>eu fico bastante à vontade</b>”</li> </ul>

### 6.1.3. Relações dialógico-polifônicas por dissonância

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por dissonância, vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas, fazendo com que haja discordância e contradição e, assim, fazendo com que as FDs dialoguem por afastamento e tensão.

Na primeira e segunda sincronias, os sujeitos participantes da pesquisa se circunscrevem na *FD da Falta*, constituindo-se na denegação de sua condição de sujeitos-falantes da língua inglesa e construindo uma discursividade sobre a competência oral-enunciativa que oscila entre a contingência de lacunas de um saber-lingüístico-sistêmico da língua inglesa e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua. Dessa forma, ao se circunscreverem na *FD da Falta*, nas duas sincronias, revelam o seu devir de sujeitos-aprendentes-ensinantes de língua inglesa, sempre à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

No entanto, essa falta e esse devir são negados, apagados e silenciados, na segunda sincronia, quando constroem a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, circunscrevendo-se, assim, em uma formação discursiva que denominei *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)*. Essas formações discursivas se opõem, se contradizem e dissonam, na medida em que a competência oral-enunciativa em língua inglesa é representada, na segunda sincronia, como ‘fundamental para o professor’ (é a competência oral-enunciativa que legitima a práxis) e como ‘fundamental no processo de ensino-aprendizagem’ (é a competência oral-enunciativa que legitima a prática), ou seja, o ‘fundamental é ter a competência que lhes falta’.

Assim, esses sujeitos se constituem, na dispersão histórica de seus dizeres, na contradição e na tensão entre a falta que constitui sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e o desejo de completude dessa competência, ou seja, se constituem no confronto entre o devir e a denegação desse devir.

A seguir, apresento um quadro esquemático, como forma de resumir como visualizo as relações dialógico-polifônicas que se dão por dissonância.

**Quadro 14: Das relações dialógico-polifônicas por dissonância**

FDs Dissonantes	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Falta (1ª Sincronia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>A falta de vocabulário</u>: “<b>Me faltam as palavras</b>, meu vocabulário é pequeno demais”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me <b>bloqueada</b> e a minha voz não sai”</li> </ul> </li> <li>● <b>FD da Falta (2ª Sincronia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>A falta do presente</u></li> <li>- <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos <b>eu vou aprender que é assim que fala!</b>”</li> <li>- <u>A falta de fluência</u>: “Nós <b>gostaríamos realmente é de ser fluentes</b> na língua inglesa”</li> <li>- <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu <b>gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe</b>”</li> <li>- <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu <b>treine mais os meus ouvidos</b>”</li> <li>- <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “<b>Falar mesmo não converso com ninguém</b>”</li> <li>- <u>A falta de uma experiência no exterior</u>: “Acredito que isso possa fazer uma <b>grande diferença</b> pra nós da área de língua inglesa”</li> <li>- <u>A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências</u>: “<b>É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem</b>”</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FD da Soberania da Oralidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Fundamental para o professor</u>:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– “eu acredito que seria algo assim <b>imprescindível</b> pra um professor”</li> <li>– “<b>é muito importante</b> ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua”</li> <li>– “como professor né? eu acho que, <b>em primeiro lugar</b> tá a sua competência oral, <b>os alunos se espelham em você</b>”</li> <li>– “eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem <b>em primeiro lugar</b>, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser <b>a que você mais focar</b>”</li> </ul> </li> <li>- <u>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</u>:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– “acho que dentro duma sala de aula, <b>o fundamental é você começar a FALAR mesmo</b>”</li> <li>– “a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, <b>o principal</b>”</li> <li>– “ensinando né? <b>dando aula, tudo em inglês né?</b> toda em inglês”</li> <li>– “eu já chego lá <b>falando em inglês no primeiro dia</b>”</li> <li>– “a <b>primeira coisa</b> que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a <b>Oral Class</b>, é a <b>linguagem oral</b>, eu <b>não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, “What’s your name?”</b>”</li> <li>– “eu <b>chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar</b>”</li> <li>– “a melhor forma de ensiná-la é <b>praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português</b>”</li> <li>– “é a <b>FUNDamental</b>, é a <b>PRimeira</b>, a <b>primeira coisa</b> né? que o aluno tem que ‘tá, desenvolvendo”</li> <li>– “a comunicação do professor com os seus alunos tem que <b>ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade</b>; se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar”</li> <li>– “ela é <b>fundamental</b> né? se comunicar em língua inglesa é muito importante; você acaba necessitando mais de falar em inglês”</li> <li>– “ele deve ser um papel bastante <b>relevante</b>, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? porque,.....,realmente <b>vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática</b>”</li> <li>– “seja <b>a mais importante e a que todos os alunos buscam</b>,....ou pelo menos a maioria deles”</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

#### 6.1.4. Relações dialógico-polifônicas por dissensão

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por dissensão, vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as inscrições discursivas dos sujeitos-participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia). Nesse sentido, as FDs se deslocam por afastamento e tensão.

Na primeira sincronia, os sujeitos participantes se circunscrevem na *FD da Exclusão*; nas primeira e segunda sincronias, se circunscrevem na *FD da Falta* e na *FD Projetivo-Atributiva*; na segunda sincronia, se circunscrevem na *FD da Soberania da Oralidade*. No entanto, uma FD outra traspassa essas FDs: a *FD Heterotópica*. Nessa formação discursiva, as significações são

de deslocamento, sendo que o efeito é a inscrição em lugares outros em que (re)significam seus lugares sócio-discursivos. Ao se circunscreverem nessa formação discursiva, tanto pela *Heterotopia pelo Acontecimento* (é na prática que se constituem professores) quanto pela *Heterotopia pelo Desejo* (desejo de ser e formar cidadãos e desejo de permanecer na profissão), os sujeitos se inscrevem, discursivamente, de forma a resistir às faltas, às projeções e à exclusão.

Como professores de língua inglesa em-serviço, a resistência se dá pela denegação das faltas que lhes são constitutivas, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e do ensino dessa língua; representando a formação pré-serviço como não determinante no que são como professores e atribuindo a sua constituição ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço.

A resistência se dá, ainda, quando denegam, esquecem e silenciam as faltas e as projeções e se concebem como professores-cidadãos formadores de alunos-cidadãos, por meio da língua inglesa que ensinam. Interpelados pelo lugar que a língua inglesa ocupa na formação social na qual se encontram inseridos, o outro aqui se desliza daqueles que têm uma superior competência oral-enunciativa em língua inglesa (os colegas, os nativos) para aqueles que com eles dividem o espaço de sala de aula como aprendentes de língua inglesa. E nesse movimento de denegação, esquecimento e silenciamento, inscrevem-se no desejo de permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa.

Nesse sentido, pode-se dizer que as relações dialógico-polifônicas entre essas formações discursivas (e suas modulações) se dão por dissensão, na medida em que são construídas - por deslocamento - no afastamento e na tensão entre o sentimento de exclusão vivenciado na licenciatura e o desejo de permanecer na profissão, ainda que essa exclusão lhes seja constitutiva. A seguir, apresento um quadro esquemático dessas relações.



Quadro 15: Das relações dialógico-polifônicas por dissensão

FDs Dissentâneas	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
<p>● <b>FD da Falta (1ª Sincronia)</b></p> <p>- <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais”</p> <p>- <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”</p> <p>- <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo”</p> <p>- <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria quebrar esse gelo e me Soltar mais”</p> <p>- <u>A inscrição na ilusão da completude</u>: “Me sinto à vontade falando”</p> <p>● <b>FD da Falta (2ª Sincronia)</b></p> <p><u>A falta do passado</u></p> <p>- <u>Antes do Curso de Letras</u>: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”</p> <p>- <u>No Curso de Letras</u>: O fantasma da exclusão</p> <p>- <u>No início da profissão</u>: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”</p> <p><u>A falta do presente</u></p> <p>- <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”</p> <p>- <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”</p> <p>- <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”</p> <p>- <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o listening pra que eu treine mais os meus ouvidos”</p> <p>- <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém”</p> <p>- <u>A falta de uma experiência no exterior</u>: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”</p> <p>- <u>A falta da COE em LI em alteridade com as outras competências</u>: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”</p> <p>- <u>As faltas em diálogo - definindo competência oral</u>: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”</p> <p>● <b>FD da Exclusão (1ª Sincronia)</b></p> <p>- “Eu sinto vontade de participar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: “O que essa menina faz aqui?””</p> <p>● <b>FD Projetivo-Atributiva (1ª Sincronia)</b></p> <p>- <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais”</p> <p>- <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar”</p> <p>- <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”</p> <p>● <b>FD Projetivo-Atributiva (2ª Sincronia)</b></p> <p>- <u>A assimetria do/no outro</u>: “Eu queria falar como um nativo mesmo”</p> <p>- <u>A interlocução do/no outro</u>: “Ah, você sabe falar inglês sim!”</p> <p>- <u>A identificação do/no outro</u>: “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?”</p> <p>● <b>FD da Soberania da Oralidade (2ª Sincronia)</b></p> <p>- <u>Fundamental para o professor</u>: “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”</p> <p>- <u>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</u>: “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”</p>	<p>● <b>FD Heterotópica</b></p> <p><u>A prática em-serviço como espaço de aprendizagem</u>:</p> <p>- “o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o Curso de Letras”</p> <p>- “todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, pensa numa coisa nova pesquisa uma atividade nova, você acaba aprendendo mais”</p> <p>- “Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUITO, talvez pelo fato de você ter que APRENDER para ensinar para outras pessoas”</p> <p>- “quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá estudando de certa forma né? pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina”</p> <p>- “quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastante, melhorar é, procurar é outra outros meios né? pra você desenvolver e suprir a a as suas suas falhas”</p> <p>- “acredito que eu melhorei bastante nesse período é, uma das causas disto é,...,esforço é claro, e também a experiência na sala de aula”</p> <p>- “você na prática, percebe que você necessita de outros tipos de coisas”</p> <p>- “eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos”</p> <p><u>A inscrição em um processo de cidadania</u>:</p> <p>- “Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né?”</p> <p>- “a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, é, e não se reprova se não reprova né?”</p> <p>- “o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno é, que tem todas as dificuldades do mundo, /.../ quando eles se sentem tocados pela língua e assim quando eles sentem que eles são alguÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles”</p> <p>- “eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né?”</p> <p>- “quando eu vejo um aluno crescer e essa valorização profissional quando o aluno reconhece o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu ganho o meu dia quando isso acontece”</p> <p>- “acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno”</p> <p>- “eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês”</p> <p>- “aquele aluno politizado, crítico, ele realmente busca, ele vai atrás”</p> <p>- “o contexto que eu gosto realmente,..., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade”</p> <p>- “eu fico assim muito gratificada de,...,de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague”</p> <p>- “eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, é, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa”</p> <p>- “só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada?”</p> <p><u>Persistir</u>:</p> <p>- “eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa”</p> <p>- “não tenho vontade de deixar de trabalhar com ela não, embora eu tenha muitos obstáculos”</p> <p>- “não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela”</p> <p>- “eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,...,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?”</p> <p>- “Eu acho sinceramente que eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino”</p> <p>- “Eu aceitei esse desafio, /.../ e estou até hoje, uh, ministrando aulas, acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo”</p> <p>- “quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa”</p> <p>- “busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também”</p>

### 6.1.5. A constituição de uma diacronia da competência oral-enunciativa em língua inglesa

As práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes desta pesquisa, nas duas sincronias, se inscrevem em várias e diferentes formações discursivas. Essas formações discursivas, como pôde ser visto nas análises realizadas, não se configuram, como postulado por Pêcheux (1990/1983) em espaços estruturais fechados, mas em espaços que são constitutivamente ‘invadidos’ por elementos provenientes de outros lugares (outras formações discursivas) que nelas se repetem, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais.

Ao construírem representações sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa, esses sujeitos, nas duas sincronias, se inscrevem em formações discursivas (‘invadidas’ por outras formações discursivas) que, por sua vez, estabelecem relações de dialogicidade (interação verbal) entre elas. Nessas relações, as formações discursivas, ora se aproximam, ora se afastam, ora se encontram, ora se contradizem, ora se deslocam. Nessa movência, pode-se dizer que os sujeitos-enunciadores constroem sistemas de representações que deixam revelar a ideologia que perpassa os conceitos, as idéias, os mitos e as imagens, nos quais “vivem suas relações imaginárias com as reais condições de sua existência” (HALL, 2003:169)<sup>1</sup>. Esses sistemas de representações, tomando as palavras do autor supracitado,

não são únicos. Existem diversos deles em qualquer formação social. Eles são plurais. As ideologias não operam através de idéias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas. Ao ingressarmos em um campo ideológico e escolhermos qualquer idéia ou representação nodal, imediatamente acionamos uma cadeia inteira de associações conotativas. As representações ideológicas conotam – convocam – uma às outras. Assim, uma variedade de sistemas ideológicos ou lógicas distintas está disponível em qualquer formação social (HALL, 2003: 170).

Nesse sentido, entendo que os participantes da pesquisa, na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, constroem representações (ideológicas, portanto) sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa de forma a se inscreverem em formações discursivas (manifestações dessas formações ideológicas) que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica, compreendendo, como já pontuado neste trabalho, a referencialidade polifônica desses sujeitos como constitutiva do amálgama de vozes que esses sujeitos apreendem ao longo de sua história e que funciona como um mecanismo para fazer o crivo da realidade quando olham o mundo (SANTOS, 2000a). Ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa, nas

<sup>1</sup> Baseando-se em Althusser (*A favor de Marx*, 1965/1969:231-236).

duas sincronias, olham o mundo de forma que o passado, o presente e o futuro se liguem numa linha ininterrupta de significações sobre essa competência.

Assim, posso dizer que, neste estudo, a referencialidade polifônica dos sujeitos-participantes da pesquisa é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam. É constituída, também, das formações discursivas nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas formações discursivas coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam.

Cumpre-me, neste momento, retomar a tese de que, neste estudo, discurso é mais do que efeito de sentidos entre locutores. Como pôde ser observado, o discurso é um efeito de deslocamento de lugares discursivos no *ethos* em que os participantes proferem seus dizeres. Esses participantes, nos diferentes lugares discursivos ocupados nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos em constante e contínua interpelação. A resistência à competência oral-enunciativa em língua inglesa se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência.

Dessa forma, ‘o discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa’, nesta tese, se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que aqui se instaurou.

Isso posto, respondo à última pergunta norteadora deste estudo: quais as relações que podem ser estabelecidas entre as sincronias?

As relações entre as duas sincronias podem ser entendidas, neste estudo, como relações que se constituem dialógico-polifonicamente. Essas relações dialógico-polifônicas se dão por ressonância, consonância, dissonância e dissensão.

Quando se dão por ressonância, as vozes do passado são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e do que a antecede) atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que as FDs dialoguem por semelhança, aproximação e tensão.

Quando se dão por consonância, as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que haja

repetibilidade entre os modos de dizer e fazendo, assim, com que as FDs de ambas as sincronias dialoguem por semelhança e aproximação.

Quando se dão por dissonância, vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas, fazendo com que haja discordância e contradição e, assim, fazendo com que as FDs dialoguem por afastamento e tensão.

Quando se dão por dissensão, vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as inscrições discursivas dos sujeitos-participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia). Nesse sentido, as FDs se deslocam por afastamento e tensão.

Assim, os sujeitos-participantes da pesquisa, na formação social de onde enunciam, nas duas sincronias, constroem representações sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa de forma a se inscreverem em formações discursivas que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica.

A partir dessa referencialidade polifônica e da diacronia instaurada entre as duas sincronias, pode-se dizer que há, assim, a constituição de um ‘discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa’, sendo esse discurso um efeito de deslocamento dos lugares discursivos ocupados pelos participantes da pesquisa, no *ethos* em que proferem seus dizeres.

Finalizando este capítulo, apresento, sob forma esquemática, um resumo das relações dialógico-polifônicas delineadas nesta seção. Em seguida, apresento um resumo esquemático do capítulo sexto e passo, a seguir, às considerações finais.

**Quadro 16: Das relações dialógico-polifônicas estabelecidas entre as sincronias**

<b>REFERENCIALIDADE POLIFÔNICA</b>		<b>Relações dialógico-polifônicas</b>
<b>Primeira Sincronia</b>	<b>Segunda Sincronia</b>	
<p><b>● FD da Falta: A COE em LI enquanto falta</b></p> <p>1ª A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais”</p> <p>2ª A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”</p> <p>3ª A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo”</p> <p>4ª A inscrição na falta, na incompletude: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar”</p> <p>5ª A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”</p> <p><b>● FD Projetivo-Atributiva: A COE em LI enquanto projeção</b></p> <p>1ª A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais”</p> <p>2ª A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar”</p> <p>3ª A identificação do no outro: “Meus colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”</p> <p><b>● FD da Exclusão: A COE em LI enquanto exclusão</b></p> <p>1ª Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: “O que essa menina faz aqui?””</p>	<p><b>● FD da Falta: A COE em LI enquanto falta</b></p> <p>1ª A falta do passado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”</li> <li>- No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEde de falar, acho que a minha maior insegurança era falar”</li> <li>- No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”</li> </ul> <p>2ª A falta do presente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”</li> <li>- A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”</li> <li>- A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”</li> <li>- A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos”</li> <li>- A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”</li> <li>- A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”</li> <li>- A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”</li> <li>- As faltas em diálogo - definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”</li> </ul> <p><b>● FD Projetivo-Atributiva: A COE em língua inglesa enquanto projeção</b></p> <p>1ª A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo”</p> <p>2ª A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!”</p> <p>3ª A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”</p>	<p><b>POR RESSONÂNCIA</b></p> <p>FDs ressonantes</p> <p>Semelhança</p> <p>Aproximação</p> <p>Tensão</p> <p><b>POR CONSONÂNCIA</b></p> <p>FDs consonantes</p> <p>Repetibilidade</p> <p>Semelhança</p> <p>Aproximação</p> <p><b>POR DISSONÂNCIA</b></p> <p>FDs dissonantes</p> <p>Contradição</p> <p>Afastamento</p> <p>tensão</p> <p><b>POR DISSENSÃO</b></p> <p>FDs dissintêneas</p> <p>Afastamento</p> <p>Deslocamento</p> <p>Tensão</p>
<p><b>● FD Heterotópica: Resistindo à falta de COE em LI</b></p> <p>1ª A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras”</p> <p>2ª A inscrição em um processo de cidadania: “Eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna”</p> <p>3ª Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”</p>		

## Resumindo o Capítulo Sexto

Neste capítulo, para analisar as relações entre as duas sincronias, busquei:

a) responder à última pergunta norteadora deste estudo (quais as relações que podem ser estabelecidas entre as sincronias?), tentando compreender como a multiplicidade de vozes reveladas em cada sincronia (que se inter-relacionam entre as formações discursivas) estabelece uma relação de dialogicidade (um processo de interação verbal), ou seja, busquei estabelecer as relações dialógico-polifônicas entre as formações discursivas das duas sincronias.

b) apresentar as relações dialógico-polifônicas que puderam ser observadas:

b.1) relações dialógico-polifônicas por ressonância: nessas relações, observo que as vozes do passado são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e do que a antecede) atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que as FDs dialoguem por semelhança, aproximação e tensão. Nesse sentido, pode-se dizer que há FDs ressonantes, por exemplo, a *FD da Falta* e a *FD da Exclusão* (primeira sincronia) ressonam na *FD da Falta* (segunda sincronia);

b.2) relações dialógico-polifônicas por consonância: nessas relações, observo que as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que haja repetibilidade entre os modos de dizer e fazendo, assim, com que as FDs, de ambas as sincronias, dialoguem por semelhança e aproximação. Nesse sentido, pode-se dizer que há FDs consonantes, por exemplo, a *FD da Falta* (primeira sincronia) consona com *FD da Falta* (segunda sincronia);

b.3) relações dialógico-polifônicas por dissonância: nessas relações, observo que vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas, fazendo com que haja discordância e contradição e, assim, fazendo com que as FDs dialoguem por afastamento e tensão. Nesse sentido, pode-se dizer que há FDs dissonantes, por exemplo, a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias) dissona da *FD da Soberania da Oralidade* (segunda sincronia);

b.4) relações dialógico-polifônicas por dissensão: nessas relações, observo que vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a COE em LI, ou seja, as inscrições discursivas dos participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros, como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia). As FDs, assim, se deslocam por afastamento e tensão, por exemplo, a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias), a *FD da Exclusão* (primeira sincronia), a *FD Projetivo-Atributiva* (primeira e segunda sincronias) e a *FD da Soberania da Oralidade* dissentem da *FD Heterotópica* (segunda sincronia).

c) apresentar como visualizo a constituição de uma diacronia da COE em LI:

c.1) na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os participantes da pesquisa constroem representações sobre a COE em LI de forma a se inscreverem em FDs que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica. Essa referencialidade é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam, e é constituída, também, das FDs discursivas nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas FDs discursivas coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam.

c.2) retomando a tese de que, neste estudo, discurso é mais do que efeito de sentidos entre locutores, ou seja, é um efeito de deslocamento de lugares discursivos no *ethos*, percebo que os participantes da pesquisa, nos diferentes lugares discursivos ocupados, nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos, em constante e contínua interpelação. A resistência à COE em LI se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência. Dessa forma, ‘o discurso da COE em LI’, nesta tese, se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que aqui se instaurou.

c.3) a partir da referencialidade polifônica e da diacronia instaurada entre as duas sincronias, pode-se dizer que há, assim, a constituição de um ‘discurso da COE em LI’, sendo esse discurso um efeito de deslocamento dos lugares discursivos ocupados pelos participantes da pesquisa, no *ethos* em que proferem seus dizeres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Temos que encarar as coisas como elas são.  
E, aliás, dizer que nós inventamos os valores  
não significa outra coisa senão  
que a vida não tem sentido a priori.  
Antes de alguém viver, a vida, em si mesma,  
não é nada: é quem a vive que deve dar-lhe  
um sentido; e o valor nada mais é  
do que esse sentido escolhido.*

*Sartre (1987:21)*

## Considerações Finais

Neste momento de considerações finais, interessa-me realizar uma discussão e uma reflexão acerca das significações dos resultados desta pesquisa para a Linguística Aplicada, em especial no âmbito da formação do professor de língua inglesa pré e em-serviço.

Para tentar dar conta desta proposta, primeiramente apresento, de forma sucinta, os resultados da pesquisa para que a discussão e a reflexão propostas possam ser desenvolvidas.

Na primeira sincronia, em que os participantes da pesquisa ocupavam o lugar discursivo de professor pré-serviço, pude observar que a relação que estabelecem com sua competência oral-enunciativa (COE) em língua inglesa (LI) é regida por três representações: 1) a COE em LI enquanto falta; 2) a COE em LI enquanto projeção; 3) a COE em LI enquanto exclusão. Ao estudar essas representações, pude perceber que elas se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações discursivas que denominei: *FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*.

Na segunda sincronia, em que os participantes da pesquisa ocupam o lugar discursivo de licenciados em Letras (oito deles professores de língua inglesa em-serviço), pude observar que a relação que estabelecem com sua COE em LI é regida por quatro representações: 1) a COE em LI enquanto falta; 2) a COE em LI enquanto projeção; 3) a COE em LI enquanto referencialidade; 4) resistindo à falta de COE em LI. Essas representações, como na primeira sincronia, se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações que denominei: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*.

Ao tentar estabelecer as possíveis relações existentes entre as duas sincronias, busquei compreender, em cada sincronia, como a multiplicidade de vozes reveladas (que se inter-relacionam entre as formações discursivas) estabelece uma relação de dialogicidade (um processo de interação verbal), ou seja, busquei estabelecer as relações dialógico-polifônicas entre as formações discursivas das duas sincronias. Nessa tentativa, entendi que essas relações podem



ser compreendidas como relações que se dão: i) por ressonância, em que as vozes do passado são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e do que a antecede) atravessam o acontecimento da segunda sincronia; ii) por consonância, em que as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia; iii) por dissonância, em que vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas; iv) por dissensão, em que vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a COE em LI, ou seja, as inscrições discursivas dos participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia).

Dessa forma, pode perceber que, na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os participantes da pesquisa constroem representações sobre a COE em LI de forma a se inscreverem em formações discursivas que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica. Essa referencialidade é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam. É constituída, também, das formações discursivas nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas formações discursivas coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam.

Esses resultados me levaram, assim, a compreender que, neste estudo, os participantes da pesquisa, nos diferentes lugares discursivos ocupados, nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos em constante e contínua interpelação. A resistência à COE em LI se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência. Dessa forma, ‘o discurso da COE em LI’, nesta tese, é mais do que efeito de sentidos entre locutores, ou seja, esse discurso se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que neste estudo se instaurou.

Como pôde ser observado, os participantes da pesquisa, nas duas sincronias, enunciam a dispersão e a falta de unicidade, ou seja, há uma multiplicidade de vozes que se deixam ouvir quando enunciam sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa. Enunciando de

lugares discursivos instaurados nos acontecimentos (primeira e segunda sincronias), os participantes significam representações, sob condições de produção singulares, mas vinculadas a um mesmo devir: a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada, constituída pelas práticas discursivas inerentes a cada sincronia.

As representações, por sua vez, nas duas sincronias, acenam para a constituição da identidade desses sujeitos enquanto licenciandos e licenciados, uma identidade dividida, fragmentada, descentrada, perpassada pelo estranhamento de si e do outro, estranhamento esse causado pela percepção da coexistência da identidade e da diferença. Assim, o processo de constituição de sua identidade de professor de língua inglesa pré e em serviço se dá em relação ao outro (o colega, o professor-formador, o falante nativo), ou seja, se dá na busca da COE em LI (idealizada) do outro (idealizado).

As representações construídas na primeira sincronia (*COE em LI enquanto falta, enquanto projeção e enquanto exclusão*) e as formações discursivas nas quais os participantes da pesquisa se inscrevem (*FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*), me levam a afirmar que a competência oral-enunciativa em língua inglesa se configurou como segregação de conhecimento no Curso de Letras e que os participantes da pesquisa não se constituem sujeito-professor na formação pré-serviço, ou seja, a discursividade construída na formação pré-serviço não é de futuro professor de língua inglesa. Eles se constituem assim, quando enunciam do lugar discursivo licenciando, em sujeitos de uma falta, que se dá por meio de uma projeção e que resulta num sentimento de não pertencimento – a exclusão.

As representações construídas na segunda sincronia (*COE em LI enquanto falta, enquanto projeção, enquanto referencialidade e resistindo à falta de COE em LI*) e as formações discursivas nas quais os participantes da pesquisa se inscrevem (*FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*), me levam a afirmar que a falta se tornou constitutiva desses sujeitos, uma falta que ainda se dá por meio de uma projeção. Entretanto, as representações da COE em LI enquanto falta e enquanto projeção vão na direção oposta à exclusão vivenciada no Curso de Letras, pois revelam o desejo de continuar/persistir/insistir, apesar da ‘falta de COE em LI’ e apesar das dificuldades em lidar com os limites da prática em-serviço. É nessa prática que descobrem quais são seus valores enquanto educadores e vivem de acordo com eles, ou seja, é no

acontecimento da prática em-serviço que constroem uma discursividade para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Na medida em que se constituem sujeitos-professores na prática em-serviço, eles acabam por instaurar um lugar singular para si mesmos, conseguindo, assim, lidar com o desconforto do presente, com os infortúnios do passado, com as incertezas do futuro. Apesar de inseridos em um cenário educacional caótico, não o rejeitam, mas se representam como educadores que dedicam suas vidas a tentar construir a possibilidade de uma realidade outra. Na concepção de Fullan (1993), têm como objetivo moral empenhar-se em afetar a vida de seus alunos. Numa concepção freiriana, buscam realizar uma educação com amor e por isso são capazes de se tornarem profissionais da educação. Para Celani (2001a), é esse amor que se constitui elemento subjacente à idéia de afetar a vida do aluno, ainda que seja na forma de sonho ou na forma de utopia.

Na segunda sincronia, enunciam do lugar discursivo daqueles que se envolveram (e ainda se envolvem) no processo laborioso de aprender uma língua estrangeira, se envolvem no processo laborioso de ensiná-la e, por isso, estão, provavelmente, em melhor posição para compreender a situação de dificuldade dos aprendentes de inglês como língua estrangeira (Phillipson, 2003). Nesse sentido, entendo que o desejo de continuar na profissão se configura em uma forma de ‘descolonização’ do Curso de Letras, na medida em que se representam como capazes de resistir à exclusão, interferindo enquanto força histórica e estabelecendo outros projetos individuais e coletivos para o processo de ensinância-aprendência da língua inglesa. Ainda que o desejo de uma COE em LI (idealizada) na língua que ensinam permaneça como um forte referencial, constituem-se sujeitos em luta, pois a ideologia que perpassa essa competência se tornou constitutiva de sua formação como aqueles que, interpelados por essa ideologia, a ela resistem.

Esta tese se configura, assim, em um manifesto da lacunar formação de professores de língua inglesa pré-serviço, se configura em um atestado da equivocidade na formação de professores existentes em alguns Cursos de Letras. Poder-se-ia dizer, assim, que se configura em um manifesto da inadimplência acadêmica da formação do professor pré-serviço que não corresponde à realidade em-serviço. Em suma, um manifesto do desconhecimento, de alguns Cursos de Letras, de se investir em uma formação que dê conta de aspectos como, por exemplo, o conhecimento local<sup>1</sup> e qual o papel da competência oral-enunciativa nesse conhecimento.

---

<sup>1</sup> Local knowledge. Segundo Canagarajah (2002), o saber local é construído em contextos diários de trabalho, ou seja, nos espaços que permitem a constituição de outros saberes, organizados e construídos a partir do que acontece no espaço de sala de aula. Nesse sentido, o saber local emana da prática e está ligado ao contexto singular de uma comunidade. Nas palavras do autor, “saber local é um processo de negociação com os discursos dominantes (teorias

Se na segunda sincronia, os participantes da pesquisa persistem na identificação com a prática em-serviço como professores de língua inglesa, se eles constroem intuitivamente seu saber local é porque conseguem resistir às faltas que lhes são constitutivas, em especial, a falta de COE em LI, construindo para si mesmos uma autoformação a partir de suas próprias práticas. Se persistem, é porque há uma inscrição ideológica na prática que realizam, uma inscrição que seja capaz de suprir a falta dos elementos que precisavam problematizar para adentrar a prática em-serviço, uma inscrição que seja capaz de suprir a falta de COE em LI, revelada nas representações construídas nos distintos lugares discursivos por eles ocupados (licenciandos e licenciados).

A realização desta pesquisa em Linguística Aplicada, sob o prisma da Análise do Discurso de linha francesa e da Análise Dialógica do Discurso, se configurou em uma tentativa de se lançar olhares outros sobre o processo de ensinância-aprendência de língua inglesa e sobre a formação do professor brasileiro dessa língua. Nesta pesquisa, busquei lançar um olhar sobre o processo de formação de professores de língua inglesa de forma a provocar alguns deslocamentos epistemológicos para investigar a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas de professores pré e em-serviço. Nesta perspectiva, este trabalho se inscreve na área de formação de professores de línguas que reconheço estar se configurando na LA e que denominei, no capítulo um desta tese, de ‘Discursividades da/na Formação de Professores de Línguas’.

Acredito que a realização deste trabalho possa contribuir para a LA, no meu entendimento, na medida em que revela a necessidade de se examinar e investigar o discurso fundador dos Cursos de Letras (discursividades construídas pelos professores-formadores, pelos professores em-formação, pelos materiais didáticos, pelos documentos institucionais oficiais), e quais os desdobramentos dessas discursividades na formação dos professores de línguas pré e em-serviço. As discursividades construídas pelos professores-formadores tornam-se relevante, em especial, na medida em que, ao se constituírem os agentes sócio-institucionais responsáveis pela legitimação dos saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o fazem na ilusão de completude da língua inglesa e na ilusão de completude do saber como ensinar essa língua.

---

globais) e de engajamento constante na construção do saber que emerge do contexto de nossas histórias e práticas sociais” (p. 251). Para Celani (2004a), o saber local precisa ser concebido não como um construto unitário ou homogêneo, pois é constituído por práticas. Assim, o saber local deve ser reconstruído por meio de reinterpretação e de atividades criativas. Holmes e Celani (2006) abordam, em seu trabalho, a importância de se usar uma abordagem que leve em conta o conhecimento local na construção de metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil.

Dada a necessidade urgente de se fazer algo sobre as dificuldades e as ansiedades enfrentadas pelos professores não-nativos de língua inglesa (Rajagopalan, 2005), esta pesquisa pode contribuir, também, na política de formação de professores, na medida em que se configurou em uma investigação que evidenciou a relevância de se examinar as práticas discursivas de sala de aula, re-significadas pelos mesmos sujeitos ao ocuparem os lugares discursivos distintos de professores pré e em-serviço. Uma investigação dessa natureza pode contribuir, assim, para a compreensão de como o sujeito – falante não-nativo da língua inglesa e professor brasileiro pré e em-serviço dessa língua – deixa vir à tona como funcionam as formações imaginárias que designam os lugares que eles atribuem a si e ao outro em relação à COE em LI e quais os desdobramentos dessas formações em sua práxis e prática pedagógico-educacional.

Isso posto, os resultados aqui apresentados apontam para a necessidade de se incluir, na formação pré e em-serviço um espaço de trabalho com a linguagem que contemple, na perspectiva pecheutiana, o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos, que contemple a língua enquanto materialidade discursiva e ideológica. Apontam, também, para a necessidade de um trabalho que contemple a construção da subjetividade do professor brasileiro de língua inglesa pré e em-serviço, subjetividade esta comumente apagada, silenciada, esquecida e denegada. Apontam, ainda, para a necessidade de um trabalho que possa promover deslocamentos nas inscrições discursivas dos sujeitos em-formação, dos sujeitos formados e dos sujeitos-formadores.

A COE em LI ocupa, na fronteira da formação pré-serviço e nos limites da prática em-serviço, um lugar imaginário que os participantes da pesquisa, enquanto efeito de uma memória discursiva, revelam não ter alcançado ou que acreditam alcançar um dia. Esses participantes se constituem, assim, tanto no lugar discursivo ‘licenciando’ quanto no lugar discursivo ‘licenciado’, sujeitos de um devir à espera da COE em LI idealizada. Isso significa que os participantes da pesquisa, em especial os professores em-serviço, se constituem ensinantes no discurso contraditório construído sobre a COE em LI, que por sua vez, circula na esfera educacional em que atuam, fazendo assim com que esse discurso seja reproduzido, estabilizado e legitimado sócio-histórico-ideologicamente.

Realizar uma pesquisa em que uma inquietação pessoal, enquanto professora-formadora, se transforma em uma questão científica e epistemológica significa tomar uma posição política de compreender a construção histórica da noção de COE em LI. No entanto, a realização desta pesquisa se torna, também, em algum momento, uma ilusão de completude. Termina, assim, este

trabalho, tentando acreditar que construí uma compreensão outra da relação que alguns sujeitos (ora licenciandos, ora licenciados) estabelecem com sua COE em LI e quais os desdobramentos dessa relação em sua formação pré e em-serviço. A única certeza, ao terminá-lo, é a da necessidade de sua continuação, na busca de outras respostas e de outros pontos em que possa encontrar, novamente, a ilusão de completude.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. 2002. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL. 59-73.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1991. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. *Letras*. Santa Maria: Ed. da UFSM. 07-14.

\_\_\_\_\_. (Org.) 1999. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes.

ALTHUSSER, L. 1973. *Résponse à John Lewis*. Paris: François Maspero.

AUTHIER-REVUZ, J. 1994. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 253-277.

\_\_\_\_\_. 1998. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Revisão Técnica da Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP.

\_\_\_\_\_. 2004. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão Técnica da Tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. 2002. Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas Práticas de Ensino. Tese de Doutorado. UNICAMP.

BAKHTIN, M. 1925. *Freudism*. New York: Academic Press. 1976.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1995.

\_\_\_\_\_. 1953. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

\_\_\_\_\_. 1975. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Feroni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1988.

BARCELOS, A. A. F. 2002. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. *Letras & Letras*. Vol. 18(1). 07-15.

\_\_\_\_\_. 2003. What's wrong with a brazilian accent? *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Vol. 2(1). 07-21

BERTOLDO, E. S. 2000. Um Discurso da Lingüística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. Tese de Doutorado. UNICAMP.

\_\_\_\_\_. 2003. Lingüística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: FREITAS, A. C. & GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto. 123-142.

BERGALL, V. L. & REMLINGER, K. A. 1996. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. vol. 7(4). London. Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications. 453-479.

BEZERRA, P. 2005. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 191-200.

BIRDSONG, D. 2004. Second language acquisition and ultimate attainment. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (Eds.). *Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell. 82-105.

BOHN, H. 2005. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB. 11- 23.

BOLOGNINI, C. Z. 1994. A Interação, o Nazismo e seus Mitos. *Letras & Letras*. Vol. 10(1). 59-70.

\_\_\_\_\_. & SCHUMAN, G. C. 2003. Colonização e/ou imigração: imaginário e estereótipos que incidem no ensino de alemão no Brasil. In: SERRANI, S. (Org.) *Línguas e processos discursivos: teoria e prática. Fragmentos*. Nº 22. Florianópolis: Ed. da UFSC. 147-153.

BRAINE, G. (Ed.) 1999. *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BRAIT, B. 1994. Análise do Discurso: Balanço e Perspectivas. *Problemas atuais da Análise do Discurso*. Ano VIII - Nº 1. Araraquara: UNESP. 03-14.

\_\_\_\_\_. (Org.) 1997. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

\_\_\_\_\_. 1999. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: PETRI, D. (Org.) *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas. 55-78.

\_\_\_\_\_. (Org.) 2001. *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP.

\_\_\_\_\_. 2001a. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. & CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR. 69-92.

\_\_\_\_\_. 2003a. O processo interacional. In: PETRI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas. 215-244.

\_\_\_\_\_. 2003b. Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas. 125-157.

\_\_\_\_\_. 2003c. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. & BARONAS, R. (Orgs.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz. 19-30.

\_\_\_\_\_. (Org.) 2005. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.



BRAIT, B. & MELLO, R. 2005. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto. 61-78.

\_\_\_\_\_. (Org.) 2006a. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2006b. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 09-31.

BRONTË, A. 1847. *Agnes Grey*. Oxford World's Classics. Edited by Robert Inglesfield and Hilda Marsden. Oxford: Oxford University Press. 1991.

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1(1). 01-47.

CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHIMIDT, R. W. (Eds.). *Language and Communication*. London and New York: Longman. 02-27.

CANAGARAJAH, S. 2002. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*. Vol. 1(4). 243-260.

CASTRO, S. T. R. 2004. Representações de alunos de inglês de um Curso de Letras. *The ESPecialist*. Vol. 25. 39-57.

CAVALCANTI, M. C. 1986. A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 07. 05-12.

\_\_\_\_\_. & MOITA LOPES L. P. (1991). Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 17. Campinas: UNICAMP. 133-144.

\_\_\_\_\_. 2004. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives. *AILA Review: World Applied Linguistics*. Vol. 17. 23-30.

CELANI, M. A. A. 1984. Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' no curso de licenciatura. In: *Ensino de Línguas*. São Paulo: EDUC. 70-78.

\_\_\_\_\_. 1992. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC. 15-23.

\_\_\_\_\_. 1995. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, N° 1. 09-19.

\_\_\_\_\_. 1997. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC.

\_\_\_\_\_. 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 129-142.

CELANI, M. A. A. 2000a. "You've snatched the carpet from under my feet": courses as contexts for change in -service language teacher education. In: KOIKE, L. (Ed.) *Selected Papers from AILA 99 TOKIO*. Tóquio: Waseda University Press. 242-258.

\_\_\_\_\_. 2000b. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTCAMP, M.B.M. & TOMTCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular. 17-32.

\_\_\_\_\_. 2001a. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (Org.) *O Professor de Línguas Estrangeira: Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT. 21-40.

\_\_\_\_\_. 2001b. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETO, M. & CARMAGNANI, A. M. (Orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 29-36.

\_\_\_\_\_. (Org.) 2002. *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. & MAGALHÃES, M. C. C. 2002. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P & BASTOS, L.C. (Orgs.). *Identidades. Recortes Multi e Interdisciplinares*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras. 319-338.

\_\_\_\_\_. 2003. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) 2003. *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras. 19-35.

\_\_\_\_\_. & COLLINS, H. 2003. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. p. 69-105.

\_\_\_\_\_. 2004a. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras. 135-160.

\_\_\_\_\_. 2004b. Lingüística Aplicada, contemporaneidade e formação de professores. *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*. Recife. Vol. 17(2). 79-96.

\_\_\_\_\_. 2005. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. Vol. 8(1). EDUCAT. 101-122.

\_\_\_\_\_. & MAGALHÃES, M. C. C. 2005. Reflective sessions: a tool for teacher development. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte. Vol. 5(1). 135-160.

\_\_\_\_\_. 2006. Language teacher educators in search of 'locally helpful understandings'. In: GIEVE, S. & MILLER, I. K. *Understanding the Language Classroom*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 226-238.

CEREJA, W. 2005. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 201-220.

CESCONETTO, E. *et al.* 2001. Pesquisa para um programa de formação continuada do professor de língua estrangeira. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat. 109-123.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2004. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.

CONSOLO, D. A. 2003. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, A. C. & GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto. 57-64.

\_\_\_\_\_. 2005. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes. 269-287.

CORACINI, M. J. 2003. A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O Desejo da Teoria & A Contingência da Prática – Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Mercado de Letras. 305-328.

CRUZ, C. M. & JOUËT-PASTRE, C. 2000. Discurso e subjetividade na aquisição de línguas estrangeiras. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (38): 7-11.

CUMMINS, J. 1979. Language proficiency and academic achievement. In: OLLER, J. W. (Ed.) *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House. 108-129.

DALTON, P. & HARDCASTLE, W. J. 1977. *Disorders of fluency*. London: Edward Arnold.

DAVIES, A. 1991. *The Native speaker in Applied Linguistics*. Edinburg: Edinburg University Press.

DAVIES, A. 1995. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 145-157.

\_\_\_\_\_. 2002. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

DELLAGNELO, A. C. K. 2001. Investigating the reflections of student-teachers on EFL teaching/learning: a study of observation reports. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat. 83-98.

DE PAULA, M. N. 2001. Formação de professores na universidade: um espaço em construção. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

DIAS, A. V. M. 2005. A constituição do sujeito-professor-leitor pela sua História de Leitura. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

ERICKSON, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

FARACO, C. A. 2001. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C. & CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR. 113-126.

FENWICK, T. J. 2003. The 'good' teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 35(3). 335-354.

FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) 2003. *Teorias Lingüísticas: Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU.

\_\_\_\_\_. 2004. *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios.

FERNANDES, C. A. 2003. Constituição da Análise do Discurso na Lingüística. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. (Orgs.) *Lingua(gem): Reflexões e Perspectivas*. Uberlândia: EDUFU. 33-46.

FERREIRA, R. A. M. P. 2002. O dizer dos professores sobre as práticas discursivas orais na sala de aula de língua materna. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

FÍLBIDA, M. C. 2005. O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

FIORIN, J. L. 2006a. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 161-193.

\_\_\_\_\_. 2006b. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

FOUCAULT, M. 1966. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

\_\_\_\_\_. 1969. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.

\_\_\_\_\_. 1971. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Loyola. 1996.

\_\_\_\_\_. 1975. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes. 2004.

\_\_\_\_\_. 1979. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. RJ: Graal. 2004.

FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) 2005. *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes.

FREIRE, M. & LESSA, A. B. C. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 167-194.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

\_\_\_\_\_. 1979. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 27ª ed., São Paulo: Paz e Terra. 2003.

\_\_\_\_\_. 2003. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, C. C. 2001. A formação lúdica do professor de Língua Inglesa. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat. 99-108.

FULLAN, M. 1993. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

GADET, F. & HAK, T. (Org.) 1990. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP.

GADET, F. et al. 1990. Apresentação da Conjuntura em Lingüística, em Psicanálise e em Informática Aplicada ao Estudo dos Textos na França, em 1969. In: F. GADET & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 39-60.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. 1981. *A Língua Inatingível*. Trad. Bethânia S. Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes. 2004.

GIL, G. 2005. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes. 173-182.

GIMENEZ, T. N. (Org.) 2002. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL.

GIMENEZ, T. N. ARRUDA, N. & LUVIZARI, L. 2004. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*. CD-ROM. PUC-SP.

GIMENEZ, T. N. 2005. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes. 183-201.

\_\_\_\_\_. & FOGAÇA, F. C. 2007. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 7(1). 161-182.

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

\_\_\_\_\_. 2004. *Michel Pêcheux e Michel Foucault: Diálogos e Duelos*. Araraquara: Ed. da UNESP.

\_\_\_\_\_. 2006. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 33-52.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. 1998a. A interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

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

\_\_\_\_\_. & FREITAS, A. C. 2003a. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2003b. A contribuição dos estudos sobre ‘gênero e linguagem’ no processo de ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. In: FREITAS, A. C. & GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto. 65-95.

\_\_\_\_\_. 2003c. O papel do professor de língua estrangeira na formação teórico-crítica do licenciando em Letras. *Athos & Ethos*. Vol. 3. Patrocínio: FIP. 141-148.

\_\_\_\_\_. 2003d. Gênero e interação conversacional na sala de aula de língua inglesa na universidade. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.* (Orgs.) *Lingua(gem): Reflexões e Perspectivas*. Uberlândia: EDUFU. 158-190.

\_\_\_\_\_. 2004a. O Discurso Midiático Institucional para o Ensino de Segundas Línguas. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Análise de Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios. 197-209.

\_\_\_\_\_. 2004b. Gender relations in the context of a university English language classroom: a Brazilian study. In: COETZEE, A. (Ed.) *Identity and Creativity in Language Education*. CD ROM. Johannesburg, South Africa: RAU University Publisher.

\_\_\_\_\_. & TAVARES, C. N. V. 2006. O ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no ensino médio: um olhar discursivo no processo. In: TRAVAGLIA, L. C. *et al.* (Orgs.) *Lingüística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: EDUFU. 157-167.

HALL, S. 2003. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

\_\_\_\_\_. 2002. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

HARLEY, B. *et al.* (Eds) 1996a. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. 1996 *et al.* 1996b. The nature of language proficiency. In: HARLEY, B. *et al.* (Eds). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 07- 25.

HENRY, P. 1990. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 13-38.

HOLMES, J. L. & CELANI, M. A. A. (2006). Sustainability and Local Knowledge: the case of the Brazilian ESP Project 1980-2005. *English for Specific Purposes*. (nova york), oxford, UK. Vol 25(1). 109-122.

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

KACHRU, B. B. 1995. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN, H. D. & GONZO, S. T. (Eds.) *Readings on Second Language Acquisition*, Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall. 229-260.

KRISTEVA, J. 1994. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

KUMARAVADIVELU, B. 2006. A lingüística aplicada e a globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 129-148.

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

LEANDRO FERREIRA, M. C. 2005a. Linguagem, ideologia e psicanálise. *Revista de Estudos da Linguagem*. Vitória da Conquista. Vol. 01. 69-76.

\_\_\_\_\_. & INDURSKY, F. (Orgs.). 2005. *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 304 p.

\_\_\_\_\_. 2005b. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. In: INDURSKY, F. (Orgs.). *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 13-22.

LECONTE, A.; LÉON, J. & MARANDIN, J. 1990. Análise do Discurso: Estratégias de Descrição Textual (1984). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 283-310.

LEESON, R. 1975. *Fluency and Language Teaching*. London: Longman.

LEFFA, V. (Org.) 2001. *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT.

LENNON, P. 1997. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 287-417.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. & ROMERO, T. R. S. 2003. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: Atividades na Formação Crítico-Reflexiva de Professores. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. 131-165.

LIBERALI, F. C. 2004. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 4(2). 45-56.

LIU, J. 1999. Non-native English speaking professional. *TESOL Quarterly*. Vol. 33(1). 85-101.

LLURDA, E. 2000. On competence, proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 9(1). 85-96.

\_\_\_\_\_. (Ed.). 2005. *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York, NY: Springer.

MACHADO, R. 2000. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MACHADO, I. 2005. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 151-166.

MALATÉR, L. S. O. 2001. Contribuições de professores(as) em-serviço para a formação de futuros(as) professores(as). In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT. 125-140.

MALDIDIER, D. 2003. *A Inquietação do Discurso*. Trad. Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. 1994. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 15-28.

MARCUSCHI, L. A. 1986. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

MAZA, F. T. 1999. Pesquisa em formação de educadores: o professor de inglês e o ensino superior. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

MARTINS, A. C. S. 2003. Os revezamentos do discurso teórico na prática de ensino de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

MEDGYES, P. 1994. *The non-native teacher*. London: MEP Monographs.

MELNAN, C. 1992. *Imigrantes: incidentes subjetivos das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta.

MELLO, H. R. & DUTRA, D. P. 2004a. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. 1ª ed. Campinas: Pontes. 31-43.



MELLO, H. R. & DUTRA, D. P. 2004b. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*, São Paulo. Vol. 25. 59-80.

MOITA LOPES, L. P. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. 1998. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 113-128.

\_\_\_\_\_. 2002. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. 2003. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. 29-57.

\_\_\_\_\_. (Org.) 2006. *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

MOZZILLO, I. 2001. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT. 287-324.

NEMTCHINOVA, E. 2005. Host teachers' evaluations of nonnative-English-speaking teacher trainees: a perspective from classroom. *TESOL Quarterly*. Vol. 39(2). 235-261.

NEVES, M. S. 2002. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. Tese de Doutorado. IEL-UNICAMP.

ORLANDI, E. P. 1987. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (Org.) 1994. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

\_\_\_\_\_. 1999. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. *ESCRITOS*. N° 05. Campinas: Labeurb. 07-21.

\_\_\_\_\_. 2002a *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. 2002b. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP.

\_\_\_\_\_. 2005. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 75-88.

ORTENZI, D. I. B. G. *et al.* 2002. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajatórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL. 143-155.

PÊCHEUX, M. 1983. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 3ª Ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 2002.

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

\_\_\_\_\_. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 61-161. 1990.

\_\_\_\_\_. & FUCHS, C. 1990. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 163-252.

\_\_\_\_\_. et al. 1990. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 253-282.

\_\_\_\_\_. 1990. A Análise de Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 311-319.

\_\_\_\_\_. 1975. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1997.

\_\_\_\_\_. 1994. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 55-66.

PENNYCOOK, A. 1998. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 23-49.

PEREZ GÓMEZ, A. 1992. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 93-114.

PHILLIPSON, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. London: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. 2003. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_. & SKUTNABB-KANGAS, E. 1999. Englishisation: one dimension of Globalization – L'anglicisation: um aspect de la mondialisation. In: GRADDOL, D. & MEINHOF, U. (Eds.) *English in a changing world – L'anglais dans un monde changeant*. AILA Reviews. N°13. 19-36.

POSSENTI, S. 2004. Notas sobre a noção de acontecimento. In: FERNANDES, C. A. et al. (Orgs.) *Sujeito, Identidade e Memória*. Série Lingüística in Focus, Uberlândia: EDUFU. 17-25.

PRASSE, J. 1997. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*. RJ: Companhia de Freud. 63-73.

RAJAGOPALAN, K. 2000. O singular: uma pedra no caminho dos teóricos da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (38): 79-84.

\_\_\_\_\_. 2001a. A identidade lingüística em um mundo globalizado. *Anais do IV Seminário Nacional de Literatura e Crítica e II Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa*. Goiânia. GO: UFG. 22-28.

\_\_\_\_\_. 2001b. Lingüística Aplicada: as perspectivas para uma pedagogia crítica. *Revista Intercâmbio*, Vol. X, 149-158.

\_\_\_\_\_. & LOPES DA SILVA, F. (Orgs.) 2004. *A Lingüística que nos Faz Falhar*. São Paulo: Parábola.

\_\_\_\_\_. 2005. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.) *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer. 283-303.

\_\_\_\_\_. 2006. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 149-168.

REVUZ, C. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. 213-230.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. & PLATT, H. 1996. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Essex: Longman.

ROCHA, L. L. & FREIRE, A. M. F. 2001. O professor em formação e o conflito de currículo: uma experiência de pesquisa-ação. *Linguagem & Ensino*. Vol. 4(2). Pelotas: UCPel. 93-105.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. 1998. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SANTOS, J. B. C. 1993. Diferenças Individuais do Professor de Língua Estrangeira Não-Nativo: A Atuação em Sala de Aula. *Letras & Letras*. Vol. 9(1). 43-50.

\_\_\_\_\_. 2000a. Por uma Teoria do Discurso Universitário Institucional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. 2000b. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*. Vol. 16(2). 75-92.

SANTOS, J. B. C. 2003a. O Discurso Universitário Institucional. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.* (Orgs.) *Linguagem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU. 53-74.

SANTOS, J. B. C. 2003b. Introdução aos Estudos Bakhtinianos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU. 35-44.

\_\_\_\_\_. 2004a. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios. 109-118.

\_\_\_\_\_. 2004b. Manifestações de polifonia no discurso universitário. In: FERNANDES, C. A. *et al.* (Orgs.) *Sujeito, Identidade e Memória*. Série Lingüística in focus. Uberlândia: EDUFU. 243-269.

\_\_\_\_\_. 2005. Percepções discursivas no funcionamento do Curso de Letras. *LINGUAGEM – Estudos e Pesquisas*. Catalão. Vols. 6-7. 13-27.

\_\_\_\_\_. 2007. Entremeios da Análise do Discurso com a Lingüística Aplicada. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz. 187-206.

SARTRE, J. P. 1987. *O Existencialismo*. Trad. Rita Correia Guedes. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).

SCARAMUCCI, M. V. R. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. (36). 11-22.

SCHACHTER, J. 1996. Communicative competence revisited. In: HARLEY, B. *et al.* (Eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 39- 49.

SCHIFFRIN, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

SELINKER, L. 1972. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics* 10. 201-231.

\_\_\_\_\_. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

SERRANI-INFANTE, S. M. 1993. *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Ed. da Unicamp.

\_\_\_\_\_. 1997. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. *D.E.L.T.A.* Vol. 13(1). 63-81.

\_\_\_\_\_. 1998a. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras. 231-261.

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

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

\_\_\_\_\_. 2000a. Discurso sobre a Língua, Textualidade e Línguas Estrangeiras Próximas. *Anais da ANPOLL*. ED. CD ROM. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. 2000b. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (38): 109-120.

\_\_\_\_\_. 2001. Resonancias discursivas y cortesía em prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, Vol. 17(1). 31-58.

SIGNORINI, I. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 99-110.

\_\_\_\_\_. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) 1998. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, T. T. (Org.) 1994. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

STAM, R. 2000. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática.

STERN, H. H. 1983. Models of second language learning and the concept of proficiency. In: \_\_\_\_\_. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

TANNEN, D. 1994. Interpreting interruption in discourse. In: *Gender and Discourse*. New York: Oxford University Press. 53-83.

TAVARES, C. N. V. 2002. Do desejo à realização? Caminhos e (dês)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

TELLES, J. 2002. A trajetória narrativa-histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL. 15-38.

VAN LIER, L. 1988. Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives. *Canadian and International Education* 16(1). 48-61.