

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

ALYNE DOS REIS EVANGELISTA

**O *ethos* de duas professoras em serviço sobre o ensino e
aprendizagem de Língua Inglesa**

JARDIM-MS
2010

ALYNE DOS REIS EVANGELISTA

**O *ethos* de duas professoras em serviço sobre o ensino e
aprendizagem de Língua Inglesa**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Habilitação Português-Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. MSc. Luís Otávio Batista

JARDIM-MS
2010

EVANGELISTA, Alyne dos Reis

O *ethos* de duas professoras em serviço sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa/ Alyne dos Reis Evangelista. Jardim: UEMS, 2010.

Bibliografia

Monografia de Graduação – Curso de Letras Habilitação Português-
Inglês – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

1. Ethos 2. Professores 3. Língua Inglesa

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somente para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho

Assinatura do autor

ALYNE DOS REIS EVANGELISTA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS-INGLÊS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**O *ethos* de duas professoras em serviço sobre o ensino e
aprendizagem de Língua Inglesa**

APROVADA EM: 19/11/2010

Orientador: Prof. Msc. Luís Otávio Batista

Adélia Maria Evangelista Azevedo

Rosane Oseko Katayama

Agradecimentos

Agradeço primeiramente, aos meus pais por incentivar os meus estudos e acreditar em mim.

Ao meu esposo Arciley, que durante este último ano de faculdade, soube entender a necessidade dos meus momentos de solidão.

À minha amiga e colega de trabalho Juciléia, que nunca se importou em realizar as minhas tarefas no horário de expediente nos dias em que eu precisei fazer estágio.

Às minhas amigas Joseane, Cristiane e Solange, por estarem sempre perto de mim nos momentos mais difíceis durante este processo de aprendizagem.

Às professoras participantes desta pesquisa, por colaborarem na realização deste trabalho.

E claro, ao meu professor MSc Luís Otávio, pela honra de ser sua orientanda e a oportunidade de aprender com alguém que é infinitamente sábio e de bom coração.

Resumo

O presente trabalho faz uma análise das narrativas de duas professoras em serviço na cidade de Jardim-MS; com a finalidade de investigar o *ethos* que as professoras participantes da pesquisa demonstram ter em relação ao processo de ensinar e aprender inglês. A partir do aporte teórico dos estudos sobre *ethos*, foi possível identificar por meio de indícios textuais, a identidade que as professoras possuem como profissionais da área de Língua Inglesa. Assim, com esse trabalho, evidenciamos o *ethos* das professoras não pela aparência que esta lhes conferem, porém pelos indícios textuais presentes nas narrativas analisadas.

Palavras chave: Ethos – Professores - Língua Inglesa.

Abstract

This study aims at analyzing two narratives of two teachers of English in service in the town of Jardim. In these narratives, we search to investigate the *ethos* of these teachers in order to discover the relation of them in reference to their process of English Language Teaching and Learning. Then, from the theoretical studies upon *ethos*, mainly throughout textual clues, we desire to investigate the identity of these teachers as English teachers in service. Thus, our purpose is to show the *ethos* of these teachers not by “appearance” they own, but by the “essence” analyzed throughout the textual clues in their narratives. .

Key words: Ethos – Teacher – English Language.

Sumário

Introdução.....	9
Capítulo I.....	11
Fundamentação Teórica	11
1.1 - A Noção de <i>Ethos</i>	11
1.2 - <i>Ethos</i> : heterogeneidade mostrada	13
1.3 – <i>Ethos</i> no discurso materializado	15
Capítulo II	19
Condições de Produção.....	19
O <i>ethos</i> dos professores de inglês	21
3.1. Análise da narrativa de Maria.....	21
3.2 – Análise da narrativa de Ana.....	29
Considerações Finais.....	37
Referências Bibliográficas	39
Anexos.....	40

Introdução

Uphoff (2007) informa que até as primeiras décadas do século XX, no Brasil, o ensino de Língua Inglesa (LI) tinha o objetivo de ensinar itens gramaticais sobre a língua. Por isso, este método ficou conhecido como *método de gramática e tradução*, uma vez que as aulas eram ministradas por meio de lições de gramática e exercícios de tradução. Entretanto, anos mais tarde, os críticos consideraram esse método inadequado para o ensino de uma língua viva. Segundo Uphoff (2007), os pesquisadores pensavam que para aprender a Língua Inglesa seria necessário usar o idioma-alvo na sala de aula.

Por esta razão, surgiu o chamado *método direto*, que visava ao uso da língua estrangeira, especificamente, na sua oralidade, menosprezando, assim, o aprendizado da estrutura gramatical da língua. Com o surgimento dos adventos tecnológicos, especialmente, o laboratório, o ensino de inglês passou a ser conduzido pelo *método audiolingual*, que foi muito utilizado nos centros culturais de Língua Inglesa, nos quais as aulas eram regidas por meio do livro didático, materiais auditivos e visuais, como fitas, filmes entre outros, que serviam como suporte para o aprendizado da LI.

Assim, como no *método direto*, o *método audiolingual* não enfatizava o ensino da gramática, porém a progressão dos materiais audiolinguais era baseado em itens gramaticais, partindo de estruturas simples e aumentando gradativamente o seu nível de complexidade. Foi por esta razão, que Uphoff (2007) afirma que o *método audiolingual* também era chamado de *método estruturalista*. No entanto, com o surgimento da teoria funcional da linguagem, originada na Europa, na década de 70 do século passado, na qual a linguagem foi vista como uma prática social, surgiu o *método comunicativo* que chegou ao Brasil em 1978. Este método visava desenvolver a competência comunicativa na Língua Estrangeira; fazendo com que o aluno interagisse em situações reais de comunicação. Deste modo, assim como nos métodos anteriores, a gramática perdeu o seu foco, abrindo espaço às dimensões interacionais.

Uphoff (2007) salienta que a introdução do *método comunicativo* no Brasil está relacionada à figura do linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho, que foi quem apresentou o conceito de abordagem. Esse conceito passou a ser visto de forma mais ampla, no sentido de compreender os princípios que norteiam as práticas pedagógicas dos professores; e não apenas prescrever os procedimentos que deveriam ser seguidos religiosamente, por meio de métodos de ensino. Em outras palavras, Uphoff (2007: 13)

reflete que o conceito de abordagem permite que o professor tenha a “liberdade” no momento de preparar uma aula, voltada para os interesses e necessidades da turma, com perspectivas comunicativas e significativas; e não mais em pacotes de métodos fechados, elaborados e, posteriormente, aplicados por professores em diversas partes do mundo.

Por outro lado, apesar de muitas escolas e professores terem assumido o discurso teórico da abordagem comunicativa; as práticas de ensino em suas salas de aula não condizem com essa abordagem. De acordo com a referida autora, isto se deve ao fato da forte influência no Brasil das abordagens estruturalistas, voltadas para a valorização do estudo da língua pela língua. Entretanto, outras perspectivas de ensino vêm surgindo atualmente, como a *Análise de Discurso*, que “concebe o indivíduo como um sujeito determinado pela história e pela **ideologia**. Essa determinação se dá pelo discurso” (Uphoff, 2007: 14).

Portanto, após inteirarmos de um breve percurso histórico sobre a evolução dos métodos de ensino de inglês no Brasil, surgiu a curiosidade de se investigar o *ethos* sobre o ensino e a aprendizagem de inglês de duas professoras da área de Letras, a fim de identificarmos por meio de indícios textuais, a identidade profissional que estas professoras demonstram ter diante do processo de ensinar e aprender inglês. Os *ethos* das professoras foram analisados por meio de histórias de aprendizagem de línguas, as quais foram escritas por elas através de narrativas.

Na realidade, a razão para se investigar o *ethos* dessas professoras se deu porque há uma “tendência” de “julgar” as pessoas pela aparência que estas conferem. Ao contrário disso, este trabalho procura identificar a imagem do enunciador, o seu *ethos*, por meio de indícios textuais presentes em suas narrativas, que revelam implicitamente a identidade profissional das professoras participantes da pesquisa.

Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o *ethos* de ensinar e aprender inglês de duas professoras em serviço?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o *ethos* de duas professoras em serviço em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, os quais foram submetidas ao longo de suas histórias de aprendizagem, evidenciados em suas narrativas.

Por fim, esse trabalho terá como suporte teórico os estudos dos seguintes autores: Amossy (2005) e Maingueneau (2005, 2008), que abordam a imagem do enunciador no discurso, o *ethos*; Benveniste (1966/1995), que discorre sobre as pessoas do discurso e

Neves (2006), que reflete sobre os tipos de modalidade no enunciado. Além de Uphoff (2007), que tratou da história e evolução dos métodos de LI no Brasil.

Capítulo I

Fundamentação Teórica

Esse capítulo tem por meta discutir os estudos realizados por Amossy (2005), Benveniste (1966/1995), Maingueneau (2005, 2008) e Neves (2006). Assim, pretendemos apontar os fundamentos teóricos, assim como os elementos textuais, que permitirão a interpretação da imagem do enunciador no discurso, a fim de investigar o *ethos* da identidade profissional de duas professoras de inglês.

1.1 - A Noção de *Ethos*

Nesse capítulo, iniciarei discutindo a noção de *ethos* que se embasa nos estudos de Maingueneau (2005,2008) e Amossy (2005) que procuram explicar como o enunciador constrói a imagem de si no discurso com a finalidade de persuadir o seu interlocutor, no sentido de se tornar possível identificar o *ethos* do enunciador, por meio de índices textuais presentes no discurso. Entretanto, faz-se necessário explicitar, primeiramente, a noção do termo *ethos*.

A noção de *ethos* pode ser encontrada, mais precisamente, na Retórica de Aristóteles, primeiro autor, cuja elaboração conceitual desse termo emerge. Ao escrever sua Retórica, Aristóteles não pretendia examinar o que faz um determinado indivíduo aderir ao discurso do outro, porém o que o discurso deve conter para persuadir o maior número de pessoas possíveis (MAINGUENEAU, 2008). Assim, os argumentos que constituem o discurso (*logos*) são capazes de “despertar” sentimentos no interlocutor (*pathos*), que atribui certas características ao enunciador (*ethos*). Desta forma, o *ethos* aristotélico tinha a finalidade de causar boa impressão do enunciador na construção do discurso, sendo capaz de convencer o co-enunciador, com o propósito de ganhar sua confiança por meio da persuasão.

Diferentemente do *ethos* aristotélico, a Análise do Discurso e a Pragmática procuram compreender e explicar como o discurso se torna eficaz, a partir do momento em que o locutor “revestido” de uma imagem age sobre seu parceiro na troca verbal. De acordo com Amossy (2005: 12), “a função da imagem de si e do outro construída no discurso se manifesta plenamente nessa perspectiva interacional”. Para a autora, é nas

interações comunicativas que locutor e interlocutor constroem uma imagem de si com a finalidade de influenciar o comportamento um do outro.

O *ethos*, então, se encontrava ligado à própria enunciação, ou seja, era a imagem que o enunciador construía de si, por meio do discurso, tratando-se da imagem de um “personagem” que o enunciador se “reveste” no momento da enunciação. Barthes (1966) (apud Maingueneau, 2008: 98), define o *ethos* como :

traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar.[...] o orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo.

A partir desta afirmação, percebemos que é a imagem do enunciador no discurso que permitirá a adesão do interlocutor ao enunciado, independente do que diz se é verdadeiro ou não.

Maingueneau (2008: 13) reflete que para ocorrer essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode se valer de três qualidades fundamentais: a *phronesis*, a prudência, a *Arete*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência. É por meio destas três qualidades que o enunciador consegue inspirar a confiança do co-enunciador. No entanto, a conjunção ou não destas qualidades no discurso determinará o grau de adesão do indivíduo ao enunciado, bem como a construção da imagem do enunciador.

De acordo com Bourdieu (1982: 119) (apud Amossy 2005: 121), “a eficácia simbólica das palavras, só se efetiva quando aquele que a sofre reconhece aquele que a exerce como capacitado a exercê-la”; ou seja, para Bourdieu, o discurso se torna eficiente não pela “escolha” das palavras do locutor ou pela representação de si no discurso, porém pela posição social que o enunciador ocupa para o co-enunciador. Desta forma, a compreensão do discurso não influenciará a adesão do interlocutor, porém a posição social ocupada pelo enunciador que confere uma autoridade ao que é dito.

No entanto, Amossy (2005: 122) afirma que a pragmática contemporânea não confunde o *ethos* como status social, ela analisa a maneira como o enunciador se engaja na interlocução, construindo uma imagem de si. Perelman (1989:360) (apud Amossy 2005: 123) afirma que, “fato essencial para o sociólogo [...], toda argumentação se desenvolve em função do auditório ao qual se dirige e ao qual o orador é obrigado a se adaptar”. Desta forma, o discurso é construído em função da imagem que o locutor tem do seu auditório; ele constitui a sua imagem, de acordo com a imagem apreendida do seu público, obtendo

um discurso eficaz, por meio da correspondência entre a imagem do auditório e a imagem de si no discurso, como no discurso político, por exemplo, em que o orador pode assumir diversos “papéis,” de acordo com o seu público, por exemplo, um político pode “representar” ser um “homem do povo”, “trabalhador”, “honesto” entre outros, usando o mesmo discurso desses homens trabalhadores, a fim de angariar votos deles por causa da proximidade do discurso.

1.2 - Ethos: heterogeneidade mostrada

A produção de uma imagem de si, por meio das interações verbais começou a receber uma maior importância, graças aos trabalhos do sociólogo Erving Goffman, cujas pesquisas exerceram grande influência na análise da conversação, demonstrando que na interação social, enunciador e co-enunciador por meio de determinados comportamentos, estabelecem uma impressão de si mesmos para que o outro seja persuadido do modo desejado (AMOSSY, 2005). Dessa forma, o termo *ethos* passou a ser usado, a partir da teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot, que enfatiza a fala como ação que visa a influenciar o parceiro. Ducrot (1984: 201) (apud Maingueneau 2005: 71) ao reformular a noção de *ethos* salienta que:

não se trata de afirmações auto-elogiosas que o orador pode fazer sobre sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, [...] mas da aparência que lhe confere a fluência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos.

Ao contrário da retórica antiga, que acreditava que o *ethos* era uma manifestação apenas dos textos orais, com a finalidade de persuadir o auditório, os estudos da Análise do Discurso e da Pragmática afirmam que o *ethos* também surge nos textos escritos. De acordo com Maingueneau (2005: 72), o discurso escrito possui também uma vocalidade que se relaciona a uma fonte enunciativa, por meio de um tom. Além da vocalidade ou tom, o *ethos* compreende mais duas dimensões: o caráter, que corresponde ao conjunto de traços psicológicos atribuídos à figura do enunciador pelo ouvinte, e a corporalidade, que corresponde a uma representação física do corpo do fiador, inseparável da maneira de se movimentar no espaço social, que é apreendido, por meio de um comportamento global (MAINGUENEAU, 2008).

Dessa forma, a determinação do corpo do enunciador constitui-se, por meio dos traços psicológicos e da corporalidade que emerge no interior do discurso, ou seja, o enunciador ao produzir seu discurso “reveste-se” de um caráter e de uma corporalidade, originando a figura do “fiador”, cuja as características não dizem respeito ao autor efetivo do discurso, porém do “personagem” que o locutor cria no ato de enunciação por meio de determinados índices textuais.

Desse modo, o enunciador “age” sobre o co-enunciador por meio da imagem que se confere no ato da enunciação, levando o receptor a se inscrever no mundo representado pelo discurso. Maingueneau (2005: 73) afirma que a incorporação do interlocutor pelo discurso, ocorre sob três registros: a) o enunciado confere uma corporalidade ao fiador; b) o co-enunciador assimila o *ethos* do fiador; c) o conjunto das duas primeiras incorporações permite a constituição de um corpo formado pela comunidade imaginária que comunga na adesão de um mesmo discurso. Desse modo, o co-enunciador (ou interlocutor) envolvido pelo discurso não decifra apenas o conteúdo semântico do enunciado, porém também é implicado na sua cenografia.

De acordo com Amossy (2005: 75), o *ethos* vem a ser um elemento integrante da cena de enunciação, pois todo discurso leva em consideração o contexto para tornar o enunciado pertinente, assim como pressupõe-se uma cena para a construção do enunciado. A cena de enunciação integra três cenas: cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso (literário, religioso...); cena genérica, que se associa a um gênero (editorial, sermão...) e cenografia, que se constrói pelo próprio texto, de acordo com o contexto (cena de enunciação).

Segundo Maingueneau (2005: 77) “a cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que por sua vez, deve legitimá-la...”. Podemos perceber que o enunciado e o contexto encontram-se correlacionados, pois a situação de enunciação é quem determina a construção do discurso, bem como a adequação do enunciado em relação à cena do ato enunciativo.

Apesar de o *ethos* estar ligado ao ato de enunciação, ele pode ser construído pelo co-enunciador antes mesmo que o enunciador fale. Maingueneau (2008: 15) denomina este fato de *ethos* pré discursivo. Amossy (2005: 125) reflete que para ser reconhecido pelo auditório, o *ethos* prévio tem que estar relacionado a modelos culturais que são partilhados com o interlocutor. Desse modo, são os estereótipos que permitem o interlocutor a construir uma imagem prévia do enunciador, relacionando as características do orador com

as representações culturais preexistentes, ou seja, o co-enunciador avalia o seu interlocutor, conforme os modelos pré-construídos, classificando-o pela categorização. Podemos evidenciar o *ethos* prévio, tomando o exemplo de um político, como Paulo Maluf, em que as pessoas já detêm previamente o seu estereótipo que, de uma certa forma ou de outra, sustentam a imagem prévia que se tem dele, por meio do que o “outro” fala dele, auxiliando, assim, na construção prévia do *ethos* desse político. Digamos: qual seria o *ethos* prévio que se tem de Paulo Maluf?

Entretanto, a imagem prévia que o interlocutor tem em relação ao enunciador, pode ser modificada no decorrer do discurso, conforme a construção da imagem do enunciador no momento da enunciação. Amossy (2005: 137) informa que a imagem prévia é suscitada pela posição institucional do orador e o grau de legitimidade que ela lhe confere; ou seja, a imagem pré-discursiva é formada pela posição social que o orador ocupa e a autoridade que esta posição confere ao discurso do enunciador. Assim, o *ethos* pré-discursivo pode ser confirmado por meio da relação entre a imagem pré-discursiva e a imagem do enunciador no discurso, ou pode ser modificado quando a constituição da imagem de si no discurso diferir das representações prévias.

1.3 – *Ethos* no discurso materializado

A competência comunicativa que vem a ser a aptidão para produzir e interpretar os enunciados, de acordo com a situação, complementa-se com a competência lingüística, que é o domínio da língua. Maingueneau (2008: 42) revela que as três grandes instâncias que intervêm na atividade verbal na produção e interpretação dos enunciados são: domínio da língua, conhecimento de mundo e aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua. Essas instâncias não dizem respeito à linguagem ou a língua em si, porém do discurso, que é a organização de enunciados que vão além de uma frase. No entanto, nem todo discurso se manifesta em dimensões superiores à frase, pois uma única frase pode ter sentido completo, o que vem a se tornar um discurso, que se constrói em função da atitude do outro, com a finalidade de modificar o comportamento ou o ponto de vista do interlocutor.

Em relação a isso, Maingueneau (2008: 20) assevera que “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipótese, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”, ou seja, o contexto não desempenha apenas um papel periférico na interpretação de um enunciado, porém faz parte da reconstrução de sentido atribuído a uma seqüência verbal produzida em determinada situação.

Neste processo de interpretação, torna-se relevante as marcas de tempo e pessoa contidas no enunciado, que o ancora diretamente na situação de enunciação, redirecionando ao seu contexto. No entanto; enunciados desprovidos destas marcas podem também “acionar” o contexto por meio do conhecimento de mundo que o leitor possui. Maingueneau (2008: 27) aponta três tipos de “contextos” que podem fornecer elementos necessários para a interpretação do enunciado, são eles:

- O ambiente físico da enunciação, ou contexto situacional: são as marcas de tempo e pessoa (o presente do verbo, “eu ou você”, “esse lugar”, etc).
- O cotexto: seqüências verbais encontradas antes ou depois da unidade a interpretar.
- Os saberes anteriores à enunciação: conhecimento de mundo do leitor ou a referência dos nomes próprios.

Além disso, o destinatário ao construir a interpretação de um determinado enunciado, leva em consideração que o enunciador ao produzir seu discurso, tem uma intenção de se comunicar, de dizer algo sobre determinado assunto. Este “esforço” que o interlocutor tem para compreender e ser compreendido na interação verbal se chama princípio de cooperação. Este termo foi introduzido na década de 60, do século passado, por Paul Grice, filósofo da linguagem, que elaborou um estudo com o nome de “máximas conversacionais.” Na França, preferiu denominar de leis do discurso, que são:

- Lei da pertinência: adequação do enunciado ao contexto em que acontece.
- Lei da sinceridade: “engajamento” do enunciador no ato de fala que realiza.
- Lei da informatividade: os enunciados devem fornecer informações novas ao destinatário.

- Lei da exaustividade: o enunciador deve dar a informação máxima, não excedendo e nem “escondendo” informações importantes. A informatividade depende da pertinência. (Maingueneau, 2008: 34-36)

Entre outros elementos presentes no enunciado, os embreantes (elementos dêiticos) permitem a identificação de pessoa, tempo e espaço, em que o enunciado está inserido. Os embreantes de pessoa são:

- pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas (eu, tu/você(s), nós, vós)
- determinantes e suas formas femininas e plurais (meu/teu, nosso/vosso, seu)
- os pronomes o meu/o teu, o nosso/o vosso, o seu e formas feminino/plural.

Benveniste (1966/1995: 250) exemplifica que o “eu” designa aquele que fala; o “tu” é aquele no qual o “eu” se dirige; e o “ele” é a “não pessoa”, “aquele que está ausente” no discurso; é a pessoa de quem o “eu” fala. O referido autor ainda salienta, que o “nós”, não é uma simples pluralização, porém, uma amplificação do “eu”. Benveniste (1966/1995: 256) afirma que, “o “nós” não é uma multiplicação de objetos idênticos mas uma junção entre o “eu” e o “não eu”, seja qual for o conteúdo desse não-eu”, ou seja, por meio do pronome “nós”, o enunciador (“eu”) inclui o co-enunciador (“não-eu”) no discurso; esse é o que Benveniste denomina de plural inclusivo. Entretanto, o “nós” pode significar também a exclusão do interlocutor. Isso ocorre quando há a junção da fala do enunciador com a de uma terceira pessoa (“ele”), excluindo o “tu/você”, neste caso, o plural é exclusivo (BENVENISTE, 1966/1995).

Os embreantes temporais (dêiticos temporais) manifestam-se pelas marcas de presente, passado e futuro acrescentadas ao radical do verbo ou as palavras ou grupos de palavras com valor temporal (ontem, amanhã, hoje, há dois dias, dentro de um ano, etc). Para Benveniste (1966/1995), os dêiticos temporais têm a finalidade de distinguir a presente instância do discurso dos tempos e lugares históricos.

Já os embreantes espaciais apresentam-se, conforme, o lugar onde ocorre a enunciação. (aqui, agora, lá, isso, este, esse, etc). É por meio desses embreantes que podemos relacionar o enunciado com a situação de enunciação, produzindo, dessa forma, um enunciado embreado; enquanto a ausência de embreantes constitui-se num enunciado não embreado.

No entanto, a presença de embreantes não significa, necessariamente, que o enunciado pertença ao plano embreado, pois tudo depende de como o enunciado se desenvolve. Assim, podemos ter enunciados que comportam verbos no presente, porém sem a presença de dêiticos temporais e espaciais, como no caso, dos provérbios e dos textos narrativos, utilizados no chamado plano não embreado. Ao contrário do plano não embreado, o plano embreado compõe-se do presente dêítico, que permite situar passado e futuro em relação ao presente.

O tipo de modalidade é outro fator que contribui também para a interpretação do enunciado. Kiefer (1987: 77) (apud Neves, 2006: 154) assevera que “cada tipo frasal tradicionalmente reconhecido (frase declarativa, interrogativa, optativa, exclamativa e imperativa) revela um tipo diferente de opinião por parte do falante, e, portanto, corresponde a um tipo de modalidade”. Deste modo, Neves (2006: 159) reflete sobre os diversos tipos de modalidades, que são: aléticas, que relaciona-se com a verdade necessária ou contingente das proposições; epistêmicas, que relaciona-se com o conhecimento e crença do falante; deônticas, que está relacionada a obrigações e permissões; bulomaicas, relacionada aos desejos do falante; e disposicionais, referente a disposição, habilitação, capacitação.

Além destas modalidades, Perkins (1983) (apud Neves, 2006: 161) estende a lista dos tipos de modalidades em: temporais que se referem a tempo; avaliativas que se referem a julgamentos; causais que se referem a causas; e por fim, probabilísticas que se referem as probabilidades. Para tanto, adotaremos para a análise nesse trabalho, os seguintes tipos de modalidades: aléticas, epistêmicas, deônticas, bulomaicas, temporais e avaliativas, pois foram estes tipos que encontramos nas narrativas.

Em suma, os elementos constitutivos do discurso comentados no capítulo, como: os embreantes, as pessoas do discurso, os tempos verbais, os tipos de modalidade, bem como o *tom* do enunciador, contribuirão na análise das narrativas dos professores de Língua Inglesa, com a finalidade de investigar o *ethos* do enunciador que se evidencia, por meio de indícios textuais, pois de acordo com Amossy (2005: 9), “o ato de enunciação implica a construção de uma imagem de si, que emerge no discurso por meio do estilo, competências lingüísticas e enciclopédicas, que se realizam nas trocas verbais”. Assim, é neste contexto que pretendemos analisar o *ethos* do enunciador no discurso materializado

Capítulo II

Condições de Produção

Neste capítulo, realizamos um breve relato sobre as condições de produção, em que foram produzidas as narrativas de professores-participantes desse estudo. Desse modo, para a efetivação deste trabalho foram convidados quatro professores da área de Língua Inglesa, das cidades de Jardim e Guia Lopes da Laguna, com o objetivo de investigar o *ethos* sobre a identidade desses profissionais a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa transpostos em suas narrativas de vida. Assim, ao entrar em contato com esses professores, explicamos o real motivo da pesquisa, justificando a eles que a análise de seus textos seria destinada ao Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Letras/Inglês, a ser realizado por mim.

Dessa feita, solicitamos aos professores a produção de uma narrativa na qual deveriam tecer, como já frisamos, sobre as suas próprias experiências em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Para tanto, a solicitação das narrativas foi feita no início do mês de maio do ano de 2010, com prazo para entrega dos textos até o final do referido mês. No entanto, foi necessário entrar em contato por várias vezes com os professores, para lembrá-los da data de entrega que já havia expirado.

Dos 04 (quatro) professores convidados a participarem da pesquisa, apenas 02 (duas) entregaram suas narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa no prazo que estipulamos. Em razão disso, decidimos que essas duas narrativas serviriam, então, como *corpus* de análise. No entanto, adotamos os nomes fictícios de Maria e Ana para as professoras que se dispuseram a colaborar na pesquisa.

Ambas são graduadas em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Jardim; e pertencem à Rede Estadual de Ensino de Jardim. Já, a professora Ana, além de ministrar aulas na rede pública, ministra aulas em uma escola de idiomas da referida cidade.

A primeira narrativa a ser analisada será a de Maria, professora há cinco anos na Escola Estadual Coronel Rufino. Além da disciplina de Língua Inglesa, Maria já ministrou aulas de Língua Portuguesa durante um ano na mesma escola como professora convocada; porém, em 2006, após passar em um concurso público para professor na disciplina de Língua Inglesa (a partir de agora LI), continuou por mais dois anos como professora de

Língua Portuguesa convocada, na Escola Estadual Coronel Rufino; e ao mesmo tempo, ministrava aulas de LI como professora concursada na Escola Estadual Salomé de Melo Rocha, em Guia Lopes da Laguna. Após um ano, Maria transferiu-se da Escola Salomé de Melo Rocha para a Escola Coronel Rufino. Por esta razão, Maria trabalha atualmente apenas nessa última escola há dois anos, somente na disciplina de Língua Inglesa como professora efetiva em nove turmas, formando um total de: cinco turmas no 1º ano do Ensino Médio no turno matutino; e duas turmas no 6º e duas no 7º anos do Ensino Fundamental no turno vespertino.

A segunda análise refere-se à narrativa de Ana, professora há três anos na Escola Estadual Coronel Rufino e na Escola de idiomas Fisk. No seu primeiro ano de docência, na Escola Coronel Rufino, Ana trabalhou na disciplina de Língua Inglesa e Língua Portuguesa como professora convocada, para as seguintes turmas do Ensino Fundamental: 7º ano (uma turma) Inglês e Português; e 8º ano (uma turma) Inglês, no turno matutino. Ao mesmo tempo, começou a lecionar Inglês na Escola de idiomas Fisk como experiência, para uma turma de adultos no período vespertino, e jovens no período noturno.

Em 2009, ainda na Escola Coronel Rufino, Ana ministrou aulas apenas na disciplina de Língua Portuguesa, nos seguintes anos: matutino - 6º e 7º anos (uma turma em cada); vespertino - 6º ano (duas turmas) no Ensino Fundamental. Ana trabalhou também com a disciplina de Produções Interativas na mesma Escola, no 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Esta disciplina surgiu para complementar o Referencial Curricular, e envolve produções de textos nos diferentes gêneros, além de leitura e interpretação na área de Língua Portuguesa. Neste mesmo ano (2009), na Escola Fisk, Ana ministrou aulas para crianças de 4-8 anos no turno matutino; jovens entre 12-15 anos no turno vespertino; e jovens e adultos no período noturno.

Atualmente, leciona apenas na disciplina de Língua Inglesa na Escola Coronel Rufino como professora convocada, no turno matutino nas seguintes turmas: 7º ano (uma turma); 8º ano (uma turma) e 9º ano (duas turmas) no Ensino Fundamental; 2º ano (três turmas) e 3º ano (duas turmas) no Ensino Médio. Além disso, trabalha na Escola Fisk.

Em suma, as narrativas foram produzidas por professoras que compartilham do mesmo perfil profissional, pois além de lecionarem na mesma disciplina, Maria e Ana são graduadas na mesma Universidade e constituem o corpo docente da mesma Escola Pública. Portanto, é sob essas condições que surge o *corpus* de análise.

Capítulo III

O *ethos* dos professores de inglês

Neste capítulo, analisamos o *ethos* de duas professoras de inglês, que serão suscitados por meio de suas narrativas sobre o ensino e aprendizagem delas na Língua Inglesa. Essas professoras ministram aulas de inglês na rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, bem como em Escolas de Idiomas. Entretanto, por questões éticas, os nomes verdadeiros desses professores serão omitidos e substituídos por nomes fictícios. Passamos, então, nesse capítulo analisar, num primeiro momento, a narrativa de Maria e, posteriormente, a de Ana.

3.1. Análise da narrativa de Maria

Durante o processo de análise do *ethos* de Maria, principalmente, na fase de levantamento dos indícios textuais, percebemos que ela recorre à memória discursiva para narrar o seu processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Desse modo, sua narrativa é marcada por tempos verbais como o pretérito simples e o imperfeito do indicativo, pois o personagem da narrativa, Maria, coincide com o enunciador-narrador, ou seja, Maria narra a sua própria trajetória de ensino e aprendizagem. No entanto, a enunciativa segue em sua narrativa uma linha linear, de forma sequencial para narrar os fatos marcantes de sua formação acadêmica e profissional, revelando, portanto, uma trajetória que se inicia no passado e termina no presente.

“Quando fiz o ensino fundamental, **tive** aulas de Inglês somente na 8ª série. **Isso ocorreu há muito tempo atrás, que é melhor não mencionar a data**, por isso que **não me recordo muito bem** sobre as aulas de L. Inglesa. As escolas não possuíam profissionais qualificados. O professor tentava ensinar alguma gramática e vocabulário como: fruits, *colours*, etc .

“...**Atualmente** trabalho na Escola Estadual Cel.Rufino...”

“...**Hoje** eu agradeço a pessoas que me incentivaram a estudar Inglês...”

Assim, quando a enunciativa inicia a narrar sua experiência no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, já encontramos o seu primeiro *ethos*, qual seja, de *vaidade* em relação à sua idade, pois não quer “*mencionar a data*,” em que estudou a 8ª

série, alegando que faz tanto tempo que não se recorda mais e, por isso, tenta impedir o seu co-enunciador de calcular a sua idade. Frisando veementemente o seu *ethos* de vaidade, Maria enfatiza ainda no início de sua narrativa, por meio da modalidade temporal, que o seu primeiro contato com o inglês foi “*há muito tempo atrás*”, justificando, então, o seu *ethos*.

A enunciativa realiza uma descrição das escolas e do professor à época, em que estudava. Em razão disso, percebemos que a enunciativa emprega a modalidade avaliativa, e ao mesmo tempo, usa o tom de *reflexão e de crítica* para explicar sobre as escolas e o professor de sua época. Desse modo, Maria avalia os profissionais de inglês das escolas onde estudou, criticando o método de ensino de inglês do professor da 8ª série, que segundo a sua reflexão de agora, como profissional formada, com um discurso inovador e reflexivo, avalia ser aquele método pautado no ensino da gramática e tradução arcaico, ultrapassado e que não mais corresponde aos anseios dos alunos, bem como de professores de hoje e quiçá daquela época em que era estudante. Assim, usando um tom *irônico*, Maria critica o que o professor ensinava naquele tempo: “*tentava ensinar alguma gramática e vocabulário como: fruits, colours, etc.*”.

Almeida Filho (1993: 12) salienta que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao “domínio” de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Assim, entendemos que para se aprender uma nova língua, é necessária usá-la nas diversas situações de comunicação, de uso e não apenas aprender as suas formas gramaticais, de tradução ou de vocabulário. A nova visão de linguagem, ensinar, aprender e avaliar, surgida na década de 70, do século passado, parece ser a que Maria defende sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na contemporaneidade. Porém, à época sem ter consciência das idéias de Almeida Filho, Maria parece que já discordava daquelas aulas enfadonhas.

Chomsky (1957, 1965) (apud Nicholls, 2001: 39) reflete ainda que a língua “...não é simplesmente um conjunto de enunciados que podem ser memorizados e reproduzidos automaticamente em qualquer situação”. Portanto, estas afirmações corroboram a crítica que Maria faz em relação ao método de ensino do professor a que foi exposta, exemplificando que aprendia apenas palavras soltas, sem significado algum para agir no mundo social. Aquela visão de linguagem do professor servia apenas para decorar, repetir, sem efeito algum para atuar no mundo real complexo.

Em razão disso, Maria usa a modalidade alética, com o intuito de se referir à verdade, no que tange ao método de ensino do professor de inglês da 8ª série que à época não foi relevante e nem interessante para ela. Por isso, além de dizer a verdade, ela avalia aquelas aulas pautadas hoje por um conhecimento embasado na sua competência teórica que construiu, graças às reflexões oriundas da universidade, bem como de cursos de capacitação para professores, semanas acadêmicas em que frequentou ou ainda frequenta, mesmo após o término da sua graduação. Frente a isso, revela que as aulas não eram:

“..estimulante nem importante para a minha vida...”

Nessa mesma frase acima, Maria sinaliza que à época, a Língua Inglesa (doravante LI) não era importante para a sua vida. Isso significa que talvez ela não se empenhasse em aprender essa língua, porque até então, não precisava dela. Ela, por sua vez, tornou-se relevante, a partir da fase adulta, porque viu no curso de Letras/Inglês uma alternativa, uma possibilidade para aprender inglês, bem como ter uma profissão. Assim, somente quando isso ocorreu, o processo de ensino e aprendizagem de inglês para Maria fez sentido e, então, passou a fazer parte de sua vida.

No parágrafo, a seguir, a enunciativa relata o seu processo de aprendizagem durante o curso de graduação em Letras/Inglês:

“Depois fiz o Magistério que não tinha a disciplina de Língua Inglesa. Terminei o Magistério e fiquei **23 anos sem estudar**. Prestei o vestibular para o curso Letras – Habilitação Português-Inglês, **porque eu queria aprender Inglês**. Mas, durante o curso, percebi que **se eu não tivesse pelo menos o básico do Inglês eu não poderia acompanhar a turma**. Então, **fiz o curso de Inglês na FISK, e todos os cursos de Inglês** que a Instituição (UEMS-Jardim) ofereceu, até alguns que eu pensava: **“O que estou fazendo aqui? Não sei nada”** (era um curso para professor com a Professora Elisa) e me lembro que a Professora Roseli Grubert me dizia: **“Você não vai desistir”**.”

A utilização do embreante temporal “23 anos” no início do parágrafo reforça a idéia do *ethos* de Maria ser, a priori, da *vaidade*, pois marca o longo período de afastamento da escola. Esse indício, por sua vez, constata sua preocupação em omitir não apenas a época em que freqüentava o Ensino Fundamental e o Magistério, porém sua preocupação de revelar sua verdadeira idade. A presença desta modalidade temporal justifica também, as dificuldades enfrentadas por Maria durante o processo de aprendizado da Língua Inglesa durante a formação universitária, pois além de ter permanecido muito tempo sem estudar, tendo em vista que o seu primeiro contato com a LI foi somente na 8ª série do Ensino Fundamental, depois disso, ela cursou o Magistério que não oferecia a

referida disciplina. No entanto, parece que o gosto, o desejo, a motivação, o sonho por aprender essa língua parece ter permanecido no inconsciente de Maria, pois a fez retornar a estudar essa língua, muitos anos mais tarde, porém na universidade por meio do curso de graduação em Português/Inglês.

Isso, por sua vez, sinaliza o surgimento da modalidade bulomaica, em que ela expressa um desejo de aprender a LI no contexto universitário:

“Prestei o vestibular para o curso Letras – Habilitação Português-Inglês, porque eu queria aprender Inglês.”

Maria, portanto, avalia que não aprendeu inglês quando cursou a 8ª série, fazendo emergir o tom de *crítica* em relação ao método de ensino do professor à época. Entretanto, ao adentrar na universidade, ela apresenta um tom de *compromisso*, relatando sobre os cursos de LI que realizou para conseguir acompanhar a sua turma. Neste momento, utiliza a modalidade deôntica, que se refere a obrigações, para demonstrar os compromissos que teve de assumir se quisesse realmente aprender a LI. Sendo assim, Maria menciona os cursos que fez em escolas de idiomas, assim como cursos de LI que a instituição onde estudava oferecia, como cursos de ensino ou de extensão vinculados a LI, tendo em vista que seu desejo era aprender a usar essa língua em situações reais de comunicação; e a universidade naquele momento, parecia ser o contexto ideal para que isso viesse a acontecer.

A enunciadora utiliza também a modalização autonímica com aspas, como forma de chamar a atenção do seu co-enunciador para a reprodução exata dos conselhos de uma professora de LI e amiga, a fim de enfatizar, reafirmar as suas dificuldades durante o processo de realização do curso universitário, em especial, o seu processo de ensino e aprendizagem de LI

“O que estou fazendo aqui? Não sei nada” (era um curso para professor com a Professora Elisa) e me lembro que a Professora Roseli Grubert me dizia: **“Você não vai desistir”**.

Além disso, ela especifica por meio do uso dos parênteses, o local dos cursos nos quais sentia bastante dificuldade:

“...todos os cursos que a instituição(UEMS- Jardim) ofereceu...”

“Depois fiz o Magistério que não tinha a disciplina de Língua Inglesa. Terminei o Magistério e fiquei **23 anos sem estudar**. Prestei o vestibular para o curso Letras – Habilitação Português-Inglês, **porque eu queria aprender Inglês**. Mas, durante o curso, percebi que **se eu não tivesse pelo menos o básico do Inglês eu não poderia acompanhar a turma**. Então, **fiz o curso de Inglês na FISK, e todos os cursos de Inglês** que a Instituição (UEMS-Jardim) ofereceu, até alguns que eu pensava: **“O que estou fazendo aqui? Não sei nada”** (era um curso para professor com a Professora Elisa) e me lembro que a Professora Roseli Grubert me dizia: **“Você não vai desistir”**.”

Como podemos ainda notar, Maria faz questão de explicar por meio dos parênteses a instituição a qual ela se refere. Deste modo, podemos perceber, especialmente no segundo parágrafo, um tom de *dificuldade* nos enunciados comentados anteriormente, que nos mostram implicitamente que o processo de ensino e aprendizagem de LI por parte de Maria durante o curso de graduação foi difícil para ela, pois os cursos de inglês que fez, tanto na Fisk quanto na UEMS, além de exigentes, serviram de base, de apoio para que ela pudesse acompanhar as aulas de LI na universidade, bem como melhorar o seu nível de proficiência.

Observamos a formação da “não pessoa – ele”, que segundo Benveniste (1966/1995), é a pessoa exterior ao discurso, não participante do momento da enunciação; portanto, é a pessoa de quem o “eu” (Maria) fala, por exemplo, *o professor, magistério, disciplina de Língua Inglesa, vestibular, curso de Letras/Inglês, a turma, Fisk, UEMS, professora Elisa, a professora Roseli Grubert, Escola Cel. Rufino, Professor Luís Otávio, Raquel Vargas*. A “não pessoa” “ele”, explicitada por Maria em sua narrativa forma uma rede semântica vinculada à área educacional, mais precisamente, ao ensino e aprendizagem de LI, fruto de seu desejo, como segue:

“**O professor** tentava ensinar alguma gramática e vocabulário como: fruits, *colours*, etc.”

“Depois fiz o **Magistério** que não tinha a disciplina de Língua Inglesa... Prestei o **vestibular** para o **curso Letras – Habilitação Português-Inglês**, porque eu queria aprender Inglês. Mas, durante o curso, percebi que se eu não tivesse pelo menos o básico do Inglês eu não poderia acompanhar **a turma**. Então, fiz o curso de Inglês na **FISK**, e todos os cursos de Inglês que a Instituição (**UEMS-Jardim**) ofereceu... (era um curso para professor com a **Professora Elisa**) e me lembro que a **Professora Roseli Grubert** me dizia:

“Você não vai desistir”.

“Atualmente trabalho na **Escola Estadual Cel.Rufino...**”

“Hoje eu agradeço a pessoas que me incentivaram a estudar Inglês: **Professor Luis Otávio, Roseli Grubert , Raquel Vargas**.

Já o “eles” apresentado na narrativa de Maria está relacionado pelos cursos de inglês que a instituição UEMS ofereceu, juntamente com as escolas e os profissionais citados no primeiro parágrafo da narrativa.

“**As escolas não possuíam profissionais qualificados.**”

“Então, fiz o curso de Inglês na FISK, e todos os **os cursos de Inglês** que a Instituição (UEMS-Jardim) ofereceu,...”

Dito de outra forma, tanto o “ele” quanto o “eles” da narrativa de Maria, pertencem ao campo semântico educacional, em especial, a sua trajetória de ensino e aprendizagem de LI da enunciadora.

No parágrafo, a seguir, podemos notar um tom de *recompensa* por parte de Maria ao revelar que mesmo perante as dificuldades enfrentadas no período, em que cursava Letras/Inglês, no sentido de ter realizado diversos cursos, cumpriu os seus objetivos, pois quando terminou a universidade, prestou concurso público para professor de LI e passou em 1º lugar. No entanto, para afirmar isso, usa as modalidades deôntica e avaliativa:

“Terminei a faculdade, prestei concurso estadual para professor de L. Inglesa para preenchimento de vagas em Guia Lopes da Laguna-MS e **passei em 1º lugar**. Em Maio-Junho 2009, fiz dois meses de curso de Inglês no Canadá. **Atualmente** trabalho na Escola Estadual Cel.Rufino e penso que ser professor é uma tarefa muito difícil, pois a disciplina de L. Inglesa não é valorizada.”

Assim, a partir do enunciado acima, percebemos que Maria apresenta nesse discurso um *ethos* de *vencedora*, pois apesar de todas as dificuldades, afirma ter passado em um concurso para professor da disciplina que teve dificuldades à época do Ensino Fundamental e por vontade, desejo, entrou para a universidade para conquistar seu sonho em usar a língua para fins comunicativos, e talvez ser uma professora diferente da época em que estudava. Em virtude disso, fez questão de mencionar a sua colocação, deixando transparecer um tom de *orgulho e vitória*.

Em seguida, ela emprega o dêitico temporal “*atualmente*”, para ancorar o enunciado a presente instância discursiva, causando assim, uma ruptura com os acontecimentos passados, isto é, seu discurso está ancorado de forma constante no passado porque Maria insiste em narrar todo seu percurso, sua trajetória como aprendiz de LI, suas dificuldades, a fim de explicar que é uma vencedora, batalhadora, vitoriosa. Dito de outra forma, ela quis mostrar que quem busca um sonho, luta por ele, sempre o alcança.

Para tanto, evidenciamos um tom de *desabafo* da enunciadora ao declarar por meio da modalidade epistêmica, que se refere ao conhecimento e a crença, que a disciplina de LI não é valorizada, talvez pela ausência de uma estrutura no que tange a ausência de materiais didáticos aos alunos da disciplina, ausência de equipamentos tecnológicos, o desrespeito pelos alunos, pelos próprios colegas professores e, principalmente, pelo Governo que não apresenta nenhuma Política Pública de incentivo ao Ensino de Línguas no Brasil. Esse descaso, na concepção de Maria, a desmotiva, avaliando a profissão de ser

professor de penosa no sentido de ser mais uma missão quase impossível frente aos problemas que enfrentam no dia a dia.

... e penso que ser professor é uma tarefa muito difícil, pois a disciplina de L. Inglesa não é valorizada.”

Os embreantes temporais contidos nos enunciados, por exemplo, o dêitico “*atualmente*”, bem como as marcas de passado acrescentadas ao radical de verbos, como: “*fiz, terminei, prestei, queria, percebi, pensava*”, dentre outros; assim como os grupos de palavras com valor temporal (“*23 anos*”, “*Maio-junho de 2009*”, “*dois meses*”), não nos remetem somente a acontecimentos passados relacionados ao ensino e aprendizagem de LI de Maria. Na realidade, esses eventos estão relacionados com o tempo presente, o aqui e agora, no sentido de mostrar ao co-enunciador que ela é uma professora diferente, pois frisa que realizou um curso de inglês no Canadá, de maio a junho de 2009, um país anglofalante. Assim, denuncia ser uma professora diferente, compromissada, mesmo sendo uma docente que ministra aulas na rede pública de ensino que parece ser um contexto tão relegado ao ostracismo, principalmente, quando se pensa na formação do professor de inglês.

Na verdade, queremos levantar a seguinte pergunta: qual professor da rede estadual de ensino consegue realizar um curso de inglês por dois meses em outro país, “bancando” os próprios gastos com alimentação, hospedagem, cursos, dentre outros? Desse modo, Maria revela que ainda está em busca de melhorar sua formação lingüístico-comunicativa, além da sua formação teórica. Dito de outra forma, Maria é uma eterna aprendiz e tem consciência de que professor formado não é produto acabado, por isso, está sempre em busca de se renovar, de ser uma professora crítico-reflexiva.

A mudança dos tempos verbais no decorrer do texto está diretamente relacionada à cena de enunciação, que se constitui pela cena englobante, que se refere ao tipo de discurso, neste caso, a narrativa; que visa narrar fatos passados conjuntamente com presente e futuro; a cena genérica, formada pelo discurso autobiográfico; e a cenografia, que surge com a figura da enunciadora Maria, narrando o seu processo de aprendizagem na LI.

A ruptura dos acontecimentos passados ocasionado pelo dêitico temporal “*atualmente*”, faz surgir a imagem da fiadora do discurso, pois após a enunciadora enumerar suas conquistas (cursos, universidade, concurso público, curso no exterior), demonstra, como já mencionamos, ser uma profissional melhor capacitada do que a época,

em que era estudante, inclusive, sendo mais capacitada do que alguns professores dos dias de hoje, uma vez que realizou um curso de graduação em Letras/Inglês, em que diz ter aprendido muito, participou de cursos de ensino e extensão promovidos dentro e além da universidade, realizou cursos de inglês em escolas de idiomas, a fim de acompanhar as aulas na universidade e, por fim, para selar com “chaves de ouro” seu sucesso, fez curso de inglês num país, em que a língua que ensina é falada. Dessa forma, a enunciativa deixa subentendido que possui um diferencial, uma qualificação diferente dos demais professores porque investe em sua formação. Assim, temos a imagem de uma professora qualificada, que comporta também um *ethos* de *reflexão*, quando utiliza a modalidade epistêmica para falar do conhecimento e da crença sobre a disciplina de LI. Enfim, Maria é uma professora diferente dos demais porque, como já revelamos, ainda é uma estudante.

Na narrativa de Maria aparecem também os dêiticos espaciais, que constituem o lugar onde ocorre a enunciação. Deste modo, as instituições *Fisk*, *UEMS*, a cidade de *Guia Lopes* e o país *Canadá* representam o “lá”, em relação ao lugar de onde a enunciativa fala; e o “aqui”, é constituído pela *Escola Estadual Coronel Rufino*.

Além disso, percebemos também o uso excessivo da primeira pessoa “eu” por parte de Maria. O “eu” se mostra tanto explícito quanto implícito na narrativa, emergindo o *ethos* de uma pessoa *auto-suficiente*, uma vez que todos os “esforços” mobilizados para o ensino e aprendizagem de LI foram iniciativas tomadas apenas por parte dela, ou seja, o desejo de ingressar na universidade e os cursos que fez com o objetivo de aprender inglês foram metas alcançadas por mérito próprio.

“Quando **fiz** o ensino fundamental, tive aulas de Inglês somente na 8ª série. Isso ocorreu há muito tempo atrás, que é melhor não mencionar a data, por isso que não **me** recordo muito bem sobre as aulas de L. Inglesa.”

“Depois **fiz** o Magistério que não tinha a disciplina de Língua Inglesa. **Terminei** o Magistério e... **Prestei** o vestibular para o curso Letras – Habilitação Português-Inglês, porque **eu** queria aprender Inglês. Mas, durante o curso, **percebi** que se **eu** não tivesse pelo menos o básico do Inglês **eu** não poderia acompanhar a turma. Então, **fiz** o curso de Inglês na FISK, e todos os cursos de Inglês que a Instituição (UEMS-Jardim) ofereceu, até alguns que **eu** pensava: “O que **estou** fazendo aqui? Não sei nada”...e **me** lembro que a Professora Roseli Grubert me dizia: “Você não vai desistir”.

“**Terminei** a faculdade, **prestei** concurso estadual para professor de L. Inglesa... e **passei** em 1º lugar.”

“**fiz** dois meses de curso de Inglês no Canadá. Atualmente **trabalho** na Escola Estadual Cel.Rufino...”

“Assim, **penso** que o interesse pela L. Inglesa começou quando **eu** já era adulta, já que, o primeiro contato na 8ª série não foi estimulante nem importante em **minha** vida. Hoje **eu** agradeço...”

No final da narrativa, observamos um tom de *agradecimento*, em que Maria agradece a figura de algumas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram, influenciaram em sua formação acadêmica para ser a profissional de LI que é nos dias

atuais, ou seja, diferente daqueles professores que teve há alguns anos atrás, que embasaram seus processos de ensino e aprendizagem de inglês em práticas antigas e sem sentido, já naquela época que não atraía, de fato, sua motivação para aprender LI.

Juntamente a esse tom, surge o *ethos* de Maria ser uma pessoa humilde, por duas razões: a primeira por revelar as suas dificuldades ao longo do processo de construção do conhecimento de inglês antes, durante e após o curso de Letras/Inglês. A segunda está no fato de reconhecer e agradecer as pessoas que a auxiliaram nesse percurso tortuoso, porém, instigante em ensinar alguém a aprender uma outra língua diferente daquele que usa no dia a dia.

“Assim, penso que o interesse pela L. Inglesa começou quando eu já era adulta, já que, o primeiro contato na 8ª série **não foi estimulante nem importante em minha vida. Hoje eu agradeço** a pessoas que me incentivaram a estudar Inglês: Professor Luis Otávio, Roseli Grubert , Raquel Vargas.”

Em resumo, comprovamos por meio dos indícios textuais que os tons de *crítica* e *ironia* encontrados na narrativa de Maria, são reflexos referentes ao método de ensino dos professores de sua época, o que fez com que assumisse um tom de *compromisso* em relação ao aprendizado de LI. Assim a enunciadora descreve as suas inúmeras dificuldades durante este processo, tentando provar que é uma professora melhor do que de sua época e, inclusive dos dias atuais, o que revela o *ethos* de uma professora *reflexiva, compromissada, vencedora, qualificada*, além de *vaidosa*.

3.2 – Análise da narrativa de Ana

Diferentemente da narrativa de Maria que é formada por uma linearidade que se inicia no passado e termina no presente, a narrativa de Ana é constituída pela não-linearidade, no sentido de que a enunciadora começa sua narrativa no passado e a todo instante realiza idas e vindas com o presente. No entanto, sua narrativa inicia e ancora os enunciados a presente instância discursiva por meio dos embreantes temporais, como forma de refletir sobre os acontecimentos passados.

Ao contrário de Maria, que teve a disciplina de LI somente na 8ª série; Ana, por sua vez, teve o seu primeiro contato com o inglês mais cedo do que Maria, ou seja, na 5ª série, conforme o relato a seguir:

“Meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi aos 10 anos quando ingressei na 5ª série (hoje 6º ano do ensino fundamental II), **no primeiro momento considerei que o inglês era apenas uma disciplina a mais, sendo assim mais conteúdo para estudar**. No entanto, minha primeira professora, a teacher Cida, como nós a chamávamos, me despertou o entusiasmo em aprender uma nova língua, pois adorava quando ela

entrava na sala dizendo aquelas palavras diferentes e complicadas, pois apesar de não entender direito achava muito bonita a forma como ela as pronunciava”.

No início da narrativa, percebemos um tom de *desprezo* da enunciativa em relação à disciplina de LI, pois Ana afirma que quando teve o seu primeiro contato com a disciplina, considerou que “...o inglês era apenas uma disciplina a mais, sendo assim mais conteúdo para estudar”. Entretanto, após algum tempo, a enunciativa passa a gostar da disciplina por causa de sua professora, que “...entrava na sala dizendo aquelas palavras diferentes e complicadas...”, o que fazia com que Ana achasse “... muito bonita a forma como ela as pronunciava”. Deste modo, podemos perceber a substituição de um tom de *desprezo* da enunciativa no início da narrativa em relação à disciplina de LI por um tom de *valorização* da mesma, a partir do momento em que surge o interesse pela matéria em decorrência da maneira como a sua professora conduzia as aulas.

No fragmento a seguir, a enunciativa por meio da modalidade avaliativa, utiliza o índice atitudinal “*infelizmente*”, que segundo Koch (2004: 53), indica atitude ou estado psicológico com que o locutor se representa diante dos enunciados que produz. Assim, por meio do “*infelizmente*”, Ana demonstra o seu estado emocional, tendo em vista a sua mudança de escola, de professora, bem como de cidade. Além disso, quando a enunciativa diz : “...posso afirmar com toda certeza que fiquei muito frustrada com isso.”, ela assume total responsabilidade ao conteúdo asseverado, criando para o interlocutor, o dever de crer naquilo que está sendo enunciado, isto é, ela deixa evidenciar, transparecer um tom de *tristeza* quando revela ter ficado frustrada, abalada com a ausência dessa disciplina na nova escola, por um ano por causa da falta de professores, em função da mudança de cidade.

“**Infelizmente**, no ano seguinte mudei de cidade, e na escola onde comecei a estudar **não havia professores de inglês**, fiquei um ano sem contato com inglês na escola, e **posso afirmar com toda certeza que fiquei muito frustrada com isso**. Nos anos seguintes, as aulas de inglês recomeçaram, no entanto o professor não era como a teacher Cida que me impressionava em suas aulas, pois ele não era formado, **apesar de muito esforçado deixava explícito a falta de proficiência e a insegurança**, e **hoje sei** também que muitas palavras que aprendi com ele ficaram marcadas, pois a pronúncia era incorreta, o que me deu muito trabalho para consertar.”

Mais adiante, revela que no ano seguinte, a disciplina foi ofertada, uma vez que um professor foi contratado, porém o compara com a professora Cida, por meio da modalidade avaliativa, na qual a enunciativa evidencia que o professor era esforçado, porém, não possuía uma boa proficiência e mostrava-se inseguro em suas aulas, devido à ausência de proficiência não apenas na oralidade, contudo talvez nas outras habilidades da língua, ou seja, na escrita, na leitura e na audição. Também essa insegurança pode ser expandida para o quesito gramatical. Entretanto, a insegurança e a má formação desse professor permitiram

a Ana demonstrar um tom de *avaliação* quando afirma o fato de que isso propiciou a ela a pronunciar incorretamente certas palavras em inglês.

Nesse mesmo trecho, a enunciativa utiliza o embreante temporal “*hoje*” como forma de explicitar o seu tom de *avaliação*, separando nitidamente o passado do presente e, assim, ela interrompe a sua narrativa para avaliar a contribuição do professor no seu aprendizado, alegando que aquele ensino ao invés de trazer benefícios para sua formação futura, trouxe na realidade, desilusão, desmotivação e decepção, pois quando adentrou para o curso de Letras/Inglês, principalmente, quando passou a usar os aspectos fonético-fonológicos da LI de forma mais qualitativa, refletiu que havia aprendido um outro tipo de pronúncia, “diferente” daquela estudada ao longo dos ensinos Fundamental e Médio.

No trecho, a seguir, encontramos, assim como na narrativa de Maria, uma crítica em relação ao método de gramática e tradução, pois a enunciativa assevera que as aulas que teve no magistério “...eram apenas de gramática..”. Ana ainda reforça essa afirmação, utilizando o “nós exclusivo”(eu+eles), no sentido de declarar que não somente ela, porém os demais alunos foram submetidos a esse método que, na realidade, foi prejudicial a todos, tendo em vista que nunca leram “...um texto sequer...”. Dito de outra forma, ela deixa subentendido que nesta época, as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) não eram trabalhadas pelo professor, justificando, assim, o tom de *reclamação*, mesmo obtendo bons resultados nas provas, da enunciativa em relação àquelas aulas, nas quais eram focalizadas apenas a gramática da LI.

“Quando terminei o ensino médio fiz o Magistério, pois **sonhava em ser professora**. Durante os três anos de curso tive apenas uma professora de Língua Inglesa. **Lembro como se fosse hoje, as aulas eram apenas de gramática, nunca lemos um texto se quer**, mas mesmo assim era a disciplina que eu tirava as melhores notas. Ainda que eu tivesse feito o magistério no intuito de ser professora **quando terminei o curso tracei caminhos diferentes dos quais havia planejado.**”

Ainda em consonância à utilização do “nós exclusivo” (eu+eles) presente tanto no parágrafo em questão como no primeiro, no enunciado “...minha primeira professora, a teacher Cida, como nós a chamávamos...”, observamos que remetem-nos ao campo escolar, mais precisamente, ao grupo de alunos pertencentes à classe, em que Ana estudava inglês. Assim, diferentemente da narrativa de Maria, que evidencia um *ethos* de uma pessoa *auto-suficiente*, por usar demasiadamente o “eu” em sua narrativa; Ana demonstra ser participante de uma coletividade, ou seja, ela fazia parte de um “grupo” que está relacionado ao ambiente escolar que como ela, possuía os mesmos problemas em relação à LI. Em outras palavras, a utilização do “nós” na narrativa tem a finalidade de reforçar o

discurso da enunciativa, pois não é apenas Ana quem enuncia, porém, é a junção da voz da enunciativa e dos demais alunos que se faz ouvir.

Além do “nós”, percebemos também a presença da “não pessoa - ele” no discurso. Sendo assim, a enunciativa inicia a narrativa falando sobre a *LI, o inglês, teacher Cida, escola, o professor, ensino médio, magistério, Letras e escola de línguas*; e finaliza mencionando a *escola pública e escola de idiomas*. Deste modo, observamos que a pessoa “ele”, de quem a enunciativa fala na narrativa, encontra-se interligada ao campo educacional, citada de uma maneira hierárquica, linear, pois Ana narra todo o seu processo de aprendizagem de acordo com as etapas de ensino que teve na escola, ou seja, a enunciativa cita primeiramente os indivíduos que se encontram relacionados ao primeiro contato com a LI (*LI, o inglês, teacher Cida, escola, o professor*), depois, por meio de uma seqüencialidade, Ana cita as demais pessoas (*ensino médio, magistério, Letras, escola de línguas, escola pública e escola de idiomas*).

O mesmo acontece com a “não pessoa – eles”, constituída por: *as aulas, aulas de inglês e professores de inglês*, que são citados gradualmente na narrativa. Desta forma, evidenciamos que as pessoas presentes no discurso (“nós, ele e eles”) encontram-se interligadas ao campo semântico escolar, mais precisamente, à disciplina de LI, ou seja, as pessoas de quem Ana fala; estão relacionadas à sua trajetória de aprendizagem de LI.

No final desse mesmo excerto, notamos um tom de *desilusão* quando a enunciativa afirma que traçou “...caminhos diferentes dos quais havia planejado.” Podemos comprovar este tom a partir do início do parágrafo, pois Ana “...sonhava em ser professora.”, porém, foi impedida de concretizar seu sonho naquela época, tendo em vista que a enunciativa deixa implícito que seguiu “...caminhos diferentes...”, em decorrência do casamento ou nascimento de um filho, pois no parágrafo seguinte, a enunciativa afirma ter ficado “...doze anos fora da escola...”, o que torna subentendido que neste período de tempo, Ana esteve distanciada da área da educação, no sentido de que esteve ocupada cuidando de seu esposo e filho e, relegando a um segundo plano sua volta aos estudos. Isso provocou em “abrir mão” do que “...havia planejado.”, para se dedicar à tarefas relacionadas à outras áreas que não era da educação. Entretanto, anos mais tarde, a enunciativa expressa felicidade da tomada de decisão de cursar Letras/Inglês por meio do índice atitudinal “*felizmente*”, que segundo Koch (2004) representa atitude subjetiva do locutor diante do enunciado.

“**Felizmente**, após doze anos fora da escola, resolvi fazer Letras, e foi assim que mais uma vez me deparei com o inglês, e **foi quando percebi que o inglês para mim não era uma disciplina a mais, mais sim algo prazeroso e que me despertava interesse**. Mas, apesar da minha grande paixão pela língua **fui bem**

realista ao perceber o quanto eu precisaria estudar se quisesse mesmo aprendê-la, pois a bagagem que trazia comigo em relação à língua era muito pouca, mas dentro dela havia um verbo essencial “gostar”.

Observamos neste excerto, a mudança de opinião da enunciativa em relação à disciplina de LI, pois ao ingressar na universidade, Ana percebeu que aquela visão de LI dos tempos anteriores, não havia se esfacelado porque talvez tenha percebido que na universidade o foco de ensino e aprendizagem dessa língua é voltado para um ensino significativo e também porque será professora dessa língua e, portanto, não deseja ser a mesma professora que eram seus ex-professores de inglês. Assim, por notar um ensino mais focado, mais significativo no contexto universitário, sua motivação pela língua ressurgiu das cinzas. Em razão disso, ocorre um momento de transformação em relação à LI de um tom de *desprezo* para um tom de *descoberta*, pois o que no início era apenas “...uma disciplina a mais...”, tornou-se “...algo prazeroso e que...despertava interesse.”

Após este enunciado, Ana emprega a modalidade avaliativa para refletir sobre o quanto foi necessário estudar para aprender essa língua.

“Mas, apesar da minha grande paixão pela língua **fui bem realista ao perceber o quanto eu precisaria estudar se quisesse mesmo aprendê-la**, pois a bagagem que trazia comigo em relação à língua era muito pouca, mas dentro dela havia um verbo essencial “gostar”.”

Além disso, a enunciativa enfatiza por meio da modalização autonímica com aspas, que o motivo do seu empenho no aprendizado de LI foi devido ao gosto pela disciplina. Para isso, usa o verbo “gostar”, enfatizando que aprender uma língua é mais do que manipular itens gramaticais, aprender vocabulário, traduzir ou fazer uso das 4 habilidades da língua. Aprender inglês para a enunciativa significa um sacerdócio de amar com veemência aquilo que se predispõe a se dedicar.

No enunciado seguinte, a enunciativa denuncia abertamente o seu *ethos* de *autônoma*. Isso aparece quando utiliza a modalização autonímica com aspas na palavra “autonomia”.

“Assim, comecei minha jornada rumo ao aprendizado de Língua Inglesa, sempre driblando minhas dificuldades pessoais e tendo comigo uma ótima companheira “**a autonomia**”, pois percebi que **quando queremos algo de verdade nós é que devemos correr atrás**, sendo assim **não devemos ater apenas a universidade a responsabilidade pelo nosso aprendizado.**”

Ana esclarece, justifica sua razão de ser autônoma por meio da modalidade avaliativa, explicando que a iniciativa em aprender a LI deve partir primeiramente daqueles que querem aprender a língua. No entanto, além do enunciado ser modalizado de uma maneira avaliativa, ele é, ao mesmo tempo, modalizado deonticamente, pois a enunciativa cria a obrigação, para o seu co-enunciador, por meio do “nós”, neste caso é tanto inclusivo

(eu+tu), quanto exclusivo (eu+eles), que quem deseja aprender uma língua estrangeira deve tomar decisão, iniciativa e, principalmente, ter compromisso em relação à língua-alvo. Em suma, percebemos que o enunciado é dirigido tanto para àqueles que estão na Universidade (“nós inclusivo”), como para os demais professores pertencentes à área de LI, que possuem uma formação precária (“nós exclusivo”).

Na sequência, Ana descreve os compromissos que teve de assumir para aprender a LI, pois na avaliação feita anteriormente, a enunciativa reflete “o quanto ... precisaria estudar...” se quisesse realmente aprender inglês. Deste modo, utilizando a modalidade deôntica, a enunciativa menciona os cursos que realizou para alcançar o seu objetivo:

“Foi então que **resolvi cursar uma escola de línguas** para acelerar o processo de aprendizagem, **o que para mim foi válido**, estudei durante dois anos em uma escola e em seguida mudei para outra na qual terminei o curso, **além disso, aproveitava o máximo as minhas aulas de inglês na universidade. Outro fator que contribuiu bastante com meu aprendizado foi o gosto por filmes e músicas, pois o que para mim era um lazer passou a ser também uma forma de adquirir vocabulário e aperfeiçoar a pronúncia.**”

No excerto exemplificado, o tom predominante é de *avaliação*, pois a enunciativa não só avalia a contribuição do curso de inglês na Escola de Línguas em seu aprendizado, como também reflete sobre o seu aproveitamento nas aulas de LI na universidade e, aliado a isso, se encontram os filmes e as músicas que serviram de suporte extra-classe para determinar o seu gosto e, conseqüentemente, sua aprendizagem de LI, assim como as aulas na universidade e na escola de idiomas. Outro ponto importante para a determinação do tom de *avaliação* da enunciativa são os vários embreantes temporais presentes ao longo da narrativa de Ana, como: *10 anos, no ano seguinte, Quando terminei, três anos, após doze anos, durante dois anos, em seguida, foi e é até hoje, Hoje* e dentre outros. Deste modo, a enunciativa utiliza os embreantes de tempo para ancorar o enunciado ao momento da enunciação e fazer a sua avaliação em relação à época mencionada, pois cada vez que ela utiliza os dêiticos temporais, descreve e, ao mesmo tempo, reflete sobre o seu processo de aprendizagem de LI que não ocorreu de forma linear.

Até então, evidenciamos que dentre os tons revelados pelos indícios textuais (tom de desprezo, avaliação, tristeza, desilusão, reclamação e descoberta), o que predomina mais é o tom de *avaliação*, evidenciando, desta forma, o *ethos* de uma pessoa *reflexiva*, graças às reflexões realizadas durante o curso de Letras/Inglês, em especial, por ter sido bolsista de Iniciação Científica que provocou na enunciativa o direito de avaliar sua trajetória de forma consciente e crítica ao seu aprendizado, tendo em vista que leu artigos, capítulos de livros sobre isso para o desenvolvimento de seu projeto de Iniciação Científica. Além do mais, escreveu o seu projeto e apresentou essas discussões em um Seminário destinado a futuros

pesquisadores, em Dourados em 2007.¹ Por fim, em alguns momentos, Ana rompe com o passado e ancora o enunciado a presente instância discursiva para discorrer sobre como ocorreu seu processo de aprendizagem de inglês nos dias atuais.

“...**hoje sei** também que muitas palavras que aprendi com ele ficaram marcadas...”

Além do enunciado acima, podemos encontrar também esta ruptura no fragmento, a seguir.

“Entre todas as estratégias que me possibilitaram o aprendizado da Língua Inglesa, **a autonomia foi e é até hoje uma grande aliada, mas acredito que grande parte do meu aprendizado é sem dúvida nenhuma devido aos meus excelentes professores de inglês que tive durante esse processo.**”

Evidenciamos aqui, que ao mesmo tempo, em que a enunciativa reafirma o seu *ethos* de *autônoma*, ela também deixa explícito o *ethos* de *reflexão* quando atribui à autonomia e aos professores de inglês que teve na universidade a responsabilidade por esse aprendizado, isto é, de ser uma aprendiz responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Nos dois excertos que se seguem, observamos o predomínio do tom *reflexivo* e *avaliativo* que se perdura por toda a narrativa de Ana. Deste modo, torna-se evidente a imagem da fiadora do discurso como uma professora reflexiva e preocupada com as suas atitudes diante de suas práticas pedagógicas, como veremos mais adiante; pois durante toda a narrativa, a enunciativa avalia cada fase de sua trajetória no processo de aprendizagem da L.I. Além disso, percebemos um outro *ethos* de Ana, qual seja, de *eterna aprendiz*, que emerge quando a enunciativa declara :

“...a cada dia há uma **descoberta.**”

“Narrar nossa própria trajetória de aprendizagem é refletir sobre o processo contínuo que ela apresenta, pois na verdade, não posso assegurar como eu aprendi a Língua Inglesa, **mas sim, como estou aprendendo, pois a cada dia há uma descoberta.**”

No final da narrativa, a enunciativa ancora o enunciado a presente instância discursiva por meio do embreante “hoje” para comentar sobre o seu atual trabalho. Observamos, então, a presença do embreante espacial “...escola pública e... escola de idiomas...”, representando o “*aqui*” em relação ao lugar de onde ocorre a enunciação; contrapondo-se ao “*lá*,” que representa os lugares pertencentes à trajetória de aprendizagem da enunciativa. Também narra o processo de ensino, tendo em vista que agora é professora formada e ministra aulas em dois contextos de aprendizagem de inglês: escola pública e escola de idiomas, contexto esse que estudou quando fazia Letras/Inglês.

¹ Estas informações foram obtidas em decorrência de uma conversa informal entre a pesquisadora e a professora participante da pesquisa.

“...**na escola** onde comecei a estudar...”

“...Foi então que resolvi cursar uma **escola de línguas**...”

“...aproveitava o máximo as minhas aulas de inglês **na universidade**...”

“**Hoje**, sou professora de Língua Inglesa em uma escola pública e em uma escola de idiomas, e **a cada dia me observo e me auto-avalio em relação as minhas atitudes em sala de aula**, o que considero mais que importante do que ensinar é aprender de quem ensino.”

Em resumo, Ana se autodenomina como uma professora observadora, crítica e reflexiva, pois olha constantemente para a sua prática, a fim de aprender, de descobrir o novo para, então, mudar a sua prática. Por isso, um dos seus *ethos* é ser *aprendiz*, uma vez que mesmo ter concluído o curso de Letras/Inglês ainda busca melhorar a sua formação, observando crítico-reflexivamente suas “...atitudes em sala de aula...”. Esse *ethos* de *aprendiz*, por sua vez, está diretamente ligado a um outro *ethos* dela, qual seja, de *autônomo*, que emergiu graças aos estudos de pesquisa que realizou durante o curso de Letras/Inglês. Essa descoberta, no entanto, tem influenciado Ana a aprender cada vez mais a LI, buscando outros espaços para construir conhecimento sobre essa língua da qual é professora.

Considerações Finais

Retomando os estudos realizados por Amossy (2005) e Maingueneau (2005, 2008), vemos que o enunciador ao tomar a palavra, “reveste-se” de uma imagem, emergindo a figura do fiador do discurso, que por meio do *tom*, tentará legitimar a sua maneira de ser, pelo modo de dizer. Assim, procuramos identificar o *ethos* dos participantes da pesquisa por meio de indícios textuais, tais como: os embreantes, as pessoas do discurso, os tempos verbais, o tom e as modalidades; para desse modo, responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o *ethos* de ensinar e aprender inglês de duas professoras em exercício?.

Sendo assim, comprovamos pelos indícios textuais, já citados, que a professora Maria, comporta, primeiramente, o *ethos* da *vaidade*, pelo fato de impedir que o seu co-enunciador calcule a sua idade no início da narrativa. Mais adiante, evidenciou-se o *ethos reflexivo*, pela utilização da modalidade avaliativa, bem como do *tom crítico-reflexivo* em relação às escolas e ao método de ensino dos professores com que foi exposta à época, em que estudava.

O *ethos* de *vencedora* é explicado, primeiramente, pela modalidade bulomaica, em que Maria expressa o seu desejo de fazer o curso de Letras/Inglês; e por esta razão, assume um *tom de compromisso*, evidenciado pela modalidade deôntica, em que ela enumera os cursos que teve de fazer para conseguir acompanhar a turma na Universidade. No entanto, este processo não foi fácil para ela, pois emprega um *tom de dificuldade* para comentar sobre um dos cursos realizados. Embora tenha enfrentado vários obstáculos, a enunciativa conseguiu vencer as suas dificuldades, pois terminou a faculdade e passou em primeiro lugar em um concurso público para professor, ficando claramente explícito o *ethos* de *vencedora*, quando investida de um *tom de recompensa e orgulho*, menciona a sua colocação no concurso. A partir destas constatações, percebemos que Maria “constrói” uma imagem de professora qualificada, pois apesar de todas as suas dificuldades, ela conseguiu terminar a faculdade, passou em um concurso e realizou inclusive um curso no exterior. Deste modo, Maria demonstra ser uma professora diferente dos professores de sua época, inclusive dos dias atuais. Porém, apesar de conseguir vencer seus obstáculos, Maria confia por meio do *tom de desabafo*, a dificuldade que ela atribui à tarefa de ser professor, pois a enunciativa declara que “...a disciplina de L.Inglesa não é valorizada.”.

Um outro *ethos* de Maria se enraíza como uma pessoa *humilde*, que emerge pelo tom *de agradecimento* apresentado no final da narrativa, no sentido de agradecer as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para o que ela é hoje. Além disso, evidenciamos o uso demasiado da primeira pessoa “eu”, que revela um *ethos* de uma pessoa *auto-suficiente*, pois a iniciativa em aprender inglês partiu unicamente da enunciativa. Portanto, o *ethos* de Maria caracteriza-se como uma professora *reflexiva, compromissada, vencedora e qualificada*, responsável somente pelo seu crescimento intelectual.

Em relação à narrativa de Ana, houve o predomínio do *ethos reflexivo*, pois junto ao constante tom *de avaliação*, percebeu-se por meio das reflexões de Ana, a transformação do tom *de desprezo* em relação à disciplina de LI para o tom *de descoberta* ao ingressar na Universidade, pois apesar da crítica em relação às aulas que teve no magistério, comprovado pelo tom *de reclamação*; e a não realização do sonho de ser professora naquela época, evidenciado pelo tom *de desilusão*; Ana descobre gostar da disciplina de LI durante a Universidade, inclusive a enunciativa enfatiza essa afirmação por meio da modalização autonímica com aspas na palavra “gostar”.

Encontramos também a utilização das aspas na palavra “autonomia”, o que evidenciou o *ethos* de *autônoma* de Ana, no qual a enunciativa, além de seus professores de inglês, atribui a ela, principalmente, a responsabilidade de seu aprendizado. Ana demonstrou ainda o *ethos* de *eterna aprendiz*, ao afirmar que está aprendendo o inglês, pois ela declara que “...a cada dia há uma descoberta”. Por fim, Ana termina sua narrativa, autodenominando-se implicitamente como uma professora reflexiva, pois ela afirma auto-avaliar suas atitudes na sala de aula constantemente. Portanto, o *ethos* de Ana caracteriza-se como uma professora *reflexiva, autônoma e eterna aprendiz*.

Em suma, por meio deste trabalho, podemos concluir que é possível identificar o *ethos* com o auxílio dos indícios textuais no discurso materializado. Deste modo, a realização desta pesquisa, pode servir como uma “técnica” de análise, que pode ser aplicada pelos professores aos seus alunos por meio de produções textuais; com a finalidade de não apenas identificar o *ethos* do enunciador, porém, “decifrar” também as expectativas dos alunos em relação às aulas; estabelecendo assim, além de um bom relacionamento entre professor e aluno, práticas pedagógicas que possam atingir, na medida do possível, as expectativas que os alunos têm em relação à disciplina de Língua Inglesa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 1993.

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak & Maria Luisa Néri. Campinas, Pontes. 1966/1995.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2004

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*/ Dominique Maingueneau; Tradução de Cecília P. de Sousa e Silva, Decil Rocha – 5 ed. São Paulo: Cortez: 2008.

_____, *Ethos, cenografia e incorporação*. In: **AMOSSY, Ruth** (org). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MOTTA, A. R. SALGADO, L. (org). *Ethos Discursivo* – São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. M. *Texto e Gramática*. São Paulo, Contexto, 2006

NICHOLLS, S.M. “*Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*”. Maceió: Edufal, 2001.

UPHOFF, D. *A história dos métodos de ensino no Brasil*. In: **BOLOGNINI, C. Z. (org)**. *Discurso e Ensino: A lingua inglesa na escola*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

Anexos

Narrativa de Maria

Quando fiz o ensino fundamental, tive aulas de Inglês somente na 8ª série. Isso ocorreu há muito tempo atrás, que é melhor não mencionar a data, por isso que não me recordo muito bem sobre as aulas de L. Inglesa. As escolas não possuíam profissionais qualificados. O professor tentava ensinar alguma gramática e vocabulário como: *fruits, colours, etc* .

Depois fiz o Magistério que não tinha a disciplina de Língua Inglesa. Terminei o Magistério e fiquei 23 anos sem estudar. Prestei o vestibular para o curso Letras – Habilitação Português-Inglês, porque eu queria aprender Inglês. Mas, durante o curso, percebi que se eu não tivesse pelo menos o básico do Inglês eu não poderia acompanhar a turma. Então, fiz o curso de Inglês na FISK, e todos os cursos de Inglês que a Instituição (UEMS-Jardim) ofereceu, até alguns que eu pensava: “O que estou fazendo aqui? Não sei nada” (era um curso para professor com a Professora Elisa) e me lembro que a Professora Roseli Grubert me dizia: “Você não vai desistir”.

Terminei a faculdade, prestei concurso estadual para professor de L. Inglesa para preenchimento de vagas em Guia Lopes da Laguna-MS e passei em 1º lugar. Em Maio-Junho 2009, fiz dois meses de curso de Inglês no Canadá. Atualmente trabalho na Escola Estadual Cel.Rufino e penso que ser professor é uma tarefa muito difícil, pois a disciplina de L. Inglesa não é valorizada.

Assim, penso que o interesse pela L. Inglesa começou quando eu já era adulta, já que, o primeiro contato na 8ª série não foi estimulante nem importante em minha vida. Hoje eu agradeço a pessoas que me incentivaram a estudar Inglês: Professor Luis Otávio, Roseli Grubert , Raquel Vargas.

Narrativa de Ana

Meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi aos 10 anos quando ingressei na 5ª série (hoje 6º ano do ensino fundamental II), no primeiro momento considerei que o inglês era apenas uma disciplina a mais, sendo assim mais conteúdo para estudar. No entanto, minha primeira professora, a teacher Cida, como nós a chamávamos, me despertou o entusiasmo em aprender uma nova língua, pois adorava quando ela entrava na sala dizendo aquelas palavras diferentes e complicadas, pois apesar de não entender direito achava muito bonita a forma como ela as pronunciava.

Infelizmente, no ano seguinte mudei de cidade, e na escola onde comecei a estudar não havia professores de inglês, fiquei um ano sem contato com inglês na escola, e posso afirmar com toda certeza que fiquei muito frustrada com isso. Nos anos seguintes, as aulas de inglês recomeçaram, no entanto o professor não era como a teacher Cida que me impressionava em suas aulas, pois ele não era formado, apesar de muito esforçado deixava explícito a falta de proficiência e a insegurança, e hoje sei também que muitas palavras que aprendi com ele ficaram marcadas, pois a pronúncia era incorreta, o que me deu muito trabalho para consertar.

Quando terminei o ensino médio fiz o Magistério, pois sonhava em ser professora. Durante os três anos de curso tive apenas uma professora de Língua Inglesa. Lembro como se fosse hoje, as aulas eram apenas de gramática, nunca lemos um texto sequer, mas mesmo assim era a disciplina que eu tirava as melhores notas. Ainda que eu

tivesse feito o magistério no intuito de ser professora quando terminei o curso tracei caminhos diferentes dos quais havia planejado.

Felizmente, após doze anos fora da escola, resolvi fazer Letras, e foi assim que mais uma vez me deparei com o inglês, e foi quando percebi que o inglês para mim não era uma disciplina a mais, mais sim algo prazeroso e que me despertava interesse. Mas, apesar da minha grande paixão pela língua fui bem realista ao perceber o quanto eu precisaria estudar se quisesse mesmo aprendê-la, pois a bagagem que trazia comigo em relação à língua era muito pouca, mas dentro dela havia um verbo essencial “gostar”.

Assim, comecei minha jornada rumo ao aprendizado de Língua Inglesa, sempre driblando minhas dificuldades pessoais e tendo comigo uma ótima companheira “a autonomia”, pois percebi que quando queremos algo de verdade nós é que devemos correr atrás, sendo assim não devemos ater apenas a universidade a responsabilidade pelo nosso aprendizado.

Foi então que resolvi cursar uma escola de línguas para acelerar o processo de aprendizagem, o que para mim foi válido, estudei durante dois anos em uma escola e em seguida mudei para outra na qual terminei o curso, além disso, aproveitava o máximo as minhas aulas de inglês na universidade. Outro fator que contribuiu bastante com meu aprendizado foi o gosto por filmes e músicas, pois o que para mim era um lazer passou a ser também uma forma de adquirir vocabulário e aperfeiçoar a pronúncia.

Entre todas as estratégias que me possibilitaram o aprendizado da Língua Inglesa, a autonomia foi e é até hoje uma grande aliada, mas acredito que grande parte do meu aprendizado é sem dúvida nenhuma devido aos meus excelentes professores de inglês que tive durante esse processo.

Narrar nossa própria trajetória de aprendizagem é refletir sobre o processo contínuo que ela apresenta, pois na verdade, não posso assegurar como eu aprendi a Língua Inglesa, mas sim, como estou aprendendo, pois a cada dia há uma descoberta.

Hoje, sou professora de Língua Inglesa em uma escola pública e em uma escola de idiomas, e a cada dia me observo e me auto-avalio em relação as minhas atitudes em sala de aula, o que considero mais que importante do que ensinar é aprender de quem ensino.