

**DA FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO À PRÁTICA EM-SERVIÇO DO PROFESSOR DE  
LÍNGUA INGLESA: A FALTA CONSTITUTIVA**

**FROM ENGLISH TEACHER PRE-SERVICE EDUCATION TO IN-SERVICE  
PRACTICE: THE CONSTITUTIVE LACK**

MARIA DE FÁTIMA F. G. DE CASTRO

**RESUMO:** Este trabalho pretende apresentar resultados parciais de uma pesquisa que, numa abordagem inter/transdisciplinar, abordou questões que abrangem a Lingüística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). O objetivo foi 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 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 e em quais FDs se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres enunciados nos depoimentos AREDA. Como resultado, foi possível depreender que a relação dos participantes da pesquisa, em relação à COE em LI é regida por algumas representações, dentre as quais uma foi recorrente nas duas sincronias e constitui-se o foco deste trabalho: a COE em LI enquanto falta.

**Palavras-chave:** Lingüística Aplicada; Análise do Discurso; competência oral-enunciativa em língua inglesa.

**ABSTRACT:** This paper aims at presenting partial results of a research that 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, and in which discursive formations (DFs) and 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 and in which DFs their discursive practices are circumscribed when answering the AREDA Questionnaire. Some findings of the study indicate that the participants' relation concerning their OEC in English is ruled by some representations and that one of them is recurrent in both synchronies: the OEC in English as lack which is the focus of this paper.

**Keywords:** Applied Linguistics; Discourse Analysis; oral-enunciative competence in English.

---

\* UFU, Uberlândia (MG), Brasil. <fatimagg@terra.com.br>.

## INTRODUÇÃO

Ao longo de meu trabalho como professora de inglês em diferentes contextos, tenho sido interpelada pelos processos discursivos instaurados na sala de aula, parte da estrutura de uma formação social. 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 de sala de aula de língua inglesa. Dessa forma, foi da investigação dessas formações imaginárias, entendidas como *representações*, que partiu a proposta de uma pesquisa de doutoramento (GUILHERME DE CASTRO, 2008), cujos resultados parciais apresento neste trabalho.

Como professora formadora em um Curso de Letras de uma instituição federal de ensino superior, o que observo é que os sujeitos-graduandos se inscrevem em várias FDs sobre sua posição de aprendizes e futuros professores de línguas e é nesse espaço que assumem seus lugares discursivos (PÊCHEUX, 1969/1990). Isso significa que esses sujeitos-graduandos, em um dado lugar discursivo, inscrevem-se numa dada formação ideológica vinculada a uma diversidade de inscrições em uma FD. A noção de FD é aqui compreendida, nas palavras de Pêcheux (1975/1997:160), como “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*”.

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 COE em LI, e que tem se constituído objeto de meus atuais questionamentos. Esses questionamentos têm me conduzido a outros, ou seja, quais seriam os ecos dessa relação na vida profissional desses sujeitos, ou seja, quais as relações que poderiam ser estabelecidas entre o momento da graduação (professores pré-serviço) e o momento da vida profissional desses sujeitos (professores em-serviço), alguns anos após a conclusão da licenciatura.

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange questões da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso de Linha Francesa (doravante ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) e foi delineada com o objetivo de se investigar as *representações* constitutivas da COE em LI construídas por alguns sujeitos quando ocupam os distintos lugares discursivos ‘licenciandos’ (primeira sincronia) e ‘licenciados’ (segunda sincronia) em Letras.

Dentre algumas das representações delineadas ao longo das análises realizadas, uma foi recorrente nas duas sincronias e constitui-se o foco deste trabalho: a COE em LI enquanto falta. Cumpre ressaltar que compreendo a noção de ‘competência oral-enunciativa’ 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.

---

<sup>1</sup> Pêcheux (1969/1990:82).

A formação de professores de línguas estrangeiras tem sido estudada em diferentes contextos e a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos<sup>2</sup>. Neste trabalho, a partir de uma inscrição teórico-metodológica nos estudos do discurso, tento lançar um olhar outro sobre esta formação, de forma a problematizar tanto a concepção hegemônica positivista de linguagem – concebida como algo transparente ao sujeito – quanto a concepção desse sujeito – concebido como uno, racional, autônomo, senhor de seu dizer e capaz de agir e pensar fora de sua historicidade. Em suma, busco problematizar questões de ordem sócio-histórico-ideológicas que permeiam a relação (conflituosa) do sujeito com a língua estrangeira que aprende e ensina. Há de se ressaltar a existência de trabalhos na área que, como este, se circunscrevem nos estudos do discurso, na tentativa de compreender a formação/prática em serviço do professor de língua estrangeira (BERTOLDO, 2000; BAGHIN-SPINELLI, 2002; NEVES, 2002; CAVALHEIRO e ILARA, 2007).

Para tentar dar conta do trabalho aqui proposto, na segunda seção, discorro sobre o arcabouço teórico construído para a pesquisa. Na terceira seção, explico a metodologia utilizada e, na quarta, apresento a análise realizada nos dois momentos sincrônicos da pesquisa. Finalmente, apresento as considerações finais em que busco discutir algumas das significações deste trabalho no escopo da LA, mais especificamente na área de formação de professores de línguas estrangeiras.

## **1. ARCABOUÇO TEÓRICO DA PESQUISA**

### **1.1. Da Análise do Discurso de Linha Francesa**

AADF diz respeito à corrente histórico-ideológica constituída, na França, a partir dos trabalhos realizados por Michel Pêcheux. Na clivagem que esse autor faz das concepções althusserianas, ele recorta a ideia de interpelação para fundar sua concepção de sujeito e, principalmente, para explicar e marcar a função da ideia 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.

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

---

<sup>2</sup> Gil (2005:175-177) bem os caracteriza: 1) Formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; b) Formação de professores e crenças; c) Formação de professores e construção da identidade profissional; d) Formação de professores e novas tecnologias; e) Formação de professores e gêneros textuais; f) Formação de professores e leitura/letramento; g) Formação de professores e ideologias.

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).

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). O autor 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. Em suas palavras,

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 à interpretação (PÊCHEUX, 1983/2002:53).

Nesse sentido, Pêcheux 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.

Ao aprofundar sua análise sobre as relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, Pêcheux (1975/1997:173) formula a teoria dos ‘dois esquecimentos’ que, para ele, são inerentes ao discurso. 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 FD, 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 enunciadador que se move, que elege algumas formas e oculta outras no interior da FD 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).

Para Pêcheux, a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso e 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.

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 linguística, 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, 2002). O conceito de interdiscurso está ancorado na noção de pré-construído que, segundo Pêcheux (1975/1997), 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 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).

Quando consideradas em sentido estrito, as condições de produção do discurso 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.

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 (2002), 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).

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 FD.

## 1.2. Da análise dialógica do discurso

A ADD diz respeito, nas palavras de Brait (2003:126), 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.

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, 2006:12). 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).

Na pesquisa desenvolvida, ‘discurso’ é tomado em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e, também, em sua dimensão dialógico-polifônica. Nesse sentido, dialogismo e polifonia se configuram em conceitos fundamentais, o que significa que o discurso é 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). Como Bakhtin, assume-se que a linguagem é dialógica, ou seja,

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).

Os estudos sobre o romance realizados por Bakhtin podem hoje contribuir para a realização de pesquisas como esta, 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, aos quais Bakhtin se refere, constituem-se os sujeitos-enunciadores que fizeram parte desta investigação. 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 FDs. E, nesse movimento de entrelaçamento de discursos, ocorrem as contradições, 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<sup>3</sup>.

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’ 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).

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>3</sup>.

Dialogismo e polifonia representam, assim, 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). Tais noções permitiram, pois, observar como os sujeitos-participantes da pesquisa, na oposição das vozes que os constituem e na historicidade dos enunciados que proferem, revelam, em seus mecanismos enunciativos, aprovação ou denegação, consentimento ou recusa, esquecimento, apagamento, silenciamento, deslizes, contradições.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo realizado é de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista. Ao analisar os dados da pesquisa, focalizo os participantes 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 sua COE em LI e a de seus

---

<sup>3</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, 2000:204).

interlocutores), tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais e tendo em vista suas condições de produção.

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’. 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 licenciados.

Na primeira sincronia, as representações que os sujeitos graduandos constroem sobre sua COE em LI e sobre a de seus colegas foram analisadas tendo como *corpus* as respostas fornecidas por meio de um questionário aberto em que avaliaram a sua COE em LI e a de seus colegas (Apêndice 1)<sup>4</sup>. A análise foi realizada, buscando-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciandos em Letras, representam a sua COE em LI 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 FDs se circunscrevem as práticas discursivas<sup>5</sup> presentes nos dizeres dos participantes?

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 COE em LI dos participantes (Apêndice 2). Esse questionário foi constituído com base na proposta AREDA (*Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos*) desenvolvida por Serrani-Infante (1998a, 1998b), cujo objetivo é analisar o funcionamento de ‘ressonâncias discursivas’ na construção de representações de processos identificatórios que são colocados em jogo no processo de enunciação de sujeitos com experiência bi/multilíngüe. ‘Ressonância discursiva’ é concebida, por Serrani-Infante (1998b:161), como a “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido”. Segundo a autora, há ressonâncias discursivas de significação “quando entre duas ou mais unidades linguísticas 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 (SERRANI-INFANTE, 1999: 287-

---

<sup>4</sup> Os dados obtidos neste questionário, assim como outros coletados por meio de diferentes instrumentos (aulas vídeo-gravadas, notas de campo, entrevista), foram 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, 1998). Cumpre ressaltar que, na realização da pesquisa de mestrado, os dizeres dos estudantes sobre a COE em LI (sua e de seus colegas) não se constituíram foco de análise. Portanto, configuram-se em dados que foram investigados e analisados, discursivamente, de forma inédita na pesquisa de doutoramento.

<sup>5</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 linguística, as condições de exercício da função enunciativa.”



288). A autora compreende, assim, que a análise discursiva pode trazer contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que busca compreender a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira.

No que tange a pesquisa realizada, elaborei, na segunda sincronia (2005), trinta e nove (39) questões que acredito ter propiciado aos participantes uma oportunidade de ‘enunciarem’ não só sobre a relação que possuem com sua COE em LI mas, também, sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, vivenciada após a graduação em Letras. O questionário constitui, ainda, uma forma de possibilitar um resgate de seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na universidade e como esse processo se configura após a graduação. A análise foi realizada, buscando-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: 4) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciados em Letras, representam a sua COE em LI 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?

Finalmente, realizei uma análise em que busquei responder: 7) quais as relações que podem ser estabelecidas entre as duas sincronias?

Ratifico que, na pesquisa realizada, foi possível apreender que a relação dos participantes em relação à COE em LI é regida por algumas representações. No entanto, neste trabalho, focalizo apenas uma delas, recorrente nas duas sincronias: a COE em LI enquanto falta.

### 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### 3.1. Primeira sincronia: a COE em LI enquanto ‘falta’ na formação pré-serviço

Pude observar, na análise do *corpus* da primeira sincronia da pesquisa, que os professores pré-serviço representam a sua COE em LI em sala de aula de conversação de LI, frequentemente, por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos<sup>6</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 linguístico-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 linguístico-discursiva na

---

<sup>6</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 sujeitudinais, 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).

língua-alvo em formação pré-serviço, construindo uma representação de sua COE em LI como uma competência constituída pela ‘falta’<sup>7</sup>. Essa representação se manifestou 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, apresento, esquematicamente, a representação da COE em LI enquanto falta na primeira sincronia. Em seguida, realizo a análise e a interpretação da mesma.

**Quadro 1:** Representação da COE em LI enquanto falta na primeira sincronia

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
1. A falta de vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “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”.</li> <li>- “... o que limita a minha participação é o conhecimento do vocabulário desse idioma. Mas, tenho a certeza que quando esse vocabulário permite eu falo, porque sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored.’”</li> <li>- “Eu sinto vontade de participar, mas não falo, porque me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar idéias com os colegas”.</li> </ul>	Denegação
2. A falta de ‘falar’	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “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”.</li> <li>- “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”.</li> </ul>	Apagamento
3. A falta de ‘falar certo’	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “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.”</li> <li>- “Eu falo quando sinto vontade de falar porque considero mais espontâneo. /.../ Algumas vezes fico meio com medo de falar, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo”.</li> <li>- “Na verdade eu sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. /.../ Com respeito à língua inglesa é lógico que também não é tranquilo, pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino.”</li> </ul>	Silenciamento
4. A inscrição na falta, na incompletude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “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.”</li> <li>- “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.”</li> <li>- “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.”</li> </ul>	Alteridade
5. A inscrição na ilusão de completude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Considero-me uma pessoa falante e naturalmente participativo. Gosto de sempre emitir minhas opiniões e pontos de vista, bem como compartilhar experiências com colegas. Sinto-me sempre confortável e seguro para tal, e isto facilita minha participação em aula.”</li> <li>- “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”.</li> </ul>	Esquecimento

<sup>7</sup> A ‘falta’ é aqui compreendida como constitutiva do sujeito em enunciação, afetado pelos esquecimentos n° 1 e n° 2 (PÊCHEUX, 1975/1997) e que constrói representações (imaginárias) sobre sua COE em LI e de seu lugar nas interlocuções por meio dessa competência.

Ao analisar as ressonâncias discursivas entre os modos de dizer, pude observar que, ao se inscreverem na falta de vocabulário (instância 1), os sujeitos denegam a sua constituição de sujeitos-falantes da LI, construindo uma discursividade sobre a sua COE em LI, oscilando entre a contingência de lacunas de um saber linguístico-sistêmico da LI (a falta de vocabulário) 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.

Quando se inscrevem na falta de um ‘falar certo’ (instância 3), silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude linguístico-enunciativa e, assim, a relação com as línguas é negada em suas contradições constitutivas.

Na instância 4, por sua vez, ao se inscreverem na falta, na incompletude, mecanismos enunciativos de alteridade predominam, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na LI pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem.

Finalmente, 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 LI e, assim, vivem a ilusão de que podem controlar seu desejo de falar, silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a LI.

Em suma, pode-se afirmar que, ao representarem a COE em LI enquanto falta, os sujeitos-participantes da pesquisa, em todas as instâncias, revelam o seu devir de sujeito-aprendiz de LI, sempre à espera de uma COE idealizada.

Isso posto, na primeira sincronia, ao representarem a COE em LI 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 levou a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma FD 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”).

### **3.2. Segunda sincronia: a COE em LI enquanto ‘falta’ na prática em-serviço**

Oito anos mais tarde, ao observar os depoimentos dos mesmos sujeitos, então licenciados, pude perceber que, 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 COE em LI como uma representação que se constrói enquanto ‘falta’. Essa representação se manifestou em duas instâncias que foram assim denominadas:

- 1) A ‘falta do passado’, que foi dividida em três subinstâncias:  
 i) Antes do Curso de Letras; ii) No Curso de Letras; iii) No início da profissão.
- 2) A ‘falta do presente’, que foi dividida em oito subinstâncias:  
 i) A falta de pronúncia; ii) A falta de fluência; iii) A falta de (ampliar) o 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 COE em alteridade com as outras competências; viii) As faltas em diálogo.

A seguir, apresento, esquematicamente, a representação da COE em LI enquanto falta na segunda sincronia. Em seguida, realizo a análise e a interpretação da mesma.

**Quadro 2:** Representação da COE em LI enquanto falta na segunda sincronia

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
<p><b>1. A falta do passado</b></p>	<p><b>i) Antes do Curso de Letras:</b>                      - “Na 5ª série /.../ se nós não sabíamos ela corrigia assim de forma muito punitiva /.../ se você não sabia a pronúncia de uma palavra, ela te corrigia tipo assim “Não, não é assim, é dessa forma”.                      - “A professora na 5ª série perguntou /.../ Where are you from? /.../ eu puxei o r, /.../ mas eu pensei que eles estavam achando graça do meu inglês, então a partir daquele momento eu comecei a criar mecanismos de resistência /.../ me fizeram às vezes ter medo de falar né? de pronunciar o inglês /.../ eu fui trazendo isso pra universidade”.</p> <p><b>ii) No Curso de Letras:</b>                      - “Na faculdade eu tinha medo de falar, minha maior insegurança era falar, /.../ a minha maior dificuldade era me expor /.../ Ai será que eu vou falar tudo certinho? Será que eu vou errar?”                      - “Na universidade /.../ eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada.”                      - “Comecei a lutar contra os meus mecanismos de resistência /.../ principalmente em relação à conversação, eu era insegura, eu tinha medo de falar, de falar a pronúncia errada”.</p> <p><b>iii) No início da profissão:</b>                      - “Um dia a diretora me chamou 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” /.../ 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”.</p>	<p>Alteridade</p>

<p><b>2. A falta do presente</b></p>	<p><b>i) A falta de pronúncia:</b>                  - "O que me incomoda com relação à língua inglesa é a pronúncia".                  - "O que eu poderia melhorar no meu inglês é a minha parte de conversação, eu gostaria muito de poder falar direito em inglês, melhorar minha dicção".                  - "Em relação aos sons da língua inglesa, eu acho que eles (estão assim) voltados à pronúncia, /.../ você fica às vezes "Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu perce-, eu vou aprender que é assim que fala!"</p> <p><b>ii) A falta de fluência:</b>                  - "Acho que poderia melhorar no meu inglês é a minha fluência /.../ a minha dificuldade maior, é não poder utilizar, não poder me comunicar com a fluência que eu assim /.../ que eu quero um dia poder, estar falando tal qual eles falam né? com a fluência que eles têm".                  - "Nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluente na língua inglesa, não cometer tantos erros gramaticais, /.../ enfim, acredito que gostaríamos de ser fluentes na língua inglesa, sem muitas, uh,...,paradas ou sem muitas interrupções na fala.</p> <p><b>iii) A falta de (ampliar) vocabulário:</b>                  - "Eu gostaria de melhorar, o meu vocabulário né? eu sempre tive muita vontade de, de ampliar muito o meu vocabulário né?"                  - "Eu gostaria de saber né? todo o vocabulário que um nativo sabe"                  - "Eu sou muito preocupada com léxico, com aprender, com ter uma grande quantidade de voca- um vocabulário amplo".</p> <p><b>iv) A falta de 'ouvir' mais e melhor:</b>                  - "Eu preciso ouvir mais, porque o listening né? /.../ eu sinto que eu tenho que escutar mais, estar mais em contato né? no listening pra que eu né? treine mais os meus ouvidos".                  - "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".</p> <p><b>v) A falta de 'falar' mais:</b>                  - "O que mais me incomoda em relação com a língua inglesa, é o fato de eu não poder tá mais em contato com ela /.../ eu acho que eu tenho pouco contato com a língua".                  - "O que mais me incomoda em relação à língua inglesa é o fato de a gente estudar vários anos e não poder né? falar, se comunicar na outra língua que aprendeu".                  - "Já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas".</p> <p><b>vi) A falta de uma experiência no exterior:</b>                  - "Procuramos mais chances de ter contato com a língua, mas ainda eu acredito que não seja, uh, tão forte quanto a experiência, uh, num país de língua estrangeira, acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa".                  - "Tô planejando /.../ provavelmente vou fazer um curso no exterior /.../ de pelo menos um mês né? pra tá em contato com a língua inglesa".                  - "Alguns curso, ou uma viagem ao exterior que era um grande desejo meu, infelizmente não consigo né?"</p> <p><b>vii) A falta de COE em alteridade com as outras competências:</b>                  - "A que eu tenho mais dificuldade é com falar /.../ eu sinto muito problema na hora de me expressar em língua estrangeira."                  - "Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa".                  - "É mais fácil escrever em inglês /.../ porque falar, às vezes, as palavras somem".</p> <p><b>viii) As faltas em diálogo - definindo CO em LI:</b>                  - "É quando você fala espontaneamente /.../ um bom conhecimento em vocabulário, e você vai formulando suas idéias de forma a não relacionar mais com a língua materna /.../ você já ter aquela certeza, aquela autonomia dentro da sua fala de forma espontânea".                  - "A pessoa que tem competência oral ela, ela sabe se comunicar bem, ela sabe transmitir suas idéias de uma forma muito clara, sem grandes erros de vocabulário, de gramática".                  - "É saber falar corretamente língua inglesa, é não ter problema com dicção, não ter problema na pronúncia, isso eu acho fundamental".                  - "É você ter fluência, que é você ser fluente no idioma".</p>	<p>Denegação                  Apagamento                  Silenciamento                  Esquecimento                  Alteridade</p>
--------------------------------------	--	---

Ao analisar as ressonâncias discursivas entre os modos de dizer, foi possível depreender que, ao se inscreverem na 'falta do passado', (instância 1), os dizeres dos sujeitos deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na LI 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 linguístico-enunciativa na LI (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, como na primeira sincronia, apagam as tensões constitutivas dos processos interacionais em língua inglesa e se constituem sujeito do devir à espera da COE em LI idealizada.

Isso posto, na segunda sincronia, ao representarem a COE em LI enquanto ‘falta’, mais uma vez, 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 levou a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma FD que denominei de *FD da Falta*, em modulações que se estendem para a *Falta Remanescente* (a do passado) e a *Falta Constitutiva* (a do presente).

Nesse sentido, 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 permanece como referência para esses sujeitos-professores de LI em-serviço. A falta é constitutiva porque a completude ideal é apenas uma ilusão do sujeito que se encontra, conforme Coracini (2003), entre o desejo de completude e a contingência da falta.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de considerações finais, interessa-me realizar uma discussão e uma reflexão acerca das significações dos resultados parciais desta pesquisa para a LA, em especial no âmbito da formação do professor de LI pré e em-serviço.

Ao analisar a representação da COE em LI enquanto ‘falta’, pude perceber que 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<sup>8</sup> e que a elas não conseguem escapar. Poder-se-ia dizer que, diacronicamente, os sentidos da ‘falta’ se configuram, assim, em uma referência constitutiva que atravessa a história da relação que esses sujeitos instauram com a COE em LI.

A representação da COE em LI enquanto falta, nas duas sincronias, acena 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).

Dada a necessidade urgente de se fazer algo sobre as dificuldades e as ansiedades enfrentadas pelos professores não-nativos de LI (Rajagopalan, 2005), este estudo pode contribuir, também, para a política de formação de professores, na medida em que se

---

<sup>8</sup> Um dos desdobramentos do conceito de polifonia, quando observado no crivo do sujeito para “indicar a heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sócio-discursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez, é traspassada por discursos de outro e uma diversidade de discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos (SANTOS, 2000:231).

configurou em uma investigação que evidenciou a relevância de se examinarem as práticas discursivas de sala de aula, re-significadas pelos mesmos sujeitos ao ocuparem os distintos lugares discursivos 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.

Os resultados aqui apresentados, ainda que parciais, apontam para a necessidade de se incluir, na formação pré e em-serviço um espaço de trabalho com a linguagem que contemple o funcionamento das representações 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 LI 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 formação pré-serviço e na 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 eles, em especial os professores em-serviço, se constituem 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.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. (Volochinov). (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1995.
- \_\_\_\_\_. (1953). *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes. 2003.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1988.
- BERTOLDO, E. S. (2000). Um Discurso da Lingüística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- BRAIT, B. (Org.) (1997). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (2003). Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas. 125-157.
- \_\_\_\_\_. (Org.). (2005). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (2006). Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 09-31.

- CAVALHEIRO, A. P. & IRALA, V. B. (2007). *O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. Pelotas: EDUCAT.
- CORACINI, M. J. R. F. (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.
- 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.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- FOUCAULT, M. (1969). *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.
- 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.
- 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.
- GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (1998). A interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.
- \_\_\_\_\_. (2008). Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP.
- MACHADO, I. (2005). Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 151-166.
- MALDIDIER, D. (2003). *A Inquietação do Discurso*. Trad. Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes.
- 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. (2002). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (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.
- 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.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1997.



- RAJAGOPALAN, K. (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.
- SANTOS, J. B. C. (2000). 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.
- \_\_\_\_\_. (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.
- SERRANI-INFANTE, S. M. (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, 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.
- \_\_\_\_\_. (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.

### **Apêndice 1 – Questionário primeira sincronia (1997)**

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

falo porque sinto vontade de participar.  
sinto vontade de participar, mas não falo.  
tenho intenção de falar, mas não consigo.  
não falo porque não me situo no contexto.

Justifique a sua resposta:

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula.

### **Apêndice 2 – Questionário AREDA segunda sincronia (2005)**

1. Diga seu nome (fictício), quantos anos têm agora e com quantos anos ingressou no Curso de Letras.
2. Em que circunstâncias se deu a sua tomada de decisão pelo Curso de Letras?
3. Qual era seu objetivo maior quando prestou vestibular para Letras?
4. Em quantos anos você concluiu sua graduação?
5. Quais eram as suas atividades paralelas (ligadas ou não ao ensino) quando cursou o Curso de Letras, ou seja, trabalhava (em que área), estagiava, era voluntário, etc?
6. Você freqüenta ou freqüentou outro curso superior? Em caso afirmativo, o que o levou a isso?
7. Qual foi a sua opção na ocasião do Curso de Letras: Licenciatura ou Bacharelado? Dupla (Português/Inglês) ou Simples (Inglês)? O que o levou a fazer tal opção?
8. Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua materna em casa e na escola?
9. E na universidade, como foi o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa?
10. Como você avalia a sua formação em língua inglesa na universidade? De que forma essa formação influenciou ou tem influenciado sua vida?
11. Qual a avaliação que você faz das disciplinas de língua inglesa oferecidas no Curso de Letras?
12. Você pensou, em algum momento, em desistir do Curso de Letras? Quais foram esses momentos, caso eles tenham existido? Comente-os. O que o levou a reconsiderar essa atitude, caso ela tenha existido?
13. Houve momentos nos quais você pensou em desistir da opção pela língua inglesa? Comente-os, caso eles tenham existido. O que o levou a reconsiderar essa atitude, caso ela tenha existido?

14. Fale brevemente sobre seu percurso de vida logo após a graduação.
15. Após a graduação, como está seu processo de aprendizagem da língua inglesa?
16. Qual a sua profissão atualmente? Qual a influência do Curso de Letras nesta atual profissão?
17. Na sua opinião, como se configura o ensino de língua inglesa nas escolas, públicas e particulares?
18. Como você visualiza a situação do(a) professor(a) de língua inglesa hoje nos diversos contextos em que pode atuar?
19. Além da língua materna, quais foram os encontros com outras línguas (segundas ou estrangeiras) que teve durante sua vida?
20. Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa (curso, viagem, conversa com nativos)? Como você descreveria esse contato?
21. Como se deram seus outros contatos com a língua inglesa, após este primeiro acima descrito?
22. Você poderia dizer qual deles te deixou as melhores e as piores lembranças?
23. Descreva a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ou seja, como você se sente quando tem necessidade de falar, ouvir, escrever e ler em língua inglesa.
24. Como você relacionaria a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras?
25. Na graduação, você tinha chances de usar o inglês fora do contexto de sala de aula? E hoje, isso acontece? Descreva essas experiências.
26. O que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa?
27. O que você acha que poderia melhorar no seu inglês?
28. O que você sente quando ouve um nativo falar inglês, seja pessoalmente, em filmes, em conferências, congressos, etc?
29. Como você se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa, caso você já tenha tido ou tenha essa oportunidade?
30. O que você considera como fundamental para ser bem compreendido quando conversa em inglês, com nativos e não-nativos?
31. Quais são as suas sensações em relação aos sons da língua inglesa?
32. Com que sons você tem (ou lembra ter tido) dificuldades em produzir em inglês?
33. Como você avalia sua entoação em inglês? Tem recebido comentários a respeito? Comente.
34. Para você, é mais fácil falar ou escrever em inglês? Comente a sua percepção.
35. Se você é professor(a) de língua inglesa atualmente: a) comente sobre o(s) contexto(s) onde você trabalha (não é necessário identificar o contexto, ok? Apenas se quiser!); b) fale sobre o que mais gosta neste(s) contexto(s) ; c) fale sobre o que menos gosta neste(s) contexto(s).
36. Como você, como professor(a), definiria “ensinar língua inglesa”?
37. O que seria, para você, ter competência oral em língua inglesa?
38. Como professor(a), qual o lugar dessa competência (oral) no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la?

39. Para finalizar, fale porque se tornou ou não se tornou um(a) professor(a) de inglês após ter concluído a graduação em Letras.

Recebido: 27/02/2009

Aceito: 23/03/2010