

Jackson Santos Vitória de Almeida

**EFEITOS DE SENTIDO E SINGULARIDADE NO PROCESSO DE ESCRITA  
AUTOBIOGRÁFICA EM LÍNGUA INGLESA**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

Jackson Santos Vitória de Almeida

**EFEITOS DE SENTIDO E SINGULARIDADE NO PROCESSO DE ESCRITA  
AUTOBIOGRÁFICA EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: 3A Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

A447e

Almeida, Jackson Santos Vitória de.

Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa [manuscrito] / Jackson Santos Vitória de Almeida. – 2016.

191 f., enc.: il., color., p&b.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 118-123.

Apêndices: f. 124-191.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Autobiografia – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 5. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### EFEITOS DE SENTIDO E SINGULARIDADE NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA EM LÍNGUA INGLESA

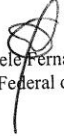
#### JACKSON SANTOS VITÓRIA DE ALMEIDA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho  
UFMG

  
Prof(a). Gisele Fernandes Loures  
Instituto Federal de Alagoas

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2016.

*(...) As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão*

*Mas as coisas findas  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.*

*Drummond de Andrade, Memória*

## AGRADECIMENTOS

Como agradecer? Como expressar em palavras tamanho sentimento? Assim, agradeço e simbolizo meu amor em palavras. À força motriz do universo que me mantém em movimento e à sua preciosa e delicada criação. A minha eterna gratidão à lua, ao sol e ao mar. Obrigado!

Em especial à minha mãe, Avani Rosa dos Santos, mulher forte e doce, razão de minha existência e luta por dias mais suaves. Obrigado!

Aos meus familiares, em especial, à minha preciosa prima Vanessa Almeida, por me visitar em Belo Horizonte e por dividir momentos difíceis desta escrita. E aos meus sobrinhos Miguel e Yasmin, esperança maior de um mundo melhor. Obrigado!

À professora Alice Guimarães Valverde, pelo incentivo na graduação (UNEB) para seguir no mestrado e por apresentar-me a Linguística Aplicada apaixonadamente. Obrigado!

À minha orientadora muito especial, professora doutora Maralice de Souza Neves, por acreditar que eu seria capaz, por aceitar o desafio de me orientar e por me apresentar a Psicanálise. Nessa trajetória, desenvolvi ainda mais a responsabilidade por minha formação e direcionei meus passos ao desejo de ser um pesquisador. Obrigado!

Ao CNPq, por ser contemplado com a bolsa de estudos concedida ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) na FALE/UFMG. Obrigado!

Às Prof<sup>as</sup>. Dra. Delaine Cafieiro Bicalho, Prof<sup>as</sup>. Dra. Gisele Fernandes Loures e Prof<sup>as</sup>. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, pela leitura cuidadosa e por aceitarem o convite para a banca. Obrigado!

À professora participante desta pesquisa, que, de um modo lindo e singular, permitiu o desenvolvimento deste trabalho no desabrochar de seu processo de escrita em Língua Inglesa. A você Girassol, toda a minha gratidão! Obrigado!

Aos professores doutores em minha formação no mestrado na UFMG, Delaine Cafieiro Bicalho, Ida Lúcia Machado, João Bôscio Cabral, Laura Miccoli, Maralice de Souza Neves, Marcelo Ricardo Pereira, Patrick Dahlet e Wander Emediato, que contribuíram

no desenho da pesquisa, nas escolhas teóricas, proporcionando um novo olhar para a Linguística Aplicada. Obrigado!

Aos queridos Débora, Fábio, Graça e Osmar, pela gentileza e comprometimento para com a pós-graduação, com que nos recebe na secretária do Poslin. Obrigado!

Aos colegas de Pesquisa Arabela Franco, Katia Honório, Fernanda Peçanha, Hermínia Silveira, Marilene Silveira, Natália Giarola, Natália Leite e o ETA Christian Aponte, agradeço as contribuições para o projeto, acolhida em BH e interlocução acadêmica. Obrigado!

Aos professores do projeto de formação continuada ContinuAÇÃO Colaborativa, por compartilhar saberes, pela aprendizagem durante este percurso. Obrigado!

Aos amigos que fiz nas disciplinas, nos pátios, no bandeirão e no ônibus da UFMG. Em especial, a Alexandre Miguel, Annalena Guedes, Cleber da Matta, Daniel Diniz, Eduardo Franco, Eduardo Iunes, Eliene de Souza, Thiago Nascimento, Vania Castro e Patrícia Leite. Obrigado!

À minha preciosa madrinha Cleusa Oliveira, pela hospitalidade, abraço e incentivo e a toda família Ferreira, pela estadia e apoio durante minha transição da Bahia para Belo Horizonte.

Aos meus queridos amigos de sempre, Adriana Costa, Ana Maria, Anita Quintana, Breno Mendes, Denise Cerqueira, Eduardo Coutinho, Ely Freire, France Silva, Geisa Rocha, Gilvane Nascimento, Gleice Freitas, Iolanda Oliveira, Inácio Rodrigues, Jane Lima, Késia Oliveira, Leila Nascimento, Leah Souza, Lucas Romualdo, Lygia Lopes, Marla Carollina, Priscila Leite, Valdete Muniz, Yara Oliveira, Renijane, Rosilene Vale, Rosy Morais e Rita Assunção, pela amizade, por acompanhar minha angústia no processo de seleção e por celebrar a minha entrada no mestrado. Obrigado!

À Anita Quintana, Eduardo Coutinho, Leah Souza e Natália Giarola, pela escuta, suporte técnico, e por acreditar que eu era capaz, sobretudo por segurar a minha mão quando eu mais precisei. Obrigado!

Por fim, a todos aqueles que me ajudaram, na certeza de que este trabalho não seria possível ser feito sozinho. Muito obrigado!

## RESUMO

Este estudo surgiu da observação de que pouco se pratica a escrita em língua inglesa durante o ensino na sala de aula. A partir desta inquietação, surgiram várias indagações: Seria a escrita autobiográfica o caminho para desenvolver a escrita em língua inglesa? Outra indagação, ainda decorrente da primeira, refere-se aos elementos que favorecem, no contexto da Formação Continuada, a relação do sujeito com a sua escrita, pelo viés da transferência entre instrutor/professor/aluno. Seria o caso de, primeiro, trabalhar a sua própria escrita para depois ensiná-la? Nessa perspectiva, levantamos a hipótese de que, o professor de língua estrangeira, ao elaborar produções textuais em língua inglesa, permite a construção de ações pedagógicas em cascata no ensino desse idioma aos seus alunos na escola. Sendo assim, para que essa ação em cascata possa ser efetuada, demanda-se do docente um olhar sobre si, antes de elaborar uma produção escrita com seus discentes. Este estudo teve por objetivo investigar efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa. A pesquisa consiste na análise dos enunciados de uma professora de língua inglesa, participante do projeto de formação continuada, denominado Continuação Colaborativa (ConCol) da Universidade Federal de Minas Gerais. A trajetória teórico-metodológica deste estudo convoca a Linguística da enunciação e a Psicanálise Freud-laciana tomados no campo da Linguística Aplicada. Formulou-se a seguinte questão: quais marcas linguístico-discursivas que apontam para inscrições singulares da professora participante e em que medida fala de si, de suas angústias e escreve sua singularidade no laço social? Os fatos linguísticos analisados foram de registros de áudio das entrevistas durante 12 encontros, no período de 2014.2 à 2015.1., de e-mails e mensagens em rede social trocados entre o pesquisador e a participante, e de sua produção (auto)biográfica. Para organizar a formação do *corpus*, foi construído um Diário de Percurso, contendo a materialidade gerada. Buscou-se, posteriormente, analisar os dizeres e as marcas enunciativas para examinar deslocamentos subjetivos da participante. Nesse processo, o texto e o sujeito não são evidentes nem transparentes. Há de se considerar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso nas marcas e regularidades enunciativas Authier-Revuz (1982). Ao produzir algo sobre si e sob a sua responsabilidade, enquanto sujeito do seu próprio mundo, o docente estará produzindo efeitos de reflexão contextualizados, por meio de temas que remetem à valorização do que ele entende por sua identidade. Como resultado dessa investigação, foi possível identificar no processo de escrita autobiográfica que a participante ao escrever a partir de suas lembranças, em intervir, elaborar em possíveis repetições, proporcionou por meio da escrita, novas posições do sujeito e de laço social. Dessa forma, ao passo que interpretava sua angústia, a docente elaborou seu desejo e abandonou suas queixas. Com isso, ela assumiu a responsabilidade por sua falta e não apenas traçou metas, mas as cumpriu em seu tempo lógico próprio de “ver”, “compreender” e “concluir”, guiado por um desejo de “ser”. Além de apoderar-se da escrita como um ato criativo para si e para o “Outro”, aprendeu a conceber o erro, a dúvida e a incerteza como elementos que fomentam o processo de escrita, assim permitindo-se a aventurar mais nesse novo universo. Nesse sentido, conclui-se que a autobiografia pode ser, entre outras, uma importante ferramenta para causar um efeito de concretização de aprendizagem em Língua inglesa.

**Palavras-chave:** Escrita Autobiográfica; Singularidade; Formação Continuada.



## ABSTRACT

This study started from the observation that little written work in the English language is done in the classroom. From this concern, there were several questions: Would it be the case, that first, they must work on their own writing to then teach it? Another question, arising from the first, refers to the elements that favor, in the context of continuing education, the relationship of the subject with their writing, consequently transferring the bias between student/ teacher/trainer. Would it be an autobiographical writing or a way to develop writing in the English language? In this perspective, we raise the hypothesis that the foreign language teacher, in preparing textual productions in English, allows the construction of pedagogical actions of that language and cascading it to students at school. Therefore, for this cascade action to be put into effect, it demands of the teacher a look on themselves before elaborating any written work with their students. This study aimed to investigate effects of meaning and uniqueness in the autobiographical writing process in the English language. The research consists in the analysis of the statements of an English language teacher, who is a participant of a continuing training project, called Collaborative Follow-up (ConCol) of the Federal University of Minas Gerais. The theoretical-methodological trajectory of this study called on the Linguistics of Enunciation and the Freud-lacanian Psychoanalysis taken in the field of applied linguistics. The following question was formulated: which linguistic-discursive marks point to teacher participating in this study and in what ways does this describe her, of her distress, and writes her uniqueness in the social bond? The linguistic facts analyzed were audio recordings during interviews which consisted of 12 meetings, in the 2014.2 period the 2015.1, of emails and social networking messages exchanged between the researcher and the participant, and of the teacher's (auto) Biographical production. To organize the formation of the corpus, a Course Diary was built containing the material generated in this study. Subsequently, the words and marks of enunciation were analyzed and subjective offsets of the participant were examined. In this case, the text and the subject are neither evident nor transparent. One has to consider the heterogeneity of all constitutive speech in its marks and enunciative patterns Authier-Revuz (1982). To produce something about herself and under her responsibility, while subject of her own world, the teacher should be producing effects of contextualized reflection, through themes that refer to an appreciation of what the author understands through her identity. As a result of this investigation, it was possible to identify an autobiographical writing process that the participant, when writing from her memories, intervene and elaborate on possible repetitions, and in her writing she takes new subject positions in her the social bonds. Thus, while portraying her anguish, the teacher elaborated on her desires and abandoned her complaints. With that, she took responsibility for her gap and, not only outlined goals, but fulfilled them in a timely manner with the logic of "seeing", "understanding" and "concluding", driven by a desire to "be". In addition to taking over writing as a creative act for herself and for the "other", she learned to understand and see that making mistakes, having doubts and feeling uncertain are elements that foster the process of writing, therefore allowing her to venture freely in this new universe. Consequently, it possible to conclude that autobiographical writing can be, among others, an important tool to cause a positive and more concrete learning effect of the English language.

**Keywords:** Autobiographical Writing; Singularity; Continuing Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD - Análise do Discurso

ConCol - Continuação Colaborativa

Concolers - Professores participantes do Projeto de ContinuaAÇÃO Colaborativa

COEP - Conselho de Ética e Pesquisa

EDUCONLE - projeto Educação Continuada de Língua Estrangeiras

ETAs - English Teaching Assistants

FALE - Faculdade de Letras

FC - Formação Continuada

FCPI - Formação Continuada de Professores de Inglês

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

LP- Língua Portuguesa

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido de Pesquisa

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO 1 - Discurso mínimo.....   | 49  |
| QUADRO 2 - Topologia dos 4 discursos.....                                   | 50  |
| QUADRO 3 - Registro cronológico do percurso da escrita autobiográfica.....  | 61  |
| QUADRO 4 - Resistências, tempo lógico e manejos.....                        | 76  |
| QUADRO 5 - Manejos da angústia.....   | 90  |
| QUADRO 6 - Momentos ilustrativos do laço transferencial.....                | 98  |
| QUADRO 7- Marcas enunciativas do “eu”.....                                  | 101 |
| QUADRO 8 - Marcas enunciativas “história de vida”.....                      | 105 |
| QUADRO 9 - Marcas enunciativas que remetem ao “outro”.....                  | 106 |
| QUADRO 10 - Marcas enunciativas do sujeito do enunciado e da enunciação.... | 107 |
| QUADRO 11 - Uso de Reticências em produções autobiográficas.....            | 110 |
| QUADRO 12 - Análise do uso de reticências em produções autobiográficas..... | 112 |
| FIGURA 1 - Amostra do diário de Percurso.....                               | 58  |
| FIGURA 2 - Amostra do caderno autobiográfico.....                           | 71  |

## LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

| SINAIS         | OCORRÊNCIAS   |
|----------------|---|
| P              | Pesquisador   |
| G              | Girassol  |
| /              | Pausa curta e hesitações  |
| ///            | Pausa longa e hesitações  |
| [inc.]         | Incompreensível   |
| (( ))          | Comentários da pesquisadora   |
| (...) ou [...] | Supressão de determinado trecho da fala do professor                  |
| MAIÚSCULAS     | Entonação enfática  |
| “ ”            | Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos |
| X              | Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas ou instituições)        |
| :: ou :::      | Alongamento de vogal ou consoante                                     |
| SUBLINHADO     | Trechos privilegiados para análise                                    |
| RLA            | Registros de leitura dos acontecimentos                               |
| A              | Doutoranda – 1  |
| B              | ETA – 1   |
| C              | Coordenadora ConCol   |
| D              | Doutoranda – 2  |
| E              | ETA – 1   |
| F              | Professor de inglês em formação<br>Continuada – 1                     |
| G              | Professor de inglês em formação<br>Continuada – 2                     |
| H              | ETA – 3   |
| I              | Discente da participante Girassol                                     |
| X              | Demais discentes da participante Girassol                             |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....  | 19  |
| 1.1 Da Linguística aplicada no Brasil e seus estudos interdisciplinares.....                  | 19  |
| 1.2 Produções textuais no ensino de língua inglesa.....                                       | 22  |
| 1.3 Concepção de produção autobiográfica docente em língua inglesa.....                       | 24  |
| 1.4 A utilização da escrita de si na formação continuada: uma responsabilidade                | 29  |
| 1.5 Linguística da enunciação: as marcas do sujeito no enunciado.....                         | 33  |
| 1.6 O tempo lógico para Lacan.....  | 36  |
| 1.7 Desejo, inconsciente e manejo sob transferência.....                                      | 38  |
| 1.8 O conceito de resistência para Freud.....   | 42  |
| 1.9 O conceito de angústia para Freud e Lacan.....  | 45  |
| 1.10 Os quatro discursos da Psicanálise.....  | 48  |
| 1.11 O sujeito-professor: ideal de professor “ser” ou professor ideal como “dever ser”?       | 52  |
| 1.12 Responsabilidade pelo sintoma na experiência docente.....                                | 54  |
| <b>CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....  | 57  |
| 2.1 Breve histórico do projeto ConCol.....  | 59  |
| 2.2 Descrição do perfil da participante.....  | 60  |
| 2.3 O <i>corpus</i> da pesquisa.....  | 61  |
| 2.3.1 O diário de percurso.....   | 61  |
| 2.3.2 Registro da escrita autobiográfica.....   | 70  |
| 2.4 Trajetória da investigação.....   | 72  |
| <b>CAPÍTULO III - ANÁLISE “EU CAÇADOR DE MIM”</b> .....                                       | 74  |
| 3.1 Resistência à escrita e o tempo lógico.....   | 75  |
| 3.2 Manejos da angústia.....  | 89  |
| 3.3 O Laço Transferencial.....  | 98  |
| 3.4 Singularidade nas marcas enunciativas no processo de elaboração da escrita autobiográfica | 100 |
| 3.4.1 O pronome pessoal “eu”, o enunciador da instância de discurso.....                      | 100 |
| 3.4.2 Uso de reticências em produções autobiográficas: por que tanta incidência?              | 110 |
| <b>(IN) CONCLUSÃO</b> .....   | 114 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 118 |
| <b>APÊNDICE A</b> .....   | 124 |
| Diário de percurso  |     |
| <b>APÊNDICE B</b> .....   | 190 |
| TCLE - Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido  |     |

## INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da observação de que pouco se pratica a escrita em língua inglesa em sala de aula no ensino básico pelos professores que participam de um programa de formação continuada (FC) do qual tomamos parte como colaboradores. A partir desta inquietação, surgiram várias indagações: seria o caso de, primeiro, trabalhar a sua própria escrita para depois ensiná-la? Outra indagação, ainda decorrente da primeira, refere-se aos elementos que favorecem, no contexto da formação continuada, a relação do sujeito com a sua escrita pelo viés da transferência entre instrutor/professor/aluno. Seria a escrita autobiográfica o caminho para desenvolver a escrita em língua inglesa?

Nessa perspectiva, levantamos<sup>1</sup> a hipótese de que o professor de língua estrangeira (doravante LE), ao elaborar suas produções textuais em língua inglesa (doravante LI), depara-se com suas próprias questões singulares que o sensibilizam para, posteriormente, ensinar a escrita desse idioma aos seus alunos na escola. Sendo assim, supomos que para que essa ação em cascata possa ser efetuada, demanda-se do docente um olhar sobre si, antes de elaborar uma produção escrita com seus discentes.

Este estudo partiu, então, de nosso interesse em observar e melhorar a produção escrita dos participantes do projeto citado, chamado Continuação Colaborativa (ConCol), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, pertencente ao Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeira, da qual participamos como voluntário.

Mais precisamente, tivemos o propósito de verificar como se daria o processo de produção de textos autobiográficos em LI, uma vez que observamos que a escrita de textos mais longos em LE poderia ser um desafio aos professores, que já vinham conseguindo se expressar bem oralmente, mas vinham trabalhando pouco a própria escrita, ou seja, uma escrita significativa não só para trazer-lhes satisfação, mas também para propiciar o desejo de ensiná-la aos seus alunos. O espaço de trabalho do ConCol foi apropriado para que nossa pesquisa tomasse corpo, porque tem um programa

---

<sup>1</sup> Destacamos o uso de três regimes enunciativos nesta dissertação: o uso da 1ª pessoa do singular - eu (referente às marcas enunciativas de singularidade do autor); a 3ª pessoa do singular - ele (referente à posição enunciativa do autor enquanto pesquisador) e o uso da 1ª pessoa do plural - nós (referente às visadas do pesquisador e da orientadora).

flexível o suficiente para atender às necessidades de seus participantes e estes se dispõem a colaborar com as pesquisas dos demais.

Nesse contexto, a presente pesquisa se iniciou na primeira sessão de *pedagogical round*<sup>2</sup> do ConCol em 2014, na qual o pesquisador teve a oportunidade de presenciar a apresentação de produções autobiográficas em LI, por parte de uma participante do grupo, desenvolvidas por seus alunos na escola. Assim, o pesquisador após observar o grupo, identificou nesta professora, por meio de seus dizeres, a angústia e o desejo de dar continuidade com atividades relacionadas à escrita na sala de aula em uma escola da rede pública de ensino.

A partir disso, o pesquisador passou a observar, durante os encontros de formação no primeiro semestre de 2014, que a professora continuava implicada com o desejo de desenvolver a escrita de seus alunos. Ela, frequentemente, comentava com o pesquisador sobre as produções, planejamentos e projetos com escrita, realizados na escola em que exerce docência. Mas o que mais instigava o pesquisador, era o fato de ela nunca ter narrado suas próprias experiências com a escrita de LI. Assim, o pesquisador, percebeu que poderia fazer um convite para a professora participar de sua pesquisa e dar início à escrita de LI a partir do uso do gênero autobiográfico. Considera-se que o gênero autobiográfico pode tocar em aspectos pessoais do sujeito que escreve e, assim, mobilizá-lo a uma introspecção de suas memórias e um movimento de criação textual a partir de suas narrativas de vida (DHALET, 2014; LEJEUNE, 2014b).

O processo de aproximação entre o pesquisador e a participante foi uma dupla escolha, pois ambos se identificaram com o mesmo impasse: como motivar os alunos a escreverem em LI? E ao mesmo tempo, ambos supunham que a escrita autobiográfica poderia ser um caminho possível.

A pesquisa teve por objetivo investigar efeitos de sentido e de manifestações singulares no processo de escrita no gênero autobiográfico em LI. Para tanto, a pesquisa contou com uma docente voluntária (doravante participante), que aceitou o convite de produzir sua narrativa autobiográfica, considerando também o seu desejo de ensinar seus alunos a escreverem sobre si nessa língua a partir de sua própria aprendizagem.

A pesquisa consistiu na análise dos enunciados em LI da participante, não só em sua própria escrita autobiográfica, mas também nas atividades orientadas pelo

---

<sup>2</sup> Espaço para falar questões gerais da prática docente e assuntos para além das questões pedagógicas a partir do manejo das queixas e angústias com a finalidade de promover possíveis deslocamentos de sentidos no sujeito e quizá no grupo. (LOURES, 2014, p. 136)

pesquisador (que atuou como instrutor), a saber: entrevistas com o pesquisador, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, na troca de correspondência via e-mail e outros meios virtuais, assim se caracterizando como uma análise de processo.

A trajetória teórico-metodológica deste estudo convoca a Linguística da enunciação e a Psicanálise Freud-laciana, tomadas na área da Linguística Aplicada, mais precisamente na linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Atuamos e pesquisamos em um programa de extensão em FC de LI, tendo a formação do professor como nosso objetivo primordial.

Partiu-se do princípio de que todo e qualquer texto é manifestação concreta do processo discursivo, que é sempre histórico-social (CORACINI, 2003). Nesse processo, o texto e o sujeito não são evidentes nem transparentes. Há que se considerar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso (AUTHIER-REVUZ, [1989] 1998), nas marcas e regularidades enunciativas.

A partir dessa perspectiva, levantamos algumas perguntas de pesquisa. Quais marcas linguístico-discursivas apontam para inscrições singulares da professora participante? Em que medida ela fala de si, de suas angústias e “escreve” sua singularidade no laço social? Buscando encontrar respostas para esses questionamentos, almejou-se identificar, na heterogeneidade dos traços linguísticos e discursivos, os efeitos de um estilo individual e das características que o docente em formação continuada utiliza do gênero autobiográfico nas suas produções textuais.

Conforme problematiza a pesquisadora Coracini (2003), na área de Linguística Aplicada, são recorrentes teorias com a visão de que o desenvolvimento adequado da escrita só acontece quando o escritor (no sentido de redator) domina sua autoconsciência e um repertório de estratégias e técnicas para dirigir seu próprio processo, de modo que seja sempre possível desenvolver pistas que levem autor e leitor a se compreenderem com clareza.

Sabemos, porém, que atuamos na ilusão da completude e da certeza de que podemos expressar tudo o que queremos, com clareza; bastando, para isso, treinamento. Somos, no entanto, constantemente flagrados nos já-ditos, constituídos que somos numa memória discursiva que nos precede e nos assalta em sua incompletude e natureza heterogênea (CORACINI, BERTOLDO, 2003).

Tomamos a posição desses autores, afastando-nos da noção de sujeito cognoscente e controlador consciente de suas intenções, que manipula a linguagem como um instrumento, com isso produzindo o efeito de clareza na comunicação.



Assumimos a linguagem como opaca, lugar de equívoco e conflito, enquanto também constituidora da subjetividade. Nessa concepção, o sujeito é tomado em seu descentramento, uma vez que possui um inconsciente que lhe retira o controle dos sentidos que produz. Para conseguir produzir uma escrita satisfatória o sujeito necessita administrar a sua própria divisão subjetiva de modo a conseguir manipular as operações discursivas para dizer o que pretende (RIOLFI, 2015).

Assim como no espaço de FC, a escola acredita que tem como uma de suas missões a certeza da possibilidade do controle de sentidos quando procura levar o aluno a exercer a escrita, preparando-o para desenvolver textos coerentes, coesos e, acima de tudo, singulares. O professor, por sua vez, é o mediador e facilitador do discurso científico, “representante [desse] saber do qual emana o seu poder” (CORACINI, 2003, p. 319).

O discurso dos especialistas em LA, com seu status de ciência, é a mola propulsora dessa mediação na sala de aula de escrita, por exemplo. O professor curva-se aos dizeres do saber dos especialistas sobre o ensino da escrita e se acredita mero intermediário, neutro e transparente, entre esse saber e o aluno, tomado como receptor.

Nesse processo, o professor de língua pode se constituir em efeitos de identidade entre divulgador e, inclusive, banalizador do discurso científico, entre imagens que o habitam, seja como engajado em cursos que valorizam a sua prática e a sua proficiência, seja como desvalorizado e incapaz se não alcança esta condição (CORACINI, 2003). Nessa concepção problematizada por Coracini (2003) é que reside a concepção adotada na presente pesquisa. Corroborando esta afirmação, Coracini (2003, p.113) considera a identidade “impossibilitando que se fale em identidade como algo acabado, fixo, estável”.

Sendo assim, buscar enquadrar a identidade do docente em alguma dessas posições supracitadas é ilusório. Enquanto pesquisadores precisamos ter cuidado ao afirmar que essas descrições são modelos puros; ao invés disso, devemos avaliar que, como práticas discursivas, elas sofrem interpelações de outros discursos e geram outros efeitos de identidades.

Ao tomarmos o poder dos discursos “de verdade”<sup>3</sup> que vigora nas escolas e nos cursos de formação, verificamos que reproduzimos e fazemos circular esses discursos

---

<sup>3</sup> Diz Foucault: “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as

em forma de conhecimento (FOUCAULT, 1979). O sujeito aprende técnicas e estratégias para se expressar e para se conhecer.

Esta dissertação está organizada em cinco partes. Na primeira parte está a introdução a fim de problematizarmos o percurso desta investigação. O Capítulo um traz os fundamentos teóricos apoiados nos seguintes estudos: Linguística da enunciação; pesquisa psicanalítica Freud-lacanianana; escrita autobiográfica; formação continuada; ensino e aprendizagem de LE. O pesquisador escolheu reunir o aporte teórico em um capítulo por apostar na interdisciplinaridade deste estudo. O Capítulo dois é dedicado à metodologia da pesquisa; trajetória da investigação; breve histórico do ConCol; descrição do perfil da participante e o *corpus* da pesquisa. No Capítulo três apresentamos a análise e os gestos de interpretação do estudo de caso. Na quinta parte, está nossa (In)Conclusão, com base nos resultados dos objetivos propostos.

Por fim, temos no Apêndice A, o Diário de Percurso, doravante indicado por DP. O DP teve a finalidade de reunir registros escritos durante o percurso da escrita (auto) biográfica da participante, identificada sob o pseudônimo de Girassol. O DP foi construído no período de 2014.1 a 2015.1 e tem o objetivo de apresentar, de modo sistemático, a metodologia pela qual se deu este processo, visando a elencar, no tecer dos discursos, possíveis implicações, manejos e deslocamentos subjetivos, por parte da participante, durante a instauração do laço transferencial no desenvolvimento dessa pesquisa.

Apresentamos, a seguir, os fundamentos teóricos.

---

técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*É esse sabor da incerteza, da incompletude que alimenta a busca do conhecimento e alimenta a vida!*

*Iara Maria Campelo Lima, 2012.*

#### 1.1 Da Linguística aplicada no Brasil e seus estudos interdisciplinares

Iniciamos este capítulo pelas ressonâncias fundadoras da Linguística Aplicada (doravante LA), com o intuito de possibilitar ao leitor, resumidamente, a compreensão dos processos que estabeleceram o eixo das conexões teóricas que precedem esta pesquisa. Há cinco décadas, a LA no Brasil vem se constituindo historicamente, a partir de uma leitura dos dados fundamentais, no campo linguístico-discursivo. “Como sabemos, nos anos 50-60, a LA se referia quase exclusivamente ao ensino de uma língua não-materna e era entendida como sinônimo de Análise Contrastiva (SCHERER, 2003, p. 67).

Posteriormente, nos anos 70, a área passou a ser associada ao ensino de línguas em geral. Vale lembrar que, em sua primeira fase, a LA abarcava especialmente pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução (MOITA LOPES, 1996; MENEZES, SILVA, GOMES, 2009). Autores como Gomes de Mattos (1976), Cavalcante (1986) e Altman (1996), entre outros, de certa forma afirmavam ser difícil estabelecer fronteiras entre a Linguística e a Linguística Aplicada, que em determinados contextos ainda não estavam marcados.

Assim, nos anos 80, a LA conhece uma independência como disciplina do saber acadêmico (SCHERER, 2003, p. 62). Como muito bem salienta Celani (1992, p. 18), até então, “[...] a LA seria um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas”. Por esse enfoque, a LA resultou em uma atividade e não apenas em um estudo teórico para o ensino de línguas. Nessa época no Brasil, embora tivesse uma história recente, a LA se disseminou por meio de programas de pós-graduação e de associações criadas com o propósito de reivindicar uma especificidade própria ao seu objeto de pesquisa (KLEIMAN, 1992).

De fato, a primeira data representativa desse movimento da LA foi em 1965, conforme Gomes de Matos, com o I Seminário Brasileiro de Linguística, no Rio de Janeiro, promovido pelo Centro de Linguística Aplicada Yázigi (SCHERER, 2003, p.67). É importante frisar que, na sequência, já foram ofertados no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Museu Nacional cursos de mestrado e doutorado na área de concentração de LA e Linguística Descritiva (GOMES DE MATTOS, 1976).

Nos anos 90, a LA já estava circunscrita a um conjunto de discursos, como muito bem salienta Scherer (2003), não mais de ensinar e aprender “os resultados de um estudo linguístico da LI, ou de sua contrastividade com a L2, mas de estudar, linguisticamente, os discursos que asseguram e manifestam a aquisição [...]” (Scherer, 2003, p.62). Em 1998, a coletânea *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*, organizada por Inês Signorini e Marilda Cavalcanti, marca o que foi chamado de “explosão da LA”, por um lado,

Porque está ligada à arrebentação das linhas de contorno e conseqüente expansão das zonas fronteiriças, contribuindo para uma melhor definição do campo aplicado em sua condição de interface não transparente e neutra entre diferentes áreas e disciplinas que se interessam pelas questões relacionadas ao uso da linguagem. Por outro lado, a imagem da explosão também enfatiza a da passagem de um estado de coisas para outros, ou de uma certa ordem para outra, sempre sujeita a novas configurações (SIGNORINI, CAVALCANTI, 1998, p. 7).

É importante destacar, portanto, que a construção discursiva da LA no Brasil tem sido marcada por uma heterogeneidade trans/inter/multidisciplinar e a respeito do seu ponto nodal; a linguagem como acontecimento discursivo, colocado na prática da linguagem em uso em tempos, lugares e sociedades e culturas específicas. Como corrobora Moita Lopes (1996), a Linguística Aplicada é uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar. Indo além, dez anos depois, já no século XXI, esse mesmo autor propõe uma perspectiva ainda mais complexa para compreender o escopo de atuação da LA. Esta seria não somente inter e transdisciplinar, mas indisciplinar, antidisciplinar e transgressiva, perspectiva na qual o conhecimento é político e parte intrínseca do fazer da LA. Moita Lopes acrescenta que o viés de interdisciplinaridade “[...] causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva a formulação de uma LA mestiça ou nômade,

que provavelmente, causa mais desconforto nos círculos de estudos lingüísticos [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Vê-se que os trabalhos da LA do início do novo milênio estão interessados na linguagem como política e histórica. O linguista aplicado teve seu campo de atuação ampliado e passou a estudar questões diversas, preocupado em propor alternativas para os múltiplos problemas de linguagem (MOITA LOPES, 2006). Situados na linha de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o nosso objeto de pesquisa concerne ao desenvolvimento da escrita em LE<sup>4</sup>.

Atualmente, como a transdisciplinaridade delimita e define a LA, então essa interface com outras áreas do conhecimento possibilita que os estudos da Enunciação e da Psicanálise sejam tomados nessa área. O nosso interesse de pesquisa recai em como se dá o modo pelo qual o sujeito docente relaciona-se com a escrita em LI. Para isso, é importante estar atento ao modo pelo qual cada sujeito produz textos ao criar enunciados, que por vezes deixam sentidos de um saber inconsciente de algum modo revelado no processo de escrita.

Sendo assim, quem escreve deve reconhecer a noção do inconsciente e seu atravessamento na linguagem por meio dos equívocos e, sobretudo, do lapso que pode surgir em sua escrita. Em Coracini (2011, p. 177), ressalta-se que, “o lapso diz respeito ao desejo; a verdade do sujeito, a algo que a intenção procura abafar, mas que o inconsciente estruturado na linguagem revela.” Nesse sentido, consideramos a escrita como um espaço em que o sujeito, portanto, deixa escapar algo de si, embora haja o desejo de fazer sempre o que foi solicitado. Esse aspecto torna-se relevante no tipo de produção da participante, pois indicou ao instrutor o desejo de escrita da participante.

Na próxima seção, falaremos sobre como o professor pode desenvolver produções textuais em LI na FC, em um espaço para refletir como se dá a escrita enquanto uma atividade processual.

---

<sup>4</sup> O pesquisador prefere manter a nomenclatura de Língua Estrangeira (LE) e não Língua Adicional (LA) para distingui-la da sigla utilizada na Linguística Aplicada (LA).

## 1.2 Produções textuais no ensino de Língua Inglesa

Nesta seção, abordaremos alguns pontos sobre a escrita de textos no ensino de LI e trataremos do processo de constituição da escrita, que é o foco desta pesquisa, tendo como base as contribuições do linguista Jeremy Harmer (2004) em seu trabalho sobre como ensinar a escrever aplicados ao ensino da LI na sala de aula. Nesse caso, é válido problematizar que a escrita tem variados propósitos e é produzida de diferentes formas. Conforme enfatiza Harmer (2004), o sujeito que escreve é capaz de planejar, elaborar e editar, sendo estas partes fundamentais do processo de diferentes estágios da escrita. Nessa perspectiva, escrever exige a integração desses estágios. O movimento de criação do texto pode ser compreendido como efeitos das tomadas de posição que o autor faz para atingir o público destinatário da formulação final do texto. Harmer (2004, p. 6) sublinha a intenção do escritor: “Em primeiro lugar, o escritor tem claramente um público em mente para a sua escrita. Em segundo lugar, o escritor muda de ideias em mais de uma ocasião, tanto para excluir quanto para elaborar e adicionar itens na lista”.<sup>5</sup>

Salientamos, entretanto, que essa concepção leva em conta a perspectiva do sujeito intencional, que controla a produção textual e sendo capaz de fazer um planejamento que considere o propósito, o público-alvo e a estruturação do conteúdo. Ao propósito cabe não apenas saber o tipo de produção, mas o cuidado com a linguagem e com a informação. Assim, conforme Harmer (2004, p. 4-5), do mesmo modo que é de fundamental importância levar em consideração o público a quem a produção é direcionada, é essencial, também, atentar para o uso da linguagem formal ou informal e para a melhor sequência de fatos e ideias a serem inclusos no texto.

Ainda, pelo viés exposto, Harmer (2004, p. 5) também considera que, no processo de redação, a formulação de esboços é o segundo estágio da escrita; estágio em que o escritor desenha o corpo do texto a ser produzido. A partir daí, chega-se ao terceiro estágio, que corresponde à montagem. A reflexão e revisão do texto são tomadas com base fundamental para que a linguagem se torne fluida. Essa ação do autor

---

<sup>5</sup> “In the first place, the writer clearly has an audience in mind for their writing (themselves). In the second place, the writer has clearly changed their mind on more than occasion, both deleting and drafting and adding items on the list (HARMER, 2004, p. 6)”. (Tradução nossa).

pode ser feita em parceria com outros leitores, a fim de reduzir as lacunas do texto a partir de revisões sugeridas.

Em última instância, no quarto estágio, o autor apresenta o texto como a última versão, resultante do processo da edição dos esboços e das mudanças consideradas importantes. Faz-se necessário acrescentar que a linearidade apresentada pelos estágios é defendida por Harmer (2004, p.7-8) também como uma possibilidade de escolha dentre as múltiplas formas de conexões de re-planejamento, re-esboço e re-edição. Assim, com o campo de possibilidades que é fornecido “livremente” ao autor, este organiza o discurso, de acordo com o gênero que constitui o modelo específico do texto, como assegura Antunes (2009, p. 210-211).

Consideramos relevantes as etapas de escrita defendidas por Harmer (2004). No entanto, problematizamos que constitutivamente o sujeito tenha de lidar com a divisão subjetiva, com equívocos, lapsos, incoerências, que teimam em interferir em sua escrita. Assim como temos alunos que não conseguem seguir o planejamento e essa estruturação.

O fascínio de escrita pode ser instaurado no autor quando este desnuda o caminho da escrita. A ele é imputado o direito à particularidade e possibilidade, para produzir conforme escolha de composição a ser elaborado. Concordamos com a visão de Kumaravadivelu ao afirmar que,

Muitas vezes ouvimos educadores dizerem que ensinar é uma arte e uma ciência. Aproveito para afirmar que o ensino é basicamente uma atividade subjetiva efetuado de forma organizada. Na verdade, existem educadores que acreditam que o ensino carece de um conjunto de regras unificado ou comumente compartilhado e como tal não pode nem mesmo ser considerado disciplina (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 5).<sup>6</sup>

Entretanto consideramos que o processo de escrita, não é definido por um conjunto de regras. Porém, cada sujeito dispõe algo de si a fim de gerar um conhecimento que é fomentado no corpo do texto, como fonte imanente de escolhas e implicações subjetivas no movimento de produção. Segundo Coracini (2011, p. 144) “O

---

<sup>6</sup> “We often hear educators say that teaching is both an art and a science. I take this to mean that teaching is basically a subjective activity carried out in an organized way. In fact, there are educators who believe that teaching lacks a unified or a commonly shared set of rules, and as such cannot even be considered a discipline (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 5)”. (Tradução nossa).

sujeito é constituído na e pela linguagem. É preciso sujeitar-se à lei da cultura, à linguagem e aos dispositivos discursivos que ela proporciona, para que alguém possa advir como sujeito”. Consideramos que o sujeito é alienado à linguagem e tem a ilusão de controle de sua subjetividade e dos sentidos que expressam.

Neves e Reis (2009, p. 229) asseguram que, “ao enunciar, o sujeito se aliena à linguagem, que passa a mobilizar a sua constituição, uma vez que tudo que se pode saber dá-se pela via do discurso”. Cabe aqui observar que, embora o autor tenha em mãos ferramentas metodológicas para o desenvolvimento da escrita, precisamos considerar, entretanto, que estes recursos não impedem a presença das marcas enunciativas do sujeito do inconsciente.

Na seção seguinte, apresentamos a discussão teórica sobre a produção autobiográfica docente em LI, os efeitos dessa relação, no que tange a possibilidade de um processo de narrativização, a fim de que os professores empreendam, na escrita, as construções que alguém faz de si mesmo.

### **1.3 A concepção de produção autobiográfica docente em língua inglesa**

A concepção de produção de textos, neste trabalho, é calcada nas características fundamentais do gênero autobiográfico, sendo a pessoa gramatical o Eu, sujeito enunciador da instância de discurso, como narrador protagonista. Na definição do gênero autobiográfico defendida por Leujeune (2014a, p. 16) a autobiografia é a “(...) narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade.” Nesse caso, a comunicação escrita deve permitir a identificação do autor do discurso, para que o leitor produza uma imagem de quem enuncia e que pode ser um nome fictício (isto é, um pseudônimo de autor). Em um critério global, existe um pacto a ser feito entre o locutor e o interlocutor, chamado de pacto autobiográfico, referente à afirmação da identidade de nome do (autor-narrador-personagem). Como postula Leujeune,

A identidade se define a partir de três termos: autor, narrador e personagem. Narrador e personagem são as figuras às quais remetem, no texto, o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado. O autor, representado na margem do texto



por seu nome, é então o referente ao qual remete, por força do pacto autobiográfico, o sujeito da enunciação (LEUJEUNE, 2014a, p. 42).

Desse modo, a escrita de si nasce entrelaçando fios e tecendo sentidos em um movimento de incompletude que, como pétalas, desabrocham a cada movimento de implicação do autor, na constituição da escrita autobiográfica, como um gênero que permite o engajamento do sujeito frente ao reconhecimento de si, como auto-referencial. Avançando nessa experiência, é importante frisar que a palavra “autobiografia” foi importada da Inglaterra no início do século XIX com dois sentidos: primeiro, como a vida de um indivíduo escrita por ele próprio e, segundo, como uma espécie de confissão, memórias que contam fatos que podem ser alheios ao narrador (LEJEUNE, 2014a, p. 62).

A partir dessas considerações, apostamos que a escrita da autobiografia do docente lhe proporcione alguma compreensão de seu processo identitário. Ao fazer assim, o docente poderá contribuir para que revele, pelas próprias produções textuais, em sala de aula, características que compõem suas referências sócio-históricas.

De acordo com Harmer (2004, p. 11) “Antes de pedir que os alunos escrevam, nós poderíamos encorajá-los a pensar sobre o que eles irão escrever”.<sup>7</sup> Num processo anterior a isso, apostamos que o docente possa primeiro fazê-lo consigo mesmo. É importante nos remetermos à etapa que antecede a produção, pois o docente tem o papel de encorajar os alunos durante a fase preparatória do texto.

Assim, faz-se necessário conhecer mais sobre o instrumento de autobiografia como pesquisa narrativa, conforme a proposta de Casey (1996). Esse instrumento serve para demonstrar como o ser humano faz sentido por meio da linguagem. Lessa (2013, p. 133) corrobora essa ideia ao definir a autobiografia como: “Na autobiografia, o sujeito da enunciação representa a si e os outros, podendo com ele identificar-se, ou, então, refutá-los”.

Para Lejeune (2014a, p.16-17), para se classificar uma obra como autobiográfica, quatro critérios devem ser observados: 1) a forma da linguagem deve ser narrativa em prosa; 2) o assunto tratado diz respeito à vida individual, à história de uma personalidade; 3) deve haver identidade do autor, cujo nome envia a uma pessoa real e o

---

<sup>7</sup> “Before getting students to write we can encourage them to think about what they are going to write.” (Tradução nossa).

a do narrador; 4) é preciso que haja coincidência entre a identidade do narrador e a do personagem principal; e 5) a narrativa deve possuir uma perspectiva retrospectiva.

Seguindo as regras propostas por esse autor, pensamos que esse mecanismo contribua para que o docente conheça mais a si mesmo e examine, nas entrelinhas, a sua própria identidade ou posição discursiva descrita na produção autobiográfica, revelada como um documento pessoal, autêntico e atual. Para a visualização e avaliação dos dados fornecidos por esse sujeito que escreve, o tutor da escrita precisa analisar os aspectos implícitos e explícitos na produção textual fornecida por ele. Cabe ressaltar que essa atividade pode ser desenvolvida por profissionais de educação não apenas no espaço escolar, mas também em outras circunstâncias de aprendizado.

Com base na discussão supracitada, pela escrita de textos autobiográficos, podem-se construir espaços atentos ao sujeito que escreve e ao universo que o cerca. Entendemos que isso significa que sempre escrevemos para formar laço com o outro. Desse modo, construímos a ilusão de autonomia ao gerirmos a nossa produção de sentido e, ao negociá-la com o leitor, por esse exercício, revelam-se características que remetem à nossa própria cultura.

Contudo, a construção do texto em LE, por muitas vezes, não é usada de modo que o aluno expresse elementos da sua própria maneira de ser. Este fato, por muitas vezes acontece porque os professores não atrelam, durante o ensino, língua e cultura. Para mediar o aprendizado e direcionar o sujeito aprendiz sob uma perspectiva crítica, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 43) “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para [o] entendimento de si mesmo e de sua própria cultura”. Esse dizer está refletido nos Parâmetros Curriculares Nacionais da época (PCN’s, 1998),

É possível trabalhar com o aluno para que ele perceba essas relações a partir de sua própria biografia-trajetória, construindo sua memória (intencional), significando ou ressignificando sua identidade na composição dessa memória com o projeto que pode elaborar (intencionalmente) [...] (BRASIL, 1998, p. 150).

As produções textuais autobiográficas desenvolvidas pelos docentes e discentes são de caráter próprios e específicos. Pois ambos, ao serem convocados à elaboração de uma escrita, podem estruturar suas ideias por meio de atividades que revelam um efeito de autenticidade. E, desse modo, a identidade do sujeito pode ser revelada pela descrição usada na elaboração do corpo do texto. O momento em que aquele que

escreve consegue produzir, em LE, o seu modo de ver o mundo, com base nas experiências socioculturais por ele vivenciadas, o objetivo da produção alcança a sua meta, por meio do efeito de informatividade.

Nesse sentido, a autobiografia pode ser mais uma ferramenta para causar um efeito de concretização de aprendizagem. Ela pode defender o ponto de vista do estudante, não sendo necessário verificar a veracidade dos fatos, uma vez que a verdade do sujeito é sempre meia verdade, pois a língua não recobre tudo (LACAN, [1960-1961] 1991). Desse modo, cada produção possui traços que revelam a singularidade do sujeito que escreve. Mesmo quando os alunos seguem instruções para a construção da produção, os textos não deixam de fornecer em seu discurso a materialidade linguística própria de cada sujeito envolvido, como qualquer produção linguística, falada ou escrita.

É importante afirmar que o texto é produzido por um locutor, o autor ou produtor do texto, e a figura do destinatário ou receptor do texto, o alocutário. Costa Val (2004) afirma que nenhum texto tem sentido em si mesmo, assim como o texto só apresenta sentido para determinados interlocutores; portanto, o par locutor/alocutário é imprescindível.

Para Dhalet<sup>8</sup> (2014), a autobiografia é uma maneira diferente de fazer discurso da trajetória singular de um sujeito, enquanto discurso sintomático do processo de polidentificação da subjetividade pós-moderna. Levando em conta essa ponderação, entendemos que o discurso narrativo pode ser ficcional. Assim, o eu locutor, pode ser real ou não, sendo considerado em questão apenas o que foi dito.

O trabalho discursivo, como elabora Ricoeur (1990, p.189-190)<sup>9</sup>, “Na ficção, nem o princípio, nem o fim não são os dos eventos narrados, mas os da forma narrativa mesma”. Nessa visada, a escrita autobiográfica propicia um lugar de ficção ao sujeito, em que o trabalho discursivo da narração articula memória e subjetividade nas narrativas de vida.

---

<sup>8</sup> A autobiografia “se (de) compõe para prender a alteridade que persiste na subjetividade e objetivar a falta que move. O discurso autobiográfico não precisa ser verdadeiro, no sentido de divulgar conhecimentos verdadeiros relativos ao eu locutor, mas fez questão de procurar o que aparece verdadeiramente e unicamente do outro lado do eu. Pode ser real ou não, de qualquer jeito, o que importa é o que está dito.” (DHALET, 2014, p. 36).

<sup>9</sup> “Dans la fiction, ni le commencement ni la fin ne sont ceux des évènements racontés, mais ceux de la forme narrative elle-même”. (Tradução nossa).

Seguindo esse viés, Lejeune (2014b) reporta que, desde a escrita de *As Confissões de Rousseau*, publicadas em 1782, a autobiografia sofreu uma revolução a respeito de um olhar cuidadoso quanto a aspectos referentes ao plano psicológico, social e literário, que compunham este universo. A partir dessas observações, Lacan ([1975-1976] 2007, p. 140) afirma que, “uma escrita é, portanto, um fazer que dá suporte ao pensamento”. Esse lugar linguístico pode mobilizar o sujeito a uma elaboração de si. Do ponto de vista de Foucault (1969), percebe-se que o nome do autor caracteriza um modo de ser no discurso,

(...) o nome de autor não transita, como o nome próprio, do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas que, de algum modo, bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-o. Ele manifesta a instauração de um certo conjunto de discursos e refere-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura. O nome de autor não está situado no estado civil dos homens nem na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular (FOUCAULT (1969 [2002], p. 45-46).

Na expectativa, de refletir sobre a função do autor no texto autobiográfico, devemos salientar que o processo de narrativa de si na escrita é um recurso que o sujeito realiza como uma atividade reflexiva, na medida em que a escrita pode ser um ato que se nutre de si, em uma articulação entre sujeito, cultura e escrita. Assim, a essência da escrita autobiográfica pode promover uma maneira de construir um saber, pelo colocar algo de si. Se questionada e problematizada, a narrativa de si constitui-se em causa do sujeito, ao que me parece, a subjetivação no discurso, em que o autor é sujeito e responsável por fazer coro à singularidade da história de vida dele.

Assim sendo, de forma singular, o texto autobiográfico torna-se uma materialização subjetiva com a confluência do narrador e do protagonista no eu. Para pensar na escrita de si, é interessante notar que a construção da concepção do autor e da autoria, enquanto atividade singularizadora, equivale a uma produção que o autor-pessoa é o sujeito empírico.

Nessa referência, Lysardo-Dias (2014, p. 65) afirma: “Vale o escrito,” como forma de instauração e construção do eu. Nessa dimensão, acreditamos que a formação do professor de LE acontece na tensão entre o dizer e o fazer, que por sua vez, marca seu espaço na instância do imaginário ao produzir escrita. Assim sendo, no acontecimento da formação, Moro (2009, p. 174) comenta que “(...)‘o dito aqui e agora’

e o ‘já-dito’ antes e em outro lugar” emergem, possibilitando que os professores em formação marquem seus lugares, “formando-se”, singularizando-se”.

Na próxima seção, buscamos aprofundar um pouco mais na escrita de si do sujeito professor, ao narrar sua história de vida no espaço de formação continuada, experiência, condição de produção e identidade.

#### **1.4 A utilização da escrita de si na formação continuada: uma responsabilidade docente**

Buscando responder às perguntas norteadoras, o objetivo principal deste trabalho é analisar como uma professora em formação continuada se posiciona no seu processo de produção textual em LI. Buscamos marcas do modo como ela se implica nessa escrita.

O processo de produção escrita no desenvolvimento de narrativas autobiográficas por docentes ainda é pouco utilizado no Brasil. Infelizmente, esta prática também não é adotada em larga escala, principalmente por professores nas escolas públicas. A ênfase tem sido dada ao ensino de leitura e de gramática de forma geral, descontextualizada e desligada da vida, tanto dos alunos quanto dos docentes. Conforme afirma Eckert-Hoff (2008, p. 137) “É nesse sentido que se faz necessário implementar, nos cursos de formação, o trabalho com relatos de histórias de vida, para que o professor (quase sempre silenciado por alguma razão) encontre espaço para se dizer”. É muito produtivo trabalhar com narrativas autobiográficas em cursos de EC, sobretudo com as dos professores em formação.

Em muitos casos, os docentes até conseguem efeitos promissores. Os participantes, por exemplo, ao procurarem superar as suas limitações linguísticas e metodológicas, sentem-se mais autorizados a se comunicarem oralmente com seus alunos e a inserir um pouco do mundo deles nas atividades pedagógicas. Entretanto, esses avanços são contingenciais e, muitas vezes, não atingem a desejada “tomada da palavra significante”, nos termos de Serrani, (1998).

A escrita de si reposiciona o professor-autor na sua própria história narrada. A voz do autor se constitui ao longo da produção do texto. Conforme Reichmann (2010, p. 59), “O mergulho na pesquisa autobiográfica envolve, essencialmente, uma delicada desconstrução e reconstrução de tecidos de histórias narradas”. Vale observar que, em

certo sentido, na materialidade discursiva, emerge o posicionamento autoral e a identidade profissional. Os sujeitos remontam suas histórias de vida a partir de escolhas subjetivas em que marcas da imagem do docente em formação são disponibilizadas na produção.

Sob essa perspectiva, escrever sobre si é uma atividade que requer do docente uma implicação e uma abertura de si para o mundo. Ela convoca a movimentar-se, inscrever particularidades e apresentar dificuldades. Devemos aqui ressaltar que a escrita exige do docente ação e responsabilidade, sobretudo, em atingir, de alguma forma, seu interlocutor, que espera uma argumentação capaz de apresentar um valor persuasivo, como endossa Lima:

A escrita narrativa do sentido ontológico de ser, nutrida e alimentada por todo o processo vivido, era uma escrita que brotava de si, no tempo de si, na revelação da autoria de si, além do que, revelava no movimento prospectivo da interpretação e compreensão de si, a capacidade de transformação, dando vida ao que estava escondido, silenciado ou mascarado de si, embora fosse o sentido que lhe dava significação (LIMA, 2012, p. 199).

Nesse processo de imbricação do sujeito com a escrita de si, o movimento de escrita defendido pela autora tem como forma singular essa diferença de si de cada sujeito, cada docente retrata o modo de ser a partir de escolhas subjetivas, que desvelam o desenhar de uma identidade em (re)construção. O sujeito, nesse movimento de vaivém da escrita, desenha a imagem que se quer mostrar para o outro. O mais curioso é que o ato da escrita revela a beleza da incompletude de cada sujeito, ao tentar remontar a história da formação e a experiência que o constitui dentro do espaço de tempo e escolhas feitas pelo sujeito.

A formação continuada, pode proporcionar pela escrita de si, um movimento próprio de aprendizagem e auto-descoberta, pois a narrativa escrita rompe com a linearidade do pensar. O sujeito, ao aprofundar-se no retorno a si, supera o anonimato apoiado nas junções das palavras e nos efeitos de sentido dessas junções. O espaço da narrativa docente trilha, ao conduzir o interlocutor numa relação de diálogo, em busca de organizar emoções e buscar os porquês de sua formação.

Pensamos, ainda, que se faz necessário propor a inserção do mundo do docente nesse processo de formação. Ao produzir algo sobre si e sob a responsabilidade dele,

enquanto sujeito do seu próprio mundo, o docente produzirá reflexões contextualizadas, por meio de temas que remetem à valorização do que ele entende por sua identidade e por sua formação sociocultural. Ao trabalhar a história de vida, o docente reconstrói sua própria imagem.

Portanto, a construção da autobiografia propicia que, por intermédio de suas histórias, os docentes revelem efeitos de sentido que compõem o seu universo de referência e possam, então, trabalhá-las em sala de aula.

Para isso, busca-se, por meio de uma prática de produção textual mais longa, tendo como base o texto autobiográfico em LI para praticar a escrita em LE. Assim, como efeito de (re)construção de si, o processo de criação textual poderá proporcionar ao docente, acima de tudo, a possibilidade de se expressar.

Esse efeito é conseguido se tomado como intimamente atrelado ao modo como o sujeito é convocado a escrever. Assim, para que o texto apresente o efeito de singularidade, o sujeito é instado a expor suas ideias, seguindo fórmulas que o levam à ilusão de clareza. Desse modo, nasce a compreensão de que o aprimoramento da competência textual está relacionado ao fato de o sujeito estar imbricado na produção.

Porém devemos compreender que o texto é opaco só podemos afirmar que há traços de singularidade do sujeito, que podem ser revelados nas marcas enunciativas, durante o transcorrer do texto, assim permitindo que o leitor perceba nessas marcas o posicionamento do sujeito que tornam o texto um “tecido”.

Esse mecanismo contribui para que o professor experimente o efeito de conhecer mais a si mesmo e perceba, nas entrelinhas, a sua própria marca de singularidade, revelada como um documento pessoal, singular e atual. Para visualização e avaliação dos dados fornecidos por esse sujeito, o processo precisa analisar os aspectos implícitos e explícitos na produção textual fornecida pelo docente.

A necessidade de contextualizar o aprendizado de uma língua faz com que o professor, na ilusão de enunciador intencional, sintonize o ensino de LI como ferramenta que o auxilie no processo de formação pessoal. Este mecanismo deve ser desenvolvido, pois é preciso explorar a dimensão cultural, para que estabeleça elos entre a LE e o universo singular que compõem o professor de LI.

Na escola, é o docente que propõe ao discente o exercício da escrita. O estudante é convocado a utilizar a linguagem escrita como recurso para expressar opiniões e conhecimentos apreendidos no espaço escolar e por meio de suas vivências fora dele. Mota (2010, p. 45) complementa essas ideias quando também ressalta a importância

política da voz do estudante, além de mostrar como o enfoque de um conflito local traz oportunidade de o aluno querer investigar sua própria realidade de vida.

Dessa forma, a produção textual nasce de uma provocação da realidade do aprendiz de LE. No caso desta pesquisa, o estudante se torna o professor em formação continuada que constrói suas representações de consciência cultural e que procura ter um olhar crítico para observar as suas resistências ao aprendizado linguístico. Com isso, o docente pratica a tomada da palavra significativa por meio da produção textual que lhe fornece as imagens com as quais se identifica, ou seja, no que entende por conhecimento acumulado e valores.

A materialização de si, na produção de texto, é uma ficção de si, em que o personagem-narrador contribui com o gênero narrativo de índole confessional, por meio de um discurso subjetivo, carregado de elaborações e lembranças. O texto autobiográfico é uma narrativa que toca o ser e o sujeito do discurso. Ao escrever sobre si, este revela parte da singularidade que o constitui, ao produzir resposta para si, por meio de um diário de vivência pessoal, a auto ficção de si.

A escrita de si traz consigo fragmentos de uma história de vida que compõem um conjunto de memórias do sujeito do discurso. Coracini (2011, p. 37) afirma que “A memória é, portanto, feita de uma pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente”.

É preciso ressaltar que o conceito de memória aqui utilizado é o inconsciente como um arquivo de si, pois proporciona ao sujeito um movimento para trás. A partir da tessitura teórica aqui desenvolvida, entendemos que “o sujeito-professor, ao falar de si, tem a ilusão de unidade” (ECKERT-HOFF, 2009, p. 49).

Ao narrar à trajetória de vida, o sujeito-professor, constrói o “um” ficcional e ideal, na tentativa de reinventar sua figura, quando põe em cena algo de si no discurso. Isso nos leva a entender que o sujeito do dizer inaugura um lugar, conforme se refere o imaginário lacaniano, considerando o lugar que o ideal do eu ocupa, a fim de construir uma identidade.

A escrita de si na formação do professor está imbuída de uma trajetória pessoal e profissional. Isso nos mostra que não é possível falar em uma escrita isenta de interpelações. Como argumenta Eckert-Hoff (2009, p. 143), “Ao falar de si, instado a relatar os acontecimentos de seu percurso de vida, que marcaram o seu fazer em sala de aula, o sujeito-professor evidencia a incompletude que o constitui.” Nessa direção, a



identidade do sujeito-professor é construída no processo de produção de saber de si na escrita de si.

Na próxima seção, adentraremos ao campo linguístico da enunciação.

### **1.5 Linguística da enunciação: as marcas do sujeito no enunciado**

Estudar o campo da enunciação torna-se importante para este estudo, uma vez que propomos investigar quais são as condições de existência da singularidade nas marcas do sujeito nos enunciados. Flores (2013) no livro *A introdução à Linguística da Enunciação*, nos apresenta uma interpretação das teorias enunciativas relacionadas às ideias do linguista suíço Ferdinand Saussure<sup>10</sup>.

Flores (2013) nos apresenta os pós-saussurianos Charles Bally, criador da nova estilística, Roman Jakobson o linguista da comunicação, Émile Benveniste o linguista da enunciação, Michail Bakhtin, o criador da teoria do dialogismo. Apresenta, ainda, os estudos de Oswald Ducrot sobre polifonia, argumentação e enunciação e de Jacqueline Authier-Revuz sobre alteridade no discurso através das noções de heterogeneidade mostrada e constitutiva. Para essas noções ela procura respaldo também no dialogismo bakhtiniano e na Psicanálise Freud-lacanianana.

Antes de qualquer coisa, para esta pesquisa propomos um recorte teórico nos estudos da linguística da enunciação, tendo como direcionamento o trabalho elaborado por Authier-Revuz (1982, 1998, 2004) acerca do objeto da linguística da enunciação a “enunciação” e a relação da Linguística da Enunciação com a Psicanálise. A autora desenvolveu em seus estudos duas maneiras pelas quais, percebemos o efeito da alteridade no discurso, a heterogeneidade mostrada no processo enunciativo e a constitutiva. De acordo com Teixeira,

---

<sup>10</sup> Como buscamos subsídio na abordagem teórica de Authier-Revuz, Flores explica que essa “atesta sua filiação a Saussure quando reconhece que o ponto de partida de sua pesquisa é a língua como ordem própria”. (FLORES, 2013, p. 73). Para Saussure ([1915-1916] 2006), a língua é um sistema de signos, um produto social. Desse modo temos o signo linguístico grafado por um significado (o conceito) em cima e um significante (imagem acústica) em baixo, separados por uma barra e fechados por um círculo.

As formas que chama de heterogeneidade mostrada são linguisticamente descritíveis- discurso direto, discurso indireto, aspas, glosas, etc.- e contestam a homogeneidade do discurso, inscrevendo o outro na linearidade. Já a heterogeneidade constitutiva, não marcada em superfície, é um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem (TEIXEIRA, 2005, p.145).

Na etapa inicial da teorização sobre a heterogeneidade, Authier Revuz (1982) amparou-se em duas abordagens não-linguísticas: O dialogismo Bakhtiniano e a concepção do sujeito no legado psicanalítico de Freud e Lacan. Para Bakhtin (1993, p. 27) *Em questões de literatura e de estética* “[...] As palavras são sempre e inevitavelmente as palavras dos outros.” Destacamos o lugar que o autor confere ao *outro no discurso*. Sob esse viés, Authier-Revuz (1998) defende duas concepções do princípio dialógico, a do diálogo na relação interlocutiva “o outro no um” e a do diálogo entre discursos, a relação do dizer com o “já-dito”.

A outra teoria que interessa à Authier-Revuz (1998), a Psicanálise Freud-lacanianana, refere-se ao sujeito produzido na linguagem: heterogêneo e dividido. Ela considera uma teoria do sujeito como efeito de linguagem, que porta um discurso atravessado pelo inconsciente, o “sujeito-efeito”. Essa definição parte do que Lacan postula ([1964] 1990b, p. 27) no Seminário *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise* “[...] o inconsciente é estruturado como uma linguagem [...]”.

Em suma, o Dialogismo e a Psicanálise contribuíram para uma articulação da “teoria da heterogeneidade linguística a uma teoria do descentramento do sujeito.” (TEIXEIRA, 2005, p. 146). Nesta perspectiva, Dhalet<sup>11</sup> (2015) acrescentou, em seu seminário de pós-graduação *Narrativas de si e reconstrução de seu mundo* que, “os efeitos de sentido dos desdobramentos dialógicos do sujeito-origem marcados por eu, entre sujeito da elocução, enunciação e do enunciado e de suas articulações ao sujeito coletivo são formas todas que inscrevem o eu.”

Authier-Revuz, embora reconheça que sua teoria está ancorada em Bahktin e Lacan, destaca que ambos desenvolvem teorias distintas. A exemplo disso temos a noção de “outro”. O conceito de outro para Bahktin (1992) é o outro da interlocução entre o sujeito que toma a palavra e o superdestinatário, enquanto para Lacan é um

---

<sup>11</sup> DAHLET, P. Analítica da descentração. Belo Horizonte: Pós- graduação em estudos Linguísticos da UFMG, 2015. Notas de aula.

“outro” imaginário, determinado por uma ordem simbólica<sup>12</sup> (FLORES, 2013). Nessa perspectiva, temos duas interpretações: primeiro, a representação de um sujeito intencional que os enunciadores constroem seu próprio dizer e, a segunda representação é a de um sujeito destituído do domínio de seu dizer clivado pelo inconsciente. Sobre esses conceitos afirma, Authier-Revuz,

Se, ao contrário, como aqui, apoiamo-nos em exteriores teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer- assim a teoria do discurso e do interdiscurso como lugar de constituição de um estudo que escapa à intencionalidade do sujeito, desenvolvida por M. Pêcheux; e, de modo central, a teoria elaborada por Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente-, consideramos que o dizer não poderia ser transparente ao enunciator, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso: nesse caso, impor-se-á a necessidade de repensar- de modo diferente do que um simples reflexo- o estatuto dos fatos, observáveis, da auto-representação (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17).

Em decorrência do que foi apresentado, podemos afirmar que, nosso interesse é analisar, enquanto forma de auto-representação do dizer das formas enunciativas apresentadas pela participante referente à heterogeneidade mostrada do sujeito e de seu discurso. Portanto, buscaremos, na escrita, as marcas que se referem à história de vida, ao “outro” e a singularidade no processo de elaboração da escrita autobiográfica. Buscaremos, também, as marcas na fala da participante de momentos de resistência à escrita, tempo lógico, angústia e laço transferencial. Finalmente, nossa expectativa é a de que esta seção tenha favorecido, aos leitores iniciantes da linguística da enunciação, no entendimento do campo da enunciação. Vale ressaltar que os estudos dos conceitos não se esgotam nos esboços apresentados.

Na próxima seção, abordaremos a questão do tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, no trabalho de Lacan de 1945, escrito e publicado na revista *Les Cahiers d'Art* acerca da questão da referência temporalizada de si para o outro. A partir das observações sobre a modulação do tempo no movimento do sofisma: “O instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir” (LACAN ([1945] 1998, p.204), tomamos a reflexão feita por Lacan nesse texto para discutirmos o tempo de

---

<sup>12</sup> “O sujeito é determinado por uma ordem simbólica- o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente-designado como “lugar do outro” e perfeitamente distinta do que é do âmbito de uma relação com o parceiro imaginário, o “outro”.” (FLORES, 2013, p. 76).

produção textual autobiográfica empreendido pela participante desta pesquisa diante das nossas demandas para que trabalhasse dentro de um tempo cronológico.

### **1.6 O Tempo Lógico para Lacan**

Iniciamos esta seção, explicando porque acionamos o conceito de tempo lógico. É importante ressaltar que durante o período da construção das produções textuais autobiográficas elaboradas no espaço de FC, percebemos a presença de silenciamentos da participante ao não produzir textos no tempo cronológico estabelecido pelo cronograma de pesquisa estipulado pelo pesquisador.

É oportuno afirmar que em decorrência dos prazos de duração da pesquisa de mestrado, o pesquisador estabeleceu com a participante um calendário para planejar, elaborar e organizar o caderno autobiográfico. Contudo, no decorrer dos encontros, observamos que sua escrita permanecia parada. A partir daí, houve uma necessidade de o pesquisador flexibilizar o calendário de produção da escrita de acordo com as sugestões da participante. Com isso, percebemos um movimento de implicação da participante, que aos poucos iniciou suas produções.

Neste sentido, percebemos que a participante parte de um interesse próprio de produção em um tempo distinto do pesquisador. Assim, mais à frente, no tecer das análises, verificaremos como isso se deu a partir das observações feitas durante o desenrolar da pesquisa. Desse modo, buscamos aqui compreender quais possíveis acontecimentos ocorreram no espaço de produção a partir das reflexões teóricas sobre o tempo lógico.

O tempo lógico estudado por Lacan ([1945] 1998, p. 204) é diferente do tempo cronológico. Neste tempo, cada sujeito conduz seu próprio tempo e este se divide em três momentos: “O instante do olhar”, o “tempo de compreender” e o “momento de concluir”. O psicanalista problematizou os três momentos, sobre um problema de lógica, a partir da observação da relação dos indivíduos no coletivo e as suas reações.

O problema apresentado refere-se a uma situação em que três presos disputavam o direito de deixar a prisão. O diretor do presídio disponibilizou dois discos pretos e três brancos para os presos. Cada preso recebeu um disco fixado nas costas, sem saber qual a sua cor, tendo direito a ver a cor do disco fixado nas costas dos demais. Não era

permitido que os presos contassem uns aos outros as cores dos discos fixados. O primeiro preso que deduzisse sua própria cor, a partir do conhecimento da cor dos outros presos, e atravessasse uma porta pré-definida, obteria o direito à liberdade. Desse modo, logicamente, era possível fazer três combinações com os discos: dois discos pretos e um branco, um disco preto e dois brancos e três discos brancos.

Partindo da lógica de que, primeiramente, o sujeito observa, Lacan chamou este instante “o instante do olhar”. Nele, a primeira opção foi descartada, pois eles analisaram que se os outros dois fossem pretos, logo, um deles seria branco e se apressariam para concluir. Sendo assim, restaram duas opções de combinações de discos para serem escolhidas.

Havendo a presença dos outros dois presos, eles elaboraram hipóteses mediante a necessidade lógica de solucionar o problema. Somos um preto e dois brancos ou três brancos? Neste instante, observa-se o “momento de compreender”, ou seja, os presos observaram durante um tempo os outros companheiros. Assim, diante de uma tensão temporal, os sujeitos apressaram-se a chegar ao momento de concluir, transpondo a porta para colocarem suas respostas em julgamento. Lacan complementa que:

Essa referência do [eu] aos outros como tais deve, em cada momento crítico, ser temporalizada, para reduzir dialeticamente *o momento de concluir o tempo para compreender*, para que ele dure tão pouco quanto *o instante do olhar*. Basta fazer aparecer no termo lógico dos outros a menor disparidade para que se evidencie o quanto a verdade depende, para todos, do rigor de cada um, e até mesmo que a verdade, sendo atingida apenas por uns, pode gerar, senão confirmar, o erro nos outros. E também que se, nessa corrida para a verdade, é apenas sozinho, não sendo todos, que se atinge o verdadeiro, ninguém o atinge, no entanto, a não ser através dos outros (LACAN [1945]1998, p. 211-212, grifos do autor).

Para isso, Lacan utiliza a seguinte lógica para melhor explicar o problema. Se entendermos que são três presos A, B e C, e tomarmos A como sujeito real e B e C como sujeitos refletidos, entendemos que se A é preto, nem B nem C podem sair, pois não podem deduzir suas respectivas cores, pois ambos poderiam ser brancos ou pretos. Sendo assim, B e C permaneceram inertes. Somente a partir do olhar do seu semelhante, isto é, B e C acreditaram que A era branco e assim, reagiram, dirigindo-se à porta. Desse modo, eles concluíram que ambos eram brancos.

De modo geral, torna-se importante compreendermos que o tempo lógico é de cada um. Por sua vez, podemos comparar esta dinâmica ao processo de criação e de implicação dos professores em FC, no processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita em LI, a partir de uma modulação própria de tempo de cada sujeito.

Neste sentido, o tempo lógico se contrapõe ao tempo cronológico. Consideramos que no processo da escrita autobiográfica em LI, o professor na FC avança à medida que se aprofunda em sua própria história de vida e na relação dele com o instrutor de formação. Assim, o desejo dele de escrever, torna-se a falta que o persegue e o instiga a sair de suas próprias limitações.

Assim, o sujeito encontra na escrita uma tentativa de romper com suas próprias prisões, na relação com o outro e com a constituição de sua própria subjetividade. Na próxima seção, falaremos um pouco mais sobre a relação entre o desejo do sujeito e o laço transferencial entre o pesquisador e a participante, bem como sobre a importância do manejo feito pelo pesquisador como um possível propulsor de deslocamento da participante, frente ao se implicar ao seu próprio desejo.

Na próxima seção, buscamos aprofundar um pouco sobre o conceito de desejo, inconsciente e manejo sob transferência.

### **1.7 Desejo, inconsciente e manejo sob transferência**

Inicialmente, com o propósito de esclarecer ao leitor, passaremos a apresentar alguns conceitos em notas de rodapé, que foram retiradas do Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, a fim de não carregar excessivamente o texto principal com definições.

Muitos psicanalistas e pesquisadores dedicaram suas vidas, desde muito tempo, a fim de descobrirem o que faz com que continuemos desejando e em constante busca daquilo que nos falta<sup>13</sup>. Sigmund Freud, o criador e pai da Psicanálise, foi um deles. É

---

<sup>13</sup> Como assegura Lacan, a falta é introduzida no aparelho psíquico que busca satisfação: “todas as necessidades do ser falante estão contaminadas pelo fato de estarem implicadas com uma outra satisfação (...) à qual elas podem faltar” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 70).

por essa vertente, a da Psicanálise, que estruturaremos os conceitos de desejo<sup>14</sup> e transferência<sup>15</sup>.

Inicialmente, é importante diferenciar que o objeto de satisfação, primeiro a vivência de prazer pleno, é da ordem do impossível. Sendo por meio do recalque<sup>16</sup> “esquecido” no inconsciente<sup>17</sup>, uma maneira pela qual o aparelho psíquico lida com o desprazer causado pela ausência de um objeto real.

Assim se constitui o traço mnêmico<sup>18</sup> que se inscreve no inconsciente em estado recalcado<sup>19</sup>. Desse modo, o retorno dos traços mnêmicos favorece ao sistema mnêmico alcançar uma possível redução de desprazer, sendo a natureza do desejo, a qualquer custo, dar a sensação de prazer<sup>20</sup>. Em *Mal-estar na Civilização* ([1930-36] 2010, p. 48), Freud afirma que o nosso sofrimento provém de três fontes: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras, que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.”

Com isso, a movimentação psíquica do desejo torna-se inevitável. Visto que, nesta dinâmica do sujeito, o desejo ocupa a função de mola mobilizadora, temporal e

---

<sup>14</sup> “O desejo, em Lacan, se define de fato e em primeiro lugar, epistemologicamente, em sua relação intrínseca com a ordem biológica das necessidades e com a ordem linguageira da demanda de amor. O homem deseja porque a satisfação de suas necessidades vitais passa pelo apelo dirigido a um Outro, o que de imediato altera a satisfação, transformada assim em demanda de amor” (KAUFMANN, 1996, p. 118).

<sup>15</sup> “A transferência está na fronteira entre o desejo e o amor. Isso permite compreender melhor em que medida a complexidade do amor de transferência num sujeito não se limita ao que se passa em seu nível, mas envolve o que se passa no analista e, mais precisamente, com o desejo do analista. Amor e desejo se articulam a partir do que Lacan chama de a metáfora do amor, escrita *eron* (amante, desejante)/eromenos (amado/desejado). Aquela que está na posição de amado substitui essa posição pela de amante. É então que se produz a significação do amor: se, desejante, quero acreditar que o outro, desejante, passou a me desejar, se nas achas que se inflamam por meu desejo percebo uma mão que se estende para mim” (E. PORGE, 1996, p. 549-550).

<sup>16</sup> O conceito de recalque, segundo Freud ([1923, p. 28), é o “estado em que as ideias existiam antes de se tornarem conscientes”.

<sup>17</sup> “O inconsciente denota tudo o que não é consciente para um sujeito, tudo o que escapa à sua consciência espontânea e refletida” (KAUFMANN, 1996, p. 264).

<sup>18</sup> “um traço mnêmico” (*Erinnerungsspur*) é, antes de mais nada, um resto ou um resíduo de percepção.” (SALVAIN, 1996, p. 547).

<sup>19</sup> “Agora nosso interesse se volta para os destinos do recalco e pressentimos que não evidente, e talvez não seja sequer usual, que o recalco substitua dessa forma inalterada e inalterável. A moção pulsional originária foi, de todo modo, inibida pelo recalco e desviada de seu fim: mas terá seu esboço se mantido no inconsciente e se mostrado resistente em face das influências da vida capazes de modificá-la e deformá-la?” A resposta dada considerará a persistência de antigos “desejos”, na acepção do *Wunsch*” (KAUFMANN, 1996, p.446).

<sup>20</sup> “Se a atividade psíquica consiste antes de mais nada em evitar o desprazer e em buscar o prazer, é que ela visa por um lado a fugir da dor ou do terror e a descarregar a excitação, e, por outro, a repetir a experiência de satisfação primária e a suprimir assim a tensão pulsional” (SALVAIN, 1996, p.423).

responsável pela busca de um “objeto *a*”<sup>21</sup>, que recubra uma falta e traga uma satisfação. Neste sentido, a ética defendida pela Psicanálise para o mal-estar inclui a denúncia desse inconsciente recusado ou recalcado. Sobre isso, Freud afirma que,

É perfeitamente verídico que os desejos inconscientes permanecem sempre ativos. Representam caminhos que sempre podem ser percorridos, toda vez que uma quantidade de excitação se serve deles. Na verdade, um aspecto destacado dos processos inconscientes é o fato de eles serem indestrutíveis. No inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido (FREUD [1900]1996, p. 606).

A descoberta do inconsciente (Ics) foi articulada por Freud ([1900] 2006) na primeira tópica em *A interpretação dos sonhos*, no qual trouxe, pela primeira vez, a noção de inconsciente articulado ao pré-consciente (Psc) e consciente (Cs). O inconsciente ficou conhecido como a instância da primeira censura do (Pcs), representado por uma cisão entre Ics e Cs, conhecida como o recalçamento<sup>22</sup> originário. Desse modo, torna-se importante compreendemos que a noção freudiana de formações do inconsciente sob a forma de atos falhos<sup>23</sup> (sintomas, sonhos, lapsos e chistes) mostramos como Freud sistematizou o funcionamento da primeira tópica. É importante ressaltar que os atos falhos revelam um desejo inconsciente.

Tomamos aqui a introdução dos estudos sobre o inconsciente na obra freudiana, na tentativa de explicar como o inconsciente funciona. O que nos importa é saber que é atemporal e atravessa o sujeito em seu desejo. Assim, entendemos que quando o

---

<sup>21</sup> “A hipótese da elaboração do objeto como vazio remete em primeiro lugar aos processos de esvaziamento do gozo, que podemos situar no princípio mesmo do processo analítico esse esvaziamento, como elaboração, é suscetível de se unir à questão do “íntimo” do sujeito.” (BAUDRY, 1996, p. 378).

<sup>22</sup> “O recalçamento é designado como o processo que visa a manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer.” (ROUDINESCO, 1998, p. 647).

<sup>23</sup> “Os atos falhos se apresentam sob forma de lapsos, falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de uma intenção, incapacidade de encontrar um objeto, perdas, certos erros. Trata-se de fato de um ato em que o corpo está em jogo (falsa leitura, falsa audição, incapacidade de encontrar um objeto, perdas) num dado instante ou de um ato de fala ou de escrita substituído por outro; assim, substituídos, desviados ou invertidos, omitidos, esses atos têm duplamente uma função de linguagem: assinalam em primeiro lugar a revelação de um desejo inconsciente; ao mesmo tempo, atestam um inconsciente estruturado como uma linguagem (condensação, deslocamento, metáfora, metonímia) e podem portanto ser decifrados como uma mensagem.” (ANDRES, 1996, p. 55).



professor busca a FC, ele é movido por um não saber, ainda a saber, que se encontra alojado na falta de um objeto não simbolizado. Este, ao ser encontrado, certamente sofrerá, mais uma vez, um deslizamento em outra significação. Ou seja, a busca eterna do sujeito por um objeto perdido agora substituído por outro “objeto a” e, assim o sujeito desliza entre significantes<sup>24</sup> deslizam num efeito de demanda, na tentativa de simbolizar esse resto faltoso.

É nessa relação entre os significantes, que o papel do professor instrutor na posição de analista na FC reside, portanto, de “saber” o que deseja o professor desejante. Para Miller ([1991] 1997, p. 397-398), “o desejo do analista neste caso “é o desejo de despertar, não apenas despertar-se, mas também de despertar o Outro. É um desejo de despertar-se do desejo do Outro”.

O analista precisa interpretar o que quer dizer a demanda para além do que é exposto, pois há sempre algo que o sujeito deseja e não sabe. Assim, o analista precisa suportar o lugar de objeto causa de desejo, como semblante de *objeto a* de seu analisando. Para Lacan ([1959-1960] 1997, p. 376) o analista deve lançar um desafio ao analisando “agiste conforme o desejo que te habita?”

O laço transferencial entre o pesquisador e a participante revela, neste último, a constituição do sujeito, de sua demanda e de seu desejo. No caso da clínica psicanalítica, o analisando transfere para o analista, sob um endereçamento de amor, sentimentos e emoções. A transferência se dá sempre de uma forma inconsciente e cabe ao analista identificá-la e exercer sobre ela um manejo adequado, com a finalidade de que o analisando encontre saídas criativas para o seu desejo. Lacan postula que,

O fenômeno de transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é porque existe a transferência (LACAN [1960-1961] 2010, p. 218-219).

---

<sup>24</sup> “O significante é antes de tudo significante da falta no Outro; o Outro é o garante da fala com a condição de não admitir, por sua vez, que um Outro do Outro possa passar por verdade; por isso ele induzirá um afastamento entre um significante e um outro significante; será somente num outro tempo que poderemos ter acesso ao significado. Lacan escreverá por isso que “o efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito” (*Écrits*); essa causa recobre a questão da castração e, ademais, seu funcionamento é organizado pelo processo da metáfora paterna: um significante S2 representa um significante S1 recalçado e S2 o substituiu” (ANDRES, 1996, p. 473).

O analista, conforme Lacan ([1960-1961] 2010, p. 227), deve formular a seguinte pergunta: “O que ele quer?” Neste caso, no campo da educação, podemos aplicar este mesmo questionamento à prática de escrita. O que ele/ela quer escrever? O que realmente deseja? A principal intenção deste fenômeno é percebermos que o endereçamento de um saber ao analista é sempre motivado por uma possível busca de resposta para o que lhes traz sofrimento.

O que mais interessa ao analista é isolar o significante e marcar um ser por meio de uma “pontuação” na verdade contextual e dos “gestos” (FORBES, 1999, p. 33). Assim, o manejo possibilita ao analisando uma mudança de posição, da mesma forma que uma alteração de demandas para si própria. Loures (2014, p. 71) toma “o manejo da transferência como intervenções que possam alterar os efeitos da transferência na produção do sujeito”. A partir disso, precisamos ficar mais atentos e refletir como se dá a transferência na FC, e qual o papel do formador/instrutor/pesquisador nesse vínculo.

Portanto, a seguir, abordaremos a forma como ocorre o funcionamento da transferência como resistência<sup>25</sup> na obra freudiana e sua função na Psicanálise. Destacamos a questão da resistência, pois, nas análises, acionaremos esse conceito para exemplificar obstáculos apresentados no decorrer do desenvolvimento da escrita autobiográfica da participante na FC. Assim, poderemos entender como as resistências atuam nas defesas erguidas pelo recalque para manter o sintoma do sujeito.

## 1.8 O Conceito de Resistência para Freud

A respeito do conceito de resistência, Freud, em *Inibição, Sintoma e Angústia*, ([1925-1926] 1996) identificou que a resistência é manifestada a partir da transferência. De modo geral, a resistência é sempre responsável pelo impedimento da análise psicanalítica. Tendo em vista que a resistência é um mecanismo psíquico imposto pela satisfação pulsional, tem no recalque um mecanismo de defesa contra essa satisfação.

---

<sup>25</sup> “Na parte dos *Estudos sobre a histeria* dedicada à psicoterapia da histeria, o conceito de resistência é fruto de uma autocrítica de Freud com relação ao uso de uma técnica catártica que envolvia o exercício de uma pressão física exercida sobre o paciente: “Tendo feito assim um grande elogio”, escreve ele, “dos resultados de meu procedimento auxiliar de pressão, negligenciando muito, ao mesmo tempo, as questões de defesa ou resistência (...)” (KAUFMANN, 1996, p. 457).

Por exemplo, o representante da lei, o Supereu<sup>26</sup>, inibe ou tenta inibir as manifestações do eu. Sendo assim, a resistência impede o dizer do paciente em associação livre<sup>27</sup> e, ao colocar-se em associação livre, o analista percebe a marca de uma repetição que insiste para o sujeito um sentimento de culpa e da exigência de punição. Em relação a esse momento Freud afirma que,

O médico revela as resistências que são desconhecidas ao paciente; quando essas tiverem sido vencidas, o paciente amiúde relaciona as situações e vinculações esquecidas sem qualquer dificuldade. O objetivo destas técnicas diferentes, naturalmente, permaneceu sendo o mesmo. Descritivamente, trata-se de preencher as lacunas na memória; dinamicamente, é superar as resistências devidas ao recalque ([1914a] 1996, p. 163).

Nesse sentido, Freud formulou que as satisfações pulsionais<sup>28</sup> do sujeito são sempre muito profundas e presentes no sintoma<sup>29</sup>. Sendo assim, cabe o analista estar atento aos indícios, para que ele próprio possa agir, ao oferecer para o analisando, elementos que demarcam uma presença de uma resistência, para que ele elabore saídas para estas resistências.

No entanto, também não deixamos de reconhecer a dualidade dos efeitos causados pela resistência, pois se por um lado pode impedir o andamento de uma análise, se bem pontuada pelo analista, pode proporcionar ao analisando que se mova em direção ao seu desejo. No texto de Freud ([1914]1996a), *A dinâmica da transferência*, ele considera que a resistência usa a transferência. Neste sentido, percebemos que a resistência é abordada em um contexto clínico, por vezes, como impossibilidade e em outras, como condição para análise.

Sobre as resistências, Freud ([1914] 1996b, p. 202) afirma ainda que, “só quando a resistência está em seu auge é que pode o analista, trabalhando em comum com o paciente, descobrir os impulsos recalcados que estão alimentando a resistência; e é este

<sup>26</sup> Há um caráter coercitivo no Supereu (Zwang) que se manifesta em um sentimento inconsciente de culpa. “Esse sentimento inconsciente de culpa está presente em maior ou menor grau, em toda afecção neurótica e determina sua gravidade de maneira decisiva” (LEMAIGRE, 1996, p.513).

<sup>27</sup> Citação de Freud, apud Kaufmann: “Quase sempre encontro, além da ação por contato, uma ação perturbadora que tem origem fora do discurso que se quer proferir; e esse elemento perturbador é constituído, seja por uma ideia única que permaneceu inconsciente, mas se manifesta pelo lapso e que, o mais das vezes, só pode ser levado à consciência após uma análise aprofundada, seja por um móbil psíquico mais geral, que se opõe a todo o conjunto do discurso” (KAUFMANN, 1996, p.53).

<sup>28</sup> “O conceito de pulsão terá por interesse, aos olhos de Freud, especificar como “pulsão sexual” a energia própria da libido, distinta da pulsão do eu ou de conservação.” (KAUFMANN, 1996, p.437).

<sup>29</sup> “O sintoma só se constitui quando o sujeito se apercebe dele [...] Para que o sintoma saia do estado de enigma ainda não formulado, o passo a ser dado não é que ele se formule, mas que se desenhe no sujeito uma coisa tal que lhe seja sugerido que *há uma causa disso*” (LACAN [1962-63] 2005, p. 306).

tipo de experiência que convence o paciente da existência e do poder de tais impulsos”. Com isso, o objetivo do analista é revelar ao analisando como a resistência persiste como uma insistência do desprazer.

Porém, faz-se necessário justificar também, que a resistência pode se apresentar na análise, tanto pelo analisando, quanto pelo analista. Desse modo, cabe ao analisando uma elaboração de seu sintoma e, do analista, uma avaliação teórica sobre a técnica utilizada na condução do caso clínico. Ou seja, cabe ao analista debruçar-se sobre o caso e construir a partir dessa experiência um saber. Para isso, é preciso que o analista esteja atento às resistências que impedem a análise. Tomamos a experiência analítica como referência para compreendermos o que pode acontecer no processo de resistência da participante à escrita.

Em síntese, apresentamos o conceito de resistência na obra freudiana. O psicanalista buscou minuciosamente relatar as dificuldades por ele enfrentadas na criação da teoria psicanalítica e na condução da análise. Em nossa breve tentativa de sintetizar parte desse trabalho, vimos que a resistência apresentada na transferência é, para o analista, uma condição para o desenvolvimento do trabalho; por outro lado, pode servir também de impedimento para a análise do sintoma do sujeito, no fluir da análise. O papel do analista é, sem dúvida, dirigir a análise e preparar o analisando para todas as circunstâncias.

A seguir, acionaremos o conceito de Angústia para Freud e Lacan, e sua relação com o sujeito e seu próprio desejo. Temos a intenção de problematizar qual o papel do analista neste processo e em que medida o sujeito suporta a angústia enquanto permanece em busca do que lhe falta. Podemos dizer que observamos que a participante da pesquisa, por sua vez, é visitada pela angústia no processo de conquista da escrita autobiográfica.

Para Lacan ([1962-63] 2005, p. 88), “a angústia é aquele afeto que não engana”. Desta maneira, a angústia do analisando e seu atravessamento durante o processo de análise podem ser fundamentais para que o desejo do analisando advenha, assim como o desejo de escrever.

## 1.9 O Conceito de Angústia para Freud e Lacan

Convido o leitor a compreender conosco a premissa estrutural do que é a angústia. É interessante notar como esse afeto atravessa o sujeito em seu desejo no real<sup>30</sup>. Ou seja, Lacan ([1962-63] 2005) afirma que a angústia não é uma emoção, mas sim um afeto, um afeto que não engana. E isso, principalmente, se trataria de verificar, ainda no seminário 10, o que o psicanalista afirma:

A angústia é esse corte – esse corte nítido sem o qual a presença do significante, seu funcionamento, seu sulco no real, é impensável; é esse corte a se abrir, e deixando aparecer o que vocês entenderão melhor agora: o inesperado, a visita, a notícia, aquilo que é tão bem exprimido pelo termo “presentimento”, que não deve ser simplesmente entendido como o presentimento de algo, mas também como o pré-sentimento, o que existe antes do nascimento de um sentimento (LACAN, [1962-63]2005, p. 87-88).

Portanto, a angústia precede o sentimento. Surge como algo que o sujeito não sabe bem o que é. É importante destacar, nesta pesquisa, o conceito de angústia como companheira da participante e parceira de trabalho do pesquisador. Verificamos, teoricamente, que a angústia é questão central na clínica psicanalítica. Lacan ([1969-70] 1992, p. 136) nos ensina que a angústia “é o afeto central, aquele em torno do qual tudo se ordena”. Assim, percebemos que a angústia foi fundamental na escrita da participante em FC e também no processo vivenciado pelo pesquisador enquanto instrutor, ao fazer manejos com a finalidade de aproximar a participante de seu desejo.

No corpo das análises, mais adiante, traremos algumas marcas enunciativas desses registros e anotações de campo, em que estão representadas algumas saídas encontradas pelo pesquisador, durante o desenvolvimento da escrita, para os impasses causados pela presença real da angústia, no andamento do processo de implicação da participante com a escrita autobiográfica e o possível encontro com seu desejo.

---

<sup>30</sup> “O conceito de real encontra sua dimensão teórica a partir do momento em que a negação é fundada em sua determinação temporal- segundo a formulação freudiana de 1924: é real não o que é encontrado, mas o que é reencontrado” (KAUFMANN, 1996, p.445).

Neste sentido, nos diz Freud ([1916-1917] 1986a, p. 470) a “angústia constitui moeda corrente universal pela qual é ou pode ser trocado qualquer impulso, se o conteúdo ideativo vinculado a ele estiver no recalque”. Na expectativa de compreender isso um pouco mais, o autor percebe que o sujeito, em forma de fuga, ou de defesa, aciona o recalque.

O sintoma do sujeito funciona como uma tentativa de defesa da angústia. Freud ([1916-1917] 1986b, p. 472) conclui que, “onde se manifesta angústia, aí existe algo a que se teme”. A esses exemplos, em sua primeira teoria sobre a angústia, o psicanalista concluiu que a angústia está diretamente imbricada com uma não elaboração psíquica, uma situação em que o sujeito se vê desamparado, em perigo.

Posteriormente, no Ensaio *Inibição, sintoma e angústia*, Freud ([1925-1926] 1996) dá seguimento à segunda teoria da angústia, um marco na teoria freudiana, a qual se dedica ao aprofundamento de seus estudos sobre inibição e sintoma e descobre que estas são formas de encobrir a angústia. Ainda mais à frente, nos estudos sobre a angústia, Freud ([1933] 1986), na Conferência XXXIII, *Angústia e vida pulsional*, fez o caminho de volta ao artigo de 1926. Assim, ele estabeleceu três formas de angústia: angústia realística, relação entre o eu e o mundo externo; a neurótica e a relação do eu e do isso; e a moral na relação do eu e o Supereu. Ao longo de seu ensino, descobriu que essas formas de angústia são sentidas pelo sujeito como desprazer e são por ele sustentadas como resultado de um momento traumático ou angústia inicial e de uma reprodução de uma angústia-sinal, como um perigo interno.

Em contrapartida, Lacan ([1962-63] 2005, p. 169) no Seminário 10, *A Angústia*, por sua vez, parte da definição de Freud sobre o conceito defendido da angústia-sinal como um perigo interno, mas suprime em sua obra essa afirmação e introduz “a angústia como a manifestação específica do desejo do “Outro”.<sup>31</sup> Com esse deslocamento conceitual, na clínica lacaniana, este desejo é representado pela busca da angústia do outro.

---

<sup>31</sup> “A concepção lacaniana do significante implica uma relação estrutural entre o desejo e o “grande Outro”. Essa noção de grande “Outro” é concebida como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva de que Lacan fala no seminário 20; o conjunto dos termos que constituem esse espaço remete sempre a outros e eles participam da dimensão simbólica margeada pela do imaginário. A instância imaginária do eu se forja em função do que faz falta no Outro” (ANDRES, 1996, p. 385).

Cabe-nos então, voltar a nossa atenção à constituição do eu. Lacan ([1936] 1998, p. 96) elaborou o texto *O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelada na experiência analítica*. Esse trabalho foi apresentado em Zurique, no XVI Congresso Internacional de Psicanálise em 1949, e se tornou o primeiro esboço sobre o “eu” a partir de uma imagem virtual. Nas palavras dele, “é a partir de um Outro, que o sujeito se constitui”.

Em suas considerações, Lacan ([1936] 1998, p. 96-103) aborda a concepção do estádio do espelho representado por um momento em que um adulto coloca um bebê, com idade entre seis e dezoito meses, frente a um espelho e este se surpreende com a sua imagem refletida. Este, ao voltar seu olhar para a mãe que o segura (e que representa o grande Outro), tem a intenção de obter uma confirmação do que acabara de ver e ratifica o valor da imagem.

Essa relação ficará marcada por toda a vida, pois o estádio do espelho é o momento da construção do eu, imaginário. Dessa forma, a função da imagem virtual do bebê no espelho, deixa um vazio necessário, portando em si uma falta, que a imagem não consegue recobrir, produzindo, na identificação espacial, uma imagem “despedaçada do corpo”. É, portanto, o exercício da escrita um processo semelhante. Compreendemos que a imagem despedaçada do corpo e a angústia do mesmo modo fazem parte do trabalho necessário para haver escrita. E, no nosso modo de ver, isso significa enfrentar o “inferno da escrita”(RIOLFI, 2011a), assim devemos ensinar aos nossos alunos que nem todas as possibilidades são percebidas pelo autor aos quais nada falta, mas a partir desse ponto passemos a considerar que os buracos também fazem parte do corpo de bons textos.

Pensamos, portanto, que essas considerações têm por princípio viabilizar um saber advindo de uma experiência clínica na experiência com educação e com o ensino de línguas. Desse modo, pensamos que o saber psicanalítico contribui para que profissionais atuantes na LA aprimorem a sua escuta no processo de orientação de qualquer atividade de escrita. Assim, acreditamos que o papel do pesquisador, ao desenvolver uma escuta do que este participante tem a dizer, serve como um mecanismo de amparo essencial para ambos, pois à medida que manifestações de angústia são compartilhadas entre pesquisado e pesquisador, este último pode procurar dosá-la por meio de manejos.

Concluimos que, mais que orientações de um “Outro” que ocupe a posição de saber, um sujeito que escreve, precisa de um “Outro” que opere intervenções sobre ele na condução da escrita autobiográfica. Afirmamos, ainda, que o sujeito, ao fazê-las, tem chances de suportar a angústia e desbloquear as barreiras subjetivas que o aprisiona. Com essa perspectiva, o pesquisador retificará sua postura enquanto “mestre”, cedendo espaço para que o participante em sua vivência com a escrita, dela instigue a causa de seu desejo e persista em constante busca.

Curiosamente, percebemos que isso não abolirá a angústia, e esta não é certamente intenção do pesquisador. Mas compreendemos que, a angústia para o participante é o principal elemento desencadeador de todo o processo, pois possibilita a condução da produção textual autobiográfica no movimento de direcionamento do sujeito frente a seu desejo.

A seguir, pretende-se discutir as formas de laço social elaboradas por Jacques Lacan no seminário 11 *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* e 17 *O Averso da Psicanálise*. Buscamos as reflexões lacanianas sobre a questão do vínculo social, o aprofundamento da discussão sobre o objeto *a* e a mudança de posição de um sujeito frente a outro.

### **1.10 Os quatro discursos da Psicanálise**

No seminário número 17, *O avesso da Psicanálise*, (LACAN [1969-1970] 1992) na Universidade do Panthéon, o psicanalista francês nos propõe a pensar a experiência analítica como experiência de discurso. Assim, podemos entender, por meio de seus discursos, como se dá o laço social na perspectiva da Psicanálise.

Lacan ([1969-1970] 1992) propõe entendermos que é pelo discurso que fazemos laço social. Neste tópico, buscamos compartilhar com o leitor as formas apresentadas nesse seminário. São abordadas quatro formas possíveis de estabelecer vínculos sociais entre os sujeitos: o discurso do mestre<sup>32</sup>, o da histérica<sup>33</sup>, o do analista<sup>34</sup> e o do

---

<sup>32</sup> “Trata-se da formalização do momento mítico da entrada do sujeito na linguagem, que é descrita do seguinte modo: um significante intervém junto ao campo do Outro, e, lá se repetindo, representa um sujeito dividido, deixando o objeto do qual se separou para poder se constituir sem possibilidade de representação especular” (RIOLFI, 2011b, p.116).



universitário<sup>35</sup>, além do quinto discurso, o do capitalista, o qual não será abordado aqui, pois não apresenta relação entre o agente e o outro.

Lacan construiu os discursos a partir dos estudos já elaborados por Freud ([1930-1936] 2010) em o *Mal-estar na Civilização*, sobre os quatro modos de relacionamentos do homem como fonte de sofrimento: governar, educar, analisar e fazer desejar. Ambos debruçaram-se a investigar o que ordena e regula um vínculo social e afirmaram considerá-las como as profissões do impossível. A partir de seus estudos, Lacan ([1969-1970] 1992) sistematizou ao que ele se refere como discurso mínimo, com quatro posições e termos: *o agente do discurso, o lugar do outro, a produção e a verdade*.

O *agente* exerce domínio do laço social e é responsável por ser o organizador e propiciador de uma alteridade com o *outro* que, para se constituir, precisa do *agente*. Desse modo, temos a *produção* como efeito do discurso e a posição de *verdade* é apenas acessada no “semi-dito”, pois há uma barra (//) que interdita a *produção* da *verdade*. Lacan designa em letras e símbolos os termos do discurso, sendo: significante mestre (S1), saber (S2) objeto (a), causa do desejo e sujeito (\$) marcado por uma barra. Estes são os termos que ocupam as posições estruturais do discurso de modo alternado. A seguir, vejamos então o discurso mínimo no Quadro 1.

### Quadro 1 – Discurso Mínimo

| (Posições Fundamentais) |    |              |  |                           |    |                         |
|-------------------------|----|--------------|--|---------------------------|----|-------------------------|
| <u>Agente</u> →         |    | <u>Outro</u> |  | <u>Agente do discurso</u> | →  | <u>O lugar do outro</u> |
| Verdade                 | // | Produção     |  | a verdade                 | // | a produção              |

Lacan ([1969-1970] 1992) chama seus discursos de “pequenos quadrípedes giratórios”. Quero acentuar agora que, a cada um quarto de giro dos termos pelas

<sup>33</sup> “Trata-se da formalização do modo de organizar a fala que é regida pela lógica do inconsciente, a livre associação, e não pelos princípios da discursividade vigente. Assim sendo, este é o discurso que leva um sujeito a poder mobilizar o saber inconsciente, o saber-fazer” (RIOLFI, 2011b, p.116).

<sup>34</sup> “Trata-se da formalização do modo de organizar a fala no qual o sentido não é dominante. Introduzindo o equívoco, dá-se uma leitura outra ao que se enuncia de significante, o que permite ao sujeito romper com o senso comum e abrir espaço para inventar uma expressão de sua singularidade” (RIOLFI, 2011b, p. 116).

<sup>35</sup> “Trata-se da formalização do modo de organizar as relações que é regido pelo saber articulado presente na cultura. Na vigência deste laço, os sujeitos são convocados a empenhar sua pele na sustentação dos conhecimentos socialmente validados, conformando-se a eles” (RIOLFI, 2011b, p.116).

posições, temos cada um das quatro formas de laço social, o que não significa que eles vão girar nessa ordem. Conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2 – Topologia dos 4 Discursos**

| <b>Formas de Laço Social</b>                   |   |  |
|--|---|--|
| Discurso do Mestre                             |   |  |
| $\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$<br>// | $\frac{\text{Mestre}}{\text{Sujeito barrado}} \rightarrow$<br>//                          | $\frac{\text{Discípulo}}{\text{Objetos de gozo}}$                  |
| Discurso da Universidade                       |   |  |
| $\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$<br>// | $\frac{\text{Educador}}{\text{Significante Mestre}} \rightarrow$<br>//                    | $\frac{\text{aluno (objeto)}}{\text{Sujeito dividido e alienado}}$ |
| Discurso da Histórica                          |   |  |
| $\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$<br>// | $\frac{\text{Sintoma}}{\text{Gozo (causa do desejo)}} \rightarrow$<br>//                  | $\frac{\text{Mestre}}{\text{Saber}}$                               |
| Discurso do Analista                           |   |  |
| $\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$<br>// | $\frac{\text{Desejo inconsciente}}{\text{Saber inconsciente (enigma)}} \rightarrow$<br>// | $\frac{\text{Sujeito dividido}}{\text{Significante Mestre}}$       |
| (//) = Interditado                             | (S1) = Significante Mestre<br>(S2) = Saber  | (a) = objeto a<br>(\$ ) = sujeito                                  |

No discurso do mestre, temos uma relação dialógica entre o mestre (S1) e o discípulo (S2). Trata-se da ação de um mestre (agente) que quer um discípulo (outro) que produza um objeto (*a*) de gozo (produção), calcado em sua falta \$ (verdade). A partir do discurso do mestre, compreendemos o resultado como uma busca incessante de objetos de gozo; ao fazer isso, o mestre requer do discípulo um “laço civilizatório” (PEREIRA, 2008, p.128-129). A partir desse discurso, temos outras três formas de laço social.

A segunda forma de laço social é o discurso da Universidade. Na posição de agente temos um educador (S2) que quer um aluno objeto (*a*) na posição de outro, causado pelo desejo do agente. A produção do discurso universitário é realizada por um sujeito (\$) dividido e alienado que terá sempre o desejo de saber mais e apresenta no lugar da verdade (S1) sempre barrado, um significante mestre que o ordena a seguir em busca de mais conhecimento. O resultado do discurso da Universidade é a busca de

mais saber. Pereira (2008, p. 132) afirma que, “não se trata de um discurso exclusivo de professores, mas quem quer que venha agenciá-lo vai se imbuir de um desejo de alcançar o saber dos grandes mestres, de cujas obras será apenas um intérprete literal”.

A terceira forma de fazer laço social é o discurso da histérica. Na posição de agente temos um sintoma da histérica (\$) que elege um mestre (S1) na posição de outro para lhe dizer o que deve ser feito, e coloca-se no lugar de agente de seu desejo. A produção do discurso da histérica é um saber (S2) que produz como verdade, um gozo (*a*) causa do desejo. A histérica quer um mestre que saiba não mais que ela. Sobre isto, Lacan, ([1969-1970] 1992, p. 122) afirmou, “quer um mestre sobre o qual ela reine”. O discurso da histérica é o discurso do analisando que busca no analista a resposta para um sofrimento e encontra-se sempre insatisfeito com os resultados e por isso persiste em busca de uma perfeição. Segundo Pereira (2008, p. 133) “temos então, a insatisfação do desejo como uma marca do sujeito histórico e a queixa como efeito de sua impotência.”

A quarta forma de fazer laço social é o discurso do analista. Na posição do agente temos um desejo inconsciente (*a*) causa de desejo, que tem como alteridade um sujeito dividido (\$). Esse produz um significante mestre (S1), que tem como verdade um saber inconsciente como enigma (S2). O discurso do analista, por sua vez, contribui para o advento de um desejo inconsciente. Segundo Lacan (1992, p. 36), “o analista se faz causa do desejo do analisando”. O discurso do analista demarca o lugar da experiência analítica. Pereira (2008, p. 134) explica que “em seu discurso, o analista autoriza-se do saber inconsciente para obter do sujeito analisando sua pura diferença, sua singularidade.”

Essas são as formas de fazer laço social, por meio dos quatro discursos apresentados na “Teoria” ou “Produção dos quatro discursos”. Essa síntese nos revela a possibilidade de mudança de discurso do sujeito frente ao Outro. A seguir, partindo de uma visão lacaniana, abordaremos a noção do “ideal de eu” e o “eu ideal” na formação e constituição do sujeito-professor no espaço de FC.

### 1.11 O sujeito-professor: ideal de professor, “ser”, ou professor ideal, como “dever ser”?

A formação do sujeito-professor no espaço de FC está intimamente locada no campo relacional com o outro (PEREIRA, 2008). Esse outro semelhantemente é constituído na alteridade. Assim, a questão da identidade e as identificações no discurso do professor de LE na FC são colocadas em questão. Dentre essas questões, buscamos compreender as noções de “ideal de eu” e “eu ideal”, presentes nas marcas enunciativas do discurso frente ao Outro. Lacan ([1953-54]1979), em suas postulações no Seminário número 1, *Os escritos técnicos de Freud*, afirma que não existem fronteiras ou limites entre ideal de eu e Eu ideal. De acordo com os pressupostos lacanianos, o ideal de eu é uma introjeção simbólica e sustenta a projeção imaginária sobre o eu ideal.

Mas o que vem a ser isso? De acordo com Cavallari (2011, p.127), “o ideal de eu, que representa o ser, é uma introjeção simbólica, dissolvida em traços unários e que ocorre à revelia do sujeito enunciadador, por ser de ordem inconsciente”. Isto é, a autora salienta que os professores são transpassados por traços internalizados via simbólico e que se dão a escutar na/pela linguagem. Kaufmann (1996, p. 182) acrescenta que o ideal do eu, o “*ideal ich*”, é um prolongamento de narcisismo como objeto de amor.

Por outro lado, o eu ideal está relacionado a um dever-ser buscado pelo eu. Para Coracini (2011, p. 127), “em contrapartida o eu ideal, que aponta para o dever-ser, proporcionando matrizes identificatórias ou processos da identificação, está atrelado ao olhar do outro e é de ordem imaginária”. Essa subjetividade é assim explicada por Serrani-Infante,

Trata-se aqui de abordar a problemática contraditória da relação língua(gem)-identidade. A concepção de subjetividade que considera nesta dimensão não é a de falante que encontraria na linguagem um instrumento para exprimir suas “intenções de comunicação” mas, sim, o espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito. Subjetividade descentrada, porque não é entendida como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto, cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência, de completude. A divisão inconsciente/consciente separa o sujeito de parte dele “mesmo”. Essa é a dimensão de análise em que se estuda, também, a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias que, enquanto tais, permanecem diretamente inacessíveis para o enunciadador, ao mesmo tempo que são as que determinam “seus” sentidos (SERRANI- INFANTE, 1998, p. 245).

Desse modo, o sujeito-professor de LE em FC não é senhor do seu dizer, pois é marcado por uma construção heterogênea e cindido em si mesmo. Levando em consideração a divisão inconsciente/consciente, como nos diz a autora, o sujeito é um ser em línguas, habitado por memórias discursivas que não são todas reveladas na/pela linguagem, como resposta de parte do funcionamento do aparelho psíquico.

Trazendo essa discussão para a questão dessa pesquisa, por um lado, o professor está legitimado, por apresentar uma certificação de proficiência, habilitando-o para o ensino; por outro lado, temos a identidade desse sujeito em constante mudança, portanto nunca estática, mas no movimento e conflito de descoberta de si, locada nas fronteiras do embate entre ser ou dever ser. De qualquer modo, ainda que o sujeito enunciador professor professe uma possível identidade, perceberemos, no entremear desse jogo discursivo, marcas de discursos outros, a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada.

Para Coracini (2003, p. 207) “o sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegítimo, (...)”. Com base nessa citação, tomamos como possível argumentação a questão do ideal de professor (ser) e do professor ideal como (dever ser), como efeitos de sentido do sujeito-professor. Acreditamos que, na dimensão do espaço de FC, o sujeito-professor vive o conflito e, por meio de respostas conscientes/inconscientes, constrói identificações que se revelam numa noção de identidade. Passemos às considerações sobre a participante no desenrolar do processo de escrita na FC, tendo como base também o conflito entre ser e dever ser um professor ideal. Tais posicionamentos na escrita revelaram uma identidade em construção.

Vejamos, adiante, algumas considerações sobre responsabilidade e sintoma na experiência docente. Trata-se de um convite ao professor para uma implicação e responsabilização pelo desejo de ser: “Você quer o que deseja?”<sup>36</sup> Desse modo, faremos uma breve discussão sobre o conceito de responsabilidade pelo inconsciente. Igualmente, buscaremos refletir sobre a singularidade do sintoma em face da teoria analítica.

---

<sup>36</sup> Referência ao título do livro: Forbes, Jorge. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Best Seller, 2003.

## 1.12 Responsabilidade pelo Sintoma na experiência Docente

A formação docente na constituição identitária do sujeito-professor é, sem dúvida, um processo interminável; exemplo disso é o discurso universitário que marca a posição subjetiva do professor diversas e diferentes vezes. Assim, por meio da FC, percebemos o movimento do sujeito frente a um conflito na relação com a aquisição de saber. Nesse sentido, o sujeito-professor persiste no espaço de formação, por estar diante de uma multiplicidade de escolhas disponibilizadas na vivência docente.

Em contrapartida a isso, o sujeito do século XXI é convidado, pela Psicanálise, a responsabilizar-se pelo que deseja e essa o encoraja a orientar-se pelo desejo. Sobre essa concepção, o psicanalista brasileiro Jorge Forbes (2003) faz a instigante pergunta título do seu livro, *Você Quer o Que Deseja?* Que faz ver que nada que alguém possa querer é suficiente para satisfazer o desejo. Desejar, lembra Forbes (2003, p.5), “é sempre desejar outra coisa, a ponto de podermos agradecer a quem não nos dá o que foi pedido”.

Nesse ponto, temos o auxílio da teoria analítica para compreendermos o que acontece na clínica do Real. Forbes (2012), em sua obra *Inconsciente e responsabilidade na Psicanálise do século XXI*, discute a conjugação de dois termos considerados inconjugáveis: a responsabilidade e o inconsciente para uma nova clínica, proposta no último ensino de Lacan como a clínica do Real.

Na história da clínica psicanalítica, o conceito de inconsciente foi difundido pelos meios de comunicação, como isento de responsabilidade. Assim, a clínica do Real se contrapõe a esse conceito de inconsciente e afirma que este não é o mesmo que o efeito do recalque que não responsabiliza o sujeito. A nova clínica psicanalítica propõe responsabilidade pelo que é inconsciente e causador do desbussolamento humano. A proposta é passar de uma psicanálise do homem traumatizado para a psicanálise do homem desbussolado em busca de um mestre.

Neste caso, a psicanálise do homem desbussolado requer do analisando uma tomada de elaboração a caminho da responsabilização por querer desejar. Sendo assim, cabe a cada sujeito encontrar suas próprias respostas para o que fazer com o seu mal-estar. Isto nos aponta uma mudança na maneira de tratar a angústia da escolha em tempos em que o excesso de oferta nos angustia por não conseguirmos nem mesmo saber o que queremos. Em outras palavras, podemos dizer que o sujeito caminha do

sintoma para o *sinthome* ao desenvolver um modo próprio para suportar o desejo inconsciente e o que há nele de singular.

Temos então, na nova clínica, conforme Forbes (2012, p. XII), no que diz respeito ao conceito de desejo inconsciente, que esse seria o que garante ao ser falante a responsabilidade por um estilo singular. No Seminário *O Avesso da Psicanálise*, Lacan ([1969-70] 1992) reconhece a necessidade da Psicanálise de tocar no ponto de vergonha de cada sujeito, pois, para o autor, esse é o fundamento da responsabilidade. Essa elaboração conduz o analisando rumo ao sintoma, uma estrutura singular, que causa estranhamento a si mesmo.

Forbes (2012, p. 165) nos leva a entender que a análise com Lacan apresenta três tempos do sintoma. O primeiro tempo é quando aquele que procura um analista traz como queixa, um sofrimento recebido, não apenas como uma manifestação da neurose, mas como algo que lhes causa incômodo, sendo a cura sua demanda inicial. O analista inicia seu trabalho com esse sintoma, mas não tem a intenção de curá-lo, e sim de revelar para o sujeito o seu próprio gozo. O segundo tempo é representado pelos sintomas típicos e uma indicação desse sintoma como gozo. No terceiro tempo, reaparece o sintoma particular, não decifrável e intratável, que se distingue do sintoma inicial da análise por ser ele mesmo o núcleo duro do sujeito.

Assim, o terceiro tempo do sintoma aponta para algo sobre a causalidade do sujeito. Nessa direção, Forbes (2012, p. 166-167) acrescenta que, “uma análise iria do acidente à coincidência”. Dito de outra forma, o sujeito precisa responsabilizar-se sobre o ponto estranho que “sou eu”. Tendo isso em vista, o sujeito descobre um saber fazer com o sintoma a partir de um novo uso do gozo. Ao chegar nesse momento, a figura do analista como objeto (*a*), torna-se um resto e o analisando aprende a lidar melhor com o seu sintoma.

No seminário *R.S.I.*<sup>37</sup> Lacan ([1974-1975]) define o sintoma como a função de letra  $f(x)$  um signo isolado da cadeia de significante. Sendo assim, temos o objeto (*a*) como resto de gozo inassimilável pela cadeia de significante, que ocupa o centro do

---

<sup>37</sup> Lacan no seminário de 1973 apresentou o conceito das três instâncias R.S.I., as iniciais de real, simbólico e imaginário. “Mais precisamente, tratar-se-á de especificar o furo do real, o furo do simbólico, o furo do imaginário” (...) “A partir disso, os processos da inibição como projeção do imaginário sobre o simbólico; o sintoma como projeção do simbólico sobre o real; a angústia como projeção do real sobre o imaginário” (KAUFMANN, 1996, p. 459).

sintoma e mantém-se como articulador do inconsciente e do gozo, localizando-se no ponto central do nó borromeano.

Lacan acrescenta a questão do nó borromeano, ou como ficou conhecida a figura topológica do real, simbólico e imaginário na clínica lacaniana e os três furos. O desenho do nó borromeano se dá a partir do encaixe de três semi planos e superfícies que se interpenetram. Lacan, em *Le sinthome* ([1975-1976] 2007, p.51-52), prossegue, "parece que o mínimo que se pode esperar da cadeia borromeana é esta relação de um com três outros (...)". Ainda no seminário em questão, Lacan ([1975-1976] 2007, p. 168) afirma que, "é no tanto em que o inconsciente se ata ao *sinthome*, que é o que há de singular em cada indivíduo".

Lacan ([1975-1976]) estabelece uma diferença entre sintoma e *sinthome*. Para isso, valeu-se da grafia da palavra *sinthome* da ortografia velha em francês para diferenciar de sintoma. Ao término do processo de análise, o *sinthome* é o modo como o sujeito elabora uma amarração entre os três registros como amarração do ponto do gozo, no quarto lugar desse nó. O *sinthome* é a cifra de gozo e elo suplementar à trilogia R.S.I.

Destaca-se, aqui, em linhas gerais, que assim como o analisando toma uma posição de responsabilização pelo desejo inconsciente, o sujeito-professor é convidado, no percurso de FC, a aprender a lidar com o que quer e o que deseja. Com isso, apostamos que o sujeito, ao implicar-se com o seu sintoma, descobrirá o que este diz sobre sua forma singular de estabelecer o laço social na formação docente.

Apresentamos, a seguir, o Capítulo II. Esta seção apresenta a descrição do percurso metodológico desta dissertação



## CAPÍTULO II

### PERCURSO METODOLÓGICO

*A construção do sujeito se dá portanto,  
no decorrer da vida (...)*

*Carla Nunes Vieira Tavares, 2011.*

Neste capítulo, explicitamos a trajetória teórico-metodológica utilizada para a construção do percurso da pesquisa, a partir do olhar do pesquisador, com a finalidade de fazer a construção do estudo de caso. Foram utilizados, como base, os seguintes instrumentos de coleta: registros de áudio, e-mails, mensagens em rede social, a própria produção (auto)biográfica e notas de campo em forma de registro da leitura dos acontecimentos, doravante RLA. Para organizar a formação do *corpus*, construímos o que nomeamos Diário de Percurso, doravante DP, contendo a materialidade gerada a ser utilizada, em alguns casos na íntegra, e em outros, em fragmentos.

Desse modo, o DP surge nesta pesquisa como um caminho metodológico possível para reunir a materialidade discursiva do sujeito da pesquisa e a trajetória conduzida pela participante, no desenhar da construção do caso. Por se tratar de uma pesquisa que tem bases na teoria psicanalítica, na qual a característica essencial que singulariza o pesquisador psicanalítico é a certeza da existência do inconsciente, o objeto, como enfoque ou perspectiva, e o método da pesquisa é buscar o acesso ao inconsciente (IRIBARRY, 2003).

O pesquisador que trabalha com a Psicanálise argumenta em favor de instrumentalizar a transferência com o participante pelo saber inconsciente que se (re)vela muito rapidamente na transferência. Nesta pesquisa, buscamos na Psicanálise lacaniana o conceito de transferência. Lacan ([1960-1961] 2010) dedica todo o Seminário 8 para abordar a questão da transferência ao retomar um texto filosófico: *O Banquete*, de Platão.

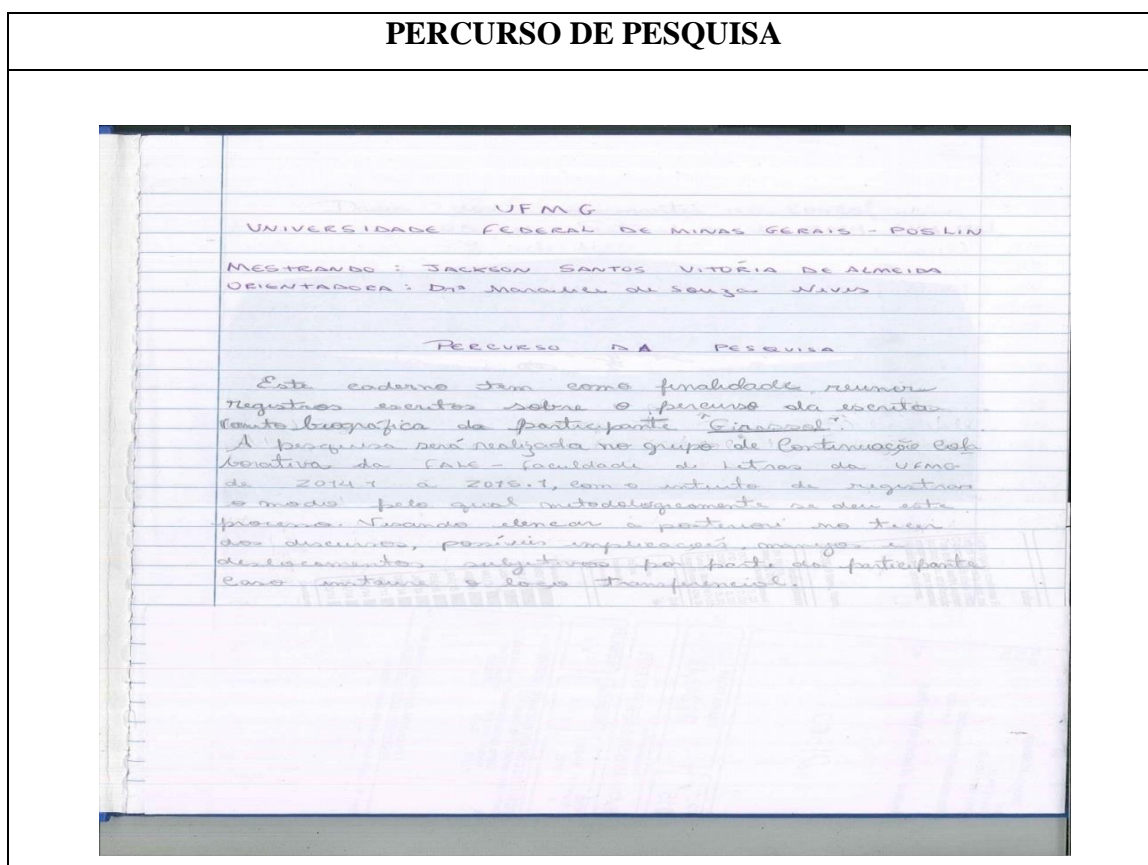
O texto aborda a temática do amor, tema central da discussão dos filósofos. Lacan nos mostra, que, para ele, a transferência é um amor ao objeto que perdemos desde sempre e temos a ilusão de encontrar no outro. Desse modo, avançamos com a pesquisa à medida que a participante relatava seu “desejo” de escrita e incitávamos cada

vez mais a fala, a fim de que ela mesma buscasse suas próprias respostas, ou seja, seus próprios caminhos na escrita de LI.

Assim, a participante passou do amor à escrita em LI a uma implicação pelo desejo. As intervenções aconteceram de modo a deixá-la falar em associação livre quando narrava questões que apontavam para o seu desejo. Não tivemos a finalidade de dar tarefas ou respostas. Percebemos então que o desejo do sujeito deslocou-se de um objeto a outro, em uma cadeia sucessiva de deslizamento de significantes. Isto é, de uma produção textual a outra e assim sucessivamente revelando a busca por um recobrimento do objeto faltoso que sempre escapava à simbolização.

A seguir, apresenta-se na Figura 1, para fins de ilustração, as primeiras anotações feitas para iniciar o percurso de pesquisa que, posteriormente, deram origem ao DP.

**Figura 1 – Amostra do Diário de Percurso**



Fonte: Diário de percurso (anotações)

## 2.1 Breve histórico do projeto ConCol

Iniciamos pela apresentação deste breve histórico do projeto “ContinuAÇÃO Colaborativa” (ConCol) a fim de traçar o percurso da participante desta pesquisa no espaço de formação continuada na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O projeto ConCol foi criado em 2011, a partir de uma pesquisa de doutorado de Vanderlice Sól (2014) dentro do projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras). Esse projeto, inaugurado em 2002, é aquele em que inicia a formação do docente durante um ano e, depois desse prazo, o docente se desliga ou, se quiser, pode dar continuidade à sua formação passando a participar do ConCol.

O ConCol não oferece certificação global da carga horária do curso. O tempo de conclusão é singular, ou seja, é permitido o tempo lógico de cada professor em decidir seu período de continuidade da formação.

A proposta metodológica do projeto é flexível, e vem sendo desenvolvida por meio da contribuição dos ETAs (*English Teaching Assistants*), que vieram auxiliar as graduações em Letras das universidades federais via um acordo da Capes com a Fundação norte americana *Fulbright*, de professores da FALE, discentes da graduação e pesquisadores da pós-graduação da FALE. Esse espaço de FC disponibiliza uma programação semanal, às sextas-feiras, de 13 às 17:30 h, constituída dos seguintes eventos: aulas de língua e cultura oferecida pelos ETAs, *Methodological rounds*, com discussões sobre questões metodológicas e planejamento de aulas, *Pedagogical rounds* com discussões sobre a implementação das atividades pedagógicas e sobre questões que podem causar mal-estar entre o professor e os alunos e oficinas para o ensino de ferramentas digitais oferecidas pelo projeto TABA Eletrônica. Essas atividades vão se alternando conforme um calendário estabelecido no início do semestre.

O ConCol representa, portanto, um local de diálogo entre a teoria e a prática, fruto das experiências docentes no processo de formação colaborativa. Muito mais que um local para meras queixas, favorece que a palavra circule e que os docentes participantes desconstruam discursos e promovam giros na posição enunciativa. Assim,

os formadores do ConCol têm o intuito de que os participantes re-signifiquem experiências e operem com o não-saber que marca a falta na posição de mestre. O ConCol não tinha essa característica antes dos *Pedagogical Rounds*. Passemos às considerações sobre a descrição do perfil da participante.

## **2.2. Descrição do perfil da participante**

Após observar 13 encontros do grupo ConCol em 2014, fizemos um convite verbal para oito professores ativos no grupo, a fim de que prestassem as seguintes informações básicas sobre as escolas que lecionam: endereço, turno de ensino, turmas e contatos pessoais.

A demanda inicial foi de Girassol, que manifestou interesse, após redigir um bilhete para o pesquisador. Após a coleta e apreciação das informações, o pesquisador convidou a participante Girassol, devido ao fato de apresentar maior disponibilidade de horário e, principalmente vontade manifesta de aperfeiçoar a escrita em LI.

A participante da pesquisa atua por 17 anos na docência em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte e participa do ConCol desde 2011. Em 2014 ela lecionou inglês em turmas do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, e também coordenou, de fevereiro de 2014 até junho de 2015, um grupo heterogêneo, com aproximadamente 20 alunos de diversas turmas do ensino Médio que manifestavam voluntariamente interesse em aperfeiçoar o aprendizado da LI.

Girassol, em sua escola, desenvolve, a cada bimestre, projetos de escrita e oralidade em LI como foram descritos por ela na 1º entrevista diagnóstica do DP (Apêndice A). Em 2014, ela utilizou os horários que estavam sem aula nas quintas-feiras para formar esse grupo. Ela utilizava esses horários para ensinar a estes alunos, que eram liberados de suas atividades em outras disciplinas para participar do seu projeto de escrita. Os discentes nem sempre eram liberados, mas de acordo com o que afirma Girassol, era possível contar com o apoio de alguns professores.

Desde o início da integração da participante no ciclo de formação continuada no EDUCONLE em 2006 e 2007, Girassol demonstrava desejar re-significar a prática docente, a começar pelo abandono de atividades didáticas repetitivas, ano após ano.

Conforme depoimentos transcritos no segundo encontro (primeira entrevista gravada em áudio), disponível no DP, ela acreditava estar implicada com a sua própria formação linguística e metodológica.

Em 2014, o pesquisador, após ingressar no mestrado na FALE e iniciar o desenvolvimento da pesquisa no ConCol, observou o interesse e assiduidade da participante no grupo de FC. Girassol formou laços com os ETAs e pesquisadores da pós-graduação por meio de participação nas atividades didáticas, nos encontros observados e era assídua às aulas de LI dos ETAs.

## 2.3. O *CORPUS* DA PESQUISA

### 2.3.1. O Diário de percurso

O presente texto tem a finalidade de reunir registros escritos durante o percurso da escrita (auto)biográfica da participante no período de 2014/1 a 2015/1. O DP tem o objetivo de apresentar, de modo sistemático, a metodologia pela qual se deu este processo, visando, posteriormente, a analisar os dizeres e possíveis registros enunciativos de demandas, resistências, marcas do tempo lógico do sujeito, angústias, manejos do pesquisador, transferência e deslocamentos subjetivos da participante. Estes gestos de interpretação estão sublinhados no DP e, ao serem analisados, esses dizeres buscam capturar o sujeito nos fios do dizer.

O Registro Geral do percurso da escrita autobiográfica é sintetizado no Quadro 3.

**Quadro 3 – Registro cronológico do percurso da escrita autobiográfica**

| Registro geral do percurso da escrita autobiográfica |                     |          |         |                |  |
|--|---------------------|----------|---------|----------------|--|
| Ações  | Data                | Horário  | Duração | Registro       | Assunto  |
| 01   | 29-08-14<br>(Sexta) | 14h-17h  | 2h      | 1º RLA         | Convite para participação da pesquisa no ConCol. |
| 02   | 05-09-14<br>(Sexta) | 14h-17h  |         | 2º RLA         | Ausência da participante para o 1º encontro.     |
| 03   | 07-09-14            | 15h18min |         | 1º Rede social | Pesquisador remarca o 1º                         |

|    |                       |                       |                  |  |  |
|----|-----------------------|-----------------------|------------------|--|--|
|    | (Domingo)             |                       |                  |  | encontro no espaço de formação continuada.   |
| 04 | 08-09-14<br>(Segunda) | 13h34min              |                  | 2º Rede social                                       | Participante confirma participação para o 1º encontro de pesquisa.   |
| 05 | 08-09-14<br>(Segunda) | 14h16h                | 2h               | 3º RLA   | Participante comparece ao 1º Encontro de pesquisa, (entrevista diagnóstica) relata práticas pedagógicas na escola, relata experiências na formação Continuada e compartilha o desejo de saber mais sobre a escrita em LE. Pesquisador solicita uma fotografia dela da infância e apresenta um texto de uma aluna de LI do pesquisador. |
| 06 | 29-10-14<br>(Quarta)  | 09h13min              |                  | 3º Rede social                                       | Participante deseja visita do pesquisador na escola e confirma participação para o 2º encontro.  |
| 07 | 31-10-14<br>(Sexta)   | 17h23min-<br>18h37min | 01h14min1<br>3s  | 1º Entrevista<br>(Transcrição de<br>áudio) e 4º RLA. | Pesquisador convida participante para escrever sua autobiografia em LI durante o 2º Encontro de pesquisa no espaço de formação continuada e entrega um caderno vermelho como convite. Participante aceita o convite e traz as fotografias.   |
| 08 | 02-11-14<br>(Domingo) | 01h05min              |                  | 4º Rede social                                       | Participante envia uma mensagem afirmando ter sentido uma sintonia e revelou estar cheia de expectativas.  |
| 09 | 07-11-14<br>(Sexta)   | 17h11min<br>17h41min  | 00h29min:<br>43s | 2º Entrevista<br>(Transcrição de<br>áudio) e 5º RLA  | 3º Encontro de pesquisa no espaço de formação continuada. Participante apresenta primeiros textos em folhas de papel, chamados por ela de (rascunho), traz uma fotografia da infância,   |

|    |                       |                       |                |   |  |
|----|-----------------------|-----------------------|----------------|---|--|
|    |                       |                       |                |   | narra produção desenvolvida e solicita novos temas para a escrita.   |
| 10 | 14-11-14<br>(Sexta)   | 16h                   |                | Bilhete   | Participante desmarca o 4º Encontro de pesquisa.   |
| 11 | 16-11-14<br>(Domingo) | 15h33min              |                | 5º Rede social                                    | Pesquisador remarca o 4º Encontro e faz um convite para escrever sobre “Who are you?”, com uso de adjetivos e marcadores discursivos.  |
| 12 | 17-11-14<br>(Segunda) | 16h19min-<br>17h52min | 01h32min3<br>3 | 3º Entrevista<br>(Transcrição de áudio) e 6º RLA. | O pesquisador elabora calendário para os próximos encontros com a participante e disponibiliza o material de leitura solicitado por ela. A participante solicita envio de datas, traz novas produções: P.2, P.3 e P.4, faz leituras durante o encontro sobre o gênero autobiográfico, solicita novos temas sobre infância e material de apoio (gramática de LI) e relata como deseja criar o <i>layout</i> do caderno. Pesquisador trabalha a escrita sobre si, com uso de adjetivos. Após instruções, solicita elaboração de um parágrafo e deixa a participante sozinha na sala por 15 minutos. Participante escreve alguns parágrafos, relata dificuldade e traça estratégia para socializar o material de escrita com seus alunos. |
| 13 | 20-11-14<br>(Quinta)  |                       |                | 6º Rede social                                    | Participante solicita ajuda para elaborar projeto de mestrado.   |
| 14 | 21-11-14<br>(Sexta)   |                       |                | 7º Rede social                                    | Pesquisador confirma reunião.  |
| 15 | 24-11-14<br>(Segunda) |                       |                | 8º Rede social                                    | Participante não comparece à reunião e justifica. Pesquisador  |

|    |                       |                       |                 |  |   |
|----|-----------------------|-----------------------|-----------------|--|---|
|    |                       |                       |                 |  | envia novas datas.  |
| 16 | 25-11-14<br>(Terça)   |                       |                 | 9º Rede social                                 | Participante confirma participação no próximo encontro.   |
| 17 | 30-11-14<br>(Domingo) |                       |                 | 10º Rede social                                | Pesquisador confirma o 5º Encontro.   |
| 18 | 01-12-14<br>(Segunda) | 16h36min-<br>17h50min | 01h13min5<br>3s | 4º Entrevista (transcrição em áudio) e 7º RLA. | Participante solicita mais um encontro em dezembro, tem dúvidas se está fazendo uma autobiografia, solicita envio de calendário com planejamento, compromete-se a entregar autobiografia em 16 de fevereiro de 2015, diz não saber tempo estimado para produzir seu texto final e apresenta novas produções para o pesquisador: P.5, P.6 e P.7. Pesquisador solicita mais 15 encontros para 2015, contabilizando 20 ao final. Solicita data para entrega de novas produções, acolhe pedido de mais um encontro antes do término do ano e auxilia com material sobre marcadores discursivos. |
| 19 | 07-12-14<br>(Segunda) | 23h36min              |                 | 11º Rede social                                | Participante desmarca reunião e solicita nova data.   |
| 20 | 08-12-14<br>(Terça)   |                       |                 | 12º Rede social                                | Pesquisador não confirma nova data de reunião para dezembro e solicita e-mail para encaminhar cronograma para 2015, propostas para a escrita autobiográfica da participante e reforça interesse sobre novas produções. Participante confirma o uso do e-mail e pede desculpas por ter se ausentado no encontro anterior.  |



|    |                       |     |  |                 |  |
|----|-----------------------|-----|--|-----------------|--|
| 21 | 14-01-15<br>(Domingo) |     |  | 13° Rede social | Participante informa recesso escolar e comunica viagem pessoal de 20 de dezembro a 23 de janeiro. Promete organizar as ideias nesse período e “colocar no papel”. Participante não encaminha e-mail solicitado pelo pesquisador. |
| 22 | 21-01-15<br>(Quarta)  |     |  | 14° Rede social | Pesquisador solicita novamente o endereço de e-mail de participante e informa que assuntos de pesquisa seriam feitos por e-mail e não mais por rede social. Participante disponibiliza e-mail.                                   |
| 23 | 21-01-15<br>(Quarta)  |     |  | 1° E-mail       | Pesquisador encaminha cronograma de pesquisa de 2014-2015 por e-mail e metas de aperfeiçoamentos da prática da participante ditas por ela no 5° encontro   |
| 24 | 22-01-15<br>(Quinta)  | 11h |  | 15° Rede social | Pesquisador avisa início do uso do e-mail.   |
| 25 | 22-01-15<br>(Quinta)  |     |  | 2° E-mail       | Pesquisador envia questionário para participante.  |
| 26 | 24-01-15<br>(Sábado)  |     |  | 16° Rede social | Participante envia aviso de recebimento de e-mail.   |
| 27 | 26-01-15<br>(Segunda) |     |  | 3° E-mail       | Participante envia respostas.  |
| 28 | 30-01-15<br>(Sexta)   |     |  | 4° E-mail       | Participante demanda correção de planejamento escolar para o 1° Bimestre.  |
| 29 | 30-01-15<br>(Segunda) |     |  | 4° E-mail       | Participante reenvia planejamento com referências.   |
| 30 | 08-02-15<br>(Domingo) |     |  | 5° E-mail       | Pesquisador reforça chamada para reunião de pesquisa e pede confirmação de horário.  |
| 31 | 09-02-15<br>(Segunda) |     |  | 6° E-mail       | Participante desmarca reunião e solicita nova data.  |
| 32 | 09-02-15              |     |  | 7° E-mail       | Pesquisador confirma nova data   |

|    |                       |                    |                 |  |   |
|----|-----------------------|--------------------|-----------------|--|---|
|    | (Segunda)             |                    |                 |  | e pede confirmação de horário. Participante confirma presença e confirma horário.   |
| 33 | 10-02-15<br>(Terça)   |                    |                 | 8º E-mail                                      | Pesquisador reforça interesse.  |
| 34 | 11-02-15<br>(Quarta)  | 11h30-<br>12h34min | 01h04min1<br>4s | 5º Entrevista (transcrição em áudio) e 8º RLA. | Participante informa sobre o reflexo da escrita autobiográfica e a prática docente. Solicita espaço de fala sobre experiências na escola e pede mudança de datas e mais encontros. Pesquisador elabora novo calendário, reduz número de encontros de 15 para 5 em 2015. |
| 35 | 22-02-15<br>(Domingo) |                    |                 | 9º E-mail                                      | Pesquisador encaminha nova programação de pesquisa para 2015/1. Participante confirma encontro e solicita horário.  |
| 36 | 23-02-15<br>(Segunda) |                    |                 | 10º E-mail                                     | Pesquisador reforça a data combinada para o novo calendário, marca horário após intervalo do ConCol. Participante confirma.   |
| 37 | 27-02-15<br>(Sexta)   |                    |                 | 11º E-mail                                     | Participante desmarca reunião, justifica por telefone e no e-mail explica o motivo da ausência. Ela relata novas metas para escrita pessoal.  |
| 38 | 05-03-15<br>(Quinta)  |                    |                 | 12º E-mail                                     | Pesquisador envia um informe com novo horário e com redução da duração dos encontros para que a participante retorne às atividades do ConCol.   |
| 39 | 06-03-15<br>(Sexta)   | 16h17-<br>17h22    | 01h05min1<br>5s | 6º Entrevista (transcrição em áudio) e 9º RLA. | Pesquisador entrega uma agenda em papel com datas para novos encontros; solicita novas metas de produção e questiona motivo das ausências e da falta de novas produções. Participante fala  |

|    |                     |                    |                 |  |   |
|----|---------------------|--------------------|-----------------|--|---|
|    |                     |                    |                 |  | sobre reflexo da experiência na prática docente, fala do uso de fotografias e traça metas para o próximo encontro na agenda.  |
| 40 | 13-03-15<br>(Sexta) | 15h29-<br>16h34min | 01h05min1<br>5s | 7º Entrevista<br>(transcrição em áudio) e 10º RLA. | Participante fala da importância da agenda e da necessidade de melhor se organizar. Participante lê seis tópicos antigos: P.2, P.3, P.4, P.5, P.6 e P.7. Além de apresentar oito novas produções: P.8, P.9, P.10, P.11, P.12, P.13, P.14 e P.15 em LI e tece comentários em LI sobre o processo de escrita. Traça metas para o próximo encontro na agenda.            |
| 41 | 20-03-15<br>(Sexta) | 14h-<br>14h53min   | 55min52s        | 8º Entrevista<br>(transcrição em áudio) e 11º RLA. | Participante faz novas produções: P.18 e P.19. Traça metas para o próximo encontro na agenda e ao término do encontro demanda auxílio na indicação de livros com o objetivo de melhor preparo acadêmico.  |
| 42 | 24-03-15<br>(Terça) | 19h23min           |                 | 16º Rede social                                    | Participante faz comentários sobre suas primeiras leituras e agradece.<br>.   |
| 43 | 30-03-15<br>(Sexta) | 15h-<br>16h01min   | 01h01min2<br>6s | 9º Entrevista<br>(transcrição em áudio) e 12º RLA. | Pesquisador questiona sobre elaboração de sumário, paginação, páginas em branco do início do livro e palavras que foram acrescentadas e corrigidas ao longo da produção. Participante lê nova produção: P. 20-21 e tece comentários sobre experiências durante escrita e na prática docente, lê textos de dois de seus alunos. Traça metas de produção para o próximo |

|    |                       |                  |          |  |  |
|----|-----------------------|------------------|----------|--|--|
|    |                       |                  |          |  | encontro na agenda   |
| 44 | 09-04-15<br>(Quinta)  |                  |          | 13° E-mail                                       | Pesquisador reforça data e horário para o 11° Encontro (último encontro) para apresentação do texto autobiográfico final.  |
| 45 | 10-04-15<br>(Sexta)   |                  |          | 14° E-mail                                       | Participante confirma participação.  |
| 46 | 10-04-15<br>(Sexta)   | 14h-<br>14h57min | 57min40s | 10° Entrevista (transcrição em áudio) e 13° RLA. | Pesquisador pergunta sobre alterações no texto, pessoa do texto, elementos alterados ou omitidos na escrita, ponto máximo da autobiografia, a escrita, a relação com a escrita antes e depois da prática, o desejo de prosseguir com a escrita, a relação com o ConCol, a descrição da experiência. Participante lê novas produções: P.1, P.17 e P.22. Ela responde a todas as perguntas, solicita mais um encontro e traça novas metas de produção para o próximo encontro na agenda. |
| 47 | 12-04-15<br>(Domingo) | 00h06min         |          | 17° Rede social                                  | Participante relata que a escrita ajudou a re-elaborar acontecimentos pessoais. .  |
| 48 | 13-04-15<br>(Segunda) | 14h30-15h        | 29min7s  | 11° Entrevista (transcrição e 14° RLA.           | Pesquisador pergunta: sobre sua produção escrita, ampliação textual, relação com a gramática, construção de um mosaico incompleto e considerações sobre o processo. Participante inicia o encontro exibindo um vídeo no celular de uma orientação de escrita na escola para um discente. Tece comentários sobre alterações na produção, lê novos textos em LI: P.16, P.21, P.23, P.24, P.25 e  |

|    |                       |                  |    |                 |   |
|----|-----------------------|------------------|----|-----------------|---|
|    |                       |                  |    |                 | P.26. Ela dedica poema ao pesquisador e finaliza falando sobre a nostalgia da origem durante processo de escrita de si. (Participante comparece mesmo com forte tosse). |
| 49 | 13-04-15<br>(Segunda) | 17h55min         |    | 18° Rede social | Participante envia uma mensagem.  |
| 50 | 14-04-15<br>(Terça)   | 18h20min         |    | 19° Rede social | Participante compartilha experiência docente.   |
| 51 | 15-04-15<br>(Quarta)  | 13h20min         |    | 20° Rede social | Participante envia mensagem de agradecimento.   |
| 52 | 15-04-15<br>(Quarta)  | 14h45min         |    | 21° Rede social | Pesquisador responde.   |
| 53 | 17-04-15<br>(Sexta)   | 11h48min         |    | 22° Rede social | Participante envia mensagem sobre adoecimento.  |
| 54 | 18-04-15<br>(Sábado)  | 11h42min         |    | 22° Rede social | Pesquisador aceita participar do grupo de escrita em LI dos alunos da participante.   |
| 55 | 18-04-15<br>(Sábado)  | 15h52min         |    | 23° Rede social | Participante envia mensagem de agradecimento e compartilha experiências docentes.   |
| 56 | 18-06-15<br>(Quinta)  | 09h-<br>11h30min | 2h | Visita à escola | Pesquisador visita estrutura física da escola e assiste uma apresentação dos alunos da participante de um grupo heterogêneo na escola.                                  |

Fonte: Diário de percurso. Esse quadro foi inspirado em Loures (2014) e Fachinetto (2012).

O objetivo da construção do DP, como um dispositivo metodológico, tem o intuito de que o leitor tenha acesso ao labirinto deste processo de escrita. O Quadro 3 apresenta o percurso de escrita autobiográfica da participante, por meio de materiais fornecidos ao longo do DP, de registros coletados nos encontros do (ConCol).

### 2.3.2. Registro da escrita autobiográfica

A pesquisa em questão é desenvolvida, a partir da análise das produções textuais (auto)biográficas em LI, foram disponibilizadas na íntegra para a orientadora e banca examinadora sob a forma de um CD *room*. Desse modo, o sigilo e privacidade de Girassol foram preservados. É válido problematizar que o uso do gênero autobiográfico não é o único dispositivo capaz de acessar o Eu e revelar traços de singularidade. Existem outras formas de narrativa de vida que também possibilitam esse acesso, tais como: biografias, poemas autobiográficos, cartas, entre outras. Somado às reflexões, devemos considerar que o Eu apresentado da participante, como sujeito da enunciação e do enunciado, mesmo assumindo o pacto autobiográfico de unicidade entre o narrador, personagem e autor, trata de algo fictício. Lejeune (2014b, p33) ressalta que,

Ninguém pode escrever a vida de um homem senão ele mesmo. Sua maneira interior de ser, sua vida verdadeira só é conhecida por ele; mas escrevendo-a, ele a disfarça; sob o pretenso nome de sua vida, faz sua apologia; ele se mostra como ele quer ser visto, mas de modo algum como ele é. Os mais sinceros são verdadeiros, no máximo no que eles dizem, mas mantêm por suas reticências, e o que eles calam muda tanto que eles fingem confessar, que ao dizer uma parte da verdade, não dizem nada. (LEJEUNE, 2014b, p. 33)

Sendo assim, o Eu da autobiografia está no seio do esquecimento<sup>38</sup> número dois, em que o sujeito-falante seleciona o que diz, mas pode apresentar rastros do esquecimento número um em que há rastros da manifestação de um saber inconsciente. Lacan ([1971-1972], 2011, p.160) disse, no Seminário, XIX “...ou pior que, mesmo ao dizer toda a verdade, é impossível dizê-la toda. Será sempre meia-verdade. A única verdade da qual se pode saber é do gozo”. Nas palavras dele: “sabedoria é saber do gozo”.

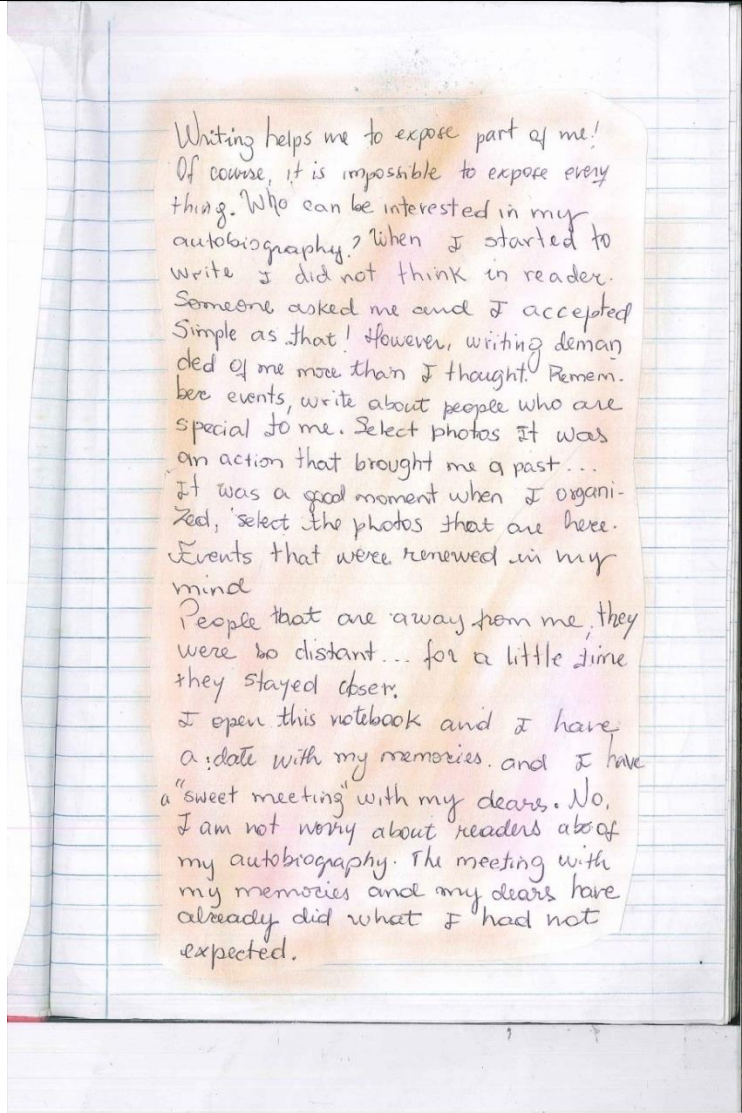
O presente estudo de caso não visa a adentrar no campo da análise gramatical da escrita da participante. Em síntese, é importante frisar que a metodologia prevê a

---

<sup>38</sup> Para Pêcheux (1995, p.173) existem 2 esquecimentos: o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remete, por uma analogia com o recalque inconsciente. O *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciado, forma e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase- *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*

tomada de fragmentos dos textos produzidos para posterior análise. Isso se dá pelo fato de esta pesquisa tratar, essencialmente, de descrever como se (re)vela a singularidade por meio da construção do enunciado. Por exemplo, na Figura 2, a participante não utiliza as linhas do caderno, colore a folha em branco do caderno, cobre as linhas do caderno com folhas A4 coladas cortadas em curvas e escreve manualmente em letra cursiva. A Figura 2 apresenta um exemplo de texto manuscrito, para fins ilustrativos, pois as análises serão feitas mais adiante.

**Figura 2 – Amostra do caderno autobiográfico**

| Reprodução do Texto manuscrito   | Transcrição do Texto   |
|--|--|
|  | <p><i>Writing helps me to expose part of me! Of course, it is impossible to expose everything. Who can be interested in my autobiography? When I started to write I did not think in reader. Someone asked me and I accepted simple as that! However, writing demanded of me more than I thought. Remember events, write about people who are special to me. Select photos it was an action that brought me a past... It was a good moment when I organized, select the photos that are here. Events that were renewed in my mind. People that are away from me, they were so distant... for a little time they stayed closer. I open this notebook and I have a date with my memories. and I have a "sweet meeting" with my dears. No, I am not worry about readers about my autobiography. The meeting with my memories and my dears have already did what I had not expected.</i></p> |

Fonte: Caderno Autobiográfico

## 2.4. Trajetória da investigação

A questão central que nos moveu nesta investigação foi a busca de elementos que marcam a singularidade da participante nos enunciados produzidos na escrita (auto)biográfica em LI e nas entrevistas. Sua produção escrita formou parte do *corpus* a ser analisado no capítulo a seguir. Nesse sentido, necessitamos de uma metodologia que acionasse o diálogo entre a perspectiva discursiva, na qual iniciamos nossos estudos e a psicanalítica, na qual buscamos boa parte dos subsídios teóricos para conduzir esta investigação.

Em sua pesquisa psicanalítica, Loures (2014, p.104) descarta que a pesquisa adote dispositivos quantitativos e, embora seja possível ser de cunho qualitativo, oferece dispositivos específicos de observação, tais como a coleta dos fatos linguísticos, a exposição, a redação e a publicação da pesquisa.

Assumimos, nesta investigação, uma postura metodológica com o uso direto dos dispositivos específicos de observação, tais como: Transcrições de registros em áudio, e-mails, produção autobiográfica e registros de leitura dos acontecimentos (doravante RLA) entre o pesquisador e a participante, que contenham conteúdo relevante para o processo de construção de ambas as produções dos sujeitos desta pesquisa. Não foi estabelecido um roteiro prévio para a coleta dos fatos linguísticos. Segundo a orientação de Fachinetti (2012, p.105), “Fica a critério do pesquisador a escolha dos participantes da pesquisa, dos instrumentos e materiais a serem utilizados”. Embora os critérios sejam decididos pelo pesquisador, estes não são tomados sem uma ética.

Para Lacan, no Seminário número 7 ([1959-1960] 1997), *A Ética da Psicanálise*, é perseguir o desejo, sendo o desejo a falta que provoca uma angústia no analisando, e que o encaminha a um processo de análise. O desejo do analisando é que faz a análise avançar. Com isso, a pesquisa em Psicanálise acontece sempre pelo viés do desejo do analisando, que só inicia quando o sujeito se desloca em direção a sua falta, provocada pela angústia que antecede a simbolização.

Percebemos, no ensino de Lacan, que o ato, o desejo, o saber e o discurso do psicanalista têm a função de operacionalizar a ética do desejo e a política da “falta-a-ser”, seja na análise, no ensino ou na pesquisa. Assim sendo, o pesquisador, ao elaborar



a pesquisa em Psicanálise irá captar a falta do sujeito por meio da repetição dos significantes que sustentam seu sintoma.

O que sustenta a relação de pesquisa é a transferência de trabalho, a qual não pode ser detectada no momento exato de seu acontecimento, embora seja possível captar os seus rastros na relação entre ambos. Reis (2004, p.121) afirma que, “falar da transferência é falar da força de atração que as pessoas exercem umas sobre as outras”. Nesse processo, o analisando supõe que o analista tenha o saber de sua falta, com isso permite-se estabelecer um laço transferencial. Assim sendo, o trabalho do analista ou do pesquisador, no nosso caso, é propor movimento ao objeto da pulsão, nesta pesquisa a escrita em LI. Para Lacan ([1901-181] 1998), nos *Escritos*, a pulsão constitui, portanto, a dialética entre a falta e a procura por satisfação.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE

#### “EU CAÇADOR DE MIM”

*“Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim”.*

*Milton Nascimento*

A significação do abre alas desta análise, em sua nascente, toma os versos da canção do cantor e compositor Milton Nascimento “*Caçador de mim*”, para problematizar o caminhar dos sujeitos em direção ao desejo. Neste capítulo, procedemos à análise dos fatos linguísticos. a partir da narração do estudo de caso, a respeito dos aspectos mais importantes que foram encontrados no percurso de escrita autobiográfica da participante e que interpretamos como sendo: momentos de resistência, a relação entre o tempo cronológico da pesquisa e o tempo lógico da participante, a angústia da participante diante dos impasses e as marcas de singularidade da participante que vão se mostrando no processo.

Desse modo, torna-se imprescindível conhecer alguns manejos realizados e suas possíveis implicações. Buscaremos apontar deslocamentos da participante no que diz respeito à sua responsabilização pelo desejo de escrever em LI. Serão apresentados nossos gestos de interpretação partindo dos enunciados registrados no DP e na produção autobiográfica. Os enunciados da participante serão demarcados com a letra “G”, que se refere a Girassol, o pseudônimo adotado. A Letra “P” se refere aos enunciados do pesquisador. Todos os enunciados foram enumerados e se encontram disponíveis no DP (Apêndice A).

Chamamos a atenção do leitor para as questões orientadoras desta pesquisa: Seria o caso de, primeiro, trabalhar a sua própria escrita para depois ensiná-la? Quais marcas linguístico-discursivas que apontam para inscrições singulares da participante

desta pesquisa e em que medida fala de si, de suas angústias e escreve sua singularidade no laço social?

No presente trabalho, dividimos a análise em quatro tópicos de discussão. Para iniciar este capítulo, no tópico (3.1) discutiremos os temas resistência, tempo lógico e manejos; no segundo tópico (3.2), falaremos sobre o manejo da angústia; no terceiro tópico (3.3), discutiremos o laço transferencial entre pesquisador e pesquisada e, no quarto tópico (3.4), buscaremos apontar, nas marcas enunciativas do processo de elaboração da escrita autobiográfica, traços marcantes da singularidade desta autora divididas em dois subitens: 3.4.1, O pronome pessoal “Eu”, o enunciador da instância de discurso e 3.4.2, Uso de reticências em produções autobiográficas: por que tanta incidência?

Vale destacar que, para elucidar os tópicos de discussão e facilitar a organização dos dados, a partir das observações do pesquisador, foram criados nove quadros. No Quadro 04 (primeiro tópico) estão os temas resistência, tempo lógico e manejos; no Quadro 05 (segundo tópico), são ilustrados os manejos da angústia; no Quadro 06 (terceiro tópico), estão os momentos ilustrativos do laço transferencial; no Quadro 07 (quarto tópico) são apontadas as marcas enunciativas do “eu”; no Quadro 08 (quarto tópico) estão as marcas enunciativas “história de vida”; no Quadro 09 (quarto tópico) estão as marcas enunciativas que remetem ao Outro”; no Quadro 10 (quarto tópico) estão as marcas enunciativas do sujeito do enunciado e enunciação; no Quadro 11 (quarto tópico) o uso de reticências nas produções autobiográficas e no Quadro 12 (quarto tópico), está a análise do uso de reticências nas produções autobiográficas. Diante desse panorama, passemos à primeira seção da análise.

### **3.1. Momentos de resistência à escrita e o tempo lógico**

Nesta seção, buscamos compreender os momentos de resistência, assim interpretados uma vez que interferiram no andamento da pesquisa e, por vezes, no fluxo do trabalho da escrita. É função do pesquisador descrever e interpretar como ocorreram as condições de produção dessa escrita, uma vez que ele deve se responsabilizar pelas demandas que faz à participante. Com base nesse entendimento, buscamos apresentar as leituras que fizemos do que entendemos como resistência enquanto também acionamos

as explicações lacanianas sobre o tempo lógico. Relatamos também os manejos realizados para que a participante voltasse a produzir. A seguir, no Quadro 4, estão as discussões sobre o caso.

**Quadro 4 – Resistência, Tempo Lógico e Manejo**

| <b>Leituras das Resistências, Tempo lógico e Manejos.</b> |             |  |   |
|---|-------------|--|---|
| <b>Ações</b>  | <b>Data</b> | <b>Acontecimento</b>                         | <b>Leituras</b>   |
| 02  | 05-09-14    | Entrevista desmarcada                        | Ausência da participante no 1º encontro.  |
| 05  | 08-09-14    | Entrevista diagnóstica                       | <b>Tempo lógico:</b> participante comparece ao 1º encontro de pesquisa.   |
| 07  | 31-10-14    | 1º Entrevista                                | <b>Manejo:</b> pesquisador convida participante para escrever uma autobiografia.  |
| 09  | 07-11-14    | 2º Entrevista                                | <b>Tempo lógico:</b> 3º encontro de pesquisa no encontro da FC. Participante apresenta primeiros textos em folhas de papel.   |
| 10  | 14-11-14    | Entrevista desmarcada                        | <b>Resistência:</b> participante desmarca 4º encontro.<br><b>Manejo:</b> pesquisador remarca 4º encontro e faz um convite para escrever sobre “Who are you?”  |
| 12  | 17-11-14    | 3º Entrevista                                | <b>Manejo:</b> pesquisador elabora calendário para próximos encontros com a participante e disponibiliza material de leitura solicitado. Após instruções, solicita elaboração de um parágrafo e deixa a participante sozinha na sala por 15 minutos.<br><b>Tempo lógico:</b> participante traz novas produções e escreve alguns parágrafos com dificuldade. |
| 11  | 24-11-14    | Entrevista desmarcada                        | <b>Resistência:</b> participante não comparece à reunião e justifica.<br><b>Manejo:</b> pesquisador envia novas datas.  |
| 18  | 01-12-14    | 4º Entrevista                                | <b>Tempo lógico:</b> participante solicita um encontro adicional em dezembro.<br><b>Manejo:</b> pesquisador solicita mais 15 encontros para 2015, contabilizando 20. Solicita data para entrega de novas produções, acolhe pedido de mais um encontro antes do término do ano e auxilia com material sobre marcadores discursivos.                          |
| 20  | 08-12-14    | Data de encontro em dezembro não confirmada. | <b>Manejo:</b> pesquisador não confirma nova data de reunião para dezembro e solicita e-mail para encaminhar cronograma para 2015, propostas para a escrita autobiográfica da participante e reforça interesse sobre novas produções.   |

|    |          |                          |   |
|----|----------|--------------------------|---|
|    |          |                          | <b>Tempo lógico:</b> participante pede desculpas por ter se ausentado no encontro anterior.   |
| 21 | 14-01-15 | Pausa nas atividades     | <b>Manejo:</b> participante informa recesso escolar e comunica viagem pessoal de 20 de dezembro a 23 de janeiro. Pesquisador promove um corte nos encontros seguintes após perceber descontinuidade e não implicação, com uma visada de provocar um corte.                              |
| 22 | 21-01-15 | Envio de novo cronograma | <b>Manejo:</b> pesquisador encaminha cronograma de pesquisa de 2014-2015 por e-mail e metas de aperfeiçoamento da prática da participante levantadas por ela no 5º encontro.  |
| 31 | 09-02-15 | Entrevista desmarcada    | <b>Resistência:</b> participante desmarca reunião e solicita nova data.   |
| 34 | 11-02-15 | 5º Entrevista            | <b>Resistência:</b> participante não traz novas produções e pede mudança de datas e encontros.<br><b>Manejo:</b> pesquisador elabora novo calendário, reduz número de encontros de 15 para 5 em 2015.   |
| 35 | 22-02-15 | Envio de novo cronograma | <b>Manejo:</b> pesquisador encaminha nova programação de pesquisa 2015.1  |
| 37 | 27-02-15 | Entrevista desmarcada    | <b>Resistência:</b> participante desmarca reunião, justifica por telefone e e-mail motivo de ausência.  |
| 38 | 05-03-15 | Envio de novo cronograma | <b>Manejo:</b> pesquisador envia um informe com novo horário e com redução de tempo   |
| 39 | 06-03-15 | 6º Entrevista            | <b>Manejo:</b> pesquisador entrega uma agenda física com datas para novos encontros, solicita novas metas de produção e questiona motivo das ausências e faltas de novas produções.<br><b>Resistência:</b> participante não traz novas produções.                                       |
| 40 | 13-03-15 | 7º Entrevista            | <b>Tempo lógico:</b> participante fala da importância da agenda e da necessidade de melhor organização. Participante lê seis tópicos antigos, apresenta oito novas produções em LI e tece comentários em LI sobre o processo de escrita. Traça metas para o próximo encontro na agenda. |
| 41 | 20-03-15 | 8º Entrevista            | <b>Tempo lógico:</b> participante faz novas produções, traça metas para o próximo encontro na agenda.   |
| 43 | 30-03-15 | 9º Entrevista            | <b>Tempo Lógico:</b> participante lê novas produções e traça metas de produção para o próximo encontro na   |

|    |          |                |  |
|----|----------|----------------|--|
|    |          |                | agenda. Nesta ocasião o pesquisador questiona sobre elaboração de sumário, paginação, páginas em branco do início do livro e palavras que foram acrescentadas e corrigidas ao longo da produção.   |
| 46 | 10-04-15 | 10º Entrevista | <b>Tempo lógico:</b> participante lê novas produções, responde todas as perguntas, solicita mais um encontro e traça novas metas de produção para o próximo encontro na agenda. Nesta ocasião o pesquisador pergunta sobre alterações no texto, pessoa do texto, elementos alterados ou omitidos na escrita, ponto máximo da autobiografia, da escrita, relação com a escrita antes e depois da prática, se deseja prosseguir com a escrita, relação com o ConCol, descrição da experiência. |
| 48 | 13-04-15 | 11º Entrevista | <b>Tempo lógico:</b> participante tece comentários sobre alterações na produção, lê novos textos em LI, dedica poema para pesquisador e finaliza falando sobre a nostalgia da origem durante processo de escrita de si. (Participante comparece mesmo com forte tosse).<br><b>Manejo:</b> pesquisador questiona a frequência de escrita, ampliação textual, relação com a gramática, construção de um mosaico incompleto e considerações sobre o processo                                    |

Fonte: Diário de percurso.

No Quadro 4, foram registrados o que interpretamos como sendo seis movimentos de resistência ao trabalho de Girassol durante o processo de escrita, registrados nas ações nº 10, 11, 31, 34, 37 e 39. Os movimentos de possível resistência apresentados por ela foram: cancelamento de encontros, solicitação de mudanças de calendário, pedido de redução da carga horária dos encontros e não realização, ou realização parcial, de novas produções textuais na LI, segundo o que havia sido planejado para os encontros. Lembrando que, tal como o analista deve estar atento às resistências que impedem a análise, o pesquisador/instrutor também deve zelar para que os obstáculos que insistem em se repetir sejam vencidos. Estes movimentos são feitos na relação transferencial constituindo-se, portanto, de manejos empreendidos diante dessas manifestações que impediam o andamento da produção da participante.

A seguir, detalharemos as ações registradas e a nossa interpretação sobre elas em relação ao que entendemos como resistências, o tempo de ver, refletir ou concluir da participante e os manejos do pesquisador.

Na ação dois, temos o registro de Girassol, ao desmarcar a entrevista diagnóstica no dia 5 de setembro de 2014 no ConCol. Ela havia informado, por meio de rede social, que estava “agarrada” na sexta à tarde com a elaboração de um texto expositivo para a seleção da prova de mestrado. O convite para a conversação diagnóstica foi feito de forma verbal, uma semana anterior, no dia 29 de agosto, ao término da reunião do ConCol. Diante disso, o pesquisador remarcou a entrevista diagnóstica para dois dias depois, via rede social, e solicitou confirmação. Nesta ocasião, Girassol confirmou, logo em seguida, a presença na entrevista diagnóstica no horário em que ela deveria estar no encontro do ConCol .

Na ação cinco (Entrevista diagnóstica), Girassol compareceu pontualmente à entrevista que teve duração de duas horas. Durante a entrevista, ela delineou seu fazer pedagógico e, em associação livre, falou sobre diversos aspectos da sua práxis. Os dizeres mais recorrentes estão exemplificados, a seguir, nos recortes sobre didática de ensino: “**G.3:** ‘Gosto de fazer perguntas sobre eles’.” “**G.13:** ‘Quero corrigir questão por questão’. Acerca de dificuldades no ensino: “**G.16:** ‘Meia dúzia presta atenção’.” “**G.6:** ‘Os alunos usam celular durante a aula’.” Girassol também falou sobre a Estrutura escolar: “**G.15:** ‘As salas são muito cheias’.” Ela falou sobre o desejo de elaborar projetos futuros: “**G.12:** ‘Quero montar um livrinho com eles’.

Assim, nesse primeiro encontro, Girassol demonstrou muito interesse pela escrita em LI e por um desejo de ensinar a LI prestando atenção à precisão linguística (‘usar a gramática de forma correta’), como observamos no dizer a seguir, “**G.14:** ‘1º objetivo escrever sobre ele, 2º objetivo uma escrita dentro da língua’. É um bom momento para escrever sobre ele, aprender novos lexicais e utilizar a gramática de forma correta”. Os dizeres de Girassol, de um modo geral, naquela oportunidade, estavam relacionados à sua prática docente, salientando suas frustrações no ensino e desejo de inovar suas práticas com o objetivo de conquistar a atenção do aluno.

Desse modo, o pesquisador, observando a referência ao significante “outro”, o aluno, fez o primeiro manejo, ao lhe mostrar uma produção textual autobiográfica em LI de uma ex-aluna dele, com a finalidade de chamar sua atenção para a importância do

processo de escrita e não apenas para questões de precisão gramatical. No decorrer da entrevista diagnóstica, ele havia se recordado dessa produção, que estava em meio aos seus pertences.

Então, o texto foi apresentado à Girassol, propositalmente, por conter erros gramaticais. A intenção era mostrar-lhe que os erros não impediam a compreensão geral e mostrava em suas marcas enunciativas uma escrita autoral, ao revelar para seu destinatário, na materialidade discursiva, lembranças de sua história de vida, personalidade e marcas de uma possível singularidade. Desse modo, foi apresentado um “outro” livre e sem se preocupar muito com o que iriam pensar dele, se sua escrita iria agradar ou não, preocupando-se apenas em ser neste espaço de papel. Como acrescenta Riolfi (2015, p. 217) em *A Língua Espreada*, trata-se do “ato de escrever marcado pela instauração de uma interlocução com a parcela do “si próprio” que pôde ser reconhecida durante o processo”.

Naquele momento, logo após mostrar o texto da aluna para Girassol, outra ordem de enunciação se constitui e começa a surgir outro tipo de enunciado como vemos nos recorte a seguir: Girassol diz: “**G.17:** ‘A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros’.” Após um momento em silêncio, acrescenta: “**G.18:** ‘A aluna escreve de forma bem à vontade’.” Girassol complementa, em seguida, com gesto de sorriso, “**G.19:** ‘As questões gramaticais não afetaram a compreensão, não descontaria pontos’ (risos)”.

Posto isso, não temos a intenção de afirmar que o manejo teve um efeito instantâneo, pois, apesar de percebermos outros significantes, por meio de outros enunciados, observamos essa era o “instante de ver”, conforme explica Lacan (LACAN, [1969-1970] 1992). Percebemos que Girassol, em seus dizeres, não recorria as suas próprias experiências com a escrita. Parecia não ter percebido que a proposta de pesquisa seria realizada com ela e não com seus alunos. Ao finalizar a entrevista, o pesquisador percebeu que seria necessário fazer um manejo no sentido de implicá-la no desejo de produzir a própria autobiografia.

Na ação sete, foi realizada a 1º entrevista gravada em áudio com Girassol. O pesquisador iniciou a entrevista a partir dos significantes que mais se destacaram na entrevista diagnóstica: “planejamento escolar”, “ensino de gramática de LI” e “dificuldade com os alunos do 3º ano”. A partir desses significantes, realizou um manejo



que ele convidou Girassol para escrever sua autobiografia. Nessa ocasião, o pesquisador entregou para a participante um caderno, com folhas em branco. Esse foi o convite oficial para ela dar início a sua própria escrita autobiográfica. Girassol prontamente verbalizou sua identificação com a cor da capa do caderno vermelho, devido o fato de ser a cor favorita de seu pai.

Nessa oportunidade, também lhe foi entregue um suporte de conteúdo gramatical e teórico, para contribuir no auxílio da produção autobiográfica, de acordo com Lessa (2013) Lejeune (2014), Dhalet (2014) para explicar a noção de pacto autobiográfico. Disponibilizamos a lista descrita no Quadro 04 do DP. Mediante a surpresa do convite, Girassol diz em um tom confessional no enunciado G.82,

*Na verdade, eu nunca escrevi em inglês sobre mim! Eu coloco meus alunos para escrever (risos) sobre eles, eu nunca pensei em escrever sobre mim! Acho que estas coisas têm que realmente, tem que vir de fora/// de fora/ Eu nunca me senti motivada a escrever sobre mim/// Nunca!*

Nesse sentido, no recorte **G.82**, ao dizer “eu nunca escrevi em inglês sobre mim”, Girassol teve suas certezas balançadas, ela passa a interrogar sua própria implicação naquilo que pede aos alunos para fazerem, mas ela mesma nunca experimentara. Aí, pode-se dizer que houve um momento de subjetivação. Nesse tempo de subjetivação, o sujeito se envolve na questão que surge: “Eu nunca escrevi” e se interroga. É a entrada no tempo para compreender. Importante marcar aqui o quanto esse momento a tocou, pois o convite produziu um efeito direto sobre suas certezas. O gesto do riso de Girassol veio acompanhado pelo tom de confissão revelada pelo riso. Um desconcerto trouxe a prática dela para o centro. “Eu coloco meus alunos para escrever”. Respaldados neste ponto, imediatamente, demos início à elaboração de como seria a escrita utilizando o suporte teórico definido por Harmer (2004) para produção dos estágios de escrita. Logo após dialogarmos sobre um ponto de partida, a participante escolheu começar narrando acontecimentos de sua infância e, como estratégia para acionar a escrita, foi-lhe solicitado o uso de imagens, pois observamos, na entrevista diagnóstica, que ela já fazia uso desse recurso com seus alunos em produções anteriores.

Após esse manejo, como vemos na ação nove (2º entrevista), Girassol apresentou seus primeiros textos em folhas de papel, chamados por ela de “rascunho”,

pois ainda não se apropriara do caderno. Conforme solicitado, ela trouxe uma fotografia de sua infância, narrou sua produção desenvolvida na LI e fez comentários em língua portuguesa (doravante LP) sobre o que recordou durante a escrita. Nessa perspectiva, a professora enunciou, **G.1**: “(...) Fiz um retorno na minha história (...) escrevi em inglês.” Ela contou como havia decidido escrever sobre a infância no quintal, as brincadeiras de criança com o irmão e a escola primária.

Considerando o dizer de Girassol, percebemos que, a partir desse primeiro movimento de escrita, a professora, mesmo sem se apoderar do caderno, inicia “o momento de compreender” (LACAN, [1969-1970] 1992). Observamos o recorte a seguir, **G.7**: “Eu passo lá uma orientação (...) mas não começo pelo ponto de partida (...) Eu percebo o tanto que o aluno precisa deste direcionamento.” Ainda pensando que essas estratégias seriam úteis para que ela desenvolvesse essa mesma atividade de escrita com os seus alunos, no recorte **G.7**, Girassol parece necessitar elaborar um planejamento para suas atividades. Ela finalizou o encontro planejando novos temas para a sua própria escrita.

A ação dez é marcada pela primeira manifestação de resistência. Girassol desmarcou o 4º encontro de pesquisa por meio de um bilhete “Don’t worry! We are going to meet during next week!” disponível no DP. Assim, o pesquisador remarcou a 3ª entrevista. Na ação 11 (3ª entrevista), o pesquisador elaborou um calendário para os próximos encontros e disponibilizou mais material de leitura por ela solicitado sobre o gênero autobiográfico de autoria de Dahlet (2014).

Importante salientar que, neste momento, Girassol trouxe novas produções, mas apresentou resistência em contraposição, pois solicitou mais tempo para pensar com tranquilidade para produzir o texto (Who am I?). Diante disso, o manejo adotado foi deixá-la sozinha durante 15 minutos para desenvolver uma elaboração de sua escrita, sem que necessitasse da ajuda do pesquisador para fazer suas escolhas. Como podemos ver no recorte a seguir, “**G.11**: (...) Eu falo, Jackson, que enquanto a gente faz a tarefa, ela constrói e reconstrói (...) é no insight, no momento aí, você muda.” Esse enunciado foi dito assim que o pesquisador retornou à sala. Girassol havia produzido seis parágrafos em LI, mas assumiu ter dificuldade em escolher os adjetivos para descrever-se a si mesma.

No recorte a seguir, Girassol acrescenta que, **“G.17:** (...) Tá vindo, eu vou colocar um recadinho aqui, conhecer melhor os adjetivos para poder usar (...) Cê vê o quanto que a gente tá falando sobre a gente, a gente não pode escrever qualquer coisa”. Em relação ao manejo realizado pelo pesquisador, percebemos que, mesmo resistindo, ela produziu, porém, ainda assim, não trouxe a produção para o caderno vermelho que denominamos o seu caderno autobiográfico.

Durante esse processo, a participante ainda permanecia “no momento de compreender”, conforme Lacan ([1969-1970] 1992). Ela se envolveu na escrita, mas ainda de modo a tentar elaborar as situações que lhe dificultam a produção, como aponta neste recorte a seguir, **“G.34:** Eu quero usá-lo como exemplo, ele é meu, é a minha história, eu não quero fazer de qualquer jeito. Resumindo, entendeu? Eu não quero só cumprir pra te mostrar, por isso eu não continuei.” Um modo de ler essa situação é que a participante percebe que não se trata de escrever apenas qualquer coisa e sim de um movimento mais profundo e implicado com sua escrita.

É, portanto, na direção de compreendermos esse processo, que passamos a descrever o que aconteceu nas entrevistas seguintes. Na ação 12, Girassol não compareceu e o pesquisador fez o manejo de reenviar um novo calendário. Na ação 18 (4º entrevista), o pesquisador percebeu um momento de resistência da participante, conforme vemos no recorte, **“G.12:** Eu acho que na hora que eu escrever a minha autobiografia aqui (...) to vindo que tô brigando essa coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa verdadeiramente minha”. Nesse ponto, chamamos o leitor para prestar especial atenção à análise desse recorte. Primeiramente, pode-se dizer que, com essa fala, ela está entrando no tempo de concluir (mesmo que seja uma conclusão provisória). Nesse enunciado, ela se dá conta do paradoxo que ela mesma criou: a autobiografia é para ela um trabalho (coisa que não lhe diz respeito e, sim, aos alunos, além de ser considerado algo chato). Ao mesmo tempo, existe algo verdadeiramente dela (que a implica na escrita e pode ser prazeroso). Percebe-se que para ela essas duas coisas não vão juntas. Ela usa o verbo brigar e a conjunção aditiva “e” para duas coisas que são incompatíveis em seu raciocínio.

Ela solicitou mais um encontro em dezembro de 2014, trouxe novas produções, contudo não eram extensas e não traziam muitos detalhes sobre os personagens e muito menos aproximavam o sujeito do enunciado com o da enunciação.

Nessa oportunidade, o pesquisador fez o manejo de convocá-la a narrar com maior profundidade os fatos, despreocupando-se com problemas com o uso da gramática de forma indevida, alertando-a para a possibilidade de ajustes no corpo do texto durante o processo. Também foi proposto o retorno dos encontros com previsão para fevereiro de 2015, a serem realizados durante 15 momentos. Neste contexto, Girassol aceitou a nova proposta, solicitou uma entrevista extra no mês de dezembro de 2014. Ela também se pôs a produzir e pediu para rever o pesquisador. Percebemos aqui, que a transferência estava em pleno andamento. Considerando a demanda de Girassol, o pesquisador acolheu o pedido de uma entrevista adicional para elaborar mais propostas de escrita, solicitou novas produções para o encontro seguinte e prestou auxílio em relação ao uso dos marcadores discursivos, com o propósito de aperfeiçoar a escrita, aprimorando o uso de tais recursos.

Na ação 20, Girassol não compareceu à entrevista que havia solicitado e pediu reagendamento. Como manejo, o pesquisador não disponibilizou outras datas de encontro para dezembro de 2014, mas solicitou o endereço de e-mail de Girassol com a finalidade de enviar o cronograma de 2015, com propostas de temas para a escrita autobiográfica. Esse ponto é fundamental para fazer essa interpretação, coadunando com Lacan, no Seminário 20 ([1972-1973] 1985) “não dar o que o sujeito pede, porque não é isso”. Após o pesquisador fazer o manejo com o corte dos encontros na ação 21, depois de a participante solicitar uma entrevista extra e não remarcar observamos, que talvez aí, seja um momento em que ela também apresente resistência na transferência, porque tenta colocar o pesquisador à mercê dela, causada por algo que ela está tendo dificuldade em dar sequência. O momento provisório de concluir voltou para o tempo para compreender, momento de repetição do sintoma.

O manejo do pesquisador, então, é o de responsabilizá-la, não lhe dando outra data e determinando a forma como vão passar a se corresponder (manejo do corte). Houve intenção do pesquisador em substituir o contato via rede social para uso de e-mail, para responsabilizá-la pela importância que ela devia dar à sua escrita. O pesquisador, com esse corte, teve a intenção de que a participante percebesse que o pesquisador levava isso a sério. Houve retorno imediato da participante a essa proposta. Ela justificou sua ausência e informou o endereço de e-mail. Ela também reforçou seu interesse em apresentar novas produções, que pode ser interpretada como irrelevante, pois é o ato do pesquisador que importa. Supomos que, nesse momento, ela conclui

provisoriamente e volta ao tempo de compreender, conforme Lacan ([1969-1970] 1992).

Após recesso aproximado de dois meses, os encontros deveriam ser retomados para dar andamento à pesquisa. Durante o período de recesso, Girassol não se manifestou. Próximo ao término do recesso, o pesquisador, na ação 22, fez o manejo de enviar um convite por e-mail para o retorno às atividades. Nessa mensagem, divulgou o cronograma de pesquisas para 2015 e sistematizou em notas alguns planos de metas elaborados oralmente por ela na 4ª entrevista de 2014 (última do ano), conforme sua solicitação. Correlativamente, a cada vez que a participante misturava as atividades que queria fazer com os seus alunos com a tarefa que o pesquisador estava desenvolvendo com ela, Girassol ainda estava resvalando para o tempo de ver aquele “não querer olhar” para a sua produção. Ela passou um longo tempo fazendo isso, pelo que ela mesma nos disse em sua 4ª entrevista no enunciado G.12: “(...) Tô vendo que to brigando essa coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa verdadeiramente minha”.

Na ação 31, em que estava previsto o retorno das atividades, Girassol cancelou a entrevista e solicitou uma nova data. Esse cancelamento indiciou uma manifestação de resistência, confirmada mais adiante, no registro da ação 34 (5ª entrevista), que aconteceu em fevereiro de 2015. Nesse encontro, ela não apresentou novas produções textuais.

Observemos o que Girassol disse a respeito de sua dificuldade em produzir no recorte **G.8** “Lembrei, eu falei: não! Isso na cabeça não! Eu acho que eu quis escrever sobre alguma coisa e eu não dei conta de desenvolver a escrita daquilo, aí eu AH NÃO! Então pulo pra outra coisa como se fosse mais fácil para eu apresentar.” Após tecer esse dizer, ela solicitou, mais uma vez, mudanças no calendário dos encontros para 2015. Girassol estava novamente oscilando entre ver e no tempo de compreender: paralisa, empaca, repete o sintoma, se interroga. Ela estava tentando elaborar. O pesquisador faz o manejo de corte desse funcionamento sintomático (ou de gozo), mantendo-se distanciado e reduzindo o tempo e o número dos encontros. A esse respeito, o manejo realizado pelo pesquisador foi de elaborar um novo calendário de entrevistas e reduzir a quantidade de encontros de quinze para cinco.

Assim, na ação 35, o pesquisador formalizou o manejo, encaminhando para o e-mail de Girassol uma nova programação de pesquisa pré-acordada. No entanto, mais

adiante, como manifestação de resistência ao trabalho, na ação 37, ela desmarcou novamente a entrevista e justificou por telefone e e-mail o motivo de sua ausência. Outro manejo foi realizado pelo pesquisador durante a ação 38. O pesquisador enviou um informe para ela com novo horário, com redução de tempo por encontro, de duas horas, para uma hora semanal.

Na ação 39 (6º entrevista), o pesquisador decidiu fazer outro manejo, ao presenteá-la com uma agenda física 2015. Nesta, o pesquisador já deixou marcadas as datas para os quatro encontros seguintes. Ao término da entrevista, o pesquisador solicitou de Girassol que tomasse nota do que ela iria elaborar como metas de produção para o encontro do mês de março.

Durante essa entrevista, Girassol não apresentou novas produções, o que entendemos como manifestação de resistência ao trabalho. O registro dessa manifestação está indicado no recorte **G.16**: “A PRODUÇÃO NA ESCOLA! Fiquei MUITO envolvida com a produção autobiográfica dos alunos (...) eu fiquei muito voltada como o meu aluno produziu (...) comecei a produzir atividades (...)”. Com base no recorte discursivo de Girassol, é possível depreender que existe um conflito gerado no paradoxo que ela mesma criara e que ela ainda não superara. Ela parece não se responsabilizar pelo seu desejo de escrever. Nesse momento, o desejo de produção era do pesquisador e o que ela poderia estar fazendo era somente agradá-lo (isso é da relação transferencial imaginária). No entanto, ao final da entrevista, após o manejo, ela fez uso da agenda como podemos ver no registrado na Figura 04, disponível no DP. A seguir, na ação 40 (7º entrevista), Girassol iniciou sua implicação pessoal com a escrita em efeito transferencial. O sentido desse efeito cascata pode ter sido desencadeado a partir do momento em que ela viu que, ao perceber o prazer dos alunos em produzir suas autobiografias, ela passou a compreender que esse prazer também podia ser dela, ao escrever a sua. Há, também, que se levar em conta que havia o desejo do pesquisador implicado ali, ela tomou-o também como dela. Assim, interpretamos que ela saiu nesse instante, do momento de compreender para o instante de concluir o que é percebido a partir do efeito do manejo feito na 6º entrevista. Ela fez mais produções e vemos um aumento das produções textuais elaboradas em um curto espaço de tempo, conforme discutiremos no quarto tópico.

Na sétima entrevista, temos no recorte **G.1**: “Bom, eu vou começar pela agenda que você me presenteou. Eu achei MARAVILHOSO ter agenda! Porque eu preciso de uma organização melhor (...) e na hora que eu fui produzir o que foi que eu fiz? DEIXA VER A AGENDA!” Percebemos nesses dizeres um deslocamento de Girassol, pode-se dizer que ela se encontra no “momento de concluir”. Ora, não podemos de modo algum ignorar o fato de que apenas num momento posterior, o pesquisador e a participante perceberam o “efeito agenda”. Por isso, ela realizou as atividades programadas para o encontro, assim como durante o encontro anotou novas metas para o seguinte, registradas na Figura 05 disponível no DP.

Na ação 41 (8º entrevista), Girassol continuou elaborando novas produções, além de ter traçado novas metas para o encontro seguinte. Nessa direção, ela diz, **G.5**: “(...) Eu não sei, mas eu vou escrever sobre as experiências na escola para o próximo encontro.” Os registros feitos na agenda estão na Figura 06, disponível no DP. Em seguida, na ação 43 (9º entrevista) a participante diz, “**G.3**: Com mais certeza que eu to querendo (...) com mais clareza, com mais organização, disciplina (...)”. O que confirma uma elaboração, uma marca do “momento de concluir” (LACAN, [1969-1970] 1992). Após esse momento, podemos analisar o modo de dizer de Girassol na ação 46 a seguir,

*G.12: (...) Agora sem a solicitação de um mestrando (risos) (...) eu quero continuar, inclusive eu já separei as fotos que eu quero colocar aqui (...) o elemento detonador da escrita vai ser as fotos (...) e eu sempre gostei de fotografias (...) inclusive eu fiz a mesma proposta para os meus alunos (...) eu tenho mais de 300 fotos (...), nem imaginava fazer isso aqui (...) eu cortei (...) eu achei interessante!*

Ainda sobre o **G.12**, outro apontamento relevante é que naquela ocasião surgiu o interesse de Girassol em prosseguir com a produção. As fotografias referidas em seus dizeres expressam uma implicação direta com a produção, quando ela diz “eu cortei”. Interpretamos este dizer da seguinte forma: nessa representação, o corte da fotografia é um efeito do corte elaborado por ela mesma durante o processo de construção de sua imagem, uma ação resultante de descoberta de sua singularidade a partir dos desdobramentos dialógicos do sujeito origem, marcado por eu, entre o sujeito da elocução, da enunciação e do enunciado (DAHLET, 2015). Lembrando o que colocou Forbes (2012), o sujeito precisa responsabilizar-se pelo seu “ser” estranho. Tendo isso

em vista, Girassol descobre um saber fazer com o sintoma a partir de um novo uso do gozo. Ao chegar nesse momento, a figura do pesquisador como objeto (*a*), torna-se um resto e a participante caminha sozinha.

Nessa direção, Girassol manifesta o desejo de continuar sua escrita e demanda mais um encontro para revelar o título de sua autobiografia. Durante a ação 48 (11º entrevista), ela revela o título da produção viria a seguir, **G.6**: “(...) Coloquei memórias (Memories What really matter?). O que realmente importa tá aqui. (...) TEM COISA QUE IMPORTA E NÃO TA AQUI? Pode ser, mas aqui realmente, isso que tá aqui importa.”

Em suma, conforme esquematizado no Quadro 04 toma-se como base, primeiramente, a leitura, de um modo geral, da compreensão do processo de escrita de Girassol, a partir da descrição das condições de trabalho. Novamente, referindo-se ao tempo lógico de Lacan ([1969-1970] 1992), consideramos que, entre o primeiro contato e a 2º entrevista, a participante se encontrava no “o instante de ver”, pois, não trazia indícios da escrita autobiográfica registrada no caderno de produção, assim como não apresentou implicação com o cronograma de datas. Estamos em condições de afirmar que, a partir da 3º e 6º entrevista, a participante entrou no “momento de compreender”, ao aproximar o desejo da prática, pois se compromete a elaborar as primeiras produções em LI no caderno de produção autobiográfica.

Dessa forma, “o momento de concluir” é mais perceptível a partir da 6º até a última entrevista, em que seu discurso se aproximou do que consideramos ser o seu desejo de fazer aliado ao cumprimento da escrita. Ela produziu novos textos e deu fim às ausências nos encontros, abandonando as repetições. Convém ressaltar que, nesse intervalo de tempo, não foram apresentadas manifestações visíveis de resistência.

Podemos, portanto, afirmar que os manejos foram realizados à medida em que Girassol resistia ao movimento de escrita. Desse modo, o pesquisador percebeu que o silenciamento de Girassol na produção não estava relacionado a uma necessidade de receber um calendário, mas de elaborar o seu próprio tempo.

Entendemos que Girassol resistiu muito a se apropriar da escrita como algo de seu próprio interesse e esse sintoma aparente não foi bem interpretado pelo pesquisador. Assim, compreendemos este momento como “ponto cego” do pesquisador.



Neste ponto, vamos fazer referência a Lacan ([1969-1970] 1992). Percebemos que, inicialmente, o pesquisador operou com o “discurso de mestre”. Assim no lugar de “mestre” a escrita não fluiu, pois já sabemos que Girassol, ao direcionar sua queixa para o pesquisador, operava com o “discurso da histérica”, pois conclamou um mestre e depois o destituiu. Desse modo, compreendemos que a escrita somente avançou quando o pesquisador começou a abrir mão do seu próprio desejo a partir do “discurso do analista”. Somente a partir dos encontros de supervisão entre o pesquisador e a orientadora houve um desvendamento acerca do próprio ponto de resistência do pesquisador acerca dos limites da pesquisa.

Concluimos que o desejo de escrita de Girassol, inicialmente apresentado, era regido pelo tempo cronológico do pesquisador, cuja resistência não permitia fazer surgir o desejo de escrever da participante, em seu próprio tempo de elaboração. Para Sól (2015, p. 105) “esse tempo é o tempo para instaurar, para se apropriar e incorporar novos conhecimentos, não é o tempo cronológico, é o tempo de cada sujeito, é o tempo em que cada um decide tomar uma causa e transformá-la em ação”. Desse modo, entendemos que o cronograma era o “ponto cego” do pesquisador e, tanto o silêncio de Girassol quanto as suas ausências, podem ser interpretadas como uma manifestação inconsciente de reação aos gestos do pesquisador. Assim, compreendemos que Girassol, por meio de seus silêncios endereçados ao pesquisador, denunciava um desejo de ser e de florir em seu próprio tempo.

Na próxima seção, apresentaremos os manejos da angústia.

### **3.2. Manejos da angústia**

Procuramos fazer um mapeamento das manifestações de angústia vivenciadas pela participante durante sua escrita autobiográfica em LI na FC. O Quadro 5 apresenta recortes, nos quais são destacadas as marcas que interpretamos como sinalizadoras de angústia. Vale lembrar que consideramos a angústia como o principal elemento desencadeador do processo de produção textual no direcionamento do sujeito frente ao seu desejo. Portanto, não poderíamos negligenciar que o não saber lidar com esses momentos de angústia criavam barreiras para o desenvolvimento da escrita. Diante

disso, o pesquisador procurou realizar manejos na tentativa de diminuir o nível de angústia para que a participante pudesse se implicar e voltar a produzir. Na sequência, no Quadro 5, apresentamos os recortes.

**Quadro 5 – Manejo da Angústia**

| <b>Manejos da angústia</b> |             |                            |  |
|----------------------------|-------------|----------------------------|--|
| <b>Ações</b>               | <b>Data</b> | <b>Registro</b>            | <b>Angústia /Manejo</b>  |
| 03                         | 07-10-14    | 1º contato via rede social | <p><b>Angústia - G.15:</b> <u>Planejamento. É UMA GRANDE DIFICULDADE minha!</u> Cada dia tá mais pesada a rotina, a minha alegria da qual me refiro tanto acontece apenas com um grupo reduzido, no máximo 20... Queria muito ir alcançando mais um a um. Sim, segunda agora?</p> <p><b>Manejo - P.12:</b> Você quer desenvolver a pesquisa comigo?</p> <p><b>P.15:</b> Então te espero amanhã! Na biblioteca da FALE!</p>   |
| 05                         | 08-09-14    | Entrevista Diagnóstica     | <p><b>Angústia - P.2:</b> Questões gramaticais a preocupam.</p> <p><b>Manejo - P.6:</b> Após este momento, aproveito a oportunidade e apresento um texto de uma ex-aluna escrito em primeira pessoa.</p> <p><b>G.17:</b> “A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros”.</p> <p><b>G.18:</b> “A aluna escreve de forma bem à vontade”.</p>   |
| 07                         | 31-10-14    | 1º Entrevista              | <p><b>Angústia - G. 40:</b> <u>Eu não consegui trabalhar no terceiro ano/// O que eu escutei deles na sala que me desmotivava, é que era o ano para zoar/// Aí parece que eu não quis comprar a briga, que zoar que nada, vocês vão é estudar, sabe? Criar! Eu fui criando, mas não consegui, não consegui::: fazer com que eles/</u></p> <p><b>P.72:</b> O caderno está todo em branco/, nenhuma linha preenchida!/ E eu te convido a/// escrever a sua história.</p> <p><b>G.71:</b> Em inglês?</p> <p><b>P.73:</b> Em inglês!</p> <p><b>G.72:</b> E por onde começa? (risos) Tem alguma coisa assim, tem algum tópico pra começar, porque eu preciso de sua orien/ Por onde começa?</p> <p><b>G.82:</b> Na verdade, eu nunca escrevi em inglês sobre mim! Eu coloco meus alunos para escrever (risos) sobre eles, eu nunca pensei em escrever sobre mim!Acho que estas coisas têm que realmente, tem que vir de fora/// de fora/ Eu nunca me senti motivada a escrever sobre mim/// Nunca! (...).</p> <p><b>Manejo - P.74:</b> Girassol, este caderno é seu caderno, este caderno, ele:::/// a proposta é que você traga traços sobre a sua vida individual!</p> <p><b>G.86:</b> A única coisa que você está me::: me dando, um direcionamento inicial é INFÂNCIA!</p> <p><b>P.78:</b> Infância!</p> <p><b>G.87:</b> É porque a gente tem que começar de um</p> |

|    |          |               |  |
|----|----------|---------------|--|
|    |          |               | ponto!   |
| 09 | 07-11-14 | 2º Entrevista | <p><b>Angústia - G.4:</b> (...) Eu achei que quando pegasse o caderno eu ia escrever (...) mas eu quero escrever lá quando estiver tudo corrigido. (...) eu quero a escrita de acordo com a língua.</p> <p><b>Manejo - P.4:</b> (...) Topic sentence ilustrado com as suas memórias (...) levantamento de ordem psicológica de acontecimentos (...) profundos e pessoais (...)</p> <p><b>G.5:</b> (...) Esta coisa de memória (...) aí você tem que selecionar (...)</p> <p><b>P.5:</b> (...) Direção para escrita (...) ir escrevendo de acordo com as suas lembranças (...) O importante é trazer as lembranças (...) e ir escrevendo.</p> <p><b>G.6:</b> (...) Qual seria o próximo tópico? A gente já podia definir!</p> <p><b>P.6:</b> Você poderia falar sobre os seus ancestrais, sua família (...) a história de sua família (...) seu nascimento (...) momentos de carinho com o seu pai (...)</p> <p><b>G.7:</b> Eu passo lá uma orientação (...) mas não começo pelo ponto de partida (...) Eu percebo o tanto que o aluno precisa deste direcionamento.</p> <p><b>P.7:</b> (...) somos constituídos de todas estas experiências enquanto sujeitos (...) se você quiser adentrar já na fase de adolescência seria interessante você falar um pouco sobre seus professores, vizinhos, amigos do bairro (...) primeiro namorado (...) inimigos (...) relação com animais na infância (...) falar um pouco sobre sua relação com espiritualidade na infância (...), relações, escolas, com os amigos, com os vizinhos, são elementos que você vai capturando e você vai fundamentando a sua autobiografia.</p> |
| 12 | 17-11-14 | 3º Entrevista | <p><b>Angústia - P.3:</b> Por que você não desenvolveu os outros tópicos?</p> <p><b>G.3:</b> I don't remember! Writing? (...) Eu pensei que neste encontro de hoje poderia surgir mais ideias sobre infância e aí eu poderia fechar (...)</p> <p><b>G.21:</b> <u>Você viu que eu não sou nem um pouco organizada, você viu a bagunça (...) você viu como começou tudo direitinho e você vê a bagunça que eu fiz?</u></p> <p><b>P.12:</b> Por que você acha que é uma bagunça?</p> <p><b>G.22:</b> Porque eu acho! Porque eu sou assim pra escrever. Eu não tenho aquela coisa, por isso que eu tive uma dificuldade (...)</p> <p><b>P.13:</b> Mas isso é um rascunho!</p> <p><b>G.37:</b> (...) igual estes tópicos, eu não quero deixar fugir isso aqui (...) eu queria ter mais calma para escrever (...), agora neste momento eu não estou calma.</p> <p><b>Manejo - P. 21:</b> Mas eu quero que você faça no seu tempo também.</p>   |
| 18 | 01-12-14 | 4º Entrevista | <p><b>Angústia - P.8:</b> Por que você não falou o nome do seu irmão?</p> <p><b>G.9:</b> I was worried use the/// I think/// eu acho que eu estou me limitando muito pensando nos meus alunos.</p> <p><b>G.12:</b> <u>Eu acho que na hora que eu escrever a minha autobiografia aqui (...) to vendo que to brigando essa</u></p>   |

|    |          |               |  |
|----|----------|---------------|--|
|    |          |               | <p>coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa <u>verdadeiramente minha.</u></p> <p><b>Manejo - P.4:</b> Você pode me entregar a sua autobiografia no dia 16 de fevereiro?</p> <p><b>G.5:</b> Posso sim! (...) envia para mim as datas (...) eu <u>tenho dificuldades com isso aí, com planejamentos.</u></p> <p><b>P.5:</b> Girassol, eu pretendo fazer com você 20 encontros, mas já fizemos 5 (...) você acha que em quantas horas você produzirá sua autobiografia?</p> <p><b>G.6:</b> Não sei, não sei, Jackson (...)</p>   |
| 34 | 11-02-15 | 5º Entrevista | <p><b>Angústia - P.2:</b> Você tem omitido ou omitiu em algum momento da sua escrita (...) alguma coisa negativa que vem a sua mente quando você reflete sobre infância, adolescência no processo de escrita, você chegou a omitir?</p> <p><b>G.8:</b> Tipo eu não vou escrever sobre isso! Né? <u>Lembrei, eu falei: não! Isso na cabeça não! Eu acho que eu quis escrever sobre alguma coisa e eu não dei conta de desenvolver a escrita daquilo, aí eu AH NÃO! Então pulo pra outra coisa como se fosse mais fácil para eu apresentar.</u> Porque autobiografia é muita coisa, aconteceram muitas coisas, NÉ? (...) eu tenho muita coisa pra contar, então eu tive que filtrar, aí tem coisa (...) dificuldade de expor (...) de não querer escrever errado (...) não teve nenhum assunto que eu não quis falar.</p> <p><b>Manejo - P. 5:</b> Qual é a sua relação com este caderno hoje?</p> <p><b>G.12:</b> Quando eu pego para escrever, não é só para cumprir uma tarefa, entende? Para você! (...) eu já tenho um relacionamento (...) eu acho que nem no começo, porque antes de começar a fazer o caderno, a gente conversou muito/// Então quando eu comecei a produzir o caderno, eu já tava ali porque eu gosto de escrever! Eu só não fui feliz na escrita do mestrado (risos), mas eu amo escrever (...) a escrita é uma coisa que me faz bem, então já é uma relação que eu já tenho com a escrita (...) a sua proposta casou bem com o meu desejo de escrita. (...) agora escrever em inglês é que eu nunca tinha escrito sobre mim, EU NÃO TINHA ESCRITO NEM EM PORTUGUÊS!</p> |
| 39 | 06-03-15 | 6º Entrevista | <p><b>Angústia - P.16:</b> Como tem sido o tempo de escrita? Girassol, após o dia 17 de fevereiro, você traria algo escrito. O que aconteceu nos dois encontros que você não pode estar presente? E hoje não ter trazido a sua autobiografia?</p> <p><b>G.16:</b> A PRODUÇÃO NA ESCOLA! Fiquei MUITO envolvida com a produção autobiográfica dos alunos (...) eu fiquei muito voltada como o meu aluno produziu (...) comecei a produzir atividades (...) eu queria dar uma ajuda a eles, que tivesse mais sabor (...) comecei a elaborar a proposta pra eles.</p> <p><b>Manejo -</b> <u>Pesquisador entrega uma agenda com datas e horários para novos encontros, solicita novas metas de produção e questiona motivo das ausências e faltas de novas produções.</u></p>  |

|    |          |                |   |
|----|----------|----------------|---|
|    |          |                | <p><b>P.17:</b> De que maneira o encontro de hoje pode contribuir para escrita da sua autobiografia?</p> <p><b>G.17:</b> (...) Pelo fato de não ter trazido (...) pra trazer para a PRÓXIMA AULA (risos) para o próximo encontro. Eu saio daqui com o objetivo de produção! Mas eu achei interessante porque para mim demonstrou o que era uma autobiografia, porque para mim TINHA QUE SER LONGA E TEXTOS CORRIDOS (...) a minha autobiografia tá causando a autobiografia na escola e está sendo muito bom!</p>   |
| 43 | 30-03-15 | 9º Entrevista  | <p><b>Angústia - G. 1:</b> Dificuldade para escrever sobre o mestrado (...) por causa de dois momentos do mestrado que não obtive sucesso (...) mas aí nós conversamos, eu consegui falar sobre o que estava se passando dentro de mim (...) Eu acho que parece que nas nossa conversas eu consegui elaborar bem o que eu queria escrever (...) por incrível que pareça o mestrado ocupou 2 páginas.</p> <p><b>Manejo - P.8:</b> Nós teremos 11 dias para você fazer estes ajustes, você acha que terá tempo?</p> <p><b>G.9:</b> Com certeza! (...) os encontros aqui acabam motivando (...) a agenda foi tudo para direcionar.</p> |
| 48 | 13-04-15 | 11º Entrevista | <p><b>Angústia - P.3:</b> Você considera a sua autobiografia como sua maior produção em LI?</p> <p><b>G.3:</b> (...) APESAR das estruturas que usei serem bem mais simples, para mim foi! É, né! Porque ela não parou! Eu vou continuar escrevendo. Até aqui foi!</p> <p><b>Manejo - P.4:</b> Por que você traz isso: “Apesar de não usar estruturas complexas”?</p> <p><b>G.4:</b> <u>Porque eu sou professora e há cobrança do SER professora aí, de inglês! Eu fico com esta COBRANÇA ETERNA</u></p>   |

Fonte: Diário de percurso.

Conforme indicado no Quadro 5, na ação três (1º contato via rede social), temos no dizer de Girassol a seguir, “**G.15:** Planejamento. É UMA GRANDE DIFICULDADE minha!”. Esse dizer sugere que algo não andava bem com relação a sua prática docente. Após Girassol relatar ter dificuldades em fazer planejamentos, mesmo após sua experiência no EDUNCONLE e no ConCol, onde esses procedimentos metodológicos haviam sido muito praticados, o pesquisador deparou-se com a responsabilidade de operacionalizar esta angústia a partir do “*discurso do analista*” (LACAN, [1969-1970], 1992). Conforme recomenda Lacan, Forbes (2012) sugere que o analista deve estar atento para onde vão os pés do sujeito e não para aquilo que ele racionaliza. Para onde vão os pés, é para onde vai o desejo. O pesquisador, tomando esta posição de observador, notou que não era o planejamento de sua prática docente

que lhe importava naquele momento, mas a dificuldade em dar início ao seu próprio processo de escrita. Sendo assim, o manejo realizado neste primeiro contato foi de convidá-la para dar início aos encontros de pesquisa para que ela elaborasse saídas para seu impasse.

Iniciamos na ação cinco o convite para a Entrevista diagnóstica. Durante a realização deste primeiro momento de acolhimento de queixas, a participante endereçou ao pesquisador demandas (pedidos de aceitação, de amor e de acolhimento), tais como: ensiná-la a melhorar o planejamento, dar-lhe ideias de como conquistar a atenção dos alunos ou como propor atividades convidativas para seus alunos, oferecer material de como ensinar a gramática, entre outras, disponíveis no DP.

Pensamos que a angústia de Girassol alcançara alto grau fazendo com que esse objeto não sabido deslizesse rapidamente de um significante para outro por meio de um discurso carregado de queixas. A partir disso, o pesquisador dividiu a entrevista diagnóstica em dois momentos: inicialmente, como um espaço de escuta para as queixas incisivas. Em um segundo momento, o pesquisador procurou pinçar um significante por vez, a fim de reduzir o excesso de fala e propor um movimento de responsabilização e elaboração de cada significante. Em outras palavras, pensar saídas criativas para dificuldades no ensino de escrita, de planejamentos e na elaboração de atividades mais convidativas para os seus alunos, uma coisa por vez.

Com o intuito de nomear o objeto faltoso, ao término do encontro, o pesquisador lhe apresenta um texto autobiográfico de uma ex-aluna e que está disponível no DP. O texto trazia marcas de uma escrita livre de preocupações com a acuidade linguística e teve a finalidade de mostrar para Girassol que os erros gramaticais não comprometiam a essência da mensagem. Igualmente, o pesquisador procurou sublinhar o fato de que a aluna trouxe em seus enunciados algo de si de uma forma livre e aberta, ao revelar questões íntimas de sua sexualidade para o leitor, seu professor destinatário.

Nos recortes, “**G.17:** ‘A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros’.” E “**G.18:** ‘A aluna escreve de forma bem à vontade’.” Considerando esse dizer de Girassol, percebemos que as questões gramaticais naquele momento já não apresentavam tanta importância em sua argumentação. Com um tom de frustração, Girassol perguntou ao pesquisador como seria possível levar um aluno a produzir um

texto de forma implicada. Esse questionamento ganhou corpo e espaço na ação sete (1º entrevista), como veremos no recorte a seguir,

*G.40: Eu não consegui trabalhar no terceiro ano/// O que eu escutei deles na sala que me desmotivava, é que era o ano para zoar/// Aí parece que eu não quis comprar a briga, que zoar que nada, vocês vão é estudar, sabe? Criar! Eu fui criando, mas não consegui, não consegui::: fazer com que eles/*

Girassol ao dizer “Eu não quis comprar a briga”, transmite ao pesquisador preocupações acerca de seu fazer docente. Ela questiona sua prática. Quando ela diz “Ao dizer eu fui criando” percebemos em seu enunciado um movimento solitário. Entendemos ser esse um sinal de angústia, pois revela que ela não consegue afetar o outro (os alunos) com o que diz ser seu desejo. Como manejo, encontramos uma brecha para formalizar o convite da escrita autobiográfica e lhe entregamos um caderno em branco. Nesse sentido, Girassol revela após o convite, “**G.82:** Na verdade, eu nunca escrevi em inglês sobre mim! Eu coloco meus alunos para escrever (risos) sobre eles, eu nunca pensei em escrever sobre mim!”

Desse modo, por meio dos recortes, após Girassol ter aparentemente aceitado iniciar sua escrita, depreendemos o deslizamento dos sentidos que remetiam a uma manifestação de angústia por não saber como cativar o aluno para a escrita; em seguida, para outra manifestação de angústia, ao aceitar desenvolver, pela primeira vez, sua escrita autobiográfica em LI. Entendendo que ela não estava querendo saber o que de fato desejava ou “faltava”, o pesquisador teve acesso a esse saber inconsciente por meio das contradições presente em seus dizeres. Ela própria as percebera ao se dar conta de que exigia deles algo que ela mesma nunca fizera.

A seguir, apresentamos um conjunto de recortes que denunciam o deslizamento da angústia no decorrer das entrevistas.

Na ação nove (2º entrevista), a angústia apontava para uma representação de um ideal de escrita completa e acabada: “**G.4:** (...) Eu achei que quando pegasse o caderno eu ia escrever (...) mas eu quero escrever lá quando estiver tudo corrigido.” (...) eu quero a escrita de acordo com a língua”. Percebe-se também, por meio da ação doze (3º entrevista) e da ação dezoito (4º entrevista), que os dizeres apontavam para uma angústia atrelada a uma representação de “organização”. A exemplo disso, temos os

seguintes recortes, “**G.21**: Você viu que eu não sou nem um pouco organizada, você viu a bagunça (...) você viu como começou tudo direitinho e você vê a bagunça que eu fiz?”

Mais à frente na 4ª entrevista, temos uma manifestação de angústia relacionada a uma representação do que seria uma atividade em que o sujeito está implicado, no recorte, “**G.12**: (...) tô vendo que to brigando essa coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa verdadeiramente minha.” Esses discursos reúnem, por meio da materialidade de seus enunciados, um mal-estar relacionado ao conflito por ainda não entender o que o pesquisador solicita dela: Se tratava de um trabalho a ser feito com seus alunos ou com ela própria? De maneira geral, se era trabalho, era angustiante.

Do mesmo modo, por trás de seus dizeres, existem marcas de um sintoma, o de não responsabilizar-se pela à sua escrita, conforme Freud ([1925-1926] 1996), Lacan ([1975-1976] 2007) e Forbes (2012). A partir desse acesso, o pesquisador fez alguns manejos no “botão” da angústia, tais como: forneceu-lhe o material de apoio especificado no DP, deu-lhe orientações sobre possíveis tópicos para iniciar a escrita e respeitou o ritmo de produção de Girassol. Mesmo assim, na ação trinta e quatro (5ª entrevista), Girassol parece ter permanecido angustiada, como observado em alguns gestos, no silêncio e na ausência de palavras escritas. Como exemplo disso, temos o recorte **G.40** na 1ª entrevista, “Eu fui criando, mas não consegui, não consegui::: fazer com que eles/” se implicassem ou escrevessem.

Nessa relação, percebemos no recorte a seguir o quanto Girassol pareceu estar angustiada, quando disse, “**G.8**: (...) Lembrei, eu falei: não! Isso na cabeça não! Eu acho que eu quis escrever sobre alguma coisa e eu não dei conta de desenvolver a escrita daquilo, aí eu AH NÃO! Então pulo pra outra coisa como se fosse mais fácil para eu apresentar.” Nota-se que Girassol, assim como todo sujeito, é cindida, barrada e faltosa. Destacamos que ao Girassol enunciar “EU NÃO!” destaca-se a cisão própria, que a participante não quer ver, manifestada por meio da angústia, nesse caso, se materializando em falta de produção e de introspecção. (MORO 2009; NEVES, 2009). Nesse momento, como vimos na seção anterior, Girassol não havia apresentado produções fluidas, tão pouco suas narrativas mostravam sinais de introspecção.

Na ação trinta e nove (6ª entrevista), o pesquisador questionou a ausência de produções no retorno do recesso e Girassol argumentou estar novamente muito envolvida com a produção de seus alunos. Nesta ocasião, o pesquisador a presenteou



com uma agenda 2015, na qual estavam previamente anotadas datas e horários dos encontros, em número que ele reduzira para 5 ao invés de 15. Esse manejo foi feito a fim de colocar em movimento os seus pés e, com isso, Girassol retornasse para sua escrita, responsabilizando-se pelo seu desejo. Assim, a responsabilidade de Girassol frente a sua incompletude ganhou fôlego e floresceu, conforme vemos no recorte, a seguir, na ação quarenta e três (9º entrevista),

**G.1:** Dificuldade para escrever sobre o mestrado (...) por causa de dois momentos do mestrado que não obtive sucesso (...) mas aí nós conversamos, eu consegui falar sobre o que estava se passando dentro de mim (...) Eu acho que parece que nas nossa conversas eu consegui elaborar bem o que eu queria escrever (...) por incrível que pareça o mestrado ocupou 2 páginas.

No recorte acima, verificamos que a angústia ocasionada pela dificuldade de escrever parecia ter sido superada. Girassol menciona que as conversas com o pesquisador contribuíram para novas elaborações feitas na escrita. Nesse sentido, Girassol passou a se responsabilizar pelo seu desejo de escrever. Ela avançou em suas produções lidando com seus momentos de mal-estar e vivenciando melhor o processo, de modo que nada mais a impedia de seguir em frente.

Sobretudo, temos no recorte da ação quarenta e oito (11ª entrevista), outro aspecto importante a ser comentado. Nessa oportunidade, verificamos o que ela disse sobre ser professora, “**G.4:** Porque eu sou professora e há cobrança do SER professora aí, de inglês! Eu fico com esta COBRANÇA ETERNA”. Diante disso, entendemos que a nomeação dessa falta, tais como, dificuldade de planejamento, falta de implicação e dificuldade de escrita, apontavam para um mal-estar e uma “angústia”.

Assim, depreendemos, também, que no decorrer da escrita e com a realização dos manejos, as dificuldades relacionadas à questão da precisão gramatical, do tempo para produção, e da opinião do leitor sobre o conteúdo exposto, não eram mais responsáveis pela paralisação de sua escrita. Dessa forma, ao passo que conseguia nomear o objeto, Girassol elaborava o caminho do seu desejo e abandonava suas queixas. Com isso, ela assumiu a responsabilidade por sua produção e não apenas traçou metas, mas as cumpriu em seu tempo. A participante se desvencilhou do medo e aprendeu a conceber o erro, a dúvida e a incerteza como elementos que fomentam o

processo de escrita, assim permitindo-se a se aventurar mais nesse novo universo. Na sequência, no Quadro 6, observaremos as implicações e deslocamentos da participante sob o vínculo da transferência.

### 3.3. O Laço Transferencial

Nesta seção, adentraremos o campo de observação dos fragmentos enunciativos que compõem o Quadro 6, a respeito do laço transferencial (vínculo) entre o pesquisador e a participante. Logo em seguida, iniciaremos as análises.

**Quadro 6 – Momentos ilustrativos do Laço Transferencial**

| Manejos sob transferência |          |                             |   |
|---------------------------|----------|-----------------------------|---|
| Nº                        | Data     | Registros                   | Transferência   |
| 8                         | 02-11-14 | 4º contato via rede social  | <b>Transferência - G.1:</b> Se sentindo cheia de expectativasssssssss!!! Para um 2015. Muito melhor!!!!!! Os encontros com e sem sintonias trazem excelentes resultados...e quando há um cheiro de sintonia??? Quando a sintonia se apresenta??? Não deixemos escapar!  |
| 9                         | 07-11-14 | 2º Entrevista               | <b>Transferência - G.2:</b> Eu me sinto animada (...) porque eu vou escrever sobre mim e ao mesmo tempo eu vou propor um trabalho para o meu aluno que tem a ver com isso que eu to fazendo que eu achei interessante, então aí eu acho que escrevi sobre esta coisa de ter significado, de ter sintonia. A sintonia que aconteceu entre mim e, no caso, você, com as coisas em relação à escrita. Essa sintonia que a gente teve ali porque eu podia ter ido para casa assim: QUE SACO! Vou ter que fazer este trabalho mesmo, não tem jeito! Entendeu? E não foi assim eu disse, só que legal que vai ser! E eu gosto de escrever eu te falei, então eu fui lá e mandei a mensagem. (...) Eu me uso muito dela. |
| 42                        | 24-03-15 | 16º Contato via rede social | <b>Transferência - G.1:</b> (...) apenas quero esse crescimento intelectual q deixe-se levar por suas inspirações em relação a mim, me fez bem (...) não é à toa q estamos juntos nessa empreitada sua, nossa (permita-me).<br><b>G.2:</b> Precisava de um direcionamento... Não pedi... Claramente e vc fez o que precisava...   |

Fonte: Diário de percurso

A principal intenção dessa seção é compartilhar com o leitor alguns recortes dos enunciados de Girassol que revelam marcas do laço transferencial presente entre ela e o

pesquisador no processo de construção de sua produção autobiográfica. Entendemos que adentrar no campo da transferência é falar sobre o vínculo entre os sujeitos, afetos e os pequenos detalhes que marcam esse laço. Percebemos que a transferência foi fundamental, pois a partir dessa, deu-se o desenrolar da escrita e da pesquisa.

Na ação oito (4ª contato via rede social), Girassol diz no recorte a seguir, ”**G.1:** Os encontros com e sem sintonias trazem excelentes resultados... e quando há um cheiro de sintonia??? Quando a sintonia se apresenta??? Não deixemos escapar!” Ela apresenta uma abertura para o desenvolvimento da pesquisa e, assim, ela se apoia no significante “sintonia” para explicar o motivo de seu interesse em prosseguir.

Temos o recorte do dizer de Girassol da 2ª entrevista em que o significante “Sintonia” aparece novamente no dizer a seguir, “(...) Essa sintonia que a gente teve ali porque eu podia ter ido para casa assim: “**G.2:** QUE SACO! Vou ter que fazer este trabalho mesmo, não tem jeito! Entendeu? E não foi assim eu disse, só que legal que vai ser!”. Nesta ocasião, Girassol tentou explicar argumentando que poderia ter desistido, mas afirmou que apenas permaneceu, pois sentiu uma “sintonia”. Mais adiante, após a 8ª entrevista, Girassol manifestou na ação quarenta e dois (16ª contato via rede social) o interesse na parceria de pesquisa e reforçou a importância do pesquisador e de seu trabalho interpretativo,

*“G.1: (...) apenas quero esse crescimento intelectual q deixe-se levar por suas inspirações em relação a mim, me fez bem (...) não é à toa q estamos juntos nessa empreitada sua, nossa (permita-me).”*

*“G.2: Precisava de um direcionamento... Não pedi... Claramente e vc fez o que precisava.”*

Podemos dizer que os recortes G.1 e G.2 acima enunciam um sujeito em plena transferência, uma condição para o desenvolvimento do trabalho (LACAN, [1951] 1998; [1960-1961] 2010; REIS, 2004; PEREIRA, 2008; LOURES, 2014). Desse modo, podemos entender e concluir que o laço transferencial foi uma condição para que a escrita autobiográfica de Girassol fluísse na FC.

A seguir, este estudo considera relevante abordar as marcas enunciativas da instância do discurso, com o propósito de analisar o procedimento discursivo, tomando

como base as condições de produção dos enunciados. Entende-se, aqui, o conceito de enunciação, como a ação do sujeito falante, no centro da referenciação em torno do locutor e interlocutor. Nesse ponto de vista, compreendem-se os discursos como heterogêneos (AUTHIER-REVUZ, 1982; CORACINI, 2003, 2011; DHALET, 2014) e parte do jogo das representações, sendo a enunciação e o discurso como intercambiáveis.

### **3.4. Singularidade nas marcas enunciativas no processo de elaboração da escrita autobiográfica.**

#### **3.4.1. O pronome pessoal “Eu”, o enunciador da instância de discurso**

Convido o leitor a fazer, a partir de agora, um mergulho no universo de Girassol, construído nas marcas enunciativas do eu em sua produção autobiográfica. É importante ressaltar que a numeração dos textos produzidos está de acordo como elas foram dispostas no caderno autobiográfico. Contudo, as produções textuais P.01, P.16, P.17 e P.22 foram apresentadas a partir da 10ª entrevista e o título da autobiografia e às produções P.16, P.21, P.23, P.24, P.25 e P.26 foi anunciado na 11ª entrevista. Girassol apresentou produções textuais no caderno autobiográfico na 3ª, 4ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª e 11ª entrevista.

Procuramos enfatizar que o pronome pessoal eu dos enunciados da produção autobiográfica de Girassol, não é somente a marca que remete ao locutor, mas também é o sujeito do enunciado (DHALET, 2014; AUTHIER-REVUZ, 1982; 1998; 2004). Desse modo, analisar as marcas de singularidade nos procedimentos discursivos utilizados por ela constou em observar uma pétala de cada vez. A palavra pétala é aqui tomada como uma metáfora para descrever o desabrochar ou progressão da escrita, como parte de um processo, um traço. Para Augustini (2011, p. 147), “a singularidade é compreendida como traço de algo da verdade do sujeito do inconsciente que marca sua enunciação como única e irrepetível.”

Constata-se que, basicamente, quando Girassol escreve quem é o ‘eu’ nos enunciados, assinala um espaço em que criou para ser ‘o autor’. Desse modo, ela

procura se produzir como o sujeito da história, mas conforme observação do pesquisador sobre suas marcas enunciativas, percebe-se que elas remetem a uma heterogeneidade enunciativa que é passível de ser mostrada linguisticamente. O Quadro 7 apresenta as marcas enunciativas do “eu” e, na sequência, iniciam-se as discussões.

**Quadro 7 – Marcas enunciativas do “EU”**

| Marcas enunciativas do “eu” |   |   |
|-----------------------------|---|---|
| Produções Textuais          | Reprodução do Texto manuscrito  | Nossa Tradução do Texto (não necessariamente literal) <sup>39</sup>   |
| P.01                        | <u>I started to write I did not think in reader. Someone asked me and I accepted simple that!</u> However, writing demanded of me more than I thought. (...)It was a good moment when I organized, select the photos that are here. Events that were renewed in my mind. (...) I open this notebook and I have a date with my memories and I have a “sweet meeting” with my dears. No, <u>I am not worry about readers of my autobiography.</u> The memories and my dears have already did what I had not expected. | <u>Eu comecei a escrever eu não pensei no leitor. Alguém me perguntou e eu aceitei simples assim!</u> No entanto, a escrita exigia de mim mais do que eu pensava. (...) Foi um bom momento quando eu organizei, seleciono as fotos que estão aqui. Eventos que foram renovados em minha mente. (...) Eu abro este caderno e eu tenho um encontro com as minhas memórias e eu tenho um “doce encontro” com meus queridos. <u>Não, eu não estou preocupada com leitores de minha autobiografia.</u> As memórias e meus queridos já fizeram o que eu não esperava. |
| P.02                        | <u>When I was a child, I remember when my sisters and I played together.</u>  | <u>Quando eu era criança, eu me lembro de quando eu e minhas irmãs brincávamos juntas.</u>  |
| P.03                        | (...) <u>A curiosity that I don’t forget is that my classroom was divided and I could hear the other teacher speaking with her students.</u> I don’t know why this fact it’s so clear. I think... the fact was we had much noisy. (...)I had written the word with mistake. I don’t forget that fact too! It was so bored!  | (...) <u>Uma curiosidade da qual não me esqueço é que minha sala de aula foi dividida e eu podia ouvir outra professora falando com seus alunos.</u> Eu não sei por que esse fato é tão claro. Acho que o fato foi que tínhamos muito barulho. (...) Eu tinha escrito a palavra com erro. Eu não esqueço esse fato também! Estava tão entediada!  |
| P.04                        | I remember that a Lady arrived in my classroom to tell us bible stories. I loved it! Some stories made-me feel fear. (...) <u>I liked when this lady came into my classroom.</u> It’s a sweet remembrance!  | <u>Eu me lembro que uma senhora chegou em minha sala de aula para nos contar histórias da Bíblia.</u> Eu adorei! Algumas histórias me fizeram sentir medo. (...) <u>Eu gostava quando esta senhora entrava em minha sala de aula.</u> É uma doce lembrança!   |
| P.05                        | (...) I would like to live this moment for some seconds, <u>I sat on the back of the bike with my toys to play at his house.</u>  | (...) Eu gostaria de viver este momento por alguns segundos, <u>eu me sentei na garupa da bicicleta com meus brinquedos para brincar na casa dele.</u>  |
| P.06                        | <u>My father and mother are the best I could have.(...)</u>   | <u>Meu pai e minha mãe são os melhores que eu poderia ter. (...)</u>  |

<sup>39</sup> Para está análise, o pesquisador escolheu traduzir de modo mais literal os erros que ela cometeu na LI de precisão gramatical e das escolhas lexicais, muitas vezes isso não é possível na LP e nem relevantes para as análises.

|      |  |  |
|------|--|--|
| P.07 | (...) <u>I was with him minutes before he died. I thank God for this! I say (say what?) this because I live far from my family.(...)</u>   | (...) <u>Eu estava com ele minutos antes de ele morrer. Agradeço a Deus por isso! Eu digo (Dizer o quê?) isso porque eu moro longe de minha família. (...)</u>   |
| P.08 | <u>I miss my brother. I discovered my great love for him when he died. (...)</u>   | <u>Eu sinto falta do meu irmão. Eu descobri meu grande amor por ele, quando ele morreu.</u>  |
| P.09 | (...) This makes me happy for I live far from my parents. <u>I cannot take care of them like I would like.</u>   | (...) <u>Isso me deixa feliz, pois eu moro longe de meus pais. Eu não posso cuidar deles como eu gostaria.</u>   |
| P.10 | (...) We meet when I visit my parents during my vacation. I travel to his town to see him and his family, but I think we need to meet more times. <u>Our family are part of us. I need to stay near them. It's my dream.</u>   | (...) Encontramo-nos quando eu visito meus pais durante minhas férias. Eu viajo para a cidade dele para revê-lo e sua família, mas eu acho que precisamos nos encontrar mais vezes. <u>Nossa família é parte de nós. Eu preciso ficar perto deles. É o meu sonho.</u>  |
| P.11 | (...) <u>She loves her job. I realized that she is so dedicated (...)</u>  | (...) Ela adora o seu trabalho. Eu percebi que ela é tão dedicada (...)  |
| P.12 | I start introduce him as my boyfriend. We met in 1982. I was (16) sixteen year old. We met in a casual meeting that changed my life. His brother N and I were friends. (...) H and I faced much difficulties. <u>I remember that my brother helped us, talking with my father. (...)</u>   | Eu começo apresentando-o como meu namorado. Nós nos conhecemos em 1982. Eu estava com (16) dezesseis anos de idade. Nós nos conhecemos em um encontro casual que mudou minha vida. Seu irmão N e eu éramos amigos. (...) H e eu enfrentamos muitas dificuldades. <u>Eu me lembro que meu irmão nos ajudou, conversando com meu pai.(...)</u>   |
| P.13 | <u>Now I can say; I am happy here! I have my home, my daughter, my job and H is an excellent husband.(...)</u>   | <u>Agora eu posso dizer; estou feliz aqui! Eu tenho minha casa, minha filha, meu trabalho, e H é um excelente marido. (...)</u>  |
| P.14 | (...) I visited some historic towns, like Ouro Preto and then we come back to Maranhão to begin our new life. I realized how nice his family, but I didn't think in living here anyway. <u>But, many things happened and there was no other way and here I am!!</u> I can say, at the first, it was so hard! But now I love to live here! I built my family, my job and I have so many friends here! | (...) Eu Visitei algumas cidades históricas, como Ouro Preto e depois voltamos ao Maranhão para começar nossa nova vida. Eu percebi como era boa a família dele, mas eu não pensava em viver aqui de jeito algum. <u>Mas, muitas coisas aconteceram e não havia nenhum outro caminho, e aqui estou eu!!</u> Eu posso dizer que, no início, foi tão difícil! Mas agora eu amo viver aqui! Eu construí minha família, meu trabalho e tenho tantos amigos aqui! |
| P.15 | (...) What can I say about this little girl? One word, maybe can describe? (...) <u>I can't say, I don't get say what this little girl is in my life.</u> Today is a special day for she is completed 13 years. I have in my heart filled with gratitude to God for having her in my life and being her mother.  | (...) O que posso dizer sobre esta menina? Uma palavra, talvez possa descrever? (...) <u>Eu não sei dizer, eu não consigo dizer o que esta garotinha representa em minha vida.</u> Hoje é um dia especial, pois ela completou 13 anos. Eu enchi o meu coração com gratidão a Deus por tê-la em minha vida e por ser mãe dela.  |
| P.16 | (...) <u>I take a look at the photos, I write and old events become new in my memory!</u>  | (...) <u>Eu olho para estas fotos, eu escrevo e eventos antigos tornam-se novos em minha memória!</u>  |
| P.17 | (...) One day, I received the news that would come to me. A time to love a   | (...) Um dia, eu recebi a notícia de que viria ter comigo. Um tempo para amar uma linda garota   |

|      |  |  |
|------|--|--|
|      | <p>beautiful girl for all my life. <u>I take a look in your photos and I realize that I cannot miss my baby. Now I have a beautiful young lady!</u>(...) Many news things every day! I love you so much!</p>   | <p>por toda a minha vida. <u>Eu dei uma olhada nas suas fotos e eu percebi que não posso esquecer meu bebê.</u> Agora eu tenho uma linda jovem! (...)Muitas novidades todos os dias! Eu te amo tanto!</p>  |
| P.18 | <p>The time that I was involved in this project was so meaningful to my work and to my life. When I finished college I decided to study English more. <u>During a long time I felt insecure to use the language in classroom with my students.</u> Despite of my difficulties I can say that Educonle helped me to face my own difficulties each day.</p> <p>I think that English teachers must speak in English with their students. I don't speak English all the time, but I have done what is possible to do.</p> <p>In my college I didn't read almost anything in English. At the Educonle I involved with reading so much and I believe it was so important to my improvement and my learning.</p> <p>Today, I can say that I am an English teacher. I took part of this project as an English teacher. <u>I took part of this project and I "took my place" as an English teacher.</u></p> | <p>O tempo em que eu estava envolvida neste projeto foi tão significativo para o meu trabalho e minha vida. Quando eu terminei a faculdade eu decidi estudar mais inglês. <u>Durante muito tempo eu me senti insegura para usar a língua em sala de aula com meus alunos.</u> Apesar das minhas dificuldades eu posso dizer que o Educonle me ajudou a enfrentar as minhas próprias dificuldades a cada dia.</p> <p>Eu acho que os professores de inglês devem falar em inglês com seus alunos. Eu não falo inglês o tempo todo, mas eu tenho feito o que é possível fazer.</p> <p>Na minha faculdade eu não lia quase nada em inglês. No Educonle eu fui tão envolvida com a leitura que eu acredito que foi muito importante para minha melhora e meu aprendizado.</p> <p>Hoje, posso dizer que eu sou professora de inglês. Eu participei deste projeto como professora de inglês. <u>Eu participei desse projeto e eu "tomei o meu lugar" como professora de inglês.</u></p> |
| P.19 | <p>(...) I am involved (2015). It helps me so much to improve my practice and much more. In this project I lived great experiences that make me to believe each day in myself and in my students. When I am at the ConCol Project I feel that I continue the process that I started when I did Educonle.(...) <u>I need to keep myself in a process in which I can learn more and more each day. I don't want to stop.</u></p>   | <p>(...) Eu estou envolvida (2015). Isso me ajuda muito a melhorar minha prática e muito mais. Neste projeto eu vivi grandes experiências que me fizeram acreditar a cada dia em mim mesma e em meus alunos. Quando eu estou no projeto ConCol eu sinto que eu continuo o processo que eu comecei quando eu fiz o Educonle. (...) <u>Eu preciso me manter em um processo em que eu posso aprender mais e mais a cada dia. Eu não quero parar.</u></p>  |
| P.20 | <p>(...) <u>Of course I had consciousness that I wasn't prepared to get success.</u>(...) I think that what is so important to us, <u>needs to be seen with calmness, think about the goal but to think especially about the process.</u> Today, I evaluate my goals and my steps better. I had a goal, but the actions did not help me to get success. The most important thing is the possibility to start again. (...) I will do it in a new way! (...) So, noticing for this point, I can say that I am learning with a way that already done! (...)</p>   | <p>(...) <u>É claro que eu tinha consciência que eu não estava preparada para obter sucesso.</u> (...) eu acho que o que é tão importante para nós, <u>precisa ser visto com calma, pensar nos objetivos mas pensar especialmente no processo.</u> Hoje, eu analiso melhor minhas metas e meus passos. <u>Eu tinha um objetivo, mas as ações não me ajudaram a obter sucesso.</u></p> <p>A coisa mais importante é a possibilidade de começar de novo. (...) Eu farei isso de uma maneira nova! (...) Então, observando sob este ponto, eu posso dizer que estou aprendendo com um caminho já feito! (...)</p>   |
| P.21 | <p>I believe that when we work in collaboration! We can get wonderful things! Live wonderful moments.</p>  | <p>Eu acredito que quando se desenvolve um trabalho em conjunto! Nós podemos conseguir coisas maravilhosas! Viver momentos</p>   |

|      |  |   |
|------|--|---|
|      |  | maravilhosos.   |
| P.22 | <u>(...) I face all the difficulties and the result is, for me, a great learning experience. Including in it what did not work. Educonle: The beginning! The beginning of a new time! (...) ConCol: I continue, I keep myself in the learning process. I have more time and place to talk about my difficulties and my successes until here. In group, ConColers, we helped ourselves. I can say that that process changed so much inside me. When I need to say with joy: I am an English Teacher! That's it!</u> | <u>(...) Eu enfrento todas as dificuldades e o resultado é, para mim, um grande aprendizado. Incluindo nisso o que não funcionou. Educonle: O começo! O início de um novo tempo! (...) ConCol: eu continuo, eu me mantenho no processo de aprendizagem. Eu tenho mais tempo e lugar para falar sobre as minhas dificuldades e meus sucessos até aqui. Em grupo, ConColers, nós nos ajudamos. Posso dizer que esse processo mudou tanto dentro de mim. Quando eu preciso dizer com alegria: Eu sou professora de inglês! É isso!</u> |
| P.23 | <u>(...) When I made my way back; I did not return alone.</u>  | <u>(...) Quando eu fiz meu caminho de volta; Eu não voltei sozinha.</u>   |
| P.24 | <u>I look inside of me<br/>You!<br/>It's lovely!<br/>It's lovely what I see! (...)</u>   | <u>Olhei dentro de mim<br/>Você!<br/>É lindo!<br/>É adorável o que eu vejo! (...)</u>   |
| P.25 | <u>How would I know that reviewing some things from my past would bring something new to my present? In 2014 I took attitudes and some of them brought results, which apparently were positive... what I can say about this? What expression can help me to be clear about this fact? I can use here a metaphor of a long journey: "I would make a trip without luggage."</u>  | <u>Como eu saberia que rever algumas coisas do meu passado traria algo novo para o meu presente? Em 2014, eu tomei atitudes e algumas delas me trouxeram resultados, que aparentemente eram positivos... O que eu posso dizer sobre isso? Que expressão pode me ajudar a ser clara sobre esse fato? Eu posso usar aqui uma metáfora de uma longa jornada: "Eu fiz uma viagem sem bagagem."</u>  |
| P.26 | <u>"It will not be possible to write because they have so many difficulties with their language... Imagine you in another language!" (...) I was completely wrong! (...)</u>   | <u>"Não será possível escrever porque eles têm muitas dificuldades com a língua... Imagine você em uma outra língua!" (...) Eu estava completamente errada! (...)</u>   |

Fonte: Caderno Autobiográfico

Tomamos recortes da produção autobiográfica elaborada por Girassol como base para análise. Partimos do pressuposto de que as produções textuais de Girassol explicitam uma alteridade em relação a si própria. Essas produções alteram a unicidade aparente da cadeia discursiva e inscreve o outro, marcando uma heterogeneidade. Em Authier-Revuz (1998), a problemática da heterogeneidade é a partir das heterogeneidades enunciativas: a constitutiva, processos reais de constituição e, a mostrada, relacionada aos processos de representação, ambas num discurso. Nesta



análise, observaremos nos recortes dos enunciados a heterogeneidade com marcas explícitas, para destacar as marcas do “Outro” no discurso.

Nossos gestos de interpretação da escrita de Girassol observaram os seguintes aspectos marcantes: partes relacionadas à sua história de vida, partes relacionadas a fatos que aconteceram em sua vida, partes relacionadas a sua ligação com o Outro e partes voltadas para as inscrições da singularidade de Girassol. Por meio disso, buscamos analisar as vozes enunciativas recorrentes na escrita de Girassol. Segundo Lacan ([1953-1954] 1979, p. 275), “atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que ele quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado”.

Desse modo, percebemos as vozes de personagens, tais como os avós, pais, professora, irmãos, colegas de escola na infância, sogros, esposo, filha, alunos, colegas de trabalho, formadores, pesquisador, e outros. Dessa perspectiva, observamos a presença de um discurso como produto de interdiscurso que, de acordo com Coracini (2011, p. 33) “define o dizível, remetendo o sujeito a uma filiação de dizeres outros, a partir de um já-dito”. Analisamos também a voz da autora (locutora), por meio da observação de possíveis marcas de singularidades nos enunciados. Vejamos as vozes enunciativas de partes de sua história de vida, de fatos que aconteceram e estão narrados em sua autobiografia nas marcas dos recortes no Quadro 8, a seguir.

#### Quadro 8 - Marcas enunciativas “história de vida”

| Produções Textuais | Reprodução do Texto manuscrito  | Nossa Tradução do Texto  |
|--------------------|---|--|
| P.02               | “ <b>When I was a child</b> , I remember when my sisters and I played together.”  | “ <b>Quando eu era criança</b> , eu me lembro quando eu e minhas irmãs brincávamos juntas”.  |
| P.03               | “(…) A curiosity that I don’t forget is that my classroom was divided and <b>I could hear the other teacher speaking with her students</b> ”. | “(…) Uma curiosidade que não esqueço é que minha sala de aula foi dividida e <b>eu podia ouvir outra professora falando com seus alunos</b> ”. |
| P.04               | “ <b>I remember that a Lady arrived in my classroom</b> _to tell us bible stories.”   | “ <b>Eu me lembro que uma senhora chegou em minha sala de aula</b> para nos contar histórias da Bíblia”.                                       |
| P.05               | “ <b>I sat on the back of the bike</b> with my toys to play at his house.”  | “ <b>Eu me sentei na garupa da bicicleta</b> com meus brinquedos para brincar na casa dele”.   |

Os enunciados apresentados acima assinalam um sujeito do enunciado como narrador e protagonista. Girassol, em suas primeiras produções autobiográficas, focou-se em sua história individual e elaborou as produções no contexto da infância, caracterizando, com isso, uma perspectiva retrospectiva do passado, por sugestão do pesquisador. Desse modo, as produções autobiográficas intituladas: P.02 “My play a sweet remembrance”, P.03 “My primary school”, P.04 “Much more about my Primary school” e P.05 “Grandparents” apresentam o sujeito do enunciado. Desse modo, partimos para as marcas enunciativas que remetem ao “Outro” no Quadro 9, a seguir.

**Quadro 9 – Marcas enunciativas que remetem ao “Outro”**

| <b>Produções Textuais</b> | <b>Reprodução do Texto manuscrito</b>   | <b>Nossa Tradução do Texto</b>  |
|---------------------------|---|---|
| P.06                      | “ <b>My father and mother</b> are the best I could have (...)”.   | “ <b>Meu pai e minha mãe</b> são os melhores que eu poderia ter (...)”.   |
| P.07                      | “(…) <b>I was with him</b> minutes before he died”.   | “(…) <b>Eu estava com ele</b> minutos antes dele morrer”.   |
| P.08                      | “I miss <b>my brother</b> ”.  | “Eu sinto falta do <b>meu irmão</b> ”.  |
| P.09                      | “I cannot <b>take care of them</b> like I would like”.  | “Eu não posso <b>cuidar deles</b> como eu gostaria”.  |
| P.10                      | “ <b>Our family</b> are part of us. I need to stay near <b>them</b> . It’s my dream”.                                     | “ <b>Nossa família</b> é parte de nós. Eu preciso ficar perto <b>deles</b> . É o meu sonho”.  |
| P.11                      | “(…) <b>She loves</b> her job. I realized that <b>she is so dedicated</b> (...)”.   | “(…) <b>Ela adora</b> o seu trabalho. Eu percebi que <b>ela é tão dedicada</b> (...)”.  |
| P.12                      | “ <b>H and I</b> faced <b>much difficulties</b> . I remember that my brother helped us, talking with my father. (...)”.   | “ <b>H e eu</b> enfrentamos <b>muitas dificuldades</b> . Eu me lembro que meu irmão nos ajudou, falando com meu pai. (...)”.                |
| P.13                      | “Now I can say; I am happy here! I have my home, <b>my daughter, my job</b> and H is an excellent <b>husband</b> .(...)”. | “Agora eu posso dizer; Estou feliz aqui! Eu tenho minha casa, <b>minha filha, meu trabalho</b> , e H é um excelente <b>marido</b> . (...)”. |
| P.15                      | “I can’t say, I don’t get say what <b>this little girl</b> is in my life”.  | “Eu não sei dizer, eu não consigo dizer o que <b>está garotinha</b> representa em minha vida”.  |
| P.17                      | “I take a look in your photos and I realize that I cannot miss <b>my baby</b> ”.  | “Eu dei uma olhada nas fotos dela e eu percebi que não posso esquecer <b>meu bebê</b> ”.  |
| P.24                      | “I look inside of me <b>You!</b> ”  | “Olhei dentro de mim <b>Você!</b> ”.  |

Esse estágio da escrita de Girassol trouxe nos enunciados, densamente, a presença do “Outro” em sua narração. Nessa direção, destacamos o lugar que Girassol confere ao “Outro” no discurso, pois percebemos que a autora se constituiu na alteridade, por meio da relação com o “Outro”. Conforme vimos, Girassol não traz marcas nos enunciados o interdiscurso se manifesta na superfície linguística.

Neste sentido, as seguintes produções autobiográficas: P.06 “Father and Mother”; P.07 “Brother and Sisters”; P.08 “My brother A”; P.09 “My youngest sister R”; P.10 “E my half brother”; P.11 “My sister R”; P.12 “H my husband”; P.13 “We decided to marry”; P.15 “G beautiful” e P.17 “G girl, my little girl” também se referem a outros dizeres historicamente construídos, relacionado à memória discursiva. Além disso, os recortes acima apresentam um salto da infância para a fase adulta e remetem ao momento presente da história de vida de Girassol.

A seguir, podemos constatar momentos na escrita dos enunciados de Girassol em que a autora emerge e dá indícios de trazer para o papel marcas de uma possível singularidade. Nessa perspectiva, alinham-se os estudos de Eckert-Hoff (2008, p. 69) “É na “poesia” do falar de si que as palavras jogam entre as bordas da possibilidade e da impossibilidade de se dizer”. Esse exemplo parece está presente no bloco de recortes, no Quadro 10, a seguir.

**Quadro 10 - Marcas enunciativas do sujeito do enunciado e enunciação**

| Produções Textuais | Reprodução do Texto manuscrito   | Nossa Tradução do Texto   |
|--------------------|--|---|
| P.14               | “But, <b>many things happened</b> and there was no other way and here I am!!”.   | “Mas, <b>muitas coisas aconteceram</b> e não havia nenhum outro caminho, então aqui estou eu!!!!”.  |
| P.16               | “I take a look at the photos, I write and <b>old events become new in my memory!</b> ”.  | “(…) Eu olho para estas fotos, eu escrevo e <b>eventos antigos tornam-se novos em minha memória!</b> ”.   |
| P.18               | “During a long time I felt insecure to use the language in classroom with my students. Despite of my difficulties.(…) I took part of this project and I <b>“took my place”</b> as an English teacher”. | “Durante muito tempo eu me senti insegura para usar a língua em sala de aula com meus alunos. (...) Eu participei desse projeto e <b>eu “tomei o meu lugar”</b> como uma professora de inglês”. |
| P.19               | “I need to keep myself in a process in which I can learn more and more each day. <b>I don’t want to stop</b> ”.  | “Eu preciso me manter em um processo em que eu posso aprender mais e mais a cada dia. <b>Eu não quero parar</b> ”.  |

|      |  |  |
|------|--|--|
| P.20 | <p><b>“Today, I evaluate my goals and my steps better.</b> I had a goal, but the actions did not help me to get success”. The most important thing is the possibility to start again. (...) I will do it in a new way! (...) So, noticing for this point, I can say that I am learning with a way that already done! (...)”.</p> | <p><b>“Hoje, eu analiso melhor minhas metas e meus passos.</b> Eu tinha um objetivo, mas as ações não me ajudaram a obter sucesso”. O mais importante é a possibilidade de começar de novo. (...) Eu farei isso de uma maneira nova! (...) Então, observo este ponto, eu posso dizer que estou aprendendo com um caminho que já foi feito! (...)”.</p> |
| P.21 | <p><b>“I believe</b> that when we work in collaboration! We can get wonderful things!”</p>   | <p><b>“Eu acredito</b> que quando se desenvolve um trabalho em conjunto! Nós podemos alcançar coisas maravilhosas!”</p>  |
| P.22 | <p><b>“(...) I face all the difficulties</b> and the result is, for me, a great learning experience. Including in it what did not work. Educonle: The beginning! The beginning of a new time!(...) ConCol: I continue, I keep myself in the learning process.”</p>   | <p><b>“(...) Eu enfrento todas as dificuldades</b> e o resultado é, para mim, um grande aprendizado. Incluindo o que não funcionou. Educole: O começo! O início de um novo tempo! (...) ConCol: eu continuo, eu me mantenho no processo de aprendizagem”.</p>  |
| P.23 | <p><b>“(...) When I made my way back;</b> I did not return alone.”</p>   | <p><b>“(...) Quando eu fiz meu caminho de volta;</b> Eu não voltei sozinha”.</p>   |
| P.25 | <p>How would I know that reviewing some things from my past would bring something new to my present? (...) what I can say about this? (...) <b>“I would make a trip without luggage”.</b></p>  | <p>“Como eu saberia que rever algumas coisas do meu passado traria algo novo para o meu presente? (...) O que eu posso dizer sobre isso? (...) <b>“Eu fiz uma viagem sem bagagem”.</b></p>   |
| P.26 | <p>“It will not be possible to write because they have so many difficulties with their language... Imagine you in another language!”(...) <b>I was completely wrong!</b> (...)”.</p>   | <p>“Não será possível escrever porque eles têm muitas dificuldades com a língua... Imagine você em uma outra língua!” (...) <b>Eu estava completamente errada!</b> (...)”.</p>   |

Nesse ponto, flagra-se, nos recortes da escrita de Girassol, que “o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala” (ECKERT-HOFF, 2008). Observemos, pois, os enunciados a seguir<sup>40</sup>, “tomei o meu lugar”; “Hoje, eu analiso melhor minhas metas”; “Eu não quero parar”; “Eu enfrento todas as dificuldades”; “Quando eu fiz meu

<sup>40</sup> O pesquisador optou por usar as traduções dos enunciados para facilitar o fluir da leitura.

caminho de volta”; “Eu fiz uma viagem sem bagagem”; “Eu estava completamente errada!”; “eventos antigos tornam-se novos em minha memória!”. Nesses recortes, por meio dessas marcas discursivas, identificamos um movimento próprio de descobertas e abertura de si. Percebemos que desses dizeres emergem efeitos de sentido de posse, reflexão, decisão e introspecção no discurso de Girassol.

A autora, nos enunciados da narrativa, mostra-se um sujeito implicado, responsável e com um posicionamento autoral. Neste caso, a professora-autora, ganha espaço nas produções e marca uma conquista, ao passo que suas produções são ampliadas nesse movimento de elaboração de sua prática docente e de sua formação continuada. Sob esta perspectiva sobre a singularidade na escrita, Riolfi (2011a, p. 13), afirma que “a singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra.” É nesse sentido que supomos que Girassol, por meio da materialização de si na produção, cumpriu o papel do pacto autobiográfico entre o autor, o narrador e o personagem da história em sua unicidade, Ou seja, juntando o sujeito do enunciado com o sujeito da enunciação conforme Leujeune (2014a; 2014b).

Nesse mesmo gesto de interpretação, os enunciados das produções autobiográficas intituladas: P.14 “Travel to Minas Gerais in honey moon”; P.16 “Poem”; P.18 “Educonle 2006-2008”; P.19 “ConCol”; P.20” Master’s Degree”; P.21 “Educonle 2007”; P.22 “Educonle-Concol”; P.23 “Poem”; P.24 “Poem”; P.25 “Write my autobiography” e P.26 “Autobiography in my classroom”, assumem, inicialmente, uma dimensão de relato de experiência docente, mas em seguida, suscitam novos sentidos. Girassol, ao passo que narra sua história de vida, (in)screve-se no seu processo de formação. Nesse sentido, Eckert-Hoff (2008, p. 137) acrescenta, “Não é apenas a voz do professor que se faz ouvir, mas seus mais profundos desejos, recalques e divagações que encontraram espaço para aflorarem.”

Na próxima seção, faremos uma breve análise de como o uso da pontuação, sob a forma de reticência, foi utilizado na escrita de Girassol.

### 3.4.2. Uso de reticências em produções autobiográficas: por que tanta incidência?

Foi observado que a participante se utiliza de reticências, ao suprimir palavras e dar origem a vazios narrativos em quantidades que chamam a atenção do leitor. Na sequência, apresenta-se, para fins de ilustração, a grande recorrência do uso de reticências, as quais identificamos como sendo uma marca da singularidade de Girassol. Essas recorrências estão registradas no Quadro 11.

Os excertos indicados estão numerados em conformidade com os itens apresentados anteriormente no Quadro 7 .

**Quadro 11 – Uso de reticências em produções autobiográficas**

| Uso de Reticências <sup>41</sup> |   |   |
|----------------------------------|---|---|
| Produções Textuais               | Reprodução do Texto manuscrito  | Tradução do Texto   |
| P.01                             | (...) Select photos it was an action that brought me a past... It was a good moment when I organized, select the photos that are here.(...)<br><br>(...) <b>People that are away from me, they were so distant... for a little time they stayed closer.</b> | (...) Seleccionar fotos era uma ação que trazia o passado... Foi um bom momento quando organizei, selecionei as fotos que estão aqui. (...)<br><br>(...) <b>As pessoas que estão distantes, elas estavam tão distantes... E por algum tempo, elas ficaram mais perto.</b>         |
| P.03                             | (...) When my Math's teacher came into the classroom... (...)<br><br>(...) <b>I think... the fact was we had been much noisy.</b> (...)<br><br>(...) A bad moment...(...)<br><br>(...) The problem was... I had written the word with mistake. (...)        | (...) Quando meu professor de matemática entrou na sala de aula... (...)<br><br>(...) <b>Eu acho... Que o fato foi que nós tínhamos feito muito barulhento.</b> (...)<br><br>(...) Um momento ruim... (...)<br>(...) O problema era... Eu tinha escrito a palavra com erro. (...) |
| P.08                             | Today I can say...<br>I miss my brother. (...)<br><br>(...) <b>His life was so difficult...</b> (...)   | Hoje eu posso dizer...<br>Sinto falta do meu irmão. (...)<br><br>(...) <b>A vida dele foi tão difícil...</b> (...)  |
| P.12                             | (...) The time went on and everything was going well... <b>But I can say... Until the time of our wedding... so many stories to tell...</b> (...)   | (...) O tempo passava e tudo estava indo bem... <b>Mas eu posso dizer... Até a hora do nosso casamento... Tantas histórias para contar...</b> (...)   |
| P.15                             | (...) <b>One word, maybe can maybe use describe?... I don't know... but I will try...</b> (...)   | (...) <b>Uma palavra, talvez possa descrever?... Eu não sei... Mas eu vou tentar...</b> (...)   |

<sup>41</sup> O pesquisador considerou melhor marcar em negrito as reticências da autora nos enunciados em LI e nas traduções como efeito de melhor visibilidade. Assim como, considerou melhor marcar os enunciados analisados em negrito, pois as reticências não ficam tão claramente visíveis no caso de sublinhar.

|      |  |   |
|------|--|---|
| P.16 | <p><b>Until here an opportunity...</b><br/> A time...<br/> To review moments<br/> Some flashes came to memory... (...)<br/> (...) Much to tell...</p>  | <p><b>Até aqui uma oportunidade...</b><br/> Um tempo...<br/> Para rever os momentos<br/> Alguns flashes vieram à memória... (...)<br/> (...) Muito que dizer...</p>   |
| P.17 | <p>(...) You are 13 years old!<br/> In my heart... (...)<br/> <br/> (...) (you cannot...!!)(...)<br/> <br/> (...) When I saw you for the first time<br/> <b>I said something special...Today I want to repeat...</b> (...)</p>   | <p>(...) Você tem 13 anos!<br/> No meu coração... (...)<br/> <br/> (...) (você não pode...!!) (...)<br/> <br/> (...) Quando eu vi você pela primeira vez <b>eu disse algo especial.. Hoje eu quero repetir...</b> (...)</p>   |
| P.20 | <p>(...) The most important thing is the possibility to start again. <b>I don't know if I want this now... but one thing I know... what I will do... I will do it in a new way!</b><br/> In mind: goal...<br/> On my hands: a map<br/> If it exists...<br/> Attitudes... (...)</p> | <p>(...) A coisa mais importante é a possibilidade de começar de novo. <b>Eu não sei se quero isso agora... Mas uma coisa eu sei... O que vou fazer... Vou fazer de um modo diferente!</b><br/> Em minha mente: Objetivos...<br/> Em minhas mãos: um mapa<br/> Se ele existir...<br/> Atitudes... (...)</p> |
| P.22 | <p>(...) An way done...<br/> An way being done... (...)<br/> <br/> (...) Educonle: The beginning! The beginning of a new time! <b>More confidence in myself...</b> (...)</p>   | <p>(...) Um caminho feito...<br/> Um caminho a ser feito... (...)<br/> <br/> (...) Educonle: O início! O início de um novo tempo! <b>Mais confiança em mim mesma...</b> (...)</p>   |
| P.23 | <p>(...) <b>I liked back there ...</b><br/> Other things came with me; (...)</p>   | <p>(...) <b>Eu gostei de voltar lá...</b><br/> Outras coisas vieram comigo; (...)</p>   |
| P.24 | <p>(...) <b>I enjoyed what I saw...</b><br/> Thanks so much! (...)</p>   | <p>(...) <b>Eu gostei do que vi...</b><br/> Muito obrigada! (...)</p>   |
| P.25 | <p>(...) <b>Writing about me made me recall events review people in the photos... not only people were brought by the photos... some of them brought lovely memories and other ones... so sad.</b> (...)</p>   | <p>(...) <b>Escrevendo sobre mim me fez recordar eventos rever pessoas nas fotos... Não só pessoas foram trazidas pelas fotos... Algumas delas trouxeram memórias adoráveis e outros... Tão tristes.</b> (...)</p>  |
| P.26 | <p>(...) <b>This was the response to the proposal to involve students in writing autobiographical...</b> (...)</p>   | <p>(...) <b>Esta foi a resposta à proposta de envolver os alunos na escrita autobiográfica...</b> (...)</p>   |

Fonte: Caderno Autobiográfico.

Com base na leitura do texto autobiográfico da participante, observou-se uma grande recorrência do uso de reticências na narrativa. Consideramos que a realidade própria da narrativa é limitada no espaço e no tempo por meio do uso excessivo dessa marca enunciativa de pontuação. Assim, a lógica da frase é interrompida por um

silenciamento discursivo no interior da enunciação. Entendemos que Girassol usa o sinal de pontuação de forma inconsciente, muitas vezes no meio ou no fim dos períodos.

Buscando subsídios nas prescrições dos gramáticos, verificamos que para Cegalla (2008, p. 432) as reticências são usadas nas seguintes situações: “No meio do período, para indicar certa hesitação ou breve interrupção do pensamento e no fim de um período gramaticalmente completo, para sugerir certo prolongamento da ideia”. Nesse sentido, Bechara (2009, p. 608) acrescenta que as reticências “denotam interrupção ou incompletude do pensamento (...) ou hesitação em enunciá-lo.” A seguir, no Quadro 12, encontram-se organizados os recortes de reticências no meio e no final do período das produções autobiográficas. Nesse conjunto da falta do dizer, Authier-Revuz (1998, p.53), *Em Palavras Incertas*, corrobora que, “as duas ordens heterogêneas que a nomeação superpõe - aquela vinda do geral, do finito, do discreto dos signos, e aquela do singular, do infinito, do contínuo das coisas, no que chamamos “a falta de captura do objeto pela letra”. É preciso destacar que Girassol usa excessivamente esse recurso em sua escrita em LI e LP. A seguir, apresenta-se o Quadro 12.

#### Quadro 12- Análise de uso de reticências em produções autobiográficas

| Reticências no meio do período  | Reticências no final do período  |
|---|--|
| P.01 “As pessoas que estão distantes, elas estavam tão distantes... E por algum tempo, elas ficaram mais perto”.  | P.8 “A vida dele foi tão difícil...”   |
| P.03 “Eu acho... que o fato foi que nós tínhamos feito muito barulho”.  | P.16 “Até aqui uma oportunidade...”  |
| P.12 “Mas eu posso dizer... Até a hora do nosso casamento... tantas histórias para contar...”   | P.22 “Mais confiança em mim mesma...”  |
| P.15 “Uma palavra, talvez possa descrever?... Eu não sei... mas eu vou tentar...” P.17 “Quando eu vi você pela primeira vez eu disse algo especial... Hoje eu quero repetir...”                 | P.23 “Eu gostei de voltar lá...”   |
| P.20 “Eu não sei se quero isso agora... mas uma coisa eu sei... o que vou fazer... Vou fazer de um modo diferente!”   | P.24 “Eu gostei do que vi...”  |
| P.25 “Escrevendo sobre mim me fez recordar eventos rever pessoas nas fotos... não só pessoas foram trazidas pelas fotos... algumas delas trouxeram memórias adoráveis e outros... tão tristes”. | P.26 “Esta foi a resposta à proposta de envolver os alunos na escrita autobiográfica...” |

Fonte: Caderno Autobiográfico



Dessa maneira, no bloco de recortes do Quadro 09, como já apontado por Cegala (2008), observamos o uso do sinal de reticências como pontuação no meio do período com a finalidade de hesitar ou interromper a escrita de LI e aspectos relacionados a dizeres sobre emoções. Assim, as marcas de singularidade foram ocultadas do leitor, mas não em sua totalidade, pois Girassol também deixou escapar algo de si, os traços de sua singularidade na construção desses discursos.

A partir dos enunciados nos quais ela usa o recurso no meio das frases no Quadro 12, percebemos que a participante, ao colocar-se em cena, revela seu sintoma, seu desejo de ser. Para completar nossa análise, temos o registro do uso do sinal de pontuação reticência no final do período das produções autobiográficas. Conseqüentemente pode-se perceber o efeito de prolongamento de ideia nos enunciados nas produções de Girassol e isso revela uma escrita em processo. Levando em consideração essas elaborações, entendemos que Girassol deixa ressoar em seus dizeres um eco que reflete a experiência vivida durante o processo de sua escrita autobiográfica.

Nesta seção, “Singularidade nas marcas enunciativas do processo de elaboração da escrita autobiográfica”, analisamos nos tópicos o pronome pessoal “Eu”, o enunciador da instância de discurso e o uso de reticências em produções autobiográficas: por quê? É possível depreender na escritura do sujeito-professor o efeito de sentido de uma escrita autobiográfica que proporcionou “uma construção para si e ou dizer ao Outro” (REICHMANN, 2010; LESSA, 2013; DHALET, 2014; LYSARDO-DIAS, 2014; LEJEUNE, 2014b; FERRAZ, 2015;). Nesses meandros, a autobiografia de Girassol, tendo o “eu” como referência, passou pelo encontro com a alteridade na relação “eu-Outro”.

Girassol apodera-se da escrita como um ato criativo para si e para o “Outro”. Portanto, podemos afirmar que Girassol navegou num movimento interno de escolhas e de responsabilização, na tentativa de re-escrever sua história. Girassol ainda mantém o sintoma fortemente enraizado ao usar as reticências em tudo o que escreve. Desse modo, ela marca nos enunciados a sua incompletude. Assim, no processo, a participante constrói e (re)constrói possibilidades outras de marcar o ideal de eu, que representa o “ser”, na tentativa de representar o que o sujeito é por meio da escrita autobiográfica de LI na FC.

## (IN) CONCLUSÃO

**G.5:** *Deixe eu organizar os meus pensamentos (...) eu até fui olhar o significado da palavra ansiosa (...) ansiosa não é tão positivo pelo significado do dicionário (...) só que na minha compreensão é alguém “desejoso de fazer muita coisa, então a Girassol da autobiografia, já não vou usar a palavra ansiosa, mas desejosa de querer viver algumas coisas que ainda não vivi, ou juntar o que eu vivi com coisa nova e criar coisas diferentes enquanto professora, enquanto mãe, enquanto esposa, tá renovando a vida, entendeu?(...) Uma aluna escreveu desistir não é sinal de fraqueza (...) interessante que ela me ajudou a pensar que parar não é um sinal de fraqueza. (...)a pessoa que fez esta autobiografia deu essa parada (risos) uma parada produtiva (...) pra rever algumas coisas (...) entrou muitos elementos novos em 2014 (...) muitas coisas que foram pesadas, difíceis, mas que estou tirando saldo positivo delas, parar, parar, parar 2015 e 2016? (10º entrevista)*

Neste momento de concluir o estudo, reportamo-nos à análise, a qual nos indicou que o sujeito-professor, ao falar de si, em língua estrangeira, cria uma ponte e que essa ponte possibilita a construção de ações pedagógicas em cascata no ensino desse idioma aos seus alunos na escola. Entendemos que para a ação em cascata ser efetuada, é requerido do docente um olhar sobre si, antes de elaborar uma produção escrita com seus discentes.

Desse modo, a professora participante deslocou do discurso da impotência no ensino de escrita na sala de aula para o discurso da (im)possibilidade, ao compreender que nunca tudo será possível de ser feito, mas que existem muitos ganhos no processo. Queremos pontuar que este trabalho não se deu com os seus alunos, mas percebemos que Girassol fez o trabalho com seus alunos como desdobramento do que estava fazendo com o pesquisador.

Com isso, a participante assumiu a responsabilidade por sua falta e não apenas traçou metas, mas as cumpriu em seu tempo lógico próprio de “ver”, “compreender” e “concluir”, guiada pelo desejo de “ser” que representa o ideal de eu. Além de apoderar-se da escrita como um ato criativo para si e para o “Outro”, aprendeu a conceber o erro, a dúvida e a incerteza como elementos que fomentam o processo de escrita, assim se permitindo aventurar-se mais nesse novo universo.

Desse modo, a essência da escrita autobiográfica pode promover uma maneira de construir um saber, pelo colocar algo de si. Se questionada e problematizada, a narrativa de si constitui-se na causa do sujeito. Ao que nos parece, trata-se da subjetivação no discurso, em que o autor é sujeito e responsável por fazer coro à singularidade da sua história de vida.

Com base no presente estudo de caso relatado, sugerimos que o processo de formação continuada possa propor a seus participantes, mediante atividades de escrita de si, um movimento próprio de aprendizagem e auto-descoberta, pois a narrativa escrita rompe com a linearidade do pensar. O sujeito, ao aprofundar-se no retorno a si, supera o anonimato apoiado nas junções das palavras e nos efeitos de sentido dessas junções. O espaço da narrativa da docente, nesse caso, conduz o interlocutor a uma relação de diálogo em busca de organizar emoções e buscar os porquês de sua formação.

Nesse sentido, o processo de escrita e movimento de criação do texto de Girassol revelam seu universo ficcional na narrativa. Isso representa a tomada de posição da docente para atingir o público destinatário (o pesquisador e seus alunos) na formulação final do texto como efeito de verdade e singularidade. Importante salientar, que mesmo no enunciado da Figura 2 do texto de introdução apresentado na 10ª entrevista “Não, eu não estou preocupada com os leitores da minha autobiografia”, Girassol deixa escapar na 10ª entrevista, no recorte G.12 “(...) eu quero continuar agora sem a solicitação de um mestrando”, que ainda não tomava sua produção escrita para si. A partir disso, entendemos que o sujeito-professor pode dar sentido a sua escrita como efeito de suas próprias demandas em seu momento de concluir.

Ao narrar sua trajetória de vida, o sujeito-professor, constrói um “outro” ficcional e ideal, na tentativa de reinventar sua figura, quando põe em cena algo de si no discurso. Isso nos leva a entender que o sujeito do dizer inaugura um lugar, conforme a noção de imaginário lacaniano, considerando o lugar que o ideal de eu ocupa, a fim de construir uma identidade.

O laço transferencial entre o pesquisador e a participante revela, nessa última, a constituição do sujeito, de sua demanda e de seu desejo. Concluímos que, mais que orientações de um outro que ocupe a posição de saber, um sujeito que escreve precisa de um outro que opere intervenções sobre ele na condução da escrita autobiográfica.

Percebemos que o desejo de escrita da participante, no início dos trabalhos, era regido pelo tempo cronológico do pesquisador, cuja resistência não permitia fazer surgir o desejo de escrita da participante, a partir do seu próprio tempo. O cronograma era o “ponto cego” do pesquisador e o silêncio da participante e suas ausências puderam ser interpretadas como uma manifestação inconsciente de resistência, causa da inércia de suas produções. Assim, compreendemos que a participante, por meio de seus silêncios endereçados ao pesquisador, denunciava um desejo de “ser” e de florir em seu próprio tempo lógico.

Aqui, pensemos no discurso da histérica. Girassol queria que o outro se subordinasse aos seus desígnios. Foi o que ela tentou fazer o tempo todo com o pesquisador nos momentos de resistências, repetições e de não implicação com a escrita. Em suma, somente a partir dos manejos do pesquisador, deixando-a “falar sozinha” em alguns momentos e em outros, por meio dos cortes, para que ela desse consequência ao próprio objetivo de se implicar com sua escrita em LI.

Concluimos que a angústia foi fundamental na escrita da participante em FC, e também no processo vivenciado pelo pesquisador, enquanto instrutor, ao fazer manejos com a finalidade de aproximar a participante de seu desejo. Curiosamente, percebemos que isso não aboliria a angústia, e esta não foi a pretensão do pesquisador. Conforme vimos, a resistência apresentada na transferência, para o pesquisador, foi uma condição para o desenvolvimento do trabalho. A participante apodera-se da escrita como um ato criativo para si e para o “Outro”. Girassol coloca a sua obra no mundo para tocar os outros. Portanto, ela navegou num movimento interno de escolhas e de responsabilização, na tentativa de re-escrever sua história. Assim, no processo, a participante constrói e (re)constrói possibilidades outras de marcar um “ser”, por meio da escrita autobiográfica em língua inglesa na Formação Continuada.

Nossos gestos de leitura da escrita autobiográfica da participante observaram, nas marcas de seus dizeres, os seguintes aspectos: partes de sua história de vida, de fatos que aconteceram, do outro e da própria singularidade. Assim, identificamos as significações da escrita da participante, na construção das marcas discursivas que revelavam uma escrita autoral em processo, em que a identidade do autor, na instância do eu enunciativo e no uso de reticências, por exemplo, remetiam a traços de sua singularidade. Portanto, o trabalho com a análise de fragmentos enunciativos

produzidos na relação dialógica, teve seu intuito principal de conhecer a escrita da participante.

Eis o essencial desta análise: observar o florescer da escrita e descrever, sem perder a beleza, o ser que floriu no processo. Procurou-se conhecer quem é o eu. A participante, ao falar de si, revelou sentidos próprios de ser, que fez da escrita em língua inglesa um modo pelo qual ela trouxesse a subjetividade e o sabor do vivido, situada no interior da experiência na FC, como um espaço de devir de um eu recalcado.

Haja vista que a participante desvendou um baú, ou lugar próprio, no qual guardava as memórias de si, pode-se realçar a importância do entrelaçar dos fios da singularidade de ser, de um eu inconsciente que escapa na narrativa e mobiliza a dialogicidade de si e do “Outro”. Refere-se a uma possibilidade de acesso às marcas da forma singular da participante de ser, por meio da análise dos enunciados que denunciaram a resistência de trabalho que, apenas em seu tempo lógico, foram desvencilhadas.

Pelo exposto, podemos afirmar que a hipótese formulada para a pesquisa foi confirmada. Finalizando o texto desta dissertação, salientamos a importância do uso do gênero autobiográfico na formação continuada. Identificamos que o uso do gênero pode contribuir para o aprofundamento do uso da língua inglesa, na extensão de sua prática para o universo escolar, na implicação do sujeito-professor em sua formação, na constituição de sua identidade e na conquista da possibilidade de sustentar a sua singularidade.

De resto, e para concluir, não há sentido em se falar de uma “conclusão”, porque entendemos que a continuidade é possível a partir das lacunas detectadas no que já foi feito, na certeza de que nem tudo conseguimos transformar em palavras. Desse modo, trabalhamos com a única certeza de que sempre haverá outros olhares, que certamente ampliarão a problemática que sustenta essa pesquisa. Assim como Girassol, o pesquisador parte de um sujeito “ansioso” para um sujeito “desejoso” em continuar o processo depois de todo um percurso e uma elaboração.

## REFERÊNCIAS

- ANDRES, M. **Atos falhos**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ANDRES, M. **Outro**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ANDRES, M. **Significantes**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ALTMAN, C. **Memórias da linguística na linguística brasileira**. Revista da ANPOLL, n. 2, 1996, p. 173-187.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUGUSTINI, C. **A instância do sujeito da anotação de aula**. In: AUGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 141-164.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. D.R.L.A.V. n.26, p. 91-151, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira/ Séc. de Educação Fundamental**: Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAUDRY, F. **Objeto a**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CASEY, E. S. **“How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena.”** In: FELD, S; BASSO, K (orgs.). Senses of Place. Santa Fé: School of American Research Press, 1996.
- CAVALLARI, J. S.A **angústia Constitutiva da Identidade de Professores em Formação**. In: BERTOLDO, E. S. (organização) o desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira). Campinas: Mercado das letras, 2003, p.125-138.

CAVALCANTI, M. **A propósito de Linguística Aplicada.** In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas-SP, v. 7, n.2, 1986, p. 5-12.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é a lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (orgs.). **Linguística Aplicada:** da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CORACINI, M. J. **O Olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua.** In: BERTOLDO, E. S. (organização) o desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira). Campinas: Mercado das letras, 2003, p.193-210.

CORACINI, M.J. **Entre a Memória e o esquecimento fragmentos de uma história de vida.** In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELU, C. M. (org). Nas malhas do discurso memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (língua materna e estrangeira) leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

COSTA VAL, M. G. **Texto, textualidade e textualização.** In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, F.; ZANCHETTA JR. J. Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa. V.1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de graduação, 2004. p.113-128.

DHALET, P. **Travess(i)as da subjetividade:** Biografia, Autobiografia e outobiografia. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org). Narrativas (auto) biográficas: literatura, discurso e teatro. São João Del-Rei: UFSJ, 2014. P.35-60.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade:** O sujeito professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FACHINETTO, L. **Transferência em orientação:** efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012, 170f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade do Estado de São Paulo, 2012

FERAZ, C. **Escrita autobiográfica como construção de saber:** Louis Althusser. Taubaté-SP: Editora e Livraria Cabral Universitária, 2015.

FLORES, V. N. **Introdução à linguística da enunciação.** 2ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, M. (1987). **A arqueologia do saber.** Trad. de Luiz Felipe Baita Neves. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. (1969). **O que é um autor?** 5ª Ed. Alpiarça: Ed. Veja, 2002.

FOUCAULT, M.(1969). **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola.1996.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder.** 9ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. 1990.

FORBES, J. **Da palavra ao gesto do analista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1999.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri, SP: Manole, 2012.

FORBES, J. **Você quer o que deseja?** 10º Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013

FREUD, S. [1900]. **A Interpretação dos Sonhos (I)**. In\_\_\_\_\_.A Interpretação dos Sonhos.Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago. v. IV, 2006. Tradução da versão em inglês.

FREUD, S. (1914a). **A História do movimento psicanalítico**. In:\_\_\_\_\_. A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. v. XIV, 1996.

FREUD, S. (1914b). **Recordar, repetir e elaborar** (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II).In:\_\_\_\_\_. A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. vol. XII, 1996.

FREUD, S. (1916-1917a). Conferência XXV. **A ansiedade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XVI, 1986.

FREUD, S. (1916-1917b). Conferência XXVI. **A teoria da libido e o narcisismo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora: Imago. vol. XVI, 1986.

FREUD, S. (1923-1925). **O Ego e o Id**. In:\_\_\_\_\_.O Ego, Id E outros trabalhos Edição. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XIX. 1986.

FREUD, S. (1925-1926). **Inibições, sintoma e angústia**. In:\_\_\_\_\_.Um estudo autobiográfico, inibições, sintoma e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XX, 1996.

FREUD, S. (1930-1936). **Mal-estar na Civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1933). Conferência XXXII. **Ansiedade e vida instintual**. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago. vol. XXII, 1986.

GOMES DE MATOS, F. **Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês**. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 1976.

HARMER, J. **How to teach writing**. England: Longman, 2004.

IRRIBARRY, I. N. **O que é pesquisa psicanalítica?** In: Àgora, Rio de Janeiro, RJ, n.6,v. 1, 2003. p. 115-138. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982003000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007)  
Acesso em: 18/12/2015.



KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KLEIMAN, A.B. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: Intercâmbio. São Paulo: LAEL/PUC, 1990.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LACAN, J. (1901-1981). **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1936). **O estágio do Espelho como formador da função do eu**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 96-103.

LACAN, J. (1945). **O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998, p. 197-213.

LACAN, J. (1951). **Intervenção sobre a transferência**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998, p. 214-324.

LACAN, J. ([1953-1954]). **O Seminário 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LACAN, J. [1959-1960]. **O Seminário 7**: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LACAN, J. [1960-1961]. **O Seminário 8**: A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

LACAN, J. [1962-1963]. **O Seminário 10**: A Angústia. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LACAN, J. [1964]. **O Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. [1969-1970]. **O Seminário 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. [1971-1972]. **Le Séminaire, livre XIX...** Ou pire. Paris: Seuil, 2011.

LACAN, J. [1972-1973]. **O Seminário 20**: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. [1974-1975]. **Le Séminaire 22**. In \_\_\_\_\_.: R.S.I. 17 décembre 1974. Disponível em: <http://staferla.free.fr/S22/S22.htm>. Acesso em: 18/12/2015

LACAN, J. [1975-1976]. **O Seminário 23**: O sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: Rousseau à internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014a.

LEJEUNE, P. **Rousseau e a Revolução Autobiográfica**. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org.). Narrativas (auto)biográficas: Literatura, discurso e teatro. São João Del-Rei: UFSJ, 2014b, p.17-34.

LEMAIGRE, B. **Supereu**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LESSA, C. H. **Análise de autobiografias de alunos da educação de jovens e adultos: ética, estética e alteridade**. In: MACHADO, I.L.; COURA, J; EMILIA, M. (orgs.). A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

LIMA, I. M. C. C. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: Uma perspectiva de educação inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2012.

LOURES, G. F. **O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2014.

LYSARDO-DIAS, D. **O fazer biográfico: Questões em torno do sujeito e da enunciação**. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (org.). Narrativas ( auto) biográficas; literatura, discurso e teatro. São João Del-Rei: UFSJ, 2014, p. 63-73.

MENEZES, V; SILVA, M.M; GOMES, I.F. **A lingüística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Sessenta anos de Linguística Aplicada. In: PERREIRA, R.C; ROCA, P. Linguística: Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, J. A. **O avesso de Freud (1991)**. In: Lacan Elucidado: palestras no Brasil. Rio de Janeiro: JZE, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.(Org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORO, A. F. **Formação do professor de língua estrangeira**. In:\_\_\_\_\_.Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p.153-178.

MOTA, K. M. S. **Imigrantes, Bilingüismos e Identidades: Narrativas autobiográficas**. Salvador: EDUNEB, 2010.

NEVES, M.S.; REIS, V.S. **O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas**. In: BERTOLDO, E. S. (org). Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: Perpectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 229-246.

PÊCHEUX,Michel. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

PORGE, E. **Transferência**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

REIS, E. S. **De corpos e afetos transferência e clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

RICOEUR, P. **Soi-mêmet comme un autre**. L'ordre philosophique Seuil, 1990.

RIOLFI, C; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011a.

RIOLFI, C. R. **Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna**. In: CORACINI, M. J. R. F; GHIRALDELO, C.M. Nas Malhas do discurso: Memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes. 2011b. p.111-124.

RIOLFI, C. R. **A língua espaiada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. **Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes**. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.p.37-60.

ROUDINESCO, E; RIBEIRO, V. (Trad.). **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

SALVAIN, P. **Prazer**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SALVAIN, P. **Traço mnêmico**. In: KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SAUSSURE, F. [1915-1916] **Curso de Linguística Geral**. 27<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Charles Bally, Albert Sechehaye (ors). Tradução: Antônio Chelini *et alli*.

SCHERER, A. E. **A história e a Memória na constituição do discurso da lingüística aplicada no Brasil**. CORACINI, M.J; BERTOLDO, E. S. (orgs.). In:\_\_\_\_\_. O desejo da teoria e a contingência da prática discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SERRANI-INFANTE, S. **Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso**. In: SEGNORINI, I. Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada**. Identidades em (des) construção. 2014. 259f. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

## APÊNDICE A - DIÁRIO DE PERCURSO

### SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> - Diário de percurso                | 127 |
| <b>QUADRO 01</b> - Legenda de símbolos das transcrições | 128 |
| <b>1º RLA</b> - Dados dos informantes do ConCol         | 128 |
| <b>QUADRO 02</b> - Cronograma de visitas (Concol)       | 129 |
| <b>QUADRO 03</b> - Descrição da participante            | 129 |
| <b>FIGURA 01</b> - Convite da participante              | 130 |
| <b>1º Contato</b> via rede social                       | 130 |
| <b>2º Contato</b> via rede social                       | 132 |
| <b>ENTREVISTA DIAGNÓSTICA</b>                           | 132 |
| <b>FIGURA 02</b> - Registro texto Sófia                 | 134 |
| <b>3º Contato</b> via rede social                       | 134 |
| <b>1º ENTREVISTA</b> - Gravada em áudio                 | 135 |
| <b>QUADRO 04</b> - Conteúdo complementar                | 157 |
| <b>4º Contato</b> via rede social                       | 158 |
| <b>2º ENTREVISTA</b> - Gravada em áudio                 | 158 |
| <b>FIGURA 03</b> – Bilhete                              | 160 |
| <b>5º Contato</b> via rede social                       | 161 |
| <b>3º ENTREVISTA</b> - Gravada em áudio                 | 161 |
| <b>6º Contato</b> via rede social                       | 164 |
| <b>7º Contato</b> via rede social                       | 165 |
| <b>8º Contato</b> via rede social                       | 165 |
| <b>9º Contato</b> via rede social                       | 165 |

|  |     |
|--|-----|
| 10° Contato via rede social                | 165 |
| <b>4° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>    | 166 |
| 11° Contato via rede social                | 167 |
| 12° Contato via rede social                | 167 |
| 13° Contato via rede social                | 168 |
| 14° Contato via rede social                | 168 |
| 1° Contato via e-mail                      | 168 |
| 2° Contato via e-mail                      | 169 |
| 15° Contato via rede social (Pesquisador)  | 169 |
| 15° Contato via rede social (Participante) | 169 |
| 3° Contato via e-mail                      | 169 |
| 4° Contato via e-mail                      | 169 |
| 5° Contato via e-mail                      | 170 |
| 6° Contato via e-mail                      | 170 |
| 7° Contato via e-mail                      | 170 |
| 8° Contato via e-mail                      | 170 |
| <b>5° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>    | 171 |
| 9° Contato via e-mail                      | 172 |
| 10° Contato via e-mail                     | 173 |
| 11° Contato via e-mail                     | 173 |
| 12° Contato via e-mail                     | 173 |
| <b>06° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>   | 174 |
| <b>FIGURA 04 - 1° Registro na agenda</b>   | 176 |
| <b>7° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>    | 177 |
| <b>FIGURA 05 - 2° Registro na agenda</b>   | 178 |

|  |     |
|--|-----|
|  |     |
| <b>8° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>                  | 179 |
| <b>16° Contato via rede social</b>                       | 179 |
| <b>9° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>                  | 180 |
| <b>13° Contato via e-mail</b>                            | 182 |
| <b>14° Contato via e-mail</b>                            | 182 |
| <b>10° ENTREVISTA - Gravada em áudio</b>                 | 182 |
| <b>FIGURA 06 - 4° Registro na agenda da participante</b> | 185 |
| <b>17° Contato via rede social</b>                       | 186 |
| <b>11° ENTREVISTA - gravada em áudio</b>                 | 186 |
| <b>18° Contato via rede social</b>                       | 187 |
| <b>19° Contato via rede social</b>                       | 188 |
| <b>20° Contato via rede social</b>                       | 188 |
| <b>21° Contato via rede social</b>                       | 188 |
| <b>22° Contato via rede social</b>                       | 188 |
| <b>23° Contato via rede social</b>                       | 188 |
| <b>VISITA DE CAMPO</b>                                   | 189 |

## APRESENTAÇÃO

### DIÁRIO DE PERCURSO

O presente texto tem a finalidade de reunir registros escritos durante o percurso da escrita (auto)biográfica da participante, identificada sob o pseudônimo de Girassol. Ela pertence ao grupo de pesquisa Continuação Colaborativa (ConCol) da FALE-Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e esse Diário de Percurso, doravante indicado por DP, foi construído no período de 2014.1 à 2015.1. O DP tem o objetivo de apresentar, de modo sistemático, a metodologia pela qual se deu este processo, visando elencar no tecer dos discursos, possíveis implicações, manejos e deslocamentos subjetivos, por parte da participante, durante a instauração do laço transferencial.

Inicialmente, proponho-me a investigar, por meio da pesquisa intitulada *Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em LI*, a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as marcas linguístico-discursivas apontam para inscrições singulares da professora participante e em que medida ela fala de si, de suas angústias e inscreve sua singularidade no laço social?

A pesquisa em questão é desenvolvida a partir da análise das produções textuais (auto)biográficas em LI por parte da participante e dos materiais fornecidos e registrados neste DP. Incluiremos registros coletados dentro e fora do espaço de formação continuada, como parte do arquivo, tais como: Transcrições de registros em áudio, e-mails, produção autobiográfica e registros de leitura dos acontecimentos – doravante RLA - entre o pesquisador e a participante, que contenham conteúdo relevante para o processo de construção de ambas produções dos sujeitos desta pesquisa.

O Quadro 01 apresenta a relação de símbolos usados para registro dos diversos elementos coletados na pesquisa.

Na sequência, o Quadro 02 reúne o registro geral do percurso de escrita (auto)biográfica da participante Girassol, para compartilhar com o leitor a síntese do delineamento da pesquisa no espaço de FC do ConCol.

**QUADRO 01**  
**LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES**

| <b>SINAIS</b>     | <b>OCORRÊNCIAS</b>  |
|-------------------|---|
| P                 | Pesquisador   |
| G                 | Girassol  |
| /                 | Pausa curta e hesitações  |
| ///               | Pausa longa e hesitações  |
| [inc.]            | Incompreensível   |
| (( ))             | Comentários da pesquisadora   |
| (...) ou [...]    | Supressão de determinado trecho da fala do professor                  |
| <b>MAIÚSCULAS</b> | Entonação enfática  |
| “ ”               | Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos |
| X                 | Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas ou instituições)        |
| :: ou :::         | Alongamento de vogal ou consoante                                     |
| <b>SUBLINHADO</b> | Trechos analisados  |
| <b>RLA</b>        | Registros de leitura dos acontecimentos                               |

(1ºRLA)

**DADOS DOS INFORMANTES DO CONCOL**

**29 de Agosto de 2014 (14h-17h)**

Após observar 13 encontros do grupo ConCol em 2014, o pesquisador fez um convite verbal para oito professores ativos no grupo, para prestar as seguintes informações sobre as escolas que lecionam: endereço, turno de ensino, turmas e contatos pessoais. Após coleta e apreciação das informações, o pesquisador convidou a participante Girassol, devido ao fato de esta apresentar maior disponibilidade de horário e o desejo manifesto de aperfeiçoar a escrita em LI. A seguir, o estudo de caso foi desenvolvido no período de 2014.1 a 2015.1.

O Quadro 02 apresenta o cronograma de visitas do pesquisador aos encontros semanais do Concol, que antecederam ao início da coleta de informações.



**QUADRO 02**  
**CRONOGRAMA DE VISITAS (ConCol)**

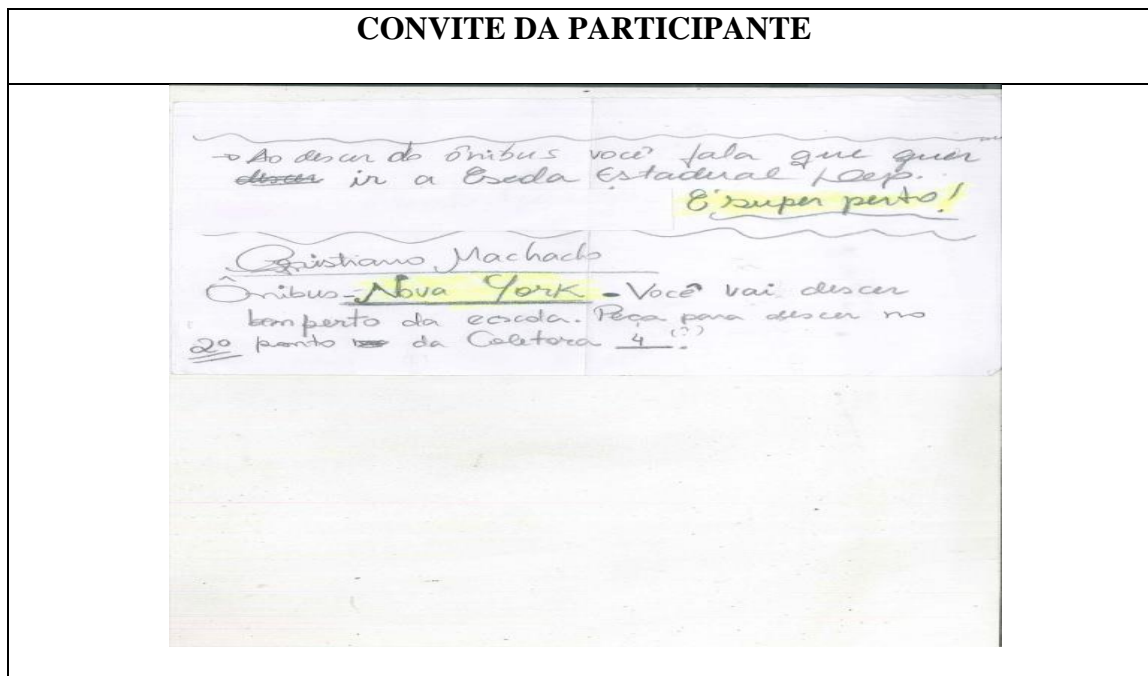
| DATA        | ATIVIDADE REALIZADA                 | OBSERVAÇÕES     |
|-------------|-------------------------------------|-----------------|
| 14- 02-2014 | Opening/Conversational Round-CONCOL | Visita de campo |
| 28-02-2014  | ETA Class/Taba                      | Visita de campo |
| 07-03-2014  | ETA Class-Vanderlice'sdefense       | Visita de campo |
| 14-03-2014  | Opening                             | Visita de campo |
| 28-03-2014  | ETA- class/ Taba                    | Visita de campo |
| 04-04-2014  | ETA Class                           | Visita de campo |
| 11-04-2014  | Conversational round                | Visita de campo |
| 09-05-2014  | ETA- class/Taba                     | Visita de campo |
| 16-05-2014  | Conversational round                | Visita de campo |
| 30-05-2014  | Methodological round                | Visita de campo |
| 06-06-2014  | ETA-class                           | Visita de campo |
| 08-08-2014  | Opening                             | Visita de campo |
| 29-08-2014  | ETA-class                           | Visita de campo |

O Quadro 03, a seguir, apresenta a descrição básica da participante.

**QUADRO 03**  
**DESCRIÇÃO DA PARTICIPANTE**

|    |                                 |   |
|----|---------------------------------|---|
| 01 | Nome                            | Girassol  |
| 02 | Idade                           | 50 anos   |
| 03 | Tempo que leciona a LI          | Desde 1998 (17 anos)                              |
| 04 | Tempo de participação no ConCol | Desde 2011 (04 anos)                              |
| 05 | Escola que leciona atualmente   | Escola Estadual XXX                               |
| 06 | Endereço da Escola              | Rua X, nº XX, Bairro XX – Cidade X - Minas Gerais |
| 07 | E-mail                          | X   |
| 08 | Telefone para contato           | X   |
| 09 | Turmas que leciona              | Ensino Médio completo                             |
| 10 | Turno de trabalho               | Matutino (todas as manhãs) e noturno.             |
| 11 | Telefone escola                 | X   |
| 12 | Desejo                          | Ampliar a competência escrita em LI               |

**FIGURA 01- AMOSTRA DO REGISTRO DE CONVITE PARA O PESQUISADOR**



Fonte: Convite da participante.

No desenvolvimento do presente texto, são apresentados os conteúdos das comunicações realizadas por meio de diversos modos: rede social, e-mail, encontros presenciais.

### 1º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(SETE DE SETEMBRO DE 2014 – 15h:18min)

**P.1:** Fiquei preocupado, te esperei, mas você não chegou!

**G.1:** Vi q precisava do silêncio da casa pra isso.

**P.2:** Mas precisamos marcar um horário semanal para dialogarmos.

**G.2:** Sim e vou (...) Podemos tb ir dialogando via e-mail.

**P.3:** Acredito que o primeiro passo não pode ser este.

**G.3:** do e-mail sim... certo q precisamos nos encontrar.

**G.4** Sim concordo com vc.

**P.5:** Como é sua rotina? Quais são seus horários livres?

**G.5:** À tarde... algumas tardes...

**P.6:** Quais tardes?

**G.6:** Quinta-aula... sexta ConCol

**P.7:** Que horas você tem horário as tardes?

**G.7:** Segunda, terça, quarta (algumas destas tardes tenho dentista) q aviso a vc depois. Podemos marcar as 14 na UFMG.

**P.8:** Que dia da semana? Pode ser às segundas?

**G.8:** Pode sim, mas ã todas né?

**P.9:** Por que não?

**G.9:** Porq sempre aparece algo q preciso fazer dentista meu-de filha e etc.

**P.10:** Gostaria de me reunir com você por um período! De setembro a novembro, das 14 horas às 16 horas?

**G.10:** Uma vez por semana?

**P.11:** Sim só as segundas.

**G.11:** Porq já saio às quartas e sextas.

**P.12:** Você quer desenvolver a pesquisa comigo?

**G.12:** Podemos marcar sim segunda... só ã posso dizer q toda segunda será possível...pois tb trabalho a noite na escola entende?? A noite tb.

**P.13:** Podemos nos reunir então por um intervalo menor das 14h às 15 horas.

**G.13:** Sim, eu quero sim, sua pesquisa é muito interessante escrita-aluno-subjetividade-professor, tudo a ver comigo, só tem a colaborar.

**P.14:** Quero te apresentar algumas ideias e também construir outras novidades com você!

**G.14:** Qto eu tenho a aprender.

**P.15:** Então te espero amanhã! Na biblioteca da FALE!

**G.15:** Planejamento. É UMA GRANDE DIFICULDADE minha! Cada dia tá mais pesada a rotina, a minha alegria da qual me refiro tanto acontece apenas com um grupo reduzido, no máximo 20... queria muito ir alcançando mais um a um.Sim, segunda agora?

**P.16:** Sim!

**G.16:** E depois só em outubro... por causa da prova q se aproxima...e ficamos por e-mail... ok?

**P.17:** Amanhã conversamos mais sobre isso!

**G.17:** Sim!

## **2º CONTATO VIA REDE SOCIAL**

**(OITO DE SETEMBRO DE 2014 - 13h:34min)**

**G.1:** Oi organizando aqui pra sair, ir ao seu encontro, 30 minutos no máximo.

## **ENTREVISTA DIAGNÓSTICA**

**(08 DE SETEMBRO DE 2014)**

**3º RLA:** No dia 08 de setembro de 2014 (segunda-feira) às 14 horas, a participante Girassol comparece à primeira entrevista diagnóstica, com o intuito de demarcar os significantes revelados através da descrição da rotina escolar da professora, ditos de forma livre. A entrevista foi realizada na biblioteca da Fale, após confirmar interesse em participar da pesquisa. Durante a conversa, a participante produz alguns enunciados sobre a prática e realidade docente. É realizada uma conversação livre sem gravação de áudio, na qual o pesquisador faz perguntas e anotações. Na sequência, o pesquisador apresenta um texto de uma discente dele em LI com o objetivo de mostrar uma escrita em LI com marcas de singularidade nos enunciados com o objetivo de ampliar o sentido da escrita para além das questões gramaticais. Neste encontro, pesquisador solicitou uma fotografia de infância de Grassol para o próximo encontro, com o objetivo de fazê-la escrever a partir de suas lembranças.

**P.1:** A informante chega sorrindo para o primeiro encontro, após acomodar-se frente a mim, inicia a narrativa descrevendo por conta própria a sua postura em sala de aula, a prática pedagógica na escola, as experiências na formação continuada e compartilha o desejo de saber mais sobre a escrita de LE. Ela, ao narrar os tópicos acima mencionados de forma livre, constrói uma versão da realidade escolar e atribui a eles significações tais como:

**G.1:** “Temos que sair da zona de conforto”.

**G.2:** “Os alunos precisam ser protagonistas com o apoio do professor”.

**G.3:** “Gosto de fazer perguntas sobre eles”.

**G.4:** “Já tive acesso, hoje não, pois a máquina de Xerox está quebrada, então copio no quadro, a Xerox na escola é uma novela”.

**G.5:** “Ou seja, não podemos contar com a Xerox da escola, os alunos não levam livros”.

**G.6:**“Os alunos usam celular durante a aula”.

**G.7:**“Os professores são orientados a não entrar em confronto com os alunos, pois muitos são TRAFICANTES”.

**G.8:**“Utilizo (novas abordagens), a correção é feita de forma individual”.

**G.9:**“Não passo dar trabalho para casa, as atividades são feitas em sala de aula”.

**G.10:**“Existe a cultura do copiar”.

**G.11:**“O aluno entrou sem pedir licença e a professora o chamou atenção e foi mal interpretada”.

**G.12:**“Quero montar um livrinho com eles”.

**G.13:**“Quero corrigir questão por questão”.

**P.2:** Questões gramaticais a preocupam.

**G.14:**“1º objetivo escrever sobre ele, 2º objetivo uma escrita dentro da língua. É um bom momento para escrever sobre ele, aprender novos lexicais e utilizar a gramática de forma correta”.

**G.15:** “As salas são muito cheias”.

**G.16:** “Meia dúzia presta atenção”.

**P.3:**A participante informa que utiliza o carimbo para valorizar quem fez as atividades.

**P.4:** A participante fala sobre a experiência com a pesquisa de doutorado com X (outra aluna de doutorado do grupo de pesquisa).

**P.5:** A participante fala sobre percurso dela com a leitura.

**P.6:** Após este momento, aproveito a oportunidade e apresento um texto de uma ex-aluna escrito em primeira pessoa.

**G.18:** “A aluna está livre, não importou em ser diferente dos outros”.

**G.19:**“A aluna escreve de forma bem à vontade”.

**G.20:**“As questões gramaticais não afetaram a compreensão, não descontaria pontos” (risos).

**P.7:** Quais foram suas primeiras impressões sobre a forma que eu trabalho?

**G.21:** “Você é muito organizado, também tento arrancar quem ele é por meio da fala e da escrita”.

**G.22:** “Lembrando que na tentativa de fazê-lo com que ele conheça a língua eu incentivo a escrita”.

**P.8:** A participante fala sobre o planejamento dela, depois pergunto: Por que você leva os alunos para visitar as turmas?

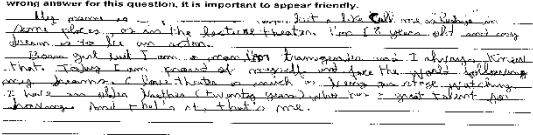
**G.23:** “O projeto está acontecendo”.

**P.9:** Que projeto é este?

**G.24:** Yes! We can speak English here.

**P.10:** O encontro durou duas horas, a participante convida o pesquisador para conhecer a escola que trabalha e mostra-se interessada em contribuir de algum modo com a pesquisa de mestrado. É importante frisar que a entrevista seria no dia 5 de setembro de 2014 no ConCol, mas a participante não compareceu. Havia informado por meio de rede social que estava “agarrada” na sexta a tarde com elaboração do texto expositivo para a seleção da prova de mestrado. O convite para a conversação diagnóstica foi feito de forma verbal no dia 29 de agosto ao término da reunião do ConCol. No final do encontro, o pesquisador entrega um trabalho de conclusão de curso dele, sobre identidade e cultura em produções textuais em LI, para que a participante conhecesse mais sobre o trabalho dele.

### FIGURA 02 - PRODUÇÃO TEXTUAL “SOFIA”

| Reprodução do Texto manuscrito  | Transcrição do Texto   |
|---|--|
| <p>1. Tell me a little about yourself. You should take this opportunity to show your communication skills by writing clearly and concisely in an organized manner. Because there is no right or wrong answer for this question, it is important to appear friendly.</p>  | <p><i>My name is S, but I like call me as “Rodrigo” in some places, as in the lecture theater. I’m 18 years old and my dream is to be an actor.</i></p> <p><i>Born girl but I am a man. I’m transgender and I always knew that. Today I am proud of myself and face the world following my dreams. I love theater as much as being on stage watching. I have an older brother (twenty years) Who has a great talent for drawing. And that’s it, that’s me.</i></p> |

Fonte: Amostra de um texto autobiográfico de uma discente do pesquisador

### 3º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(29 DE OUTUBRO DE 2014 – 09h:13min)

**P.1:** Olá Girassol, saudades! Estou bem animado para conhecer sua escolha nesta sexta-feira! Vou levar minha câmera e o gravador para captarmos o máximo do trabalho que está sendo desenvolvido pelos alunos. Já conversei com Maralice que nossas reuniões iniciarão nesta sexta das 16 às 18 horas. Estou bem contente! Peço para que você leve

algumas fotografias de quando você era criança! Também peço que me confirme o endereço da escola e me envie seu número de telefone.

**G.1:** Amigo não teremos mais o encontro na sexta foi transferido para quinta dia seis, amanhã no ConCol...CONFIRMO TUDO DIREITINHO com vc e CRISTIAN e acertamos tudo inclusive endereço estou sem net ainda (...) vc pode falar comigo pelo oooooooooocellphone do husbanda noite na sexta ConCol, amanhã na aula com MARA fiz cirurgia na terça e tendo muuuito cuidado e nem fui a escola hj de manhã. VIVI UMA SITUAÇÃO DIFICIL na escola com aluno, mas tudo está se organizando pra q mesmo serve as dificuldades?? Pra q possamos sair dela mais forte aprender sempre... isso é minha decisão.

## 1º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(31 DE OUTUBRO DE 2014)

**4º RLA:** Pesquisador convida participante para escrever uma autobiografia em LI durante o 2º Encontro de pesquisa no espaço de formação continuada, entrega um caderno vermelho em branco como convite, material gramatical e conteúdo sobre como escrever uma autobiografia, lista de matérias (Quadro 04). Participante aceita o convite e comenta sobre algumas fotografias trazidas de casa.

Obs.: O Quadro 04 apresenta um conjunto de conteúdos complementares, fornecidos pelo pesquisador à participante ao final da primeira entrevista, com o propósito de auxiliar a escrita do texto autobiográfico. Essa demanda havia sido trazida pela participante na conversação diagnóstica. É importante informar ao leitor que os nomes citados durante a 1º entrevista estão representados por letras: **A-** Doutoranda-1; **B-** ETA-1; **C-** Coordenadora ConCol; **D-** Doutoranda-2; **E-** ETA-2; **F-** Colega do ConCol-1; **G-** Colega do ConCol-2; **H-** ETA-3, **I-** discente e **X-** demais discentes

**P.1:** Boa tarde, Girassol!

**G.1:** Boa tarde:!

**P.2:** Hoje nós vamos continuar nossos trabalhos, de compartilhando experiências e pensando em uma proposta inicial de construirmos um trabalho coletivo, coletivo.

**G.2:** PRIMEIRO COMIGO, eu achei ótimo esta ideia!

**P.3:** Então eu queria ouvir um pouquinho de você é. Nesse ano, o Concol ofereceu 26 encontros até hoje, hoje dia 31 de outubro de 2014.

**G.3:-** 31?

**P.4:** É! E foram 26 encontros já realizados e eu percebo a sua participação em 22 encontros, de 26. Eu queria que você falasse um pouco sobre essa sua trajetória no ConCol nesse ano de 2014.

**G.4:** 2014, eu:: me deu aquela vontade de implementar mais projetos com os alunos, ficar mais próxima, dar mais atendimento individual do que no quadro, este foi o ano, que eu realmente não usei tanto o quadro. No ano passado, então, usava mais::, ainda pensava muito naquela coisa de expor a gramática::, esse ano eu percebi que se eu me aproximasse deles assim lado a lado, na minha mesa, na construção de projeto, que é o que eu tô chamando de projetos, este trabalho que eu desenvolvo por bimestre com eles, com o grupo, NÉ? E aí eu vou atendendo é:: um trabalho geral para todo mundo escrito, e daquele escrito que é o mesmo tema para todo mundo, sai o speaking. Do mesmo que todo mundo tá fazendo por escrito. Aí eu me apeguei a isso esse ano, então eu quase que não usei para estruturar a matéria, aquela coisa da matéria::, AQUI! Hoje Will, going to, não sei o que, a gramática. Fiquei mais naquele atendimento individual dos alunos, eles produzindo. Quando você falou em autonomia, ontem, não foi? Você falou assim: “3º ano, autonomia”, eu falei assim: e eu tô trabalhando com esta autonomia e não pensando em ENEM, pensando mais, eu tô vendo que tá dando mais resultado ali, alguns estão PERDIDOS. Lógico, NÉ? Uma proposta nova, e eu também tô me achando na proposta, NÉ? Eu também tô aprendendo com eles.

**P.5:** Você está se achando perdida, por quê?

**G.5:** NÃO! Eu não:: os alunos, alguns tão perdidos, assim “O que é que eu vou fazer mesmo?” Eu não tô perdida, eu tô sabendo exatamente::

**P.6:** Mas eles estão perdidos em que?

**G.6:** Por que eles sentem a falta da matéria no quadro, alguns.NÃO MUITOS ALUNOS. Porque o projeto, ele abarca o que:: 20, 25 alunos ali, NÉ? E que FICAM MESMO 18 a 20.

**P.7:** Mas você está falando dos alunos do projeto ou da sua vivência com os alunos do 3º ano?

**G.7-** NÃO do 3º não! Do 3º eu tenho MUITA:: dificuldade com eles. Quando eu falo em projeto::



**P.8:** Você pode falar um pouco desta dificuldade com os alunos do 3º ano?

**G.8:** Qual do 3º?

**G.9:** Ah! Eu chego, eu sinto parece que não flui no 3º, sabe? Eu não sei, eu fico sempre tentando explicar que é porque eu não fui professora deles no 2º e no 1º. E eu fui tentar, tipo, criar esse laço com eles no 3º e eu cheguei à conclusão, agora em novembro, chegando em novembro, que eu não consegui criar o laço, tipo chegar e fazer um trabalho, OLHA GENTE O TRABALHO É ESSE! Tal, desvincular das propostas anteriores que eles estavam tendo no 1º e 2º. Ou 7º e 8º, não sei! Que não eram meus alunos! Então eles querem matéria no quadro. Eles querem preencher exercícios::, eles querem manter o pique que eles tinham, e eu não consegui FAZER ISSO! Eu fui tentar trazer eles pra minha proposta, QUE ERA O QUE? EU TENHO UM TEMA PARA TRABALHAR, NÓS TEMOS UM TEMA! Aí eu queria colocar eles dentro daquele tema! Por exemplo, quando foi o Rolezinho, por exemplo! Queria eles participando, não consegui, eu consegui, acho, que três alunos do terceiro ano.

**P.9:** O que foi o Rolezinho?

**G.10:** O Rolezinho? Foi uma:: proposta audaciosa! Eu achei, que eu trabalhei antes do Rolezinho, eu trabalhei com “Você prepara uma pergunta para você fazer”, uma pergunta! Aquela pessoa que vai vim vai te responder, pronto! Foi quando a **A** foi, e aí depois o **B**, você faz uma pergunta e que o **B** vai te responder. E aí a gente fazia aqueles momentos em que eu e a turma toda trabalhava as perguntas de todo mundo da sala.

**P.10:** Quem é **A** e quem é o **B**?

**G.11:** **A** é doutoranda da **C** e o **B** era um bolsista, tal qual **ETA**, tal qual o **H**.

**P.11:** E você tem contato com esses::: é:::

**G.12:** Só com **A**! Que eu tenho contato assim, eu vou passando para ela, a gente vai conversando, às vezes por e-mail.

**P.12:** Mas você afirmou que você os convidou para ir na escola.

**G.13:** Para o projeto! Para outros projetos, sem ser o Rolezinho. Era uma entrevista para motivar os alunos que eles poderiam falar em inglês, uma proposta, tirar da sala de aula, e entrevistar alguém, sair do livro::, dos exercícios, do quadro, vamos usar este inglês

que a gente tá:: estudando aqui, vamos usar! Vamos praticar! Aí, foi **A**, primeira entrevista! O gênero entrevista, a **A** foi, preparamos a entrevista com antecedência, falávamos de **A**, e aí ficou aquela espera por **A**! Aí fomos pra sala de vídeo, só que aí já não era um grupo, isso, era a turma! Só que eu trabalhando com? Você meu aluno tinha uma pergunta para fazer para a **A**! Só que eu trabalhava na sala de maneira que todos soubessem a sua pergunta! Que todos soubessem a pergunta da aluna x! Ou seja, todo mundo sabendo o que todo mundo tá perguntando! Entendeu? Você vai lá com sua perguntinha, mas você sabe a perguntinha de todo mundo! E todo mundo tá fazendo pergunta para **A**! Aí eu não posso perguntar de onde ela é, porque fulano de tal pergunta, tá perguntando isso!

**P.13:** Mas quem elaborava as perguntas?

**G.14:** NÓS na sala, cê quer perguntar o que pra **A**? Aí eu colocava no quadro, e você:::? Foi um trabalho árduo! Cansativo! Por que nem todo mundo tava::: embarcando lá ali, alguns escapavam, não quero saber disso! Eu não vou participar disso! Tem um trabalho pra eu fazer, não? Por que esse trabalho exigiu deles, tem que preparar as perguntas, cê tem que entender as perguntas do colega, e envolvia mais, não era só copiar do quadro!

**P.14:** E nesse ano você continua fazendo este trabalho?

**G.15:** Aí eu abandonei um pouco essa questão, do entrevistar alguém! E fui pra coisa do, vamos ver se a gente fala mais do que uma pergunta, que você me faz eu te respondo. Aí veio a ideia do, aí tava falando muito de Rolezinho, eu comentei pra minha::: Vamo::: eu gostei desta coisa de levar a **A** e ter::: dado um UP! Na minha::: em mim, em mim, eu falei: nossa! Eu quero ver mais esses meninos falando, eu também quero falar, aquela coisa, todo mundo, NÉ? Aí depois da **A**, que eu não tenho a sequência dos fatos, aí teve um momento com o **D**! Antes do Rolezinho, né, aí teve um momento com o **B**, é tal qual o mesmo processo que **A**! A turma toda saiu da sala e vai lá entrevistar o **B**! Aí, depois desse, outra turma, e entrevista **B**! Tal qual foi com **A**.

**P.15:** Você fala “vai lá”? Onde é este lugar?

**G.16:** Na sala de vídeo. Entendeu? Aí, então, eu trabalhei com todas as turmas, descendo pra ir, mesmo o aluno que não tinha uma pergunta, não queria se envolver, ele desceu pra assistir!

**P.16:** É porque você levava esses alunos pra fazer entrevista em outro espaço que na sala de aula?

**G.17:** Por causa da acústica! Da acústica da sala de vídeo é toda fechadinha, então a gente trabalhou bastante durante as aulas, as perguntas, a **A** vai chegar, e tal:::, e depois é o **B** e tudo! Aí, no dia das apresentações, a turma desce, tem um momento dela com a **A** ou com o **B**, foi à mesma coisa. Uma brasileira, depois foi um americano, em inglês, **NÉ?** Um dia, outro dia! Aí vai pra sala, acabou o horário daquela turma, aí vai outra turma em que aconteceu as entrevistas, dias diferentes, primeiro com a **A**, depois com o **B**. Por causa da acústica, a sala de aula eu tive uma, uma sala só, e eu vi o tanto que:::atrapalhou o momento, por causa da janela,aluno passa e grita e lá na sala de vídeo não, ela toda fechadinha, toda uma acústica boa!

**P.17:** É::: VOCÊ::: tá falando sobre as suas experiências. É::: convidando os seus colegas:::

**G.18:** Daqui:::

**P.18:** Do ConCol e também convidando professores, que participam deste processo de Concol!

**G.19:** De pesquisa, **NÉ?** Igual a **A**, tava fazendo pesquisa!

**P.19:** Hum::: Eu queria saber mais:::

**G.20:** Só que eu lembrei que antes disso teve **D**, com::: **D** antes de tudo isso **A**, de **B** e de Rolezinho com::: Um dos primeiros ETAs, que a gente inspecionou::: fugiu o nome dela, meu pai! Só que ela foi, só que ela foi, ela propôs uma tarefa, e os meninos gostaram da presença dela, e a tarefa era medida, peso, altura! Ela conduziu tudo, entendeu? Os meninos gostaram e tudo! Eu também me empolguei com aquela aula diferente, e os meninos também fizeram algumas perguntas para ela em inglês, foi a partir daí, que eu agora já retomei lá atrás, que essa visita da **D** com a::: ETA **ARA**::: **A** **E!** Outra ETA, uma das primeiras, a primeira!

**P.20:** É então, Girassol::: Em que momento você percebeu que você poderia convidar outras pessoas para participar da sua prática?

**G.21:** Eu achei isso o MÁXIMO! Eu achei isso o MÁXIMO! Quando que eu achei que isso ia VINGAR, que era BOM!

**P.21:** Por que você começou a convidar essas pessoas?

**G.22:** Aí eu voltei agora na visita da **E**. Por isso que eu tinha esquecido desse detalhe, que a **E** foi a primeira a ir:::que ela foi com uma proposta de levar uma balança, para os meninos se pesar, ela pediu que os meninos repetissem number::: por exemplo! What's your name? X! Aí ela respondia o nome da aluna. X, a nacionalidade da palavra país na fala do americano, que é diferente. Aí teve ali um momentozinho que os meninos fizeram uma pergunta. E foi daí que eu achei o clima tão bom, aquele clima na sala de aula::: DE INTERAÇÃO, INGLÊS, eu queria:::ter aquilo mais vezes.

**P.22:** Você recorda quando foi isso?

**G.23:** O ANO? 2010::: por aí, foi no início do ConCol! Foi início do ConCol! Que aí a **D**foi levando a **E**! Que a **E** não podia ir só e tal, né? Aí ela foi levando a **E**! Ajudando nesse trajeto de levar e tudo foi muito bom, eles ficaram no pátio conversando com os alunos, os alunos querendo conversar com el/ eu acho não sei se eu já comentei isso um dia Jackson, que tira um pouco daquela coisa da sala de aula. TODO DIA A MESMA COISA, TODO DIA A MESMA COIS/ Aquilo cansa o professor e o aluno!O professor tem que ta:: eu Eu pensei que as visitas seriam um estímulo para eles.Não que eu não seja um estímulo pra eles, mas vai um::: Aí depois foi a **A**, **A** não era americana! Falei é uma professora, morra em Ouro Preto! Mas falei muito nesta questão, ELA VEM DE OURO PRETO!Para eles valorizarem, a pessoa que tá si/ Tá vindo aqui! Ela tá certa, tá fazendo uma pesquisa, vai ser bom pra ela também, mas vai ser bom pra nós também!Sabe aquela coisa da troca! Ela é uma pessoa maravilhosa!Eu gosto demais da **A**! Então foi assim/ Não tava recebendo uma pessoa qualquer, que não conhecia!Saber da paixão dela pelo que ela tava fazendo! Pela pesquisa, pelo ConCol, que ela já veio lá do Educonle também, né? Buscando o pessoal do Educonle pra pesquisa dela de doutorado! NOSSA FOI MUITO BOM! O resultado com a **A** então eu vi aí a alegria dos meninos com a **A**e com a **D**. Que a **D** muito/ carismática, né? Também! Então eu via aquela coisa dos meninos ali, aquela aula diferente! Eu acho que eu quero começar a nadar nessa água aqui! Acho que vai ser bom! Sair um pouco dessa cois/.

**P.23:** E nesse ano de 2014, assim, quais são as propostas que você tem desenvolvido na sala de aula em suas turmas?

**G.24:** É::: Em 2014! Eu come/ pensei, vou desenvolver uma proposta diferenciada em cada bimestre, eu pensando!Depois eu vi que não dava para cada bimestre, era muito pouco, porque acontece tanta coisa em escola, assim: é um campeonato, é uma prova que vem externa, que muda tudo, cê não vai dá pra fazer DENTRO daquele tempinho que você tinha programado. Fevereiro, eu começo em fevereiro, aí fevereiro, março, abril, fecho! Não dava, por que muita coisa acontece, e acaba fechando pra além de abril, aí eu fico aquele período falando daquele projeto, eu não:: não:: tava trabalhando duas coisas ao mesmo tempo dentro da sala, tava trabalhando um projeto,o projeto inicial, primeiro projeto, que a gente começou foi Rolezinho, do ano! Começou a falar de Rolezinho, entrei em contato com **F**, é um desejo meu levar ela. Por que levar **F** na escola? Ela fora da escola, sempre me dando depoimentos MUITO emocionados, a respeito de sala. Eu falei: Ela parece que é muito apaixonada pelo ambiente de sala de aula, tal quanto eu. Vou levá-la para escola. Pensando nela, pensando nos meninos, conhecê-la também. Que ela é muito:: o jeito dela falar inglês bem lento, falei vai ser bom, vai fluir! Aí ela convidou **G**, inicialmente eu não pensei no **G**, de levar **G**. Ela convidou **G**, ela é bem próxima do **G**. Que que cê acha, Girassol? Que que cê acha? Eu já convidei o**G**! Eu falei vamo! Né? Aí foi ela e o **G**. Mandeí eles [ inc.] Foi com o **B**/// Não, aí é com o:::**H**, com o **H**, Talk about Rolezinho com o **H**. Com o **B** foi entrevista, **B** e **A** entrevista! Aí foi esse ano de 2014, talk about Rolezinho! Aí foram os três e fizeram as perguntas para os meninos, as cinco perguntas que foram elaboradas por mim. Quem foi que deu a ideia do tema? **F**! GIRASSOL TÁ SE FALANDO MUITO DE ROLEZINHO que a gente começou a trocar e-mail eu e ela, sobre o dia, NÉ? Que a gente ia ter com estes alunos, o que cê acha se a gente fizer um bate-papo com estes alunos. Na mesma hora, EU FALEI: BATE PAPO? Os meninos vão dar conta de perguntas e respostas! Entrevista!

**P.24:** De onde, GIRASSOL,é **G**?

**P.25:** HUM?

**G.25:** De onde vocês se conhecem? Girassol e o **G** ConCol. **F** ConCol, não tem ninguém da minha turma de Educonle. A gente conhece do ConCol. Aí::: eu falei, então bate-papo! Mas não vai ser bem um bate-papo, mas por que bate-papo ele flui, mas

livremente, né? Eu entro com bate-papo:::, é você não pode tá preso ah::: eu não posso falar. Como é que eu vou falar isso? Aí então eu pensei, pensando em bate-papo entre aspas, com um formato de cinco perguntas, e dando um nome de bate-papo e sabendo que não é bem um bate-papo, por que vai ficar dentro das cinco perguntas, mas se algum aluno conseguisse, dentro dessa uma primeira pergunta, que a primeira pergunta era::: Por que nós estamos aqui, falando de Rolezinho? Que tinha:: o pretexto era qual? Inicialmente não era falar de Rolezinho, era falar em inglês, eu como professora de inglês, era para falar em inglês. Era esse o meu foco. Quando chegou a ideia de que é pra Rolezinho, aí::: eu já pensei assim! Bom! A gente vai falar em inglês de um assunto que tá/// Muito quente na mídia, estão experimentando [inc.] Aí começou::: tomar::: um::: espaço::: dentro da sala::: que, foi pra além::: do só falar em inglês. Ah!::: vamos só falar em inglês [inc.] um pretexto pra gente falar em inglês, deixou de ser um só pretexto pra falar em inglês, que o professor de inglês ele tem essa/ Ele::: Eu, Eu::: tenho de só falar de mim! Quero que eles falem em inglês. Mas é quando eles vão falar em inglês, é de algo que toca neles, AÍ VAI SER BACANA! Vamos por pra eles ficarem repetindo frases, QUE EU JÁ FIZ ISSO, JACKSON! Repetir, colocar no quadro, repetir [inc.] Eu fiz isso no início, quando eu comecei a lecionar, frases prontas que eu dava conta de falar, aí que eu comecei a melhorar o inglês, aí que eu comecei a melhorar o inglês no projeto Educonle e ConCol, eu comecei a me aventurar/// Não! Vou sair desse negócio de ficar pondo, pondo exemplo no quadro pronto, que agora acho que dou conta! Tive uma fase de minha vida, que eu ia, tô::: quase toda noite [inc.] Muito bom de inglês e eu fazia umas propostas a UNS, de montar álbum de fotografia e legendar pontos::: [inc.] Como é que vou corrigir isso:::, e eu sabia que ele era bom, eu ia lá com o caderninho pra ele me ajudar a corrigir o que os meninos escreveram, não tinha o Google tradutor nesta época, era só o dicionário mesmo, e eu percebi que naquele contato com aquele professor eu fui melhorando, ele foi ensinado, dando umas dicas, eu não, eu já tentei arrumar isso aqui ó, que ele escreveu, que ele quer escrever, mas não tô conseguindo, aí ele me ajudava::: naquilo que eu não tinha conseguido. Eu não ia lá para ele::: fazer::: COMIGO::: Eu já tinha ido com algo corrigido por mim, eu só queria que ele desse a palavra final, Tá certinho! Bacana, tá certo! Foi durante um ano, um ano e meio fazendo estes projetos ou até mais [inc.] e melhorei meu inglês sem::: Concol e sem::: Educonle! Quando eu encontrei o Educonle aí::: deu mais vontade de fazer, continuar este projeto onde o aluno fala dele, então esta coisa do álbum de fotografia se tornou um trabalho, que ia se repetindo, ano após ano! Os alunos já

falavam assim: vamos fazer o álbum de foto? Aí eu sair do álbum de foto, com o Educonle e o Concol! Era um trabalho bacana? Era! Mas era um trabalho que se repetia todo ano!

**P.26:** Por que você falou a palavra “aventurar”?

**G.26:** É:::

**P.27:** Fale mais um pouquinho sobre isso!

**G.27:** É por que eu acho que quando a gente se aventura, a gente, vai além do que a gente imaginava que podia ir. Quando fala assim, bater-papo em inglês é uma aventura!, e o vocabulário deles e o meu? Então é uma aventura para mim e para eles.

**P.28:** E o que você sente quando você::: sente quando cê:::

**G.28:** Eu chego a arrepiar quando vejo eles falando, eu fico emocionada, se mexe comigo, quando eu faço um trabalho bacana que::: quando eu::: me atrapalho tudo::: mas eu dou conta::: eu fico feliz! Eu imagino, meu aluno está feliz também, se ele ultrapassa os limites dele, e aí eu acabo propondo os projetos. Igual, saímos da entrevista, fomos para os bate-papos, cinco perguntinhas, chamando entre aspas de bate-papo, né? Igual aqui, a gente está conversando livremente, não tem nenhum impedimento com a::: língua, mas se tiver, você vai me entender que eu falo. Pera aí, Jackson! No inglês não flui, porque tem a barreira do vocabulário, e eu compreendo isso, natural! Faz parte, né? Porque ele não conhece tanto também, conheço mais que ele, mas tenho meus limites, né? Inclusive::: com o ConCol, eu deixei de me cobrar::: assim tanto::: Aí eu tenho que falar certinho, eu tenho que falar igual americano, eu tenho que falar igual a um nativo, eu tenho::: Sabe, eu quero chegar! Mas eu não tenho que falar igual a ele! E eu não posso, eu não vou deixar de propor tarefas aos meus alunos::: por causa do meu limite, porque eu acabo com essas propostas/// indo além do que eu também já estou:::! Acabo melhorando:::, igual a este projeto agora:::! É:::It’s importantto me! É importante para mim, os meninos agora escrevem texto, e aquele texto vai ser, paralisado, quando eu achei aquela frase, que naquele dia eu pedi para você ler naquele livro! O Writing reforçando o speaking, quando o aluno se apoderou daquele texto, escreveu e eu corrigi junto com ele, e as palavras, não é! Abre o dicionário, vai no Google, aquele contato, nós tivemos com a mediação do texto, nos aproximou, aprendemos, ele aprendeu, eu também aprendi. E ele vai oralizar aquele

texto lá, e eu ficava pensando, posso chamar isso de speaking? Isso é speaking? Speaking mesmo, e eu chamo isso de speaking, ele tá falando, porque ele pegou o texto, e ele se::: aproximou TANTO daquele texto, que ele aprendeu a estrutura, vocabulário, ele aprendeu como colocar ali::: ele pode até::: se eu falar com ele::: escreve aqui que eu vou te ditar, ele pode até se enrolar todo, mas ele não tá mais com medo, ele ultrapassou uma barreira! Eu dou conta de escrever! E aí eles vão analisar este texto, estou chamando de oralizar, eu tô chamando de oralizar, e EU TO ACHANDO O MÁXIMO, aquele menino que falava assim::: Eu quero dançar! Eu falei pra ele você tem que primeiro falar, quer dizer eu vou fazer uma barganha aqui! Você dança, cê vai dançar, cê vai falar inglês, Aí [inc.] Todo mundo escolheu um tema. Qual o seu tema? A::: Eu gosto de dançar::: Então fala de dança! Aí ele ficou e tal. Aí falei assim, cê quer falar de uma poesia que mo/ motiva? Motivar quem tá, quer::: fazer a poesia! Escolhe, escolhe, yourself! Aí ele colocou alguns versos por conta dele, ele colocou um passo de dança dentro da poesia, ou seja, na hora que ele vai começar a poesia ele vai dar um::: Ele vai fazer um jogo com o corpo dele que ele gosta disso! Então dentro da minha proposta de ser inglês, dele falar inglês/// Ele entrou e vai falar em inglês e ainda vai dançar! ENTÃO EU TO ENCANTADA COM ESTE PROJETO! Quero ver elaborar:::

**P.29:** Girassol:::

**G.29:** Que tá ultrapassando professor e aluno, tá///Cê falou aventurando!

**P.30:** Você disse!

**G.30:** Eu falei, é:::, não! Por que você me lembrou que eu falei isso, não é!

**P.31:** Exatamente!

**G.31:** Eu falo é::: [inc.] que pesquisador, ele é:::, o ouvido dele é aquém!

**P.32:** Girassol::: é::: Você este ano::: no ConCol::: Começou o ano::: apresentando::: uma proposta:::

**G.32:** WRITING

**P.33:** Desse projeto que você tem desenvolvido com um aluno!

**G.33:** Um aluno!



**P.34:** E eu queria que você falasse um pouco desta experiência, é::: no ConCol::://  
Conversation Round::: Onde você expressou a sua experiência, Se você pudesse falar um pouco sobre isso?

**G.34:** É::: o **I**::: Esta experiência com o **I** é que me motivou, ver aquele menino, tão empolgado, falando aquele texto dele, ali na mesa e ele articulando, e ele ia atrás de mim, com a empolgação dele, eu quero ver está empolgação nos outros, é incrível, só o **H** fosse um:::

**P.35:** Você pode falar um pouco do **I** aluno?

**G.35:** O **I** aluno? Eu percebi que a gente tinha uma proximidade:::// é::: a gente conversava muito:::, por causa da religião, que ele é católico, que ele ia para a jornada! Teve a jornada mundial! Aí ele começou a se aproximar de mim, que ele viu que eu era atuante lá na Igreja, to fazendo::: buscando ajuda::: pra poder ir pra jornada:::aquela coisa::: coletando dinheiro para poder viajar::: Aí a gente começou a se aproximar:::, ele chegando perto de mim::: eu comecei a perguntar pra ele sobre o inglês, como é que tá? Aproveitando o momento da proximidade com ele! E o projeto:::?E aí ele falou assim, a::: Girassol, eu tô querendo,mas eu tenho tanta dificuldade, eu só sei que [inc.] Traz que eu começo a ajudar, e ele começou a demonstrar muito interesse, porque esta provocação que eu fiz com ele, EU FIZ COM TODOS:::. E O PROJETO? E A SUA ESCRITA? E O SEU TEXTO? VOÇÊ ESTÁ ESCREVENDO? Quero era escrever sobre ele mesmo, que tá finalizando agora, era o eu quero que/ queria que:::

**P.36:** Qual a série de **I**?

**G.36:** Ele começou no primeiro / Aí, ele foi, ele começou no primeiro escrevendo, agora ele tá no 3°. É o único aluno do 3° ano tá neste projeto de quinta-feira.

**P.37:** Este projeto que você faz: Is it important to me ?

**G.37:** Isso, It's important to me!

**P.38:** It's important to me!

**P.39:** Ele acontece no horário de aula, ele acontece fora do horário de aula, como ele acontece?

**G.38:** A orientação geral, para todos, material escrito na sala de aula, é dando atendimento mais individualizado, do que utilizando o quadro, passei o projeto// escrevi anotações, item um, item dois, para eles, os detalhes! É::: Escolher um tema! É importante que seja importante para você, que vale a pena você escrever sobre ele. Aí eu coloquei: você pode falar do seu cachorro, da sua mãe, da sua mãe! Escolhe o tema. Aí nós temos uma lagoa no bairro, fale da lagoa se você gosta de ficar. Eles tinham antes, agora eu não sei, falado muito da lagoa de encontrar na lagoa, e eu::: Fale da lagoa e eles riam, né! Vocês gostam da lagoa, falem da lagoa, o que eu mostrava para ELES é que eles que escolhiam o tema. Professora eu posso falar disso? O aluno gosta muito, o professor direciona, quando você falou a palavra autonomia. Eu acho que eu to trabalhando muito autonomia sem um::: sem dá conta que eu tô tornando meu aluno autônomo, entendeu? Mas não porque eu/// quis trabalhar autonomia, aí eu vou trabalhar autonomia agora, vou deixar/ Não com este foco, mas o caminho que eu fui tomando, eu fui percebendo que ele foi se tornando autônomo, porque eu também, eu também senti a necessidade de me tornar/ um pouco livre daquela coisa de copiar matéria no quadro e eles copiarem no caderno/// É::: quando você me perguntou sobre::: como que aconteceu o projeto? A parte escrita geral para todo mundo/// e eu vou orientar aquela escrita, eu levo/// agora eu tô, por exemplo, levando para sala sobre crianças, uma folha sobre crianças, na sociedade, tem várias informações, sobre amizade, tem vários quotes sobre amizade e poesia, e uma terceira folha sobre família. Aí eu deixo em cima da minha mesa, e os alunos vão pegando aquela folha e vão levando para os (...) Professora eu queria sobre amizade e ele leva, que é para eu começar por amizade, não determino por onde começar, são vários tópicos, trabalho escrito, agora quem participa do projeto, tá produzindo o quê? Ele tá produzindo o texto do tema que ele escolheu, porque ele fala, nem vou falar de família, nem de criança, e nem de amizade! Eu vou falar de minha calopocita! É um pássaro! Aí ela tá focada na calopocita dela///

**P.40:** Falando sobre o sujeito I!

**G.39:** Este é o projeto!

**P.41:** Hum conta! Ele tá/// Ele///aí no primeiro ano ele começou a escrita do texto, no segundo ele apresentou aquele lá que você assistiu, e agora ele é único aluno do TERCEIRO ANO, que tá junto desse projeto, porque ele foi meu aluno, eu tô dizendo porque eu tô tentando explicar porque que ele permanece. Porque ele foi meu aluno no

primeiro e no segundo, o restante que tá lá no terceiro ano hoje. É/ o ano passado experimentou a visita da **A**, a visita do **B** e neste ano não vai achar nenhum projeto///

**P.42:** O que você sente quando você:::

**G.40:** Eu não consegui trabalhar no terceiro ano/// O que eu escutei deles na sala que me desmotivava, é que era o ano para zoar/// Aí parece que eu não quis comprar a briga, que zoar que nada, vocês vão é estudar, sabe? Criar! Eu fui criando, mas não consegui, não consegui::: fazer com que eles/

**P.43:** Mas quem direciona suas aulas?

**G.41:** No caso, eu, ué! Direciona? Com assim você tá perguntando? Eu::: pareço que não quis/ eu parece que eu não quis brigar, com aquele negócio eles (...) A questão do terceiro ano é: Professora, a senhora cede seu horário para a gente ver a questão da camisa? Eu fui cedendo, porque os momentos que tentei trazer eles pro ritmo que tava lá no terceiro ano, que teve entrevista com a **A**, entrevista/ sabe, aquele ritmo aquele ritmo que a gente tava vivendo bacana! Essa turma era a única turma que eu tinha de terceiro ano hoje, chama terceiro um, as outras três turmas que não eram meus alunos, então quando eles não entraram nas minhas propostas, que eu não consegui cativar pra eles participarem. Eu entendi, estes meninos não foram MEUS ALUNOS, por isso eu estou com ESTA DIFICULDADE, o terceiro dois, três e quatro. O terceiro ano que eram os meus alunos, eu falei não, vai ser fácil! Porque o terceiro ano não foram meus alunos, foram meus alunos do segundo ano, porque foi a turma do **I**, só que a maioria só falava em/// que o terceiro ano era o ano pra zoar, aproveitar a escola, e **I** o já tava no/

**P.44:** E as outras duas turmas?

**G.42:** No terceiro!

**P.45:** Do terceiro ano!

**G.43:** Não, aí eles que não eram meus alunos, anos atrás eu não os conhecia, essa turma eu também/

**P.46:** Como você mede a participação dos alunos dessas três turmas que você dá aula em 2014?

**G.44:** Como é que eu consigo medir/// a participação/// entre um e cinco?UM/// quero cumprir aqui para GANHAR PONTO/ quero cumprir, um DESÂNIMO. O H teve lá conversando com eles, primeira turma que ele entrou assim para dizer assim um olá:::! Sabe, assim na hora que chega na escola, fui lá dizer um oi! Eles(...) Um falou assim: professora, a senhora complica demais as coisas, passa matéria no quadro, a gente copia e tá bom! Mas eu fui colocando os mesmos projetos, e eles atendendo, mas fazendo aquela coisa pra ganhar o ponto, fazendo dentro do que eu/ quando eu ia corrigir, Jackson! Parecia que eu tava AGREDINDO ELES. Quando eu ia co/ O mais isso aqui tá errado! Não vamos consertar aqui! (...) Eu queria que aquele trabalho ficasse dentro do que eu havia previsto!E eles tinham esta rejeição/// que os outros alunos não têm porque eles estão acostumados/ eu/ inclusive, tem uns que chegam e falam assim, professora olha aqui o meu trabalho, mas me dá aqui a sua caneta! Pra eu não riscar o trabalho dele, NENHUM RASCUNHO! Não pode para o aluno! Isso se chama rejei/ Eles têm uma rejeição a gente/ Agora, os alunos que eu já acompanho há mais tempo, eles não incomodam, não professora, pode ficar à vontade! Pra eu orientar, olha esta palavra, isso aqui, isso aqui, aí eu carimbava, dava o visto, falava que isso é processo que é importante que/ isso tudo que você ainda vai passar a limpo isso, não é o seu trabalho final, ainda! Estamos construindo junto! Então, os alunos lá do primeiro que me acompanharam o segundo e terceiro/ O SEGUNDO entendiam isso! Mas as outras turmas///de jeito nenhum! NOSSA! Professora, tá aqui meu trabalho! Mas, eu queria construir junto com você, queria ir acompanhando! Não professora, tá bom, tá bom, tá bom! Fez lá no Google, sabe? Aquele tanto de coisa! Aí eu fui/// ENTREGUEI:: Assim entre aspas (...) Tem uma menina chamada X. Eu pedi para montar tipo um livrinho sobre ela, sobre a família, o trabalho não era isso no início do ano! Era pra/// eu não tô lembrando bem a proposta, eu sei que ela veio com um livrinho sobre a família, que era pra ser agora. Sei se é porque ela já tinha tido este trabalho com a professora, eu achei interessante, COLOCOU FOTO! Mas na hora que eu olhei o trabalho, eu falei, mas não era assim! Eu queria construir ele com você. A forma/ Como é que você escreveu isso aqui? Ah professora, não pergunta muito, não! Eu usei o Google! Mas o que tá escrito? Ah professora, eu não sei::: tá falando: o meu irmão não sei o quê! Mas está escrito errado, vamos corrigir?/// Isso aqui tá certo, mas esta fala/ Eu fui ajudar! Eu acho que ela se sentiu muito mal! Aí ela foi pro lugar dela e aí depois ela voltou! Professora, a senhora quer me ajudar, então vamo lá, eu quero a sua ajuda! Aí finalizamos o trabalho! Mas eu tenho esta dificuldade com os alunos que não tocam com os meus.

**P.47:** Quando você fala de uma produção de uma narrativa/// É::: /// uma produção de uma narrativa sobre a trajetória deles, que trajetória é essa?

**G.45:** Como assim, repete! Trajetória deles?

**P.48:** Você fala de um álbum de fotos/ como isso?

**G.46:** (...) o álbum de fotos lá não era, não trabalhava aqui/// tava começando o Educonle 2007 e 2006, que eu tive uma ideia de trabalhar, fazer um álbum legendado com fotos, aí:::

**P.49:** Por que trabalhar com fotografias?

**G.47:** Essa questão dele trazer ele pra o trabalho dele. Aí ele colocava a foto que ele queria, ele fazia uma mensagem, ele produziu ou que pegava alguma mensagem pronta em algum livro que achava interessante, em inglês, legendava aquela foto. Não explicar a foto, porque os alunos achavam que eles tinham que explicar a foto! Mas ali tem a minha mãe e meu pai, eu quero homenagear minha mãe e meu pai, aí eu/ a mais o meu álbum eu não vou colocar nem minha mãe nem meu pai. Ok, então eu vou colocar os meus amigos de sala! Então em seu álbum vai ser seus amigos de sala!Entendeu? Igual agora o tema da escrita, eles escolhem, não na época eles escolhiam foto, alguns foram para o shopping para tirar foto, aquele grupinho! Sempre eu dei esta liberdade para eles, mas eu queria, uma coisa que eu prezo, eu quero participar/// Eu quero participar///

**P.50:** Você quer participar do que?

**G.48:** Do processo/// **QUE EU ACHO TERRÍVEL! Que dia que é para entregar?Porque?E eu não vou participar deste trabalho não?** E eu quero ver este trabalho enquanto ele está sendo feito! Esta pergunta que dia que é para entregar eu digo não me perguntem isso! Porque vai ter um dia pra eu olhar aquilo que nós construímos juntos, porque aí quando o aluno vem com este trabalho, teve uma menina que montou sobre uma banda e os meus carimbos estão em uma folha separadas pra eu ir carimbando o trabalho dela que ela não queria que o aluno tem isso, você tem que ir respeitando:professora, eu não quero o seu carimbo nas minhas folhas, essa folha é só para o seu carimbo, aí ela anexou uma folha pro meu carimbo! Eu achei aquilo interessante!Porque o meu trabalho tá aqui! A senhora vai me ajudar a construir ele, corrigindo e eu vou passando a limpo, e nós vamos, mas o seu carimbo é aqui! Aquele

negócio de tá escrevendo aqui, parabéns! Não sei o que, não quero isso em meu trabalho, não! Eu falei tá bom! E eu achei assim outra ideia boa! Que aí ela tem uma folha separada no final da pasta, só com os meus carimbos, PARABÉNS, TÔGOSTANDO DE VER!

**P.51:** Seus alunos narram então::: a partir///

**G.49:** Nada assim corrido///, eles narram eles, eles falam deles de alguma forma em algum trabalho em todas as propostas que eu tenho realizado até aqui! Mas nada assim, este trabalho, agora final, que agora que tá tendo um texto corrido! Eu tô achando interessante!

**P.52:** Você utilizou algum material de apoio para eles construírem estes trabalhos?

**G.50:** Quando você falou no nosso último encontro, de propor, lá, lá quando a gente for construir, o que nós vamos dar de material de apoio, aí foi que eu pensei, é::: eu tô dando pouco apoio a este meninos, escrito/// aí foi que eu comecei a levar pra sala os xerox com vários assuntos diferenciados, porque os alunos não têm os mesmos assuntos e deixar comigo na mesa e avisar, estou com o material aqui! Aí ele quer que eu marque o que que ele vai escrever ou não! Você vai entrar em contato com esta folha e você vai dar conta de ler porque tem muita coisa que você ler. Agora, material de apoio GRAMATICAL, esse é::: passado, presente, futuro. Eu uso o quadro lá/ resuminhos no quadro/ e eles já sabem é o passado! Eu não fico lá fazendo exercícios gramaticais com eles, não!

**P.53:** Além de I, nos últimos anos você se recorda de outros alunos?

**G.51:** Nos últimos anos, ou/ é nos últimos/// que se envolveu tanto:::

**P.54:** Você pode falar de 2014.

**G.52:** 2014/// Aí eu vou falar do grupo! Que o ano de 2014 foi o ano do grupo!

**P.55:** Quantos alunos compõem este grupo?

**G.53:** Fechamos o::: grupo com 20 alunos, acho que 20 alunos, que eu não tô recordando, mas é 20, 20 alunos, menos que 20, não! 20 alunos dos quais alguns já escaparam!

**P.56:** Estes 20 alunos, eles são do terceiro ano?

**G.54:** Não! Primeiro, segundo e do terceiro. E do terceiro eu tenho três alunos, só!

**P.57:** E quantas vezes por semana acontecem estes encontros?

**G.55:** Os encontros? Bom! Organizadinho na sala de vídeo, não é com o grupo todo, é sempre::: navegando com o grupo, vai seis porque é meu modulo! Eu tô de horário vago! Aí desce, por exemplo, eu consegui juntar seis, aí eles descem seis, porque às vezes o professor lá da aula que ele tá tendo não deixou ele descer. Aí desce seis, aí aqueles seis que subiu vai passando para os outros que teve o encontro! Alguns não conseguem, sempre na aula de geografia, GEOGRAFIA NÃO DEIXA MESMO! NÃO LIBERA! Aí os meninos nunca vão! Aí eu tenho atendimento a eles na sala! Só no projeto eles sentam perto de mim, enquanto os outros estão lá, envolvidos com as atividades dele lá, do trabalho, ou qualquer outra atividade que eu dei!

**P.58:** Por isso que os outros saíram?

**G.56:** Os que não voltaram, que era todo mundo do Rolezinho, que não, eu não sei! Teve uma menina que eu perguntei para ela! Porque que você não tá mais no projeto? Não me procurou mais? Professora, eu quase não tô tendo aula sua, que é na sexta-feira, os horários a sala dela, não tava, não sei a escola, sabe, o quarto horário praticamente não existe! Era terceiro/ Eu sei que o horário dessa turma a gente não tava encontrando, aí ela me falou que era porque a gente não tava tendo contato, aquele contato diário! Que eu acho assim muito importante! Aí? E o trabalho? E o projeto? Isso aí é o que eu acho que movimenta o projeto, eu não deixar ele/// eu acho que a responsabilidade é minha de estar provocando eles! Eu falei hoje com a aluna, que eu sou só uma, que se eles estão envolvidos e eles querem continuar participando, eles também têm que buscar, mas eu vejo, eu muito::: PROJETO! VAMO LÁ!

**P.59:** Como nasceu este projeto de escrever, Girassol!

**G.57:** Tá falando, eu ou eles?

**P.60:** Você!

**G.58:** Eu amo escrever///Tem coisas que eu não consigo falar, eu consigo escrever, eu amo escrever! Você não tem noção! Eu falo que a escrita me liberta/// Talvez eu

converso com você, converso, converso, converso! Aí eu quero te falar alguma coisa e eu não consigo, aí eu chego e vou escrever. Aí eu consigo, aquilo que eu quero te falar, eu escrevo. Te falo muita coisa, que eu falo muito,mas tem coisa que eu nunca vou te falar, só escrevendo!

**P.61:** Por quê?

**G.59:** Não sei///

**G.60:** Eu acho que a palavra ela tem um/// a palavra escrita/// meu caso::: ela tem uma força muito grande!

**P.62:** Eu tenho uma pergunta para te fazer, você já::: nesse período depois de sua formação, ou anterior a ela, você já produziu um::: livro? Ou já escreveu::: ou /// já fez anotações sobre você mesma?

**G.61:** Sobre mim! Fiz uma porque **A** me pediu e me surpreendi!

**P.63:** Você pode falar sobre está experiência?

**G.62:** Foi maravilhosa, porque ela perguntou sobre minha trajetória (...) de professora, aí eu fui lá de quando eu comecei a ler gibi. Que talvez, o professor, os outros professores, foram falar de uma etapa, por exemplo, do segundo grau pra cá::: da faculdade pra cá::: sei lá, de algum momentos deles, eu fui lá no gibi quando meu pai viajava e trazia os gibis, aí ali, eu viajei até! Igual, você me pediu FOTO! Eu fui lá procurar minhas fotos. Meu Deus!Eu nunca ia pegar essas fotos para olhar, que eu falei não tem nenhuma foto! Depois eu fui ver que eu tenho foto com 17 com 14, que eu não ia ver, nem olhar, eu fiz uma confusão lá em casa e achei as fotos!

**P.64:** Por que você não ia ver, não ia olhar?

**G.63:** Não sei, eu acho que é porque você tem filho, aí fica muito focado em filho, foto de filho não sei o que e tal! Eu mesmo, **A**, quando pediu a minha narrativa, aí foi que eu fui olhar pra quando meu pai viajava, trazia gibi para mim, e meu irmão queria ficar com os posters e eu nem incomodava, aí eu ficava lá viajando no gibis, aí depois passei para as fotonovelas/ aí eu falo isso, eu conto isso, na narrativa que tá no meu blog. Eu tenho um blog, que eu também tenho ido pouco lá!



**P.65:** Então você usa o espaço do blog para expressar suas ideias! Você usa este espaço para expressar as suas ideias em que língua?

**G.64:** Português! (risos)

**P.66:** Por que você tá rindo?

**G.65:** (Risos) Por que a inglesa ainda/// tem suas amarras, né?///

**P.67:** Mas você não gosta de se aventurar?

**G.66:** É::: Quem sabe agora eu vou me aventurar agora com Jackson (risos), na pesquisa sua///escrever. É mesmo, escrever inglês, né? Primeiro que inglês lá no blog, eu falei: quem é que vai ler inglês? Não, não pensei não, MENTIRA! Eu escrevi em português, mas livre para escrever, uai? Na época da greve mesmo, me senti muito motivada a escrever, eu tava ganhando uma experiência nova a vida, eu nunca tinha participado de um movimento de greve, de rua, de/ sabe? De sair do conforto, ir lá, eu quero brigar também! Eu só falava de greve aqui no ConCol, até parei um pouco! (risos) Eu escrevi lá! Mas voltando à narrativa da **A**, aí eu fiz essa trajetória do gibi, da fotonovela, pra não sei o que até::: para descobrir o jeitinho que eu gosto de ler, porque meu pai, que nem estudo teve, trazia as revistinhas. Por que ele trazia as revistinhas? Não sei! Não sei se eu pedia, eu só sei que ele trazia! E aquilo foi me/// aí eu lia fotonovela **COM VELA**, eu me senti **LÁ DENTRO** daquela história, na época das fotonovelas, no meu tempo, que hoje não tem mais! Aí fui, fui, fui e aí eu me tornei uma leitora assim/ Aí quando eu fui fazer **FACULDADE**, eu sabia da minha dificuldade com o inglês, eu fui pra biblioteca pegar livrinhos em inglês, que me ajudaram muito, eu vinha no ônibus lendo esses livrinhos.

**P.68:** O que são livrinhos?

**G.67:** Livrinhos, literatura, não! Eram historinhas de um pássaro que estava na gaiola, **BASIC! STAGE ONE!** Para aprender a estrutura da língua. Quando eu vim para o Educonle/// que me deram aquele tanto de coisa pra ler em inglês, ao mesmo tempo que eu fiquei assustada, eu falei: nossa! Eu vou aprender agora ou vou aprender, porque eu, eu, eu delego muito a leitura, onde eu cheguei na escrita hoje de desenvolver em inglês, porque o material do Educonle era pesadaço. Era muita coisa! Pra ler em inglês e

meu vocabulário muito/ e eu e eu fui/ eu achei o máximo! Eu gosto muito de leitura acho que ela///

**P.69:** Girassol, então eu queria te convidar a partir da agora, então, para:::

**G.68:** Oficializar (risos) Oficializar!

**P.70:** Queria te convidar::: Aqui::: está um livro, um caderno, este caderno está totalmente:::

**G.69:** Você escolheu vermelho foi? Que é que eu gosto de vermelho! Você nem sabe, né? Amo!

**P.71:** Você gosta de cor vermelha?

**G.70:** Porque meu pai ama vermelho! Olha você vê, tudo dele é vermelho!

**P.72:** O caderno está todo em branco/, nenhuma linha preenchida!/ E eu te convido a/// escrever a sua história.

**G.71:** Em inglês!

**P.73:** Em inglês!

**G.72:** E por onde começa? (risos) Tem alguma coisa assim, tem algum tópico pra começar, porque eu preciso de sua orien/ Por onde começa? Por que quando a A falou escreve a sua trajetória, eu falei eu fui lá nos gibis, é tipo assim, que faz hoje você ser esta professora que gosta de leitura, não sei o quê? Lógico que eu ia lá onde eu comecei a ler!

**P.73:** Nós vamos começar escrevendo sobre a sua infância! O que você acha?

**G.73:** Máximo!

**P.74:** Mas você trouxe uma foto, uma foto do passado.

**G.73:** Do passado.

**P.75:** Você pode falar um pouco sobre esta foto?

**G.74:** Esta foto eu não sei quantos anos eu tenho, é a única foto que eu tenho pequena! Porque as outras ali, é de adolescente! E eu coloquei eu e ele! Peguei a foto dele três por quatro e fiz uma coisa só! E esta foto, ela me levou para outra/

**P.76:** Quem é ele?

**G.75:** Ele é meu marido!

**P.77:** Ah! Seu esposo, também/

**G.76:** Criança!

**P.78:** Criança.

**G.77:** Aí::: eu peguei na casa da mãe dele e vou colocar nós dois, é a única foto que eu tenho minha e é a única foto que eu tenho dele, quer dizer que ele tem, ele deve ter outras, mas mexendo nas coisas dele lá, da mãe dele, deve ter outras, eu só achei esta! Aí eu levei, né? E a pessoa fez isso! Colocou nos dois. Digamos que tem uns dez anos aí, que eu tô com dez e ele deve estar com onze, eu não sei!

**P.79:** Procurando suas fotografias para trazê-las hoje/

**G.78:** Esta era a que eu queria! Quando você falou criança, eu falei: eu tenho uma! Por incrível que pareça, eu fui em outubro ver minha família, meu pai doente, eu vi minha foto, eu não sabia que você ia pedir! Eu vi minha foto na parede, de Maria Chiquinha, aí eu olhei, falei: gente me arruma um celular aqui! Peguei a foto e tirei uma foto do celular de minha irmã, para ela mandar pra mim, e eu não sabia que você ia me pedir! Mas me deu esta vontade de ir lá/// pegar, deve ser/// não sei por que eu sempre tive esta foto, aí eu tenho essa outra e essa/// Aí eu fiz, aí eu coloquei aqui, essa foto que eu devia estar com sete ou oito, e é a única que eu tenho! E hoje para achar esta foto, eu não almocei procurando está foto/// mas eu tinha que achar esta foto e trouxe as outras, que eu cheguei da escola meio dia!

**P.70:** Você trouxe outras fotos!

**G.69:** Aí essa foto é que eu lembro bem! Que neste dia, nós viajamos para outra cidade não sei pra que lá, está foto foi tirada lá! E neste dia, eu e meu irmão tiramos esta foto, meu irmão que já morreu/// juntos! Deve ser pra documento de escola, não sei! E achei (...) e coloquei junto, e aí hoje eu achei ela!

**P.71:** Você já produziu::: texto em inglês sobre a sua trajetória de vida?

**G.70:** NUNCA, NUNCA, NUNCA, NUNCA, NUNCA!

**P.72:** Sobre infância?

**G.71:** NADA!

**P.73:** Adolescência e fase adulta?

**G.72:** Na verdade, eu nunca escrevi em inglês sobre mim! Eu coloco meus alunos para escrever (risos) sobre eles, eu nunca pensei em escrever sobre mim!Acho que estas coisas têm que realmente, tem que vir de fora/// de fora/ Eu nunca me senti motivada a escrever sobre mim/// Nunca! Escrevo muito sobre o amor de Deus! Escrevo! Eu tenho muita coisa escrita, eu tenho uma encadernação, sobre a minha experiência sobre o amor de Deus em minha vida! Se quiser ler, posso te passar a minha escrita em português! E no blog sobre o que me/ o que é aprendizagem? O que é fracasso escolar? Algumas coisas assim que eu li, que me chamaram a atenção, aí eu fui lá no blog e coloquei lá,aí:::

**P.74:** Girassol, este caderno é seu caderno, este caderno, ele:::/// a proposta é que você traga traços sobre a sua vida individual!

**G.73:** Infância primeiro!

**P.75:** Em particular, a história de sua personalidade, traços de sua infância. E nós vamos construir esse caderno a partir dos elementos, que você queira/

**G.74:** Colocar!

**P.76:** Colocar!

**G.75:** Então eu decido///

**P.77:** Você decide/

**G.76:** A única coisa que você está me::: me dando, um direcionamento inicial é INFÂNCIA!

**P.78:** Infância!

**G.77:** É porque a gente tem que começar de um ponto!

**P.79:** A sua proposta///

**G.78:** Posso até colocar, xerocar, colocar::: aqui

**P.80:** O caderno é seu!

**G.79:** (...) Não sei se eu corto, vou ver, não sei!

**P.81:** Durante os nossos encontros, eu vou trazer alguns materiais de apoio, pra que isso possa de alguma forma/

**G.80:** AJUDAR, COLABORAR!

**P.82:** Serve como material de consulta para você construir a sua história, a sua história de vida!

Material concedido para a participante da pesquisa

#### QUADRO 04- CONTEÚDO DIDÁTICO COMPLEMENTAR

|   |
|---|
| 1. How to write an autobiography.                     |
| 2. Write out your life timeline.                      |
| 3. Identify the main characters.                      |
| 4. Pull out the best stories.                         |
| 5. Write in your own voice.                           |
| 6. Be revealing.                                      |
| 7. Capture the spirit of the times.                   |
| 8. Crafting a narrative.                              |
| 9. Create an overarching plot.                        |
| 10. Decide where the story is going to start.         |
| <sup>11</sup> . Weave in themes.                      |
| 12. Take a step back to reflect.                      |
| 13. Use chapter divisions to give the book structure. |
| 14. Editing the book.                                 |
| 15. Make sure you get the facts right.                |
| 16. Edit your draft.                                  |
| 17. Share it with other people.                       |
| 18. Hire a copyeditor.                                |
| 19. Come up with a title.                             |
| 20. Publishing your story.                            |
| 21. Take steps to self publish your book.             |
| 22. Consider finding a literary agent.                |

|  |
|--|
| 23. Submit a query letter directly to publishers.  |
| 24. Look into publishing your book online.   |
| 25. Part 1: Expressing Your Purpose.   |
| 26. Part 2: Organizing your Ideas.   |
| 27. Part 3: Writing the perfect body paragraph.  |
| 28. Part 4: Concluding Your Response.  |
| 29. Adjectives.  |
| 30. Personality.   |
| 31. Verbs. Adjectives. Prepositions.   |
| 32. Preposition: IN/ON/AT.   |
| 33. Ways to avoid using the word 'very'.   |
| 34. Review verbs.  |
| 35. List of Regular and Irregular verbs.   |
| 36. Verbs to avoid with (Present Continuous Tenses).   |
| 37. Active Voice, Passive Voice.   |
| 38. Leitura: Produções de texto em Língua Inglesa Identidade e Cultura no processo de Ensino-aprendizagem.     |
| 39. Artigo: Análise de autobiografias de alunos da Educação de Jovens e Adultos: ética, estética e alteridade. |

Fonte: Material didático compartilhado com Girassol

#### 4º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(DOIS DE NOVEMBRO DE 2014 – 01h:05min)

**G.1:** Se sentindo cheia de expectativasssssssss!!! Para um 2015. Muito melhor!!!!!!!  
Os encontros com e sem sintonias trazem excelentes resultados...e quando há um cheiro de sintonia??? Quando a sintonia se apresenta??? Não deixemos escapar!

#### 2º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(07 DE NOVEMBRO DE 2014)

**5º RLA:** Encontro de pesquisa no espaço de formação continuada. Participante apresenta primeiros textos em folhas de papel, chamados por ela de rascunho, traz uma fotografia da infância, narra produção desenvolvida em LI com comentários. Fala sobre a infância no quintal, as brincadeiras de criança com o irmão e a escola e solicita novos temas para a escrita.

**P.1:** Como foram as primeiras expectativas com o seu primeiro contato com a escrita?

**G.1:** (...) Fiz um retorno na minha história (...) escrevi em inglês.

**G.2:** Eu me sinto animada (...) porque eu vou escrever sobre mim e ao mesmo tempo eu vou propor um trabalho para o meu aluno que tem a ver com isso que eu tô fazendo que eu achei interessante, então aí eu acho que escrevi sobre esta coisa de ter significado, de ter sintonia. A sintonia que aconteceu entre mim e, no caso, você, com as coisas em relação à escrita. Essa sintonia que a gente teve ali porque eu podia ter ido para casa assim: QUE SACO! Vou ter que fazer este trabalho mesmo, não tem jeito! Entendeu? E não foi assim eu disse, só que legal que vai ser! E eu gosto de escrever eu te falei, então eu fui lá e mandei a mensagem. (...) Eu me uso muito dela.

**P.2:** Quais foram às dificuldades que você sentiu no momento da escrita?

**G.3:** Vocabulário (...) tempo gramatical (...) mas não deixei de escrever por causa disso. Eu já comecei a pensar nos meus alunos (...).

**P.3:** Entrega de material complementar.

**G.4:** (...) Eu achei que quando pegasse o caderno eu ia escrever (...) mas eu quero escrever lá quando estiver tudo corrigido. (...) eu quero a escrita de acordo com a língua.

**P.4:** (...) Topic sentence ilustrado com as suas memórias (...) levantamento de ordem psicológica de acontecimentos (...) profundos e pessoais (...)

**G.5:** (...) Esta coisa de memória (...) aí você tem que selecionar (...)

**P.5:** (...) Direção para escrita (...) ir escrevendo de acordo com as suas lembranças (...) O importante é trazer as lembranças(...) e ir escrevendo.

**G.6:** (...) Qual seria o próximo tópico? A gente já podia definir!

**P.6:** Você poderia falar sobre os seus ancestrais, sua família (...) a história de sua família (...) seu nascimento (...) momentos de carinho com o seu pai (...)

**G.7:** Eu posso lá uma orientação (...) mas não começo pelo ponto de partida (...) Eu percebo o tanto que o aluno precisa deste direcionamento.

**P.7:** (...) somos constituídos de todas estas experiências enquanto sujeitos (...) se você quiser adentrar já na fase de adolescência seria interessante você falar um pouco sobre seus professores, vizinhos, amigos do bairro (...) primeiro namorado (...) inimigos (...) relação com animais na infância (...) falar um pouco sobre sua relação com espiritualidade na infância (...), relações, escolas, com os amigos, com os vizinhos, são elementos que você vai capturando e você vai fundamentando a sua autobiografia.

A Figura 03 apresenta o bilhete da participante com pedido de cancelamento de entrevista.

**FIGURA 03 - AMOSTRA DO BILHETE PARA O PESQUISADOR**

**BILHETE - (14 DE NOVEMBRO DE 2014)**

21      JANEIRO ENERO JANUARIA  
Terça - martes - Dins

*Don't worry!*

*We are going to meet during the next week!*

*JACKSON*

*14/11*

---

NEIRO ENERO JANUARY      ~~20~~ 20

*Jackson!*

*Writting tomorrow!*

*I need to prepare, to organize everything*

*it was*

*Was she possible!*

*Esse aqui são todos*

*Exinidos de que*

*no avião*

*16/11*

Fonte- Bilhete de pedido de cancelamento de entrevista



## 5º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(16 DE NOVEMBRO DE 2014 – 15h:33min)

**P.1:** (...) Estou passando para informar o horário de nossa reunião na UFMG, na biblioteca da FALE. (...) não tivemos nossa reunião na UFMG. Na biblioteca da FALE. (...) não tivemos nossa reunião na última sexta-feira dia 14 de novembro, faremos 2 horas. Será das 15h às 17 horas, vamos dialogar sobre o processo de construção de sua autobiografia, além de construirmos um texto sobre Who are you? Todas as instruções serão compartilhadas no momento de produção, além de ter planos de compartilhar com você outros textos sobre o gênero (...)

**G.1:** “ok”

## 3º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(17 DE NOVEMBRO DE 2014)

**6º RLA:** O pesquisador elabora calendário para próximos encontros com a participante e disponibiliza material de leitura solicitado. A participante solicita envio de datas, traz novas produções: P.2, P.3 e P.4, lê durante o encontro, solicita novos temas sobre infância, leituras sobre o gênero autobiográfico, material de apoio (gramática de LI) e relata como deseja criar o layout do caderno. Pesquisador trabalha a escrita sobre si, com uso de adjetivos e após instruções solicita elaboração de um parágrafo. Deixa a participante sozinha na sala por 15 minutos. Participante escreve alguns parágrafos, relata dificuldade e traça estratégia de socializar com os alunos dela o material de escrita.

**P.1:** Encontro em uma segunda-feira atípica proposta de compartilhar um texto (...) um artigo (...) a análise de (auto)biografia de alunos da educação de jovens e adultos Ética, estética e alteridade. (...) eu vou pedir para que você faça a leitura para o próximo encontro (...) trazer o que te tocou neste texto (...).

**G.1:** Envie pra mim as datas (...)

**P.2:** Você pode ler estes textos?

**G.2:** Leituras das produções My sweet play(...) e Primary school (...)

**P.3:** Por que você não desenvolveu os outros tópicos?

**G.3:** I don't remember! Writing? (...) Eu pensei que neste encontro de hoje poderia surgir mais ideia sobre infância e aí eu poderia fechar (...)

**P.4:** Eu acredito que você, lendo o texto sobre autobiografia, vai te ajudar.

**P.5:** Enquanto você estava escrevendo isso o que você sentiu?

**G.4:** Lembrar porque a gente não para pra lembrar (...) aqui foi eu no meu silêncio, escrevendo (...), indo lá atrás, quase que vendo o que estava acontecendo.

**P.6:** Proposta de atividade uso de adjetivos (...) Who am I?

**G.5:** Who am I? 2015 o nosso primeiro projeto (...)

**P.7:** Após este momento, é realizada a entrega de uma folha com adjetivos sobre como trabalhar o uso dos adjetivos com o verb to be, “we have one paragraph about us”. A ideia é que os adjetivos sejam utilizados na maioria destas faces, como uma atividade introdutória para definir quem eles são.

**G.6:** (...) aqui fura um pouco deste esquema (...) eu creio que começando por aqui eles constroem mais significados (...) sai um pouco do esquema de sempre (...) e eu trabalho com o ensino médio.

**G.7:** (...) o caderno é intocável, só eu posso tocar!

**G.8:** O aluno usa mil estratégias pra te dobrar!

**P.8:** Você acha que no primeiro momento os alunos devem adicionar os marcadores discursivos? No momento da escrita (...)

**P.9:** O pesquisador sai da sala e a deixa a participante sozinha, como gesto para ela desenvolver autonomia na escrita. Ao retornar, pergunto: Você vai tentar fazer frases com as palavras que você não conhece?

**G.9:** (...) Eu tô pensando aqui que eu vou aumentar meu vocabulário, porque tem muitas palavras que eu não consigo decifrar nem o rostinho (...)

**G.10:** (...) Focar no positivo e negativo e depois entrar com os conectivos (...)

**G.11:** (...) Eu falo, Jackson, que enquanto a gente faz a tarefa, ela constrói e reconstrói (...) é no insight, no momento aí, você muda.

**G.12:** (...) ótima ideia, use the colors! (...)

**G.13:** (...) ele sendo bem orientado a consulta vale ouro, ele não sendo bem orientado a consulta é uma cópia pra ele copiar. Eles nem conseguem!

**P.10:** Você desenvolveu esta atividade em torno de 50 min. Um horário de hora/aula. (...) o que seria para você um ideal de produção? Que cada um produzisse em torno de quantos parágrafos? (...) Você consegue produzir seis? E seus alunos?

**G.14:** Metade, três// Isso vai variar também de aluno pra aluno. Mas eu pensei aqui em uma folha pronta com o meu, igual nós fizemos aqui, digitada, bacana! (...)

**G.15:** (...) Uma cor para o positivo (...) uma cor para o negativo.

**G.16:** (...) Tem que ser real de acordo com o que tá aqui, que aí ele vai ficar mais interessado de fazer porque está fazendo sobre. O que é verdade sobre ele, e não um texto de alguém lá de Londres (risos). Entendeu? Que eu tenho uma carta assim que a pessoa vai falando de lá (...) lá em Londres, não que eu não vá trabalhar com uma pessoa lá de Londres com ele, mas esta produção deles, o importante seria alguém de real pra eles no texto deles.

**G.17:** (...) Tá vendo, eu vou colocar um recadinho aqui, conhecer melhor os adjetivos para poder usar(...) Cê vê o quanto que a gente tá falando sobre a gente, a gente não pode escrever qualquer coisa.

**P.11:** Porque a gente não pode escrever qualquer coisa? Já que a gente tá falando sobre a gente?(...) Você acha que isso foi qualquer coisa?

**G.18:** Pra mim foi. Eu acho que coloquei sem saber o que eu tava colocando (...)

**G.19:** (...) pode ser fechando a parte de adolescência e infância.

**G.20:** (...) Eu pedi um trabalho, a menina colocou Minhas irmãs. Escreveu algumas coisas sobre as irmãs e desenhou uma cobra assim descendo no alto da folha assim (...) você vê que até o desenho representa(...) mas eu não perguntei ( ...) nossa!! Ela colocou uma cobra no trabalho em que ela fala das irmãs, também não sei se é o caso de perguntar o que é esta cobra aqui? Entendeu? O trabalho em si vai falando dele(...)

**G.21:** Você viu que eu não sou nem um pouco organizada, você viu a bagunça (...) você viu como começou tudo direitinho e você vê a bagunça que eu fiz?

**P.12:** Por que você acha que é uma bagunça?

**G.22:** Porque eu acho! Porque eu sou assim pra escrever. Eu não tenho aquela coisa, por isso que eu tive uma dificuldade (...)

**P.13:** Mas isso é um rascunho!

**G.23:** (...) Tem que começar pelo pai e pela mãe, pois um só não faz família.

**G.24:** (...) Você passa pra mim tal qual eu costumo passar para os meus alunos, um poema, uma mensagem de uma música (...) por isso que é bom você não entrar no face mesmo (...)

**P.14:** Elaboração de tópicos para escrita e indicação do site linguee/. A participante traz um pouco sobre a historicidade da saída da adolescência para a vida adulta.

**G.25:** Eu vou anotando aqui o que eu vou lembrando, pra eu não pular de uma coisa pra outra, se não fica sem sentido.

**G.26:** (...) Ontem na hora que eu comecei a fazer isso aqui.

**G.27:** Eu quero que tenha sentido isso aqui pra mim entendeu? Aí eu quero passar uma cor aqui!

**P.15:** (...) passe maquiagem, e passe algodão (...)

**G.28:** X (nome da filha) vai amar isso.

**G.29:** Eu falei não vai ficar assim/ Não vai ficar branco deste jeito, pensei de digitar e colar. Não, vai ficar muito impessoal, tem que ficar mais pessoal (...)

**P.16:** Quando este caderno ficar pronto o que você acha que vai sentir?

**G.30:** (...) Vai ser uma autobiografia mesmo, por isso que eu não quero deixar escapar os tópicos (...)

**P.17:** Mas você está gostando do resultado?

**G.31:** Muito, tá meio assim (...) as fotos eu quero colocar aqui (...) eu vou imprimir as fotos no colorido pra eu não colar a foto! Eu quero imprimir elas.

**P.18:** Por que você não quer colar a foto?

**G.32:** (...) Eu não sei (...) eu quero mandar imprimir a foto e colar aqui!

**G.33:** Se é um trabalho que eu quero usar ele como exemplo, para os meus alunos, e aí eu já quero cuidar dele.

**P.19:** Você quer usar o seu caderno como exemplo para os seus alunos?

**G.34:** Eu quero usá-lo como exemplo, ele é meu, é a minha história, eu não quero fazer de qualquer jeito. Resumindo, entendeu? Eu não quero só cumprir pra te mostrar, por isso eu não continuei.

**P.20:** Você acha que a gente vai conseguir terminar neste prazo que a gente instituiu, os três encontros. Será que a gente consegue terminá-lo?

**G.35:** (...) na hora que passar este seminário (...) eu tô só respirando este seminário, porque eu tenho que fazer meus slides, tem que ficar de acordo, eu vou pra um auditório, vai ter muita gente pra apresentar, então eu tô assim, sabe, não dá pra eu sentar e ficar pensando nisso aqui como eu quero.

**P. 21:** Mas eu quero que você faça no seu tempo também.

**G.36:** Pois é:::

**P.22:** Esses prazos a gente tá colocando.

**G.37:** (...) igual estes tópicos, eu não quero deixar fugir isso aqui (...) eu queria ter mais calma para escrever (...), agora neste momento eu não estou calma.

**P.23:** Recomendo leituras sobre o gênero, acolho demanda por mais material de leitura em LI e a participante termina o encontro narrando, de modo sorridente, sobre uma colega que tinha curiosidades sobre o caderno.

## **6º CONTATO VIA REDE SOCIAL**

**(20 DE NOVEMBRO DE 2014)**

**G.1:** (...) O que se coloca no projeto (...) acho q pode me ajudar.

**P.1:** Sim posso sim! Podemos nos reunir nesta segunda-feira para desenvolvermos o projeto de pesquisa das 15h às 16h e das 16 às 17horas podemos elaborar os tópicos de sua pesquisa.

**7º CONTATO VIA REDE SOCIAL****(21 DE NOVEMBRO DE 2014)****G.1:** Ok!**8º CONTATO VIA REDE SOCIAL****(24 DE NOVEMBRO DE 2014)**

**G.1:** Chovendo muito aqui (...) juntando o cansaço mais essa chuva (...) sabe de uma coisa? N gosto de falhar com meus amigos queridos marca e desmarca... chato sorry me.

**P.1:** (...) estive na UFMG fiquei te aguardando até as 16 horas. Estou com o material que você pediu, (...) teremos oportunidade de remarcarmos nossas pesquisas para o dia 01 de dezembro das 15h às 16! Para o nosso próximo encontro, pretendo ouvir relatos de suas novas produções textuais em LI, assim como ouvir seus comentários sobre o 1º texto que lhe foi fornecido (...)

**9º CONTATO VIA REDE SOCIAL****(25 DE NOVEMBRO DE 2014)**

**G.1:** Sim obrigado... e tudo dará certo (...)

**10º CONTATO VIA REDE SOCIAL****(30 DE NOVEMBRO DE 2014)**

**P.1:** (...) Espero que esteja animada para desenvolvermos nossas pesquisas amanhã às 15 horas! Estou com o material que você me solicitou.

**G.1:** ( ...) amanhã... nos encontraremos lá... são 18 alunos q irão apresentar pôster.

## 4º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(01 DE DEZEMBRO DE 2014)

**7º RLA:** Participante solicita mais um encontro em dezembro, tem dúvidas se está fazendo uma autobiografia, solicita envio de calendário com planejamento, compromete-se a entregar autobiografia em 16 de Fevereiro de 2015, diz não saber tempo estimado para produzir o caderno autobiográfico, traz novas produções: P.5, P.6 e P.7, e lê durante encontro. Pesquisador solicita mais 15 encontros para 2015, contabilizando 20, solicita data para entrega de novas produções, acolhe pedido de mais um encontro antes do término do ano e auxilia com material sobre marcadores discursivos.

**P.1:** A participante inicia o encontro solicitando mais um encontro para dezembro, apresenta metas para 2015 e traça suas dificuldades na relação em sala de aula. O pesquisador pergunta o que ela iria fazer com as queixas e se ela elaborou algumas saídas e a participante pede que as encaminhasse para ela por e-mail para não esquecer.

**G.1:** (...) relatar por escrito e compartilhar com a supervisão (...)

**P.2:** Qual é a sua justificativa?

**G.2:** Porque nada na vida é 100% (...), eu não consigo te dizer porque ainda eles não participam porque ainda não tocou neles!

**G.3:** São muitas atitudes, mais atitudes do que tarefas (...) tem algumas tarefas e atitudes a serem tomadas.

**P.3:** Você leu o material?

**G.4:** todo não (...) eu não sei se eu tô fazendo autobiografia quando eu li aqui (risos) (...) quando eu tava lendo aqui, eu pensei em colocar o que era autobiografia.

**P.4:** Você pode me entregar a sua autobiografia no dia 16 de fevereiro?

**G.5:** Posso sim! (...) envia para mim as datas (...) eu tenho dificuldades com isso aí, com planejamentos.

**P.5:** Girassol, eu pretendo fazer com você 20 encontros, mas já fizemos 5 (...) você acha que em quantas horas você produzirá sua autobiografia?

**G.6:** Não sei, não sei, Jackson(...)

**G.7:** Quando fala aqui: “narrando seus sofrimentos e suas angústias”, eu penso aqui na hora que a gente vai relembando o que vai escrever (...) a autobiografia você vai a momentos de sua vida que/// muito interessante eu achei (...) eu acho um momento de não pode ser apenas uma atividade escolar, vai além disso.

**G.8:** (...) eu escrevi sobre os meus avós. Você quer que eu leia? Eu acho tão legal este momento. Eu acho que os meninos, vão gostar disso.

**P.7:** Você quer ler o que você produziu?

**G.9:** (...) some moments when I am writing. I involved my brother (...) It's lovely to remember that because I was writing. Because here I'm not free to write(...)

**P.8:** Por que você não falou o nome do seu irmão?

**G.9:** I was worried use the/// I think/// eu acho que eu estou me limitando muito pensando nos meus alunos.

**P.9:** Quem te limitou?

**G.11:**Eu mesma! (...) Eu acho que tá simples (...) agora vem à superfície o que cada um é (...) quando eu colocar aqui uma página para cada um.

**P.10:** Você ficou emocionada?

**G.12:** Eu acho que na hora que eu escrever a minha autobiografia aqui (...) tô vendo que tô brigando essa coisa de ser um trabalho e de ser uma coisa verdadeiramente minha.

## 11º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(SETE DE DEZEMBRO DE 2014- 23:36)

**G.1:** (...) tem como nos encontrarmos na terça? Porque amanhã se tornou inviável infelizmente não tem jeito mesmo (...) então... muito difícil na segunda sorry muito sorry.

## 12º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(OITO DE DEZEMBRO DE 2014- 07:24)

**P.1:** (...) Infelizmente não poderei estar presente outro dia, pois já havia marcado outros compromissos, (...) mas encaminharei para você nossa proposta de trabalho para 2015. Será um cronograma flexível como temos feito até aqui (...) preciso de seu e-mail para enviar algumas propostas para o desenvolvimento de sua autobiografia (...)

**G.1:** (...) vamos usar o e-mail (...) vamos conversando, desculpa.

**P.2:** Não precisa pedir desculpas. O encontro seria apenas para orientar o seu trabalho. Quero ver coisas novas no nosso próximo encontro, tenho certeza de que você lembrará

mais histórias belíssimas de sua vida. Quero ouvi-las! Vou ficar ansioso para ver como está ficando o livro de sua vida!! (...)

### **13º CONTATO VIA REDE SOCIAL**

**(14 DE DEZEMBRO DE 2014: 01:00)**

**G.1:** (...) viajo dia 20 agora... se conseguir volto dia 23 de janeiro.

### **14º CONTATO VIA REDE SOCIAL**

**(21 DE JANEIRO DE 2015: 20:03)**

**P.1:** (...) preciso de seu e-mail (...)

**G.1:** [xxxxxxxxxxxxx@yahoo.com.br](mailto:xxxxxxxxxxxxx@yahoo.com.br)

**P.2:** (...) acabei de encaminhar um e-mail para você.

**G.2:** (...) estou ainda no Maranhão. Aqui ou no e-mail.

**P.3:** Vamos manter a partir de agora considerações sobre a pesquisa apenas no e-mail!

**G.3:** ok!

**P.4:** Assim ficará mais fácil acessar um histórico de mensagens!!

**G.4:** (...) Esse semestre eu não vou fazer isolada só ConCol, estou precisando de tempo!

### **1º CONTATO VIA E-MAIL**

**(21 DE JANEIRO DE 2015)**

**P.1:** (...) Estou contando os dias para ver suas produções textuais!!! Tenho certeza de que após nossa última reunião, novas ideias devam ter surgido! Continue apostando em sua criatividade e intuição. Elaborei um cronograma anexo para nos orientar, lembrando que podemos modificar alguns dados, conforme a sua disponibilidade! Vamos priorizar sua produção autobiográfica no primeiro momento, conforme ficou acordado na última entrevista realizada no dia 1º de dezembro de 2014, organizei em forma de tabela, suas colocações com relação ao procedimento da pesquisa para fevereiro (...)



**2º CONTATO VIA E-MAIL  
(22 DE JANEIRO DE 2015)**

**P.1:** Questionário simples (dados da participante)

**15º CONTATO VIA REDE SOCIAL  
(22 DE JANEIRO DE 2015 - 11:00h)**

**P.1:** (...) preciso saber algumas informações pessoais com urgência! Encaminhei para o seu e-mail são dados pessoais!

**15º CONTATO VIA REDE SOCIAL  
(24 DE JANEIRO DE 2015 – 12h:33min)**

**G.1:** Sim... Cheguei vou ao e-mail e responderei (...)

**3º CONTATO VIA E-MAIL  
(26 DE JANEIRO DE 2015)**

**G.1:** (Respostas)

**4º CONTATO VIA E-MAIL  
(30 DE JANEIRO DE 2015)**

**G.1:** (...) quero compartilhar com vc... sobre fazermos o trabalho com o grupo interessado... já tenho alguns do ano passado... vamos conversar sobre isso?

**G.2:** Jackson! Aqui lutando bravamente contra o desânimo. Nem eu estou entendendo, mas DEUS já me levanta para uma das coisas que muito me enche de alegria... indo bem devagar... mas já iniciei.

**5º CONTATO VIA E-MAIL**  
**(OITO DE FEVEREIRO DE 2015)**

**P.1:** (...) Quero ouvir o relato de suas produções! Estou na UFMG até às 17 horas! Podemos nos reunir na biblioteca da FALE às 15 horas?

**6º CONTATO VIA E-MAIL**  
**(NOVE DE FEVEREIRO DE 2015)**

**G.1:** (...) acessei meu e-mail e mesmo assim não poderia ir hj! Infelizmente e amanhã também não, na quarta será possível de manhã?

**7º CONTATO VIA E-MAIL**  
**(NOVE DE FEVEREIRO DE 2015)**

**P.1:** Na quarta posso de manhã e não posso à tarde.

**G.1:** Sim! Ao verificar o calendário é que percebi que já estava acertado dia 9. E agora? (...)

**P.2:** (...) podemos nos reunir na biblioteca da FALE nesta quarta-feira às 09 horas?

**G.2:** Sim! Combinado! Às nove!

**8º CONTATO VIA E-MAIL**  
**(10 DE FEVEREIRO DE 2015)**

**P.1:** Espero você!

## 5º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(11 DE FEVEREIRO DE 2015)

**8º RLA:** Participante informa sobre o reflexo da escrita autobiográfica e a prática docente. Solicita espaço de fala sobre experiências na escola e pede mudança de datas e encontros. Pesquisador elabora novo calendário, reduz número de encontros de 15 para 5 em 2015.

**G.1:** Fui lembrando o processo que eu tô passando (...) planejando (...) vou trabalhar este gênero? Gênero com todas as turmas? (...) Aí eu encontrei isso aqui: TAVARES (2011) colabora com a proposta que aqui se apresenta quando diz que “visaa possibilitar ao aluno uma inscrição subjetiva na (...) a escrita da autobiografia é uma possibilidade, ele vai falar dele.”

**P.1:** A escrita da sua autobiografia ou a do seu aluno?

**G.2:** (...) aqui eu tô falando do meu planejamento com meus alunos atravessado com o que está acontecendo com a minha escrita (...) Ele não vai aprender apenas para aplicar uma regra, ele vai aprender para falar dele, pode se emocionar, né? Ele pode se emocionar durante a escrita como aconteceu comigo (...) o processo meu com a minha autobiografia e agora investindo na autobiografia dos alunos com emoções, com aquilo que toca, na hora que ele tá revivendo o que eu vivi, também o meu aluno vai viver isso que eu tô vivendo aqui na minha autobiografia (...) eu entendi esta imagem do professor que apresenta o conteúdo (...) eu tô falando de mim e usando a língua inglesa (...) X, myhusband (...).

**G.3:** Por que mostrar a minha autobiografia pra eles? (...) Eu saio desta posição só manda.

**G.4:** Eu nunca imaginei escrevendo a minha nem em português, muito menos em inglês (...) Eu nunca imaginei, nunca passou pela cabeça.

**P.2:** (Mudamos de sala)

**G.5:** (...) estava falando rápido e mais alto (...) aqui professora terminei a autobiografia (TERMINAMOS) porque eu vou tá junto ali orientando, auxiliando (...) sem desconsiderar o processo (...) a materialidade escrita (...)

**G.6:** (...) você me chamou atenção para essa questão - “e se ele escreveu uma linha e for sobre ele, isso não é um texto sobre ele? (...) eu deixei de ficar com ansiedade com quantidade (...) “oh professora! Quantas páginas falta para autobiografia? (...) não sei, de repente o seu livro vai ter três, vai ter duas, vai ter 15, não sei até onde você vai querer chegar, a minha intenção é que caminhe ao máximo! (...) esta é a fonte da motivação!”

**G.7:** (...) o objetivo deste projeto é que o aluno possa ser afetado positivamente assim como eu fui com a minha (risos) (...) mesmo lembrando algumas coisas que não são positivas (...) às vezes uma conversa que nunca ia ter e passava a ter, por causa da autobiografia.

**P.2:** Você tem omitido ou omitiu em algum momento da sua escrita (...) alguma coisa negativa que vem a sua mente quando você reflete sobre infância, adolescência no processo de escrita, you chegou a omitir?

**G.8:** Tipo eu não vou escrever sobre isso! Né? Lembrei, eu falei: não! Isso na cabeça não! Eu acho que eu quis escrever sobre alguma coisa e eu não dei conta de desenvolver a escrita daquilo, aí eu AH NÃO! Então pulo pra outra coisa como se fosse mais fácil para eu apresentar. Porque autobiografia é muita coisa, aconteceram muitas coisas, né? (...) eu tenho muita coisa pra contar, então eu tive que filtrar, aí tem coisa (...) dificuldade de expor (...) de não querer escrever errado (...) não teve nenhum assunto que eu não quis falar.

**P.3:** Tiveram assuntos que você não quis se aprofundar?

**G.9:** (...) eu não pensei em escrever mais de uma página (...) OLHA QUE ESQUISITO!

**G.10:** (...) Eu quero mostrar para eles!

**P.4:** (...) Você colocou fotos?

**G.11:** É eu levei para xerocar e eu acabei desistindo, eu tinha muita foto (...)

**P.5:** Qual é a sua relação com este caderno hoje?

**G.12:** Quando eu pego para escrever, não é só para cumprir uma tarefa, entende? Para você! (...) eu já tenho um relacionamento (...) eu acho que nem no começo, porque antes de começar a fazer o caderno, a gente conversou muito/// Então quando eu comecei a produzir o caderno, eu já tava ali porque eu gosto de escrever! Eu só não fui feliz na escrita do mestrado (risos), mas eu amo escrever (...) a escrita é uma coisa que me faz bem, então já é uma relação que eu já tenho com a escrita (...) a sua proposta casou bem com o meu desejo de escrita. (...) agora escrever em inglês é que eu nunca tinha escrito sobre mim, EU NÃO TINHA ESCRITO NEM EM PORTUGUÊS!

**G.13:** (...) estou enxugando o material para o meu aluno (...) entreguei o planejamento para o primeiro bimestre (...) já estou a todo vapor (...)

**P.6:** Solicito entrevistas às sextas-feiras, reenvio um novo calendário. Participante leva texto autobiográfico para discentes com intuito de motivá-los na produção deles e solicita redução dos encontros semanais. Fazemos acordo de ceder dez minutos do encontro para a participante comentar sobre planejamento escolar.

## 9º CONTATO VIA E-MAIL

(22 DE FEVEREIRO DE 2015)

**P.1:** Envio de programação de pesquisa para 2015.1.

**G.1:** (...) 27 de fevereiro? Vamos combinar o horário??? (...)

### 10º CONTATO VIA E-MAIL

(23 DE FEVEREIRO DE 2015)

**P.1:** (...) Conforme acordo feito na última entrevista, nós teremos uma reunião no dia 27 de fevereiro, mesmo não sendo a data inicial das atividades do ConCol. Vamos marcar nossas reuniões a partir das 16 horas, sempre neste horário. Depois que começar os encontros do ConCol, poderemos utilizar a sala do Educonle pois lá a acústica é melhor.

**G.1:** Dia 27 de fevereiro às 14 horas com previsão de atrasos (30 minutos) isso porque os ônibus aqui mudaram a rota. Agora são dois para chegar até aí! Antes pegava um apenas. Agora com o TAL MOVE... Preciso ir para uma estação X e pegar outro pra UFMG. Primeiro dia meu nessa mudança, então... Até às 15:00 CHEGO SIM! (...) vou fazer o possível pra chegar antes de 15:00 ok? Biblioteca? (...)

### 11º CONTATO VIA E-MAIL

(27 DE FEVEREIRO DE 2015)

**G.1:** (...) o encontro desta semana, no caso não poderá acontecer (...) ao envolver-me com minha escrita, tenho clareza do que estou fazendo, compreendo a proposta e iniciei. (...) um exemplo é sobre uma página da autobiografia dedicada a minha irmã. Pensei que algo muito importante não poderia ficar ser deixado “de fora” quanto a ela. Em conversa com você, me alertou que nada me impedia de escrever mais adiante sobre minha irmã. Enfim, temos sim nosso alvo, mais nada está fechado e determinado. (...)no entanto, escrever uma autobiografia vai além de, simplesmente, um registro escrito e alcançar esse produto “ao final”. (...) pretendo expor a você como reflexão e conhecimento enquanto eu ESCREVO A MINHA tem sido útil para a escrita do meu aluno possa fluir, mesmo que em ritmo mais lento (...) está fluindo...

### 12º CONTATO VIA E-MAIL

(05 DE MARÇO DE 2015)

**P.1** (...) teremos que fazer algumas alterações quanto ao nosso horário novamente, vamos nos reunir às sextas-feiras a partir das 14 horas na Biblioteca da FALE, com duração de 1 hora. Diante do exposto por você no último encontro, acho que ficará melhor adiantarmos nossas reuniões, pois assim você poderá participar das atividades do ConCol das 15h às 16 h, daí sair para o seu trabalho, conforme você havia comentado! (...)

**06° ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**  
**(SEIS DE MARÇO DE 2015)**

**9° RLA:** Pesquisador entrega uma agenda com datas e horários para novos encontros, solicita novas metas de produção e questiona motivo das ausências e faltas de novas produções. Participante fala sobre reflexo da experiência com a prática docente, fala do uso de fotografias e traça metas para o próximo encontro na agenda (FIGURA 04)

**P.1:** Girassol, como está sendo a escrita de sua autobiografia?

**G.1:** (...) Eu, como já gosto de escrever, né? É uma oportunidade de fazer o que eu já gosto de fazer e tá sendo um retorno, (...) eu tô olhando assim parte da minha história que eu não voltaria senão fosse. Não voltaria! Por que voltaria, por exemplo, em uma brincadeira de criança? Como? Em uma conversa (...) Eu acho que no normal, as pessoas não ficam lembrando (...) a escrita nos leva lá pra trás.

**P.2:** Quais serão seus próximos passos?

**G.2:** (...) parece que o livro e autobiografia vai tomando o rumo dela (...)

**P.3:** Nós teremos mais 4 encontros. Como você pretende gerenciar?

**G.3:** Essa escrita! Na verdade Jackson, eu não vou parar de escrever (risos) nós vamos fechar e eu não vou parar de escrever!

**P.4:** Por que?

**G.4:** Me dá vontade de dar sequência (...)

**P.5:** Quais são suas metas para os próximos encontros (...) 13 de março?

**G.5:** (...) Quero falar do meu profissional.

**P.6:** A participante fez anotações na agenda (...). Pergunto: pensou em algum título?

**G.6:** Eu não pensei nisso (...) eu vou decidir isso ainda.

**P.7:** O que você pretende colocar no início?

**G.7:** Uma introdução (...) eu nem sei se autobiografia tem introdução, pode ter, ué, é minha!

**P.8:** O que você quer colocar nesta introdução?

**G.8:** (...) Eu quero falar dessa coisa de retornar a escrever sobre mim, sobre a minha história (...) O que é? O que foi? O que é uma autobiografia? A QUEM INTERESSA AQUELA AUTOBIOGRAFIA? Por que fazer? Por que continuar? (...) então eu vou ter de falar de você.

**P.9:** (...) O que ficou das leituras sobre autobiografia?

**G.9:** Que autobiografia é introspectiva, você tem que se voltar para você (...) eu lembro bem desta coisa do introspectivo (...) eu sempre gostei de biografia (...) da vida dos outros (...)mas a autobiografia é introspectivo.

**P.10:** (...) Você trouxe outros personagens?

**G.10:** SIM!!!

**P.11:** Você lembra qual foi o momento que você decidiu colocar fotos?

**G.11:** (...) Eu acho que a imagem te remete a aquele tempo (...) a foto te toca mais (...) Eu nunca escrevi em inglês (...) a autobiografia é uma coisa muito pessoal (...) na introdução, eu quero escrever sobre isso em inglês.

**P.12:** Como você está trazendo estas histórias para um futuro leitor?

**G.12:** (...) Por enquanto eu tô escrevendo e não estou pensando no leitor (...) Interessante, né?

**P.13:** Mas você levou para a escola!

**G.13:** Levei! Com o objetivo de motivar os alunos a escrever a deles (...) e posso trabalhar trechos dessa autobiografia!

**P.14:** Você tem agenda?

**G.14:** (...) eu achei interessante a ideia da agenda (...) que aqui fica definido as datas e até o que eu vou fazer.

**P.15:** Neste processo em que você vem escrevendo sobre você, o que você tem sentido?

**G.15:** (...) está me fazendo voltar para eles FAMÍLIA (...) a escrita é uma atitude solitária é você e a palavra (...) e eu nunca pensei que escreveria sobre minha família em inglês e nem em português (...) nunca planejei (...) tem sido bom (...) é uma prática que eu tô gostando de fazer (...) eu quero levar este livro pra eles no Maranhão. (...) Olha aqui o que você escreveu: Posso ler aqui, “o poder criativo de um autor nem sempre obedece a sua vontade, o trabalho avança como pode, com frequência se apresenta ele com algo independente e até mesmo estranho”. Porque eu tô vendo que a minha autobiografia ta tomando o rumo dela, (...) eu coloquei e aquilo que acabei de escrever me induz para outra coisa (...) para talvez para aquilo que eu não tava planejando.

**P.16:** Como tem sido o tempo de escrever? Girassol, após o dia 17 de fevereiro, você traria algo escrito. O que aconteceu nos dois encontros que você não pode estar presente? E hoje não ter trazido a sua autobiografia?

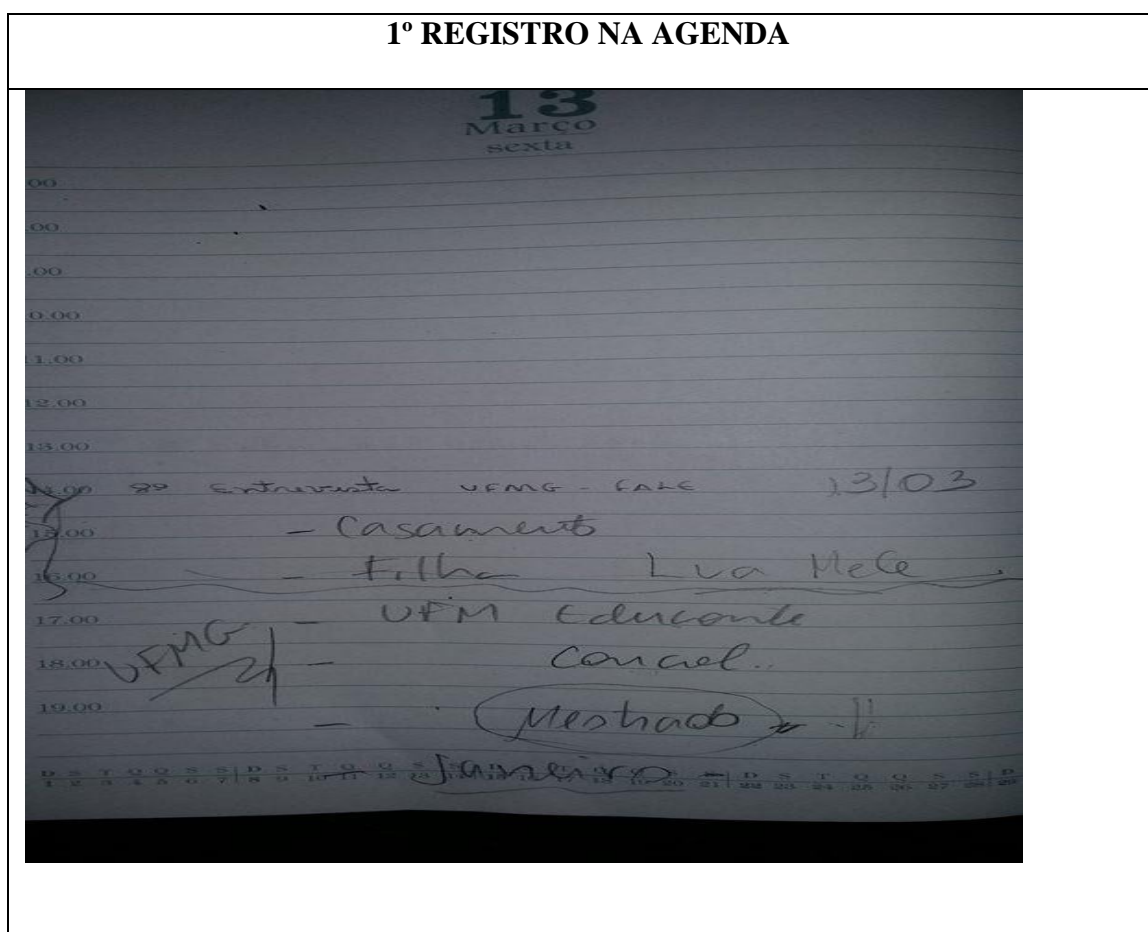
**G.16:** A PRODUÇÃO NA ESCOLA! Fiquei MUITO envolvida com a produção autobiográfica dos alunos (...) eu fiquei muito voltada como o meu aluno produziu (...) comecei a produzir atividades (...) eu queria dar uma ajuda a eles, que tivesse mais sabor (...) comecei a elaborar a proposta pra eles.

**P.17:** De que maneira o encontro de hoje pode contribuir para escrita da sua autobiografia?

**G.17:** (...) Pelo fato de não ter trazido (...) pra trazer para a PRÓXIMA AULA (risos) para o próximo encontro. Eu saio daqui com o objetivo de produção! Mas eu achei

interessante porque para mim demonstrou o que era uma autobiografia, porque para mim TINHA QUE SER LONGA E TEXTOS CORRIDOS (...) a minha autobiografia tá causando a autobiografia na escola e está sendo muito bom! (...) a minha autobiografia tá causando a autobiografia na escola, sendo muito bom! (...) quando eu trago o trabalho na escola é um dos resultados da autobiografia. Quando eu falo, eu volto no meu passado é um dos resultados da autobiografia. Quando eu falo que eu fui nas minhas fotos, é um resultado da minha autobiografia. Quando eu escrevo um pouco sobre meu irmão que não tá mais aqui com a gente, que já morreu, é a autobiografia. Ou seja, o que é que tá causando a autobiografia? UM BOCADO DE COISA! Não tem como dizer que é// é eu quero continuar escrevendo!

**FIGURA 04 - AMOSTRA DE ANOTAÇÃO NA AGENDA**



Fonte: Amostra de 1º planejamento de escrita autobiográfica na agenda



## 7º ENTREVISTAGRAVADA EM ÁUDIO

(13 DE MARÇO DE 2015)

**10º RLA:** Participante fala da importância da agenda e da necessidade de melhor organização. Lê as seis primeiras produções novamente e apresenta oito novas produções em LI: P.8, P.9, P.10, P.11, P.12, P.13, P.14 e P.15 e faz comentários em LI sobre o processo de escrita. Traça metas para o próximo encontro na agenda (FIGURA 05).

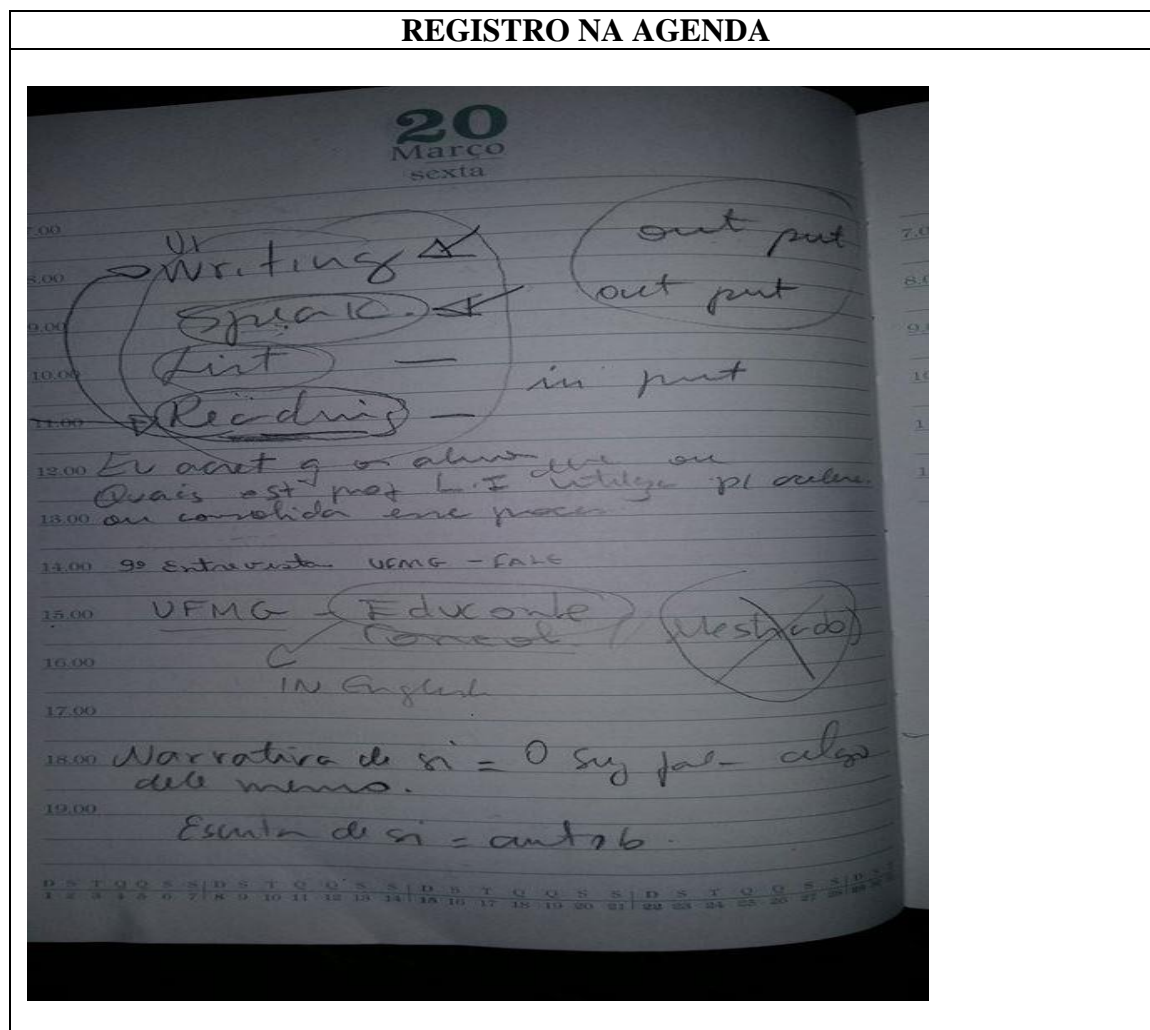
**G.1:** Bom, eu vou começar pela agenda que você me presenteou. Eu achei MARAVILHOSO ter agenda! Porque eu preciso de uma organização melhor (...) e na hora que eu fui produzir, o que foi que eu fiz? DEIXA EU VER A AGENDA! E eu vi lá o que é que eu tinha, o que é que nós tínhamos conversado sobre a minha produção e aí foi bom! EU REALMENTE PRECISO DE UMA AGENDA! (risos) Obrigado, viu! Eu anotava na apostila, no caderno, e isso fica difícil de localizar.

**P.1:** A participante solicitou, durante a entrevista, um retorno para ler as primeiras produções antes de apresentar as novas. São elas: My Play a sweet remembrance, My primary school, Much more about my time in primary school, Grandmother and Grandfather- grandparents, Father and Mother, Brothers and Sisters, My brother “A”, My youngest sister, “E” my half brother, My sister “R”, “H” My husband, We decided to marry!, Travel to Minas Gerais in Honey moon. Em seguida, apresenta o texto X (nome da filha).

**G.2:** (...) Por coincidência ontem foi o aniversário dela (filha).

**P.2:** A entrevista foi conduzida em LI pela participante. Após cada leitura, foram feitos comentários em LI sobre os personagens, 14 textos foram lidos sendo que os seis primeiros foram relidos por decisão da participante.

FIGURA 05- AMOSTRA DE ANOTAÇÃO NA AGENDA



**Fonte:** Amostra do 2º planejamento da escrita autobiográfica na agenda.

## 8º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(20 DE MARÇO DE 2015)

**11º RLA:** Participante relatou possibilidade de afastamento das atividades do ConCol em janeiro de 2015. Faz leitura de novas produções: P.18 e P.19, traça metas para o próximo encontro na agenda e, ao término do encontro, demanda auxílio na indicação de livros para compra, para melhor preparo acadêmico.

**G.1:** Na introdução, fala do propósito (...) o que esta proposta causou? O que ela causou em mim? Eu, Girassol, a pessoa e eu, a professora (...)

**P.1:** Pesquisador faz sugestões de alguns temas. (...) Escrever sobre a UFMG, EDUCONLE, CONCOL e MESTRADO! A participante comenta após fazer anotações na agenda sobre um momento em janeiro quando pensou em não voltar para o ConCol.

**G.2:** Igual você disse, materializa seu desejo. (...) Eu acho que até conversar sobre isso agora é como se eu tivesse organizando (...) Eu não quero me envolver em coisa que são tão importantes para mim de maneira tão irresponsável, porque não é um jogo.

**P.2:** A participante relata sobre o processo de escrita sobre o mestrado e experiências sobre a escola e discentes, o reflexo de como isso acontece. O pesquisador questiona sobre de que forma ela pretende atrelar estas experiências com a autobiografia dela.

**G.3(...)** Estou satisfeita porque eles estão entendendo o que eles estão fazendo (...) A satisfação da professora que antes eu achava impossível (...) antes da gente começar (...) ao produzir a minha, ler, desmitificou alguma coisa.

**P.3:** A participante fez a leitura de um poema elaborado.

**G.4:** (...) Eu acho que o poema só saiu porque eu fiquei emocionada ao rever as fotos da X (filha) (...)

**P.3:** Você acha que vai surgir algo novo?

**G.5:** (...) Eu não sei, mas eu vou escrever sobre as experiências na escola para o próximo encontro.

## 16º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(24 DE MARÇO DE 2015 – 19h:23min)

**G.1:** Lendo Inibição, Sintoma e Angústia, às vezes me perco...kkk às vezes me encontro kk (...) “a angústia é a reação do Eu em perigo” pág 69 (...) vou criar um post... amigos que nos fazem comprar livros!!!! Tudo de bom! (...) depois q cheguei com os livros aqui pensei o seguinte... independentemente do mestrado... precisava ler (...) apenas quero esse crescimento intelectual q deixe-se levar por suas inspirações em relação a mim, me fez bem (...) não é à toa q estamos juntos nessa empreitada sua, nossa (permita-me).

**P.1:** Você certamente é o fio condutor de todo o processo... Minha pesquisa não existe sem a sua contribuição.

**G.2:** Precisava de um direcionamento... Não pedi... claramente e vc fez o que precisava... Preciso ler... Muito... (...) necessitando cada vez mais... Comecei pelo mais difícil, angústia e inibição.

## 9º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

(30 DE MARÇO DE 2015)

**12º RLA:** Pesquisador questiona sobre elaboração de sumário, paginação, páginas em branco do início do livro e palavras que foram acrescentadas e corrigidas ao longo da produção. Participante lê nova produção: P.20 e comenta sobre experiências durante escrita e na prática docente, lê textos de dois alunos. Traça metas de produção para próximo encontro na agenda.

**G.1:** Dificuldade para escrever sobre o mestrado (...) por causa de dois momentos do mestrado que não obtive sucesso (...) mas aí nós conversamos, eu consegui falar sobre o que estava se passando dentro de mim (...) Eu acho que parece que nas nossa conversas eu consegui elaborar bem o que eu queria escrever (...) por incrível que pareça o mestrado ocupou 2 páginas.

**P.1:** Ler o texto intitulado por ela como Mastership 2013/2014 e comenta em língua portuguesa (LP) sobre o que quis dizer em inglês. Pergunto o que ela sente depois de colocar estas palavras no papel.

**G.2:** Eu trouxe pra fora o que estava dentro de mim (...) eu trouxe um pouco o que causou em mim (...) eu estou elaborando dentro de mim quais foram as atitudes mesmo, que eu deveria ter tomado e não tomei, mas não isso como um peso (...)daqui pra frente o processo é outro. Minhas ações vão ser outras, se eu quero mesmo isso, totalmente diferente, outro jeito de fazer, por isso que eu coloquei aqui, “eu não sei o que eu quero agora, mas uma coisa eu sei que farei de outro jeito diferente (...)

**P.2:** Que outro jeito?

**G.3:** Com mais certeza que eu tô querendo (...) com mais clareza, com mais organização, disciplina (...) eu não consegui nem organizei de uma forma que eu fugisse à prova do mestrado e tivesse um resultado positivo, faltou organização minha mesmo!(...)quando eu for tomar uma atitude que seja importante para mim, eu vou me organizar (...)

**P.3:** A participante disse que resolveu abrir mão de outras atividades, afirmou que estava gostando deste momento.

**G.4:** (...) aí eu vim fazer este trabalho, que faz que eu volte coincidência? Não sei!(...) em janeiro eu estava desanimada, aí em fevereiro eu comecei a escrever (...) família, meu namoro, noivado, casamento,é uma volta no tempo (...) gravidez, X (filha), tempo com ela (...) aí a X (filha) faz 13 anos, bem na hora que eu estou escrevendo (...)

**P.4:** A participante decide colocar na página seguinte, à escrita sobre a filha, uma poesia que havia começado. O pesquisador pergunta se ela pensou em colocar um sumário e numeração.

**G.5:** Não pensei nisso (4x), interessante, eu tô pensando neste trabalho como uma coisa minha, não algo como vai ler (risos) hoje na escola as minhas colegas viram (...) mas ficaram mergulhadas nas fotos (...) isso aqui tá pra mim (...) isso aqui é mais pra mim do que para qualquer pessoa.

**P.5:** A participante não escreveu a apresentação da autobiografia. O pesquisador pergunta: quais seriam os próximos passos da escrita?

**G.6:** Reflexo nas aulas (...) ConCol e agora a escrita da autobiografia.

**P.6:** O pesquisador pergunta sobre o que seria escrito nas páginas em branco.

**G.7:** (...) Não estou pensando não. Quero colocar uma imagem, um título, uma introdução a quem interessa esta autobiografia.

**P.7:** O que você pretende fazer com as palavras que você foi acrescentando no texto?

**G.8:** (...) marcar as palavras e escrever no rodapé (...) se eu colocar corretivo, vai ficar parecendo um trabalho (...) deixa eu até anotar, para não esquecer.

**P.8:** Nós teremos 11 dias para você fazer estes ajustes, você acha que terá tempo?

**G.9:** Com certeza! (...) os encontros aqui acabam motivando(...) a agenda foi tudo para direcionar.

**P.9:** A participante traz um texto de uma aluna do 3º ano, que não participa e não deseja participar do projeto na escola. Ela diz que a aluna não usa fotos e faz a leitura do texto em LP. Durante a leitura, a participante comentou que inglês não era a matéria favorita, mas elogiou a qualidade do trabalho elaborado, mesmo diferente. Em seguida, a participante lê um texto de uma aluna participante do grupo e também aluna regular. Ao ler o texto, enfatiza que acompanhou mais a produção da construção da aluna da sala e acredita que o discente que se aventura mais na escrita, tem mais chances de cometer erros. Afirma também que tem mais identificação com a discente do grupo, por acreditar possuir o mesmo desejo de construir coletivamente. A participante narra que é muito engraçada a relação dos discentes que querem escapar do trabalho, pois eles vão lá no Google tradutor. Ela afirma conseguir lidar muito bem com isso.

**P.10:** Girassol, o que você atrela aos alunos escreverem mais ou menos?

**G.10:** Acho que isso tem a ver mais com as características do aluno, tanto é que eu não fico naquela coisa da quantidade.

**P.11:** A participante comunica que desenvolveu uma atividade de descrição pessoal com alunos e reafirmou que existiu uma influência do fazer docente nos discentes.

### **13° CONTATO VIA E-MAIL**

**(NOVE DE ABRIL DE 2015)**

**P.1:** (...) Espero você amanhã à tarde às 14 horas na biblioteca da FALE para você compartilhar o desenvolvimento de sua produção autobiográfica (...)

### **14° CONTATO VIA E-MAIL**

**(DEZ DE ABRIL DE 2015)**

**G.1:** Ok!

### **10° ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

**(DEZ DE ABRIL DE 2015)**

**13° RLA** Pesquisador pergunta sobre alterações no texto, pessoa do texto, elementos alterados ou omitidos na escrita, ponto máximo da autobiografia, da escrita, relação com a escrita antes e depois da prática. Pergunta também se a participante deseja prosseguir com a escrita, relação com o ConCol, descrição da experiência. Participante lê novas produções: P.1, P.17 e P.22, responde todas as perguntas, solicita mais um encontro e traça novas metas de produção para o próximo encontro na agenda (FIGURA O6).

**P.1:** Quais interferências você fez em sua produção autobiográfica desde o último encontro?

**G.1:** Escrevi a introdução e um texto para a minha filha.

**P.2:** A participante coloca um texto da filha no lugar que havia sido reservado para uma poesia e desenvolve a escrita sobre o reflexo da prática. A participante decide não elaborar o texto sobre o gênero autobiográfico e demanda mais um encontro para concluir.

**P.3:** O que você decidiu não desenvolver na escrita de sua autobiografia?

**G.2:** (...) Não teve um assunto que não pensei em não comentar (...) lógico que muita coisa ficou de fora (...) eu sei que tudo não tá ali, são partes que estão ali, lembranças que estão ali.

**P.4:** Quais elementos surgiram no ato da escrita autobiográfica? Quais decisões você foi tomando para então selecionar os textos que você iria abordar em sua escrita? Quais elementos foram surgindo? E estes elementos foram direcionando a sua escrita?

**G.3:** Escolher uma foto.

**P.5:** Você consegue pontuar outros elementos?

**G.4:** (...) o aniversário da filha (...) algo que aconteceu no decorrer e veio parar aqui na autobiografia.

**P.6:** Quem é Girassol, segundo a escrita autobiográfica para você?

**G.5:** Deixe eu organizar os meus pensamentos (...) eu até fui olhar o significado da palavra ansiosa (...) ansiosa não é tão positivo pelo significado do dicionário (...) só que na minha compreensão é alguém “desejoso de fazer muita coisa, então a Girassol da autobiografia, já não vou usar a palavra ansiosa, mas desejosa de querer viver algumas coisas que ainda não vivi, ou juntar o que eu vivi com coisa nova e criar coisas diferentes enquanto professora, enquanto mãe, enquanto esposa, tá renovando a vida, entendeu?(...) Uma aluna escreveu desistir não é sinal de fraqueza (...) interessante que ela me ajudou a pensar que parar não é um sinal de fraqueza. (...) a pessoa que fez esta autobiografia deu essa parada (risos) uma parada produtiva (...) pra rever algumas coisas (...) entrou muitos elementos novos em 2014 (...) muitas coisas que foram pesadas, difíceis, mas que estou tirando saldo positivo delas, parar, parar, parar 2015 e 2016? Deus proverá!

**P.7:** Houve mudanças em sua escrita durante o processo? Alterações ou omissões?

**G.6:** A mudança foi tentar escrever em inglês (...) e aí eu ter mudar um pouco a escrita, tentar encaixar na LI.

**P.8:** Qual o ponto máximo de sua autobiografia?

**G.7:** O ponto máximo? Parar para poder entrar em contato comigo (...) voltar na minha história através das fotos, escrever sobre isso (...) e o outro que não posso deixar de te dizer é a produção dos meus alunos (...) tem me feito muito feliz na sala de aula (...) também estão mergulhados (...) Que apego é este que temos com fotos? (...) que fica em uma caixa guardada e não pode sair da li? (...) 90% dos alunos me dizem que os pais não querem deixar usar.

**P.9:** Qual o ponto máximo de sua escrita?

**G.8:** O texto da filha!

**P.10:** A participante solicita retorno na escrita do texto e faz leitura em LP do texto da filha em 1º Pessoa, com alteração de algumas palavras. Peço para ler novamente o texto em LI.

**P.11:** Girassol, como você classifica a sua escrita em LI antes e depois de sua escrita autobiográfica?

**G.9:** Mais uma pergunta difícil (...) algumas palavras mais que eu preciso colocar o tempo passado (...) eu creio/// o vocabulário precisei tirar dúvidas (...) VOCABULÁRIO (...) estrutura gramatical, nem tanto! Não usei Present Perfect, usei Simple Past (...)

**P.12:** Houve alguma mudança? Avanço?

**G.10:** Aumento de vocabulário!

**P.13:** Você deseja prosseguir com sua produção autobiográfica em LI?

**G.11:** Desejo continuar meu trabalho, meu processo de escrita.

**P.14:** Por quê?

**G.12:** (...) eu quero continuar agora sem a solicitação de um mestrando (risos) (...) eu quero continuar, inclusive eu já separei as fotos que eu quero colocar aqui (...) o elemento detonador da escrita vai ser as fotos (...) e eu sempre gostei de fotografias (...) inclusive eu fiz a mesma proposta para os meus alunos (...) eu tenho mais de 300 fotos (...), nem imaginava fazer isso aqui (...) eu cortei (...) eu achei interessante!

**P.15:** Girassol, em que medida o ConCol interfere em sua formação?

**G.13:** (...) Para mim, foi não! É (...) o ConCol Jackson, é um lugar onde o professor tem espaço para falar (...) porque na sala dos professores é só reclamações (...) Aqui eu falo mais, nós vamos juntos procurar (...) eu não gosto de falar soluções (...) uma outra coisa boa é o inglês. O ConCol ajudou a gente a se reconhece como professoras (...)

**P.12:** Como você descreve esta experiência?

**G.14:** Autobiografia? (...) chegou no momento em que tava procurando dar uma parada.

**P.13:** (...) Você está emocionada? Ela disse, “A autobiografia foi lá onde eu tinha de ir, na família, fui lá sem viajar! Eu preciso ir lá fonte!”

**P.14:** A participante lê a introdução em LP, “Quem pode estar interessado em ler a minha autobiografia? A escrita exigiu mais de mim do que eu pensei”. A participante menciona que não colocou o título, não escreveu sobre a autobiografia e não mencionou as palavras corrigidas. No término do encontro, a participante solicita mais um encontro para finalizar escrita.

**P.15:** Are you English teacher?

**G.15:** Yes, I am!

**P.16:** A participante escreve metas para o próximo encontro: elaborar o título, texto sobre o reflexo na prática e legenda. Termina o encontro comentando alguns trabalhos dos discentes.





## 17º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(12 DE ABRIL DE 2015 – 00h:06min)

**G.1:** (...) Tomando atitudes entre paradoxos... PARANDO PARA PROSSEGUIR...  
“Agitação não nos leva a lugar algum... muito movimento para pouco deslocamento.  
 Não permita que a agitação lhe cause ansiedade e pressa. Substitua-a por atitudes refletidas e assertivas”.

**P.1:** Que momento assertivo, não Girassol?

**G.2:** (...) Assumindo as rédeas, tentando deixá-las em minhas mãos, não entregá-las a ninguém.

**P.2:** Isso é possível?

**G.3:** TENTAR

**P.3:** Como fazer para que isso aconteça?

**G.4:** (...) é o que se apresenta para o momento, mais determinação, mais clareza, o estresse de uma busca... sem planos...mais estresse.

## 11º ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO

13 DE ABRIL DE 2015

**14 RLA:** Pesquisador questiona frequência de escrita, ampliação textual, relação com a gramática, construção de um mosaico incompleto e considerações sobre o processo. Participante inicia o encontro exibindo um vídeo no celular, a respeito de uma orientação de escrita na escola para um discente. Comenta sobre alterações na produção, lê novos textos em LI: P.16, P.21, P.23, P.24, P.25 e P.26, dedica poema para pesquisador e finaliza falando sobre a nostalgia da origem durante processo de escrita de si (participante comparece ao encontro, mesmo com forte tosse)

**P.1:** Encontro ao ar livre na UFMG, inicia-se o encontro final com a mostra de um vídeo, feito pela participante em sala de aula, por meio do celular, para socializar a escrita autobiográfica dos alunos. No vídeo, um aluno é orientado acerca da elaboração do texto. O discente desejava fazer um poema autobiográfico e não um texto em prosa. A participante reflete sobre o novo contexto de escrita que é solicitado.

**G.1:**(...) mesmo que fugiu um pouco do esquema, que seria escrever em prosa, o aluno cumprirá o plano inicial, que é o desenvolvimento da escrita em LI. Antes eu falaria que não, eu tô permitindo que eles mostrem quem são eles no uso de outros gêneros que eles escolheram, trabalhando com adolescentes, pra ir fazendo, sendo flexível.

**P.2:** Com que frequência você escreve ou escreveu em LI?

**G.2:** (...) Só quando me é solicitado no projeto ConCol (...) fora disso na preparação das aulas (...) para colocar no quadro (...) na página do facebook (...) algumas coisas pequenas (...) produção com a minha autobiografia, não!

**P.3:** Você considera a sua autobiografia como sua maior produção em LI?

**G.3:** (...) APESAR das estruturas que usei serem bem mais simples, para mim foi! É, né! Porque ela não parou! Eu vou continuar escrevendo. Até aqui foi!

**P.4:** Por que você traz isso: “Apesar de não usar estruturas complexas”?

**G.4:** Porque eu sou professora e há cobrança do SER professora aí, de inglês! Eu fico com esta COBRANÇA ETERNA.

**P.5:** Com que frequência você os produziu?

**G.5:** (...) Sempre à noite (...) uma vez por semana, um dia, só revisitava ela para mostrar na escola.

**P.6:** A participante meche na capa do livro autobiográfico e apresenta a escolha do título do livro.

**G.6:** (...) Coloquei memórias (Memories What really matter?). O que realmente importa tá aqui. (...) TEM COISA QUE IMPORTA E NÃO TA AQUI? Pode ser, mas aqui realmente, isso que tá aqui importa. (...) Não é só aqui (...) aqui apenas o que importa, não está escrito isso.

**P.7:** A participante adicionou mais fotos, começou a fazer um mosaico com fotografias nas páginas iniciais. Também foi escrito um poema feito para mim, lido juntamente com a produção final do texto autobiográfico.

**G.8:** (...) A alma tem nostalgia da origem (...) quanto às novidades, ela sente exilada e estranha. Foi como eu me senti com relação à escrita da autobiografia, com relação eu pensei também no mestrado, foi positivo. A GENTE sente nostalgia das origens. Olho para dentro de mim, é adorável o que eu vejo, eu curti o que eu vi. (...) eu queria ser fiel.

## 18º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(13 DE ABRIL DE 2015-17:55)

**P.1:** Contato após o último encontro, solicitado como demanda da participante.

**G.1:** Foco no positivo e fui. Nada de tosse e muitas risadas!! “Focusing on the negative only makes a difficult journey more difficult”.(TobyMac # Speaklife)

### 19º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(14 DE ABRIL DE 2015-18:20)

**G.1:** (...) AFTER AUTOBIOGRAPHY uma aluna hj.. Girassol resolve e já comecei um diário... Tomei gosto... Depois de escrever minha autobiografia... Teremos ainda mais frutos...vamos colecionando (...) e mais uma vez conte comigo!

### 20º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(15 DE ABRIL DE 2015: 13:20)

**G.1:** Para uma tarde doce achava que era pouco, depois de tudo ter findado tão belo. Ainda aparece com Ele guardado na foto que traz a CRUZ e não ainda satisfeito me traz PALAVRAS que traz CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (...) Não há o que dizer depois de tanto dizer... tanto sorrir... E quase chorar... (...) Segura as lágrimas... (...) depois disso aqui vira poesia e a culpa é sua: DISSO AQUI JÁ SER.

P.1: (RISOS)

### 21º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(15 DE ABRIL DE 2015-14:45)

**G.1:** Riu NE? Sabia. É a sina de todo poeta!!!

### 22º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(17 DE ABRIL DE 2015 – 11h:48min)

**G.1:** (...) Naquele dia falei e falei sem tosse alguma, depois daquele tarde até o sono é visitado pelas tosses (...)

**P.1:** Pesquisador solicita participação no grupo do facebook do grupo de discentes do grupo escolar que a participante leciona.

**G.2:** (...) Já adicionei vc (Yes, We can speak English here). ESTAMOS nos preparando pra nossa apresentação.

### 23º CONTATO VIA REDE SOCIAL

(18 DE ABRIL DE 2015)

**G.1:** (...) Diz a música: “EU TENHO TANTO A TE FALAR, MAS COM PALAVRAS NÃO SEI DIZER... COMO É GRANDE O MEU AMOR POR VOCÊ!!!” Jackson Q TUDO ESTEJA BEM COM VC, amizade mais linda que DEUS me trouxe, seus planos se misturaram com os meus menino e te agradeço porque sua PESQUISA, sua responsabilidade, a forma como conduz o seu projeto, me fez tb conduzir aqui com

meus alunos da melhor maneira, e deixar eles seguirem o curso do rio...o rio (vida) de cada um deles recebe esse pedido q segue... Fiquei muito emocionada... E logo queria compartilhar com o culpado inicial. O que disse: mas uma só frase... Não é um texto?? Veja amigo querido... X (aluna) me pediu aqui pelo face... “Girassol, eu queria falar esse texto na apresentação e fazer o caderno com os outros textos e fotos e te entregar, posso? (...).”

**G.2:** (...) espaço pra q essa menina seja ela, queria muito q visse isso, q lesse. Ela já começou a passar pra LI é um desabafo dela, falta muito ela. Você já está no grupo viu? Publique lá seu heloooo (...).

## **VISITA DE CAMPO**

**(18 DE JUNHO DE 2015)**

**P.1:** Pesquisador visita estrutura física da escola e assiste apresentação dos discentes do grupo de pesquisa da participante na escola pública em que leciona.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **“Efeitos de Sentido e Singularidade no Processo da Escrita Autobiográfica em Língua Inglesa”**, sob a minha responsabilidade, mestrando Jackson Santos Vitória de Almeida, da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa pretende analisar quais são as marcas lingüístico-discursivas que apontam para inscrições singulares da professora participante e em que medida fala de si, de suas angústias e inscreve sua singularidade no laço social.

Autorizo a utilização de gravações e transcrições dos diálogos ocorridos em entrevistas, além de narrativas concedidas por e-mails, redes sociais, e escrita autobiográfica relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade do Pesquisador. Jackson Santos Vitória de Almeida. A pesquisa consiste na análise dos enunciados de uma professora de Língua Inglesa participante do projeto de formação continuada denominado Continuação Colaborativa (Concol) e busca compreender a Singularidade e Efeitos de Sentido em Produção Autobiográfica em Língua Inglesa, a partir de uma perspectiva transdisciplinar entre a Lingüística Aplicada e a Psicanálise.

Essa é uma pesquisa de mestrado inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves. Autorizo, também, a publicação de minha entrevista e/ou depoimento em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro. Você não é obrigada a participar da pesquisa. Repito, então, que sua participação é voluntária. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado

oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, o seu anonimato.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6027, e-mail: [vitorioso8@hotmail.com](mailto:vitorioso8@hotmail.com), ou buscar informações sobre esta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: [prpq@coep.ufmg.br](mailto:prpq@coep.ufmg.br).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, ....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicad(o)a.

Nestes termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo:

\_\_\_\_\_

prefiro que me atribuam um número

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

.....

Assinatura  
Nome da professora

.....

Jackson Santos Vitoria de Almeida  
Pesquisador Responsável

COEP/UFMG – COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA  
Av. Antonio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II – 2º. Andar  
Campus Pampulha – Belo horizonte, MG – Brasil  
CEP: 31270-901