

SENTIDOS DA PALAVRA MOTIVAÇÃO EM ARTIGOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NA ÁREA DE LINGUÍSTICA APLICADA

NATHÁLIA GONTIJO DA COSTA¹

MARIA DE FÁTIMA FONSECA GUILHERME DE CASTRO²

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica que buscou verificar, a partir de uma perspectiva discursiva, possíveis sentidos da palavra motivação em alguns artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada. Para tentar dar conta desta proposta, a pesquisa articulou questões da Linguística Aplicada (LA), da Análise Dialógica do Discurso (ADD), e da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF). Nosso conceito de *palavra* baseia-se na tese de Bakhtin/Voloshinov (1999, p. 16) que toda palavra “é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais”. A pesquisa buscou, assim, investigar os sentidos que têm sido construídos no funcionamento discursivo desta instância enunciativa acadêmico-científica e também examinar quais as movências/deslocamentos de sentido da palavra motivação. Buscamos desenvolver o estudo a partir de duas instâncias de análise: Dispositivo Matricial e Dispositivo Axiomático, no qual focalizamos os sentidos que se manifestam nos artigos analisados. Entendemos, pois, que os sentidos da palavra ‘motivação’ se constituem na dispersão de diferentes significações, ou seja, as instâncias-enunciativas analisadas revelam, a partir de suas filiações teórico-ideológicas e de suas inscrições discursivas, como o conceito é perpassado por contradições e equívocos.

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

¹ Aluna da Graduação do Curso de Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2.121, Bloco U, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG. 38408-100 Bolsista PIBIC/CNPq/UFU – nathygontijo@hotmail.com

² Professora Adjunta I do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2.121, Bloco U, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG. 38408-100-fatimagc@terra.com.br

ABSTRACT

This paper presents results of scientific initiation research that sought to verify, from a discursive perspective, possible meanings of the word motivation in some academic and scientific articles in the area of Applied Linguistics. In order to try to cope with this proposal, the research articulated Applied Linguistics (LA), Dialogical Discourse Analysis (DDA) and French Discourse Analysis (DA). Our concept of word is based on the theory of Bakhtin/Voloshinov (1999:16) that every word “is the ideological sign par excellence, it records the smallest changes in social relations”. The research, therefore, aimed to investigate the meanings that have been built into discursive functioning from this instance to the enunciative academic-scientific and also examine what meaning moves of the word motivation. We seek to develop the study from two instances of analysis: Matrix and Axiomatic methodological devices, in which we focus on the meanings that are expressed in the articles analyzed. We believe therefore that the sense of the word 'motivation' are formed in the dispersion of different meanings, i.e., instances of enunciation-analysis showed from their theoretical and ideological affiliations and their discursive inscriptions, as the concept is permeated by contradictions and misunderstandings.

Key-words: 1. Applied Linguistics (LA). 2. French Discourse Analysis (DA). 3. English teaching-learning. 4. Motivation

Introdução

Esta pesquisa intitulada “Sentidos da palavra motivação em artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada” está inscrita no Projeto de Pesquisa intitulado “Discursividades da/na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras”, coordenado pela professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Este trabalho surgiu da interpelação da graduanda em compreender os sentidos produzidos sobre a noção de “motivação” em alguns periódicos da área de Linguística Aplicada (LA), ou seja, na discursividade acadêmico-científica que aborda esta questão.

A pesquisa tem como *corpus* artigos na área de Linguística Aplicada em que a motivação é foco do trabalho. Os artigos foram retirados da “Revista Brasileira de Linguística Aplicada” (RBLA), do periódico “Trabalhos em Linguística Aplicada” (TLA), da “Revista Letras&Letras” e de artigos disponíveis na internet.

A “Revista Brasileira de Linguística Aplicada” (RBLA) é um periódico bianual, que tem estimulado a pesquisa na área de Linguística Aplicada. Criada em 2001, a revista publica artigos que tratam de questões de linguagem da vida real relacionados à língua em uso em contextos diversos ou à aprendizagem. O periódico também publica resenhas e entrevistas e, uma vez por ano, um número temático. A publicação é de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), área de concentração em Linguística Aplicada.

O periódico “Trabalhos em Linguística Aplicada” (TLA) compõe o Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e é publicada semestralmente. A TLA possui vinte anos de publicação internacional, indicando para as diferentes tendências teórico-metodológicas da área. Os artigos podem ser publicados em quatro línguas diferentes – português, espanhol, francês ou inglês – permitindo traçar a trajetória histórica da LA no Brasil, como também suas transformações e sua consolidação ao longo do tempo.

“Letras&Letras” é uma publicação periódica do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Sua versão impressa foi criada em 17 de Abril de 1984, suas edições são compostas por dois volumes anuais de dois números publicados, sendo um a cada semestre. O primeiro é temático, vinculado a uma das áreas do Instituto e o segundo aberto à publicações de todas as áreas da linguagem. No início de 2007, sua versão eletrônica foi lançada a fim de reforçar a finalidade da revista em divulgar resultados de pesquisas, de reflexões e de produção científica.

Alguns artigos que constituem nosso *corpus* foram retirados da internet, alguns de sites de revistas eletrônicas e outros de sites relacionados à área de Linguística Aplicada.

A escolha dos periódicos justifica-se pelo fato de manterem uma qualidade acadêmica relevante para a área de LA no Brasil, contribuindo para, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, a análise de situações de interação social mediadas pela linguagem.

A análise do conceito de “motivação” nesses artigos permite investigar os sentidos que são construídos no funcionamento discursivo desta instância enunciativa acadêmico-científica. Permite ainda examinar as movências/deslocamentos de sentido da palavra “motivação” e contrastar as manifestações sentidurais no período entre os anos de 1984 e 2009.

Este estudo se justifica pelo interesse em melhor compreender os possíveis sentidos da palavra motivação produzidos por alguns artigos na área de Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entendemos que este estudo pode ampliar o conhecimento na área de ensino-aprendizagem dessas línguas e contribuirá para que as discursividades que circulam neste contexto sejam melhor compreendidas. Esta pesquisa pode contribuir, ainda, para a minha constituição enquanto professora de língua inglesa em-formação e enquanto pesquisadora na área de Linguística Aplicada e Análise do Discurso.

Para dar conta deste estudo, articulamos questões da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que diz respeito ao conjunto das obras do Círculo de Mikhail Bakhtin.

1. Contextualização da pesquisa

Para realizar este estudo, estabelecemos uma interface da Linguística Aplicada (LA) com a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), pois compreendemos que elas oferecem um suporte epistemológico para se analisar parte da discursividade sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que circula na esfera acadêmico-científica, ou seja, podem dar conta de algumas questões acerca dos possíveis sentidos da palavra motivação em artigos acadêmico-científicos na área de LA.

Uma das questões diz respeito à concepção de sujeito subjacente ao conceito de motivação trabalhado nos artigos acadêmico-científicos, ou seja, como esses artigos tratam a questão do sujeito aprendiz de língua inglesa e a motivação do mesmo ao estudá-la.

Outra questão seria identificar as movências de sentidos da palavra motivação nesses artigos, procurando delinear como esse conceito se desloca ou não ao produzir sentidos.

Desta forma, procuramos melhor compreender como a questão da motivação é tratada nesses artigos ao estar relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, revelando seus sentidos e contrastando as manifestações sentidurais.

2. Fundamentação Teórica

Para dar conta desta pesquisa, buscamos como base teórica a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD).

2.1 Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF)

A ADF surgiu na França, em meados dos anos 60, a partir dos pressupostos de Michel Pêcheux, a fim de configurar uma nova possibilidade de campo teórico dentro de um contexto teórico-político vigente na época. Desta forma, entendemos que a AD rompeu com a forma tradicional de se conceber questões da própria linguagem e que trouxe vários deslocamentos nas concepções que envolvem o discurso na possibilidade de transformar a materialidade linguística em uma materialidade discursiva.

2.1.1 Discurso e sentido

Na ADF, compreendemos o discurso como algo exterior à língua, o qual sofre influências históricas e ideológicas, não sendo, portanto um conjunto de frases, mas um conjunto de efeitos provocados a partir dos sentidos produzidos. Desta forma, como pontua Guilherme de Castro (2008, p. 51-52), apoiando-se nas palavras de Pêcheux (1975/1997), “o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, se constitui em referência às condições de produção de um enunciado e pode mudar de acordo com a formação ideológica de quem o (re) produz e de quem o interpreta”. A partir dessa afirmação, compreendemos que o sentido sofre influência das condições de produção dos discursos, pois elas provocam a instauração do acontecimento dentro da enunciação.

2.1.2 Instância Enunciativa Sujeitucional do Discurso Científico (IES)

Ao considerarmos que os periódicos produzem sentidos no discurso científico, construímos uma leitura acerca dos sentidos produzidos pela palavra motivação na área de Linguística Aplicada (LA), a fim de refletirmos sobre como eles são produzidos nesta instância enunciativa sujeitucional científica.

Para que possamos debater neste estudo o lugar discursivo do qual as tomadas de posição do sujeito são feitas, tomamos a noção de instância enunciativa sujeitodal que Santos (2009) cunhou de forma a estender o conceito de sujeito pecheutiano. Nessa perspectiva, “trata-se de sujeitos circunscritos em processos identitários, inseridos em práticas sociais, e em ações contextuais, do e no processo enunciativo” (p. 1). Ao tomar a instância enunciativa sujeitodal, entendemos que a mesma representa uma “alteridade de instâncias sujeito no interior de um processo enunciativo” (FRANÇA, 2009, p. 54), entendendo que há movências nos sentidos produzidos por essa instância devido às suas inscrições discursivas, que são atravessadas pelo interdiscurso, por uma memória discursiva e constituída por inscrições históricas.

2.1.3 Interdiscurso, memória discursiva e ressonância discursiva

O conceito de interdiscurso diz respeito ao entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos históricos e lugares sociais. Nesta perspectiva, retomamos as palavras de Pêcheux (1975/1997, p. 162) quando diz que o interdiscurso enquanto “efeito de encadeamento do pré-construído e o efeito que chamamos de articulação” atua como dizeres outros, manifestados enquanto formações discursivas que atravessam uma dada enunciação.

A memória discursiva retoma dizeres já-ditos, em qualquer outro lugar, que interfere na interpretação do sujeito em uma dada situação, ou seja, ela remete-se ao “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31).

Neste trabalho, utilizamos o conceito de ressonância discursiva em torno de unidades específicas, como os itens lexicais. Assim, a ressonância discursiva é concebida como a “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 161).

2.2 Análise Dialógica do Discurso (ADD)

A ADD compreende uma teoria de caráter marxista na qual propõe uma teoria ou uma análise dialógica do discurso, que segundo Brait (2006, p. 24), tem como característica “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate”. Assim, a autora diz respeito ao conjunto das obras do Círculo de Bakhtin, contribuindo para o reconhecimento do “papel da linguagem nas atividades humanas” (p.16).

A teoria bakhtiniana tem por um de seus traços a questão dialógico-polifônica do discurso. Ao tratar o discurso como dialógico e polifônico, entendemos que o mesmo é perpassado por discursos outros, que se constituem entre si e que, ao enunciar, o sujeito evoca outras vozes para constituir seu discurso, sendo interpelado por elas e pelo lugar que as mesmas ocupam.

2.3 A ‘palavra’ como signo ideológico

Para Bakhtin (2006, p. 34), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Considerar a palavra como um signo ideológico, significa que a mesma é tida como um fator ideológico na sociedade, pois segundo o autor supracitado, ela é o “modo mais puro e sensível da relação social” (p.34). Nesse sentido, a palavra pode exercer qualquer função ideológica, seja ela estética, científica, moral ou religiosa.

Bakhtin (2006, p. 16) coloca que “todo signo é ideológico” sendo que “a ideologia é um reflexo das estruturas sociais” (p.16). Ao tratarmos a ‘palavra’ como signo ideológico, entendemos que ela é “a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem” (p.15). Assim sendo, a ‘palavra’ motivação não possui apenas uma significação, pois a mesma se dá no momento em que o sujeito faz uso dos signos, enuncia, deixando vir à tona toda a carga sócio-ideológica e dialógica de um determinado momento histórico.

2.4 Dialogismo e Polifonia

Como base referencial do arcabouço teórico deste trabalho, os conceitos de dialogismo e polifonia se configuram como noções fundamentais para a investigação aqui proposta para uma melhor compreensão da ‘palavra’ motivação em artigos acadêmico-científicos da área de e Lingüística Aplicada (LA).

O conceito de dialogismo constitui a concepção bakhtiniana de linguagem na qual toda a orientação dialógica é um fenômeno natural a qualquer discurso (BAKHTIN, 1975/1988), ou seja, todo discurso é atravessado por discursos outros, em um dado momento histórico. Por isso, podemos dizer que todo enunciado é composto por outro enunciado, evocando outra(s) voz (es).

Desta forma, como pontua Fiorin (2006, p. 24), “um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói”. No momento da enunciação, os dizeres evocam vozes advindas de diferentes lugares sociais e de diferentes

discursos – polifonia -, revelando as relações instauradas entre o ‘eu’ e o ‘outro’ nos processos discursivos.

3. Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa possui um caráter de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista. Nessa perspectiva, procuramos analisar quais são os sentidos produzidos pela palavra motivação em artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada e as movências desses sentidos.

3.1 Organização do *corpus* em sequências discursivas

A escolha dos artigos se deu de forma aleatória, no sentido de buscarmos artigos que tivessem a palavra motivação em seus títulos. Desta forma, buscamos pesquisas em que o conceito de motivação fosse trabalhado, a fim de identificarmos as movências de sentido sobre o mesmo.

O *corpus* foi organizado em recortes de sequências discursivas (SD), nos quais procuramos analisar suas condições de produção, utilizando noções teóricas como interdiscurso, sentido, memória discursiva e ressonância discursiva como categorias de análise.

3.2 Dispositivo Matricial e Dispositivo Axiomático

A análise do *corpus* se dá em duas instâncias. Na macro-instância, o dispositivo axiomático foi adotado como percurso metodológico, baseado no conceito de axioma discursivo postulado por Figueira (2007), em diálogo com o dispositivo matricial, em uma micro-instância.

Na macro-instância, de acordo com Santos (2004), situamos o discurso em sua conjuntura enunciativa, ou seja, nas sequências discursivas. Para isso, foi necessário explicitar as condições de produção das manifestações discursivas, a fim de descrever as características históricas, perceber o cenário social (época em que o artigo foi escrito), interpretar o lugar dos sujeitos, esboçar uma situação enunciativa instaurada e projetar os sentidos gerais produzidos nessa conjuntura. Logo seguinte, na disposição dessas regularidades, houve a constituição das matrizes, que tratam do mapeamento das ocorrências das regularidades em todo o *corpus*. Dentro das matrizes, encontram-se as sequências discursivas, como um procedimento de microanálise, na qual, observando as inter-relações entre elas, identificam-se as variáveis que

se constituem como interdiscursos, formações discursivas, formações ideológicas, heterogeneidades, polifonia, entre outros.

Na micro-instância, o Dispositivo Axiomático tem a função, conforme França (2009, p. 57), de “postular ou construir uma significação para a instauração de determinadas regularidades enunciativas”. Desta forma, foi necessário criar um axioma discursivo, ou seja, um enunciado estabelecido a partir de várias sequências discursivas nas quais há uma regularidade para que haja um espaço de configuração de sentidos.

As matrizes discursivas acompanham os axiomas de forma que elas mapeiam as ocorrências de regularidades discursivas que os axiomas apresentam, pois conforme França (2009, p. 58), “a construção matricial é tomada como um mapeamento de ocorrências de regularidades que organiza a conjuntura discursiva de uma dada enunciação”.

3.3 Procedimentos de análise do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa se constitui de dados que foram coletados em seis artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada (LA). Para a construção do *corpus* foi feito um recorte em sequências discursivas, como dito anteriormente, a fim de que, ao observarmos à luz dos objetivos propostos, pudéssemos levantar as regularidades que constituem a materialidade linguística dos dados.

No capítulo de análise, os possíveis sentidos da palavra motivação e a movências desses sentidos são analisados a partir de algumas sequências discursivas que podem constituir os enunciados formulados nos artigos escolhidos.

4. Análise dos dados

4.1 Sentidos da palavra “motivação” em artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada

Ao enunciar acerca do conceito de motivação, as instâncias enunciativas subjetivas revelam suas inscrições discursivas, quais são os discursos outros que permeiam seus dizeres, ou seja, quais são os sentidos construídos por elas em um determinado momento socio-histórico ideológico. Desta forma, alguns sentidos da palavra “motivação” foram delineados, a saber:

4.1.2 A motivação vinculada às características individuais dos sujeitos-alunos

Nesta seção, focalizamos, nas sequências discursivas, os efeitos de sentidos relacionados ao sujeito aluno, considerado como o responsável pela própria motivação para

aprender língua estrangeira, no caso deste trabalho, a língua inglesa. Nessa perspectiva, estabelecemos o primeiro axioma discursivo:

Axioma 1: A motivação está centrada nos sujeitos-alunos, que são unos, homogêneos, idênticos a si mesmos, possuem os mesmos interesses e necessidades e são capazes de controlar a língua estrangeira que aprendem.

Para visualizarmos melhor, expomos a primeira matriz formada pelos excertos que remetem às sequências discursivas retiradas dos artigos:

Matriz 1: Motivação vinculada às características individuais dos sujeitos-alunos	
ARTIGO 1 Alguns fatores relevantes para a motivação na aprendizagem de LE	“Obviamente esta ansiedade na performance é gerada não só pela atividade, mas depende de características e estilos de aprendizagem do aluno ”.
	“O aluno não é necessariamente desmotivado para tudo na sala de aula. Ele pode estar desmotivado ou apresentar motivação distorcida apenas em algumas áreas ou em alguns tópicos, como pode apresentar problemas em relação a todas as disciplinas de um curso”.
ARTIGO 2 Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar	“...a motivação não deve ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade . Ela é um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos , mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar (Lens <i>et al.</i> , 2008)”
	“Os aprendizes autônomos tornam-se altamente motivados e a autonomia conduz a uma melhoria e efetividade da aprendizagem, pois o aprendiz pode ter um controle pessoal diante da aprendizagem se responsabilizando por ela . Dessa forma, a motivação para a autonomia se refere às escolhas que as pessoas fazem em relação a quais experiências ou metas elas irão se aproximar ou evitar , e o grau de esforço que exercerão a esse respeito (Dickinson, 1995).
	“A adoção de uma meta extrínseca requer que a pessoa se sinta eficaz a respeito dela. Os estudantes adotarão e interiorizarão uma meta se eles a entenderem e tiverem habilidades pertinentes para ter sucesso em realizá-la. Assim, o suporte de competência (exemplo, oferecer ótimos desafios e relevante e efetivo feedback) facilita a internalização.
ARTIGO 6 Contribuições para um estudo de atitudes e motivações de alunos brasileiros em relação ao Inglês	“Macnamara (1973), numa observação que parece coincidir perfeitamente com o que observamos neste estudo, salienta que ao invés de se considerar motivação como um desejo geral para se aprender uma língua (que teria uma base integrativa ou instrumental), ele sugere que ‘olhem para a parte realmente importante da motivação’, ou seja, o próprio ato de comunicação , ou o esforço do aluno em tentar entender o que seu interlocutor está dizendo assim como seu próprio esforço para se comunicar em uma situação real, em que o que está sendo discutido é de interesse vital para as pessoas envolvidas (o que, segundo ele, não deixa de estar relacionado com uma motivação mais geral para se aprender a língua).”
	“Motivações bastante diferentes resultam até mesmo durante de interações em que as pessoas realmente se envolvem e se identificam, se esquecendo de imagens estereotipadas e negativas , assim como de um processo de aprendizagem realmente envolvente.”

A partir do axioma proposto, percebemos que as sequências discursivas seguiram uma regularidade em que apontam a questão da personalidade e dos processos cognitivos do aluno como fatores motivadores para a sua aprendizagem:

(A1/SD1) “Obviamente esta ansiedade na performance é gerada não só pela atividade, mas depende de características e estilos de aprendizagem do aluno”.

As características e os estilos de aprendizagem do aluno servem, novamente, como uma motivação para que ele se esforce e aprenda. Sob esta perspectiva, a aprendizagem depende do próprio sujeito, que já nasce com um estilo próprio de aprendizagem.

Analisando a sequência discursiva 1, defendemos que o aluno não é o único responsável pela sua aprendizagem. Compreendemos que o professor pode motivar seus alunos pelo viés da interpelação, na qual ele não sabe se está ou não motivando seus alunos, mas que as suas ações podem contribuir para uma influência na aprendizagem deles.

A motivação não é somente uma questão da língua estrangeira, ela atinge outras disciplinas também:

(A1/SD2) O aluno não é necessariamente desmotivado para tudo na sala de aula. Ele pode estar desmotivado ou apresentar motivação distorcida apenas em algumas áreas ou em alguns tópicos, como pode apresentar problemas em relação a todas as disciplinas de um curso.

O sujeito pode revelar uma não-motivação em outras disciplinas, pois a história do sujeito aprendente também é permeada por fracassos e, o sujeito se inscreve nesse discurso. Essa inscrição é constituída a partir de vozes que vem de outros espaços que o constituem. Sendo assim, há a atuação de uma memória discursiva, ou seja, dizeres outros que o sujeito evoca quando é chamado a enunciar sobre a sua aprendizagem.

Nesse sentido, os sujeitos são tratados como homogêneos e idênticos, negando-se o conceito de sujeito proposto por Pêcheux (1975/1997) ao colocar que o sujeito é uma descontinuidade da história, ou seja, ele é constituído por uma historicidade, pelas condições históricas vividas por esse sujeito.

A sequência discursiva 3 revela que o foco em questão está nos processos psicológicos de cada sujeito, na sua personalidade como característica individual interagindo com o meio de aprendizagem.

(A2/SD3) a motivação não deve ser considerada como um traço relativamente estável da personalidade. Ela é um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar.

Desta forma, entendemos que o paradigma de motivação defendido não leva em conta que o sujeito é singular, heterogêneo, que traz incompletudes e conflitos em sua constituição.

O uso das expressões “pode ser modificada” e “mesmos” revela que a motivação é modificada de acordo com a característica individual do sujeito ao interagir com o ambiente de aprendizagem escolar. O efeito de sentido que se tem é de que para o aluno aprender, a motivação está na sala de aula, atribuindo ao espaço da sala o desencadeamento da motivação do aluno e desconsiderando o contexto de fora da sala de aula, isto é, a exterioridade envolvida no processo de aprendizagem.

A motivação também está relacionada à autonomia. Vejamos a seguinte sequência discursiva:

(A2/SD4) Os aprendizes autônomos tornam-se altamente motivados e a autonomia conduz a uma melhoria e efetividade da aprendizagem, pois o aprendiz pode ter um controle pessoal diante da aprendizagem se responsabilizando por ela. Dessa forma, a motivação para a autonomia se refere às escolhas que as pessoas fazem em relação a quais experiências ou metas elas irão se aproximar ou evitar, e o grau de esforço que exercerão a esse respeito.

Vincular a motivação ao controle pessoal do sujeito como autonomia sobre a própria aprendizagem, se responsabilizando por ela, é defender que essa autonomia garantirá uma melhoria e uma efetividade dessa aprendizagem, na qual o sujeito pode escolher quais experiências quer viver ou não nesse processo. Porém, há uma denegação de que a sala de aula é um ambiente imprevisível na qual não há como exercer um controle sobre o que se aprende. Esse controle também alcança a própria linguagem, mas por compreendemos que o sujeito não é a origem de seu dizer, não há como ele controlar a língua que aprende.

Consideramos que, o sujeito, apesar de seu esforço, não consegue exercer um controle sobre seu aprendizado. Portanto, muitas vezes ele acaba se inscrevendo no discurso da culpabilidade, se inscrevendo na falta e conseqüentemente se responsabilizando por isso, por não conseguir aprender. Ao afirmar isso, entendemos que esse discurso revela uma denegação da relação de alteridade desse sujeito, ou seja, ao se responsabilizar pela sua aprendizagem, o sujeito denega a relação dele com a sua língua materna, a própria relação com a língua estrangeira, a relação com os professores e a instituição, a relação com a sua história de aprendizagem.

O foco da motivação neste paradigma defendido pelos artigos revela que o sujeito aluno deve exercer um controle sobre a sua aprendizagem, como visto a seguir:

(A2/SD5) A adoção de uma meta extrínseca requer que a pessoa se sinta eficaz a respeito dela. Os estudantes adotarão e interiorizarão uma meta se eles a entenderem e tiverem habilidades pertinentes para ter sucesso em realizá-la. Assim, o suporte de

competência (exemplo, oferecer ótimos desafios e relevantes e efetivo feedback) facilita a internalização.

O uso das palavras “eficaz” e “sucesso” fazem parte de uma discursividade da área de ensino-aprendizagem de LE, vinculando ao sujeito nativo um status, ou seja, considera que o sujeito-aluno se comporte linguisticamente como o nativo e assuma a identidade do mesmo.

Ao propor atividades como ótimos desafios e *feedback*, entendemos que há uma denegação da heterogeneidade da sala de aula, porque nem todos receberão a motivação da mesma forma, nem aprenderão da mesma maneira.

A seguir, analisamos uma sequência discursiva em que a instância enunciativa sujeitucional evoca vozes outras para enunciar sobre a motivação para se aprender línguas, a saber:

(A6/SD6) Macnamara (1973), numa observação que parece coincidir perfeitamente com o que observamos neste estudo, salienta que ao invés de se considerar motivação como um desejo geral para se aprender uma língua (que teria uma base integrativa ou instrumental), ele sugere que ‘olhem para a parte realmente importante da motivação’, ou seja, o próprio ato de comunicação, ou o esforço do aluno em tentar entender o que seu interlocutor está dizendo assim como seu próprio esforço para se comunicar em uma situação real, em que o que está sendo discutido é de interesse vital para as pessoas envolvidas (o que, segundo ele, não deixa de estar relacionado com uma motivação mais geral para se aprender a língua).

Nesta sequência discursiva, entendemos que o esforço do aluno é considerado como fator motivador para aprender uma língua estrangeira. Desta forma, somente há uma situação real de aprendizagem se o sujeito se esforçar para entender o seu interlocutor e ser entendido para se comunicar. Ao afirmar isso, a IES³ vive a ilusão de que a sala de aula é um ambiente de situação real de aprendizagem, ou seja, ele se esquece e apaga que a sala de aula não se configura como um lugar onde a aprendizagem acontece e que se constitui em um cenário “artificial” de uso da língua.

Entendemos que o sujeito não é a origem de seu dizer e que nem sempre o que ele diz será compreendido, por mais que ele se esforce, corroborando com os dois esquecimentos inerentes ao discurso conforme postula Pêcheux (1975/1997). Nessa perspectiva, o sujeito esquece que os sentidos são produzidos ao que está de fora dele, ou seja, num processo exterior, caracterizando o esquecimento nº 1, no qual ele não tem acesso. Já no esquecimento nº 2, o sujeito, conscientemente, “seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (p.173), significando que o sujeito sustenta a ilusão de que é a fonte de seu dizer. Desta forma, consideramos que o sujeito é incompleto, equivocado não por falta de

³ O conceito de Instância Enunciativa Sujeitucional (IES) foi apresentado no subtítulo 2.1.2.

competência linguística ou fluência, mas pelo próprio fato de que a linguagem não é transparente.

Tratar a motivação como esforço do próprio sujeito é denegar a alteridade envolvida no processo de aprendizagem, com o professor, o material didático, etc. Considerar que as características individuais dos sujeitos sejam fatores motivadores é negar a historicidade desse sujeito, a influência do social na sua constituição.

Na sequência discursiva a seguir, os efeitos de sentido produzidos revelam mais uma vez que a responsabilidade da motivação está atrelada ao sujeito aluno:

(A6/SD7) “Motivações bastante diferentes resultam até mesmo durante de interações em que as pessoas realmente se envolvem e se identificam, se esquecendo de imagens estereotipadas e negativas, assim como de um processo de aprendizagem realmente envolvente.”

Entendemos que a motivação do aluno se dá pelo viés da interpelação do mesmo pela língua estrangeira, na qual “as imagens estereotipadas e negativas” fazem parte do seu processo de aprendizagem, pois o sujeito é constituído por elas também. Se o sujeito tentar esquecer essas imagens, ele estará negando sua relação com a própria língua materna, com a história, com a sua constituição sócio-ideológica. Por isso, é preciso compreender que as imagens estereotipadas fazem parte do processo de aprendizagem, e que elas podem estar dentro da sala de aula ou não. Muitas vezes, as inscrições discursivas dos sujeitos estão atreladas ao que os seus pais discursivizam, ao discurso midiático, ao discurso da própria sociedade, da ciência e são com elas que os sujeitos chegam para a sala de aula de língua estrangeira. Neste caso, é preciso que o sujeito perceba em quais formações discursivas ele se inscreve, a fim de melhor lidar com essas imagens e todos os discursos que envolvem a aprendizagem de língua estrangeira, enfrentando seus equívocos, seus conflitos, seus estranhamentos.

4.1.3 A motivação vinculada aos sujeitos professores

Após analisarmos o conceito de motivação no sujeito-aluno, passamos a analisar as sequências discursivas dos artigos que se inscrevem na discursividade de que a motivação está vinculada ao sujeito-professor. Para dar conta dessa análise, concebemos o seguinte axioma discursivo:

Axioma 2: O sujeito-professor é considerado como o controlador da aprendizagem do sujeito-aluno, ou seja, o único responsável pela aprendizagem e provedor de uma autonomia que apaga o outro na constituição do sujeito.

Matriz 2: Motivação vinculada aos sujeitos professores	
ARTIGO 1 Alguns fatores relevantes para a motivação na aprendizagem de LE	“A solicitação de participação do aluno por parte da professora é um fator que favorece a diminuição da ansiedade e cria um clima de encorajamento , diminuindo a ameaça própria desta situação onde o risco é necessário.”
	“Da mesma forma, os seus sucessos não são fruto de esforço e sim da facilidade do conteúdo, da assistência, do relacionamento afetivo e do esforço da professora ”.
	“A responsabilidade dos alunos fazerem as atividades é, portanto, do professor.”
	“O chamado impulso de adoção existe somente quando há sintonia afetiva com a professora . Este parece ser um princípio básico , capaz de desenergizar todo o esforço de aprendizagem da aluna .”
	“É, contudo, no nível da situação de aprendizagem que parece se encontrar um fator bastante poderoso para a motivação: o professor . O estilo controlador, <i>feedback</i> constante, a sintonia afetiva com os alunos e seu exemplo modelam a motivação basicamente extrínseca da aluna pelo conteúdo.”
ARTIGO 2 Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar	“A motivação intrínseca é associada com o estudo motivacional do professor como promotor de autonomia e de <i>feedback</i> positivo e, ao contrário, o professor controlador acarreta a perda da autodeterminação do estudante.”
ARTIGO 3 A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) na interação em sala de aula.	“Os diários dialogados , na verdade, acabaram se tornando um dos fatores influenciadores da motivação desses alunos favoravelmente. Através dessa atividade, a relação professora/alunos se tornou mais próxima : os alunos se sentiam importantes, foco do meu interesse e atenção.”
	“ [...] as atitudes do professor tem um forte poder de influência (favorável ou desfavorável) sobre a motivação dos alunos para a aula, e para a aprendizagem de LE.[...] Novamente, cumpre ressaltar a necessidade do professor conhecer bem seus alunos, suas necessidades e interesses , a fim de tomar atitudes em sala de aula que possam influenciar a motivação desses aprendizes favoravelmente.”
	“Conhecer bem o aluno, no entanto, não é o suficiente. O professor tem que se conhecer também, como profissional e educador , sabendo explicar por que faz o que faz em sala de aula.”
ARTIGO 4 The role of self-concepts in students' motivation in the Brazilian EFL context	“[...] o professor parece ser o único que desempenha o papel chave de gerar e manter o grau de motivação dos alunos , especialmente em contexto de Língua Estrangeira (LE), onde a oportunidade da maioria dos alunos em aprender vem de contextos formais de ensino” ⁴
	“Práticas de ensino específicas podem ajudam os alunos a alcançar o que desejam de si mesmos ou empurrá-los para mais perto do que eles temem ” ⁵
	“O professor tem assim o maior papel em ajudar os alunos a atingirem suas imagens desejadas ” ⁶

⁴ Minha tradução do original em inglês: “[...] the teacher seems to be the one who ‘plays the key role in generating, and sustaining students’ degree of motivation, especially in Foreign Language (FL) settings, where most of the students’ opportunities to learn come from formal contexts of instruction” (Costa, 2009).

⁵ Minha tradução do original em inglês: “Specific teaching practices can either help students achieve their desired selves or push them closer to what their fear” (Costa, 2009).

⁶ Minha tradução do original em inglês: “The teacher has thus the major role in helping students achieve their desired images” (Costa, 2009).

Para tratarmos da motivação relacionada ao sujeito professor, temos a seguinte afirmação na SD 8 do artigo 1:

(A1/SD8) A solicitação de participação do aluno por parte da professora é um fator que favorece a diminuição da ansiedade e cria um clima de encorajamento, diminuindo a ameaça própria desta situação onde o risco é necessário.

A instância enunciativa sujeitucional defende que cabe ao professor favorecer ao seu aluno uma diminuição da ansiedade como se o mesmo fosse a principal solução para a ansiedade de muitos alunos quando vão aprender uma língua estrangeira. Porém, não sabemos até que ponto o professor é o responsável por estimular a participação do aluno para que ele deixe de ser ansioso. Acreditamos que o aluno não deixará de ser ansioso apenas porque o professor o estimulou de tal forma que ele não sinta mais ansiedade. O papel do professor é ensinar ao aluno como lidar com os riscos, com os conflitos, com os desafios que a própria língua estrangeira coloca diante dele. Dizer que o professor consegue diminuir a ansiedade de seus alunos ao entrarem em contato com a língua estrangeira é uma ilusão, pois os conflitos, as inquietudes constituem os sujeitos. A diferença está em como o sujeito professor ensinará seus alunos a lidarem com as dificuldades, ou seja, dependerá da tomada de posição do sujeito em relação aos riscos.

Guilherme de Castro (2008, p. 80), ao referir-se à Pêcheux (1983/2002), coloca que a tomada de posição do sujeito se configura como “efeitos de identificação assumidos e não denegados”. Isso significa que, mediante a relação do sujeito com a língua estrangeira, ele toma certas posições em que suas identificações são tomadas para si. Desta forma, é papel do professor encorajar seus alunos interpelando-os a se inscreverem na discursividade da LE, se constituindo na/da mesma.

Conforme Pêcheux (1975/1997, p. 163), “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”, ou seja, interpelar o sujeito é promover o encontro do mesmo com a língua estrangeira, apesar de todos os estranhamentos, todos os riscos existentes. Ao tratar acerca dessa relação do sujeito com a língua estrangeira, Revuz (1998, p. 215) relaciona a mesma com a língua materna ao dizer que “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua”, ou seja, toda tentativa de aprendê-la provocará inquietações, estranhamentos, conflitos, pois o sujeito já os possui em sua constituição da sua língua mãe.

A partir da sequência discursiva 9, podemos ver que a IES afirma que a motivação está atrelada ao conteúdo e ao relacionamento do sujeito aluno com o professor:

(A1/SD9) Da mesma forma, os seus sucessos não são fruto de esforço e sim da facilidade do conteúdo, da assistência, do relacionamento afetivo e do esforço da professora.

Diferentemente da IES, compreendemos que não é o conteúdo que motivará o aluno, mas mediante a forma em que o sujeito é exposto ao conteúdo pode contribuir ou não para que o mesmo se constitua um sujeito aprendente da língua estrangeira.

Sob uma perspectiva discursiva, entendemos que a sala de aula se configura como um espaço de interpelação e não de assistencialismo, no qual o professor resolve os problemas dos alunos, fazendo com que os mesmos se sintam motivados por não ter problemas. Muitas vezes, o sujeito é motivado devido a sua própria dificuldade, cabendo ao professor levar esse sujeito a enfrentar seus desafios.

Sob a mesma ótica da sequência discursiva anterior, a instância enunciativa sujeitudinal afirma, mais uma vez, que o foco da motivação dos sujeitos é o professor.

(A1/SD10) “A responsabilidade dos alunos fazerem as atividades é, portanto, do professor”.

Entendemos que se o sujeito não decide enfrentar os desafios, que são próprios da constituição do mesmo na LE, não podemos concordar com a sequência discursiva 3 ao afirmar que o professor é o responsável pelos alunos fazerem as atividades, pois compreendemos que ao decidir não se inscrever na LE, o aluno não se sentirá motivado para aprendê-la.

Na SD11, a IES defende que se o professor não estabelecer uma relação afetiva com os alunos, eles não se sentirão motivados para aprender. Porém, precisamos compreender primeiramente qual o papel da afetividade na relação aluno/professor. Para isso, vejamos a sequência discursiva:

(A1/SD11) O chamado impulso de adoção existe somente quando há sintonia afetiva com a professora. Este parece ser um princípio básico, capaz de desenergizar todo o esforço de aprendizagem da aluna.

A afetividade na relação aluno/professor pode ser muito vaga no sentido de que o professor não coloque seus alunos diante dos riscos e nem lhes ensine como lidar com eles. Desta forma, não podemos ser assistencialistas a ponto de resolver os problemas e dificuldades de aprendizagem de nossos alunos. Pelo viés interpelativo, o aluno estabelece uma relação patêmica⁷ com a aprendizagem e também com o seu professor, na qual a

⁷ Entende-se por patemia “como os elementos que envolvem as relações emocionais na constituição do sujeito. Isso significa conceber a emoção como parte constitutiva da linguagem e do sujeito e que envolve saberes e poderes, crenças, tensões, processos de identificação, rejeição, resistência e interpelação”. (Guilherme de Castro, 2011, no prelo).

motivação se configura como uma forma de minimizar as causalidades nocivas a um processo de construção de identificação é uma forma de minimizar questões como a ansiedade, a incompreensão, a ausência de informação, a sensação de incompletude instaurada entre o sujeito e a LE que aprende. (GUILHERME DE CASTRO, 2011, no prelo).

Veicular ao professor o centro da aprendizagem é um discurso veiculado por lugares outros onde a LE é ensinada. Na sequência discursiva 12, podemos ver isso claramente:

(A1/SD12) É, contudo, no nível da situação de aprendizagem que parece se encontrar um fator bastante poderoso para a motivação: o professor. O estilo controlador, *feedback* constante, a sintonia afetiva com os alunos e seu exemplo modelam a motivação basicamente extrínseca da aluna pelo conteúdo.

Analisando esta sequência discursiva, percebemos que a IES defende que a afetividade, *feedback* positivo e controle são elementos essenciais para que o professor motive seus alunos. Essa concepção acontece nas instituições de ensino fundamental, médio, de idiomas e também é uma realidade nas universidades brasileiras. Neste último caso, entendemos que o aluno se constitui sujeito de linguagem não apenas porque as disciplinas são fáceis ou o professor é “amigo” de seus alunos. Pelo contrário, entendemos que ao interpelar os sujeitos, há deslocamentos das inscrições discursivas dos mesmos, pois os deixamos em conflitos com a língua, saímos de um lugar para outro e desestabilizamos os pré-construídos, ou seja, discursos outros que constituem o nosso discurso. (PÊCHEUX, 1975/1997).

Analisando a sequência discursiva 13, podemos observar que há uma denegação do outro na constituição do sujeito ao aprender uma LE.

(A2/SD13) “A motivação intrínseca é associada com o estudo motivacional do professor como promotor de autonomia e de *feedback* positivo e, ao contrário, o professor controlador acarreta a perda da autodeterminação do estudante.”

No artigo 2, a IES coloca que há dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. Baseado na teoria da autodeterminação, a autora coloca que a motivação extrínseca é determinada para atingir um resultado, tendo um valor instrumental e contrasta com a motivação intrínseca, que acontece quando o sujeito faz determinada atividade por prazer.

De acordo com essa afirmação, a instância enunciativa sujeitudinal defende que se o professor promover a autonomia do aluno através de um *feedback* positivo, ele não controla a aprendizagem dos sujeitos. Porém, se entendermos a autonomia como um controle do sujeito sobre a sua própria aprendizagem, estaremos denegando a exterioridade do sujeito, ao apagar o outro na constituição do mesmo, sendo que esse outro é essencial para a aprendizagem. Por

isso, a sala de aula, o livro didático, a escola, os documentos oficiais do governo e etc constituem a interação para aprender uma LE.

Essa sequência discursiva se configura como um enunciado contraditório ao defender que o professor deve promover a autonomia do aluno. A contradição se dá no sentido que a autonomia está separada da relação do sujeito com o outro, colocando da mesma forma, o professor como o controlador da aprendizagem do sujeito.

Na sequência discursiva 14, temos uma afirmação de que o uso de diários dialogados com os alunos foram fatores motivadores para a aprendizagem deles. Vejamos a seguir:

(A3/SD14) Os diários dialogados, na verdade, acabaram se tornando um dos fatores influenciadores da motivação desses alunos favoravelmente. Através dessa atividade, a relação professora/alunos se tornou mais próxima: os alunos se sentiam importantes, foco do meu interesse e atenção.

Concordamos que os diários utilizados pela professora se configuraram em espaço para o sujeito dialogar, seja com ela, seja com ele mesmo, pois segundo Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 115), “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc”. Porém, é um equívoco o professor acreditar que pode controlar a motivação do aluno via diário. Nos resultados da pesquisa, a professora coloca que ficou surpresa com uma anotação de um de seus alunos ao se referir sobre uma de suas aulas, pois o mesmo disse uma coisa sobre a aula e ela tinha entendido outra coisa, ou seja, houve uma contradição entre o que foi dito no diário e o que aconteceu na sala de aula, pois houve um espaço para que o sujeito se constituísse. Todas as tomadas de notas e entrevistas utilizadas passaram pelo crivo da professora, portanto, é incompatível conceber que o aluno atribuiu o mesmo sentido que a mesma teve sobre sua aula.

Mais uma vez, o poder de influência atribuído ao professor aparece sobre a motivação de seus alunos:

(A3/SD15) [...] as atitudes do professor tem um forte poder de influência (favorável ou desfavorável) sobre a motivação dos alunos para a aula, e para a aprendizagem de LE.[...] Novamente, cumpre ressaltar a necessidade do professor conhecer bem seus alunos, suas necessidades e interesses, a fim de tomar atitudes em sala de aula que possam influenciar a motivação desses aprendizes favoravelmente.

O poder de influência atribuído ao professor de LE para motivar seus alunos é ressonante entre as sequências discursivas analisadas neste trabalho. Mediante isso, entendemos que a ressonância discursiva se configura em modos de dizer diversos que apontam para o mesmo sentido.

Novamente, a discursividade construída pela instância enunciativa sujeitudinal é de que cabe ao professor a responsabilidade em motivar seus alunos, pois o mesmo tem um poder de influência. Porém, entendemos que o professor pode interpelar uma sala de aula inteira sem ter que ‘conhecer bem seus alunos’. Outro equívoco é considerar que o professor precisa conhecer as ‘necessidades e interesses’ de todos os sujeitos. Esse tipo de afirmação considera os sujeitos como unos e idênticos, como se todos tivessem o mesmo objetivo ao estudar uma LE.

Outro fator vinculado ao professor está o controle da sala de aula. Na seguinte sequência discursiva, temos a seguinte afirmação:

(A3/SD16) Conhecer bem o aluno, no entanto, não é o suficiente. O professor tem que se conhecer também, como profissional e educador, sabendo explicar por que faz o que faz em sala de aula.

É importante entender que mesmo que o professor saiba explicar o que faz, porque faz e como faz, não quer dizer que o aluno será motivado. A questão que o sujeito professor deve refletir é sobre qual a sua mentalidade de ensino, pois é através dela que ele faz suas escolhas.

De acordo com Santos (2000), a mentalidade de ensino se refere às

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

Desta forma, as vinculações teóricas envolvem uma natureza histórica, devido ao perfil do educador; uma natureza filosófica, pois permite ao educador alterar suas convicções; uma natureza sócio-psicológica, ao revelar “as concepções de convivência em grupo e de comportamentos individuais que o educador toma por referencial na sua trajetória de ação pedagógica” (p.77); uma natureza cultural ao reunir “as influências de práticas consagradas e a asseveração de hábitos, prescritos como ideais, na instauração de um processo” (p.78) e, por fim, uma natureza linguística, que pressupõe que o professor esteja envolvido em três vertentes de atuação na linguagem: uma formalista (formas e flexões da língua), uma funcionalista (organização estrutural, formulação de falas e simulações situacionais) e uma enunciativa (construção de sentidos e condições de produção).

Portanto, mediante a mentalidade de ensino que o sujeito professor possui, entendemos que o mesmo poderá explicar quais escolhas tem permeado sua prática na sala de aula, pois é através dela que ele “se constituirá sujeito do seu fazer pedagógico e agente de

transição discursiva, esboçando uma atitude política de interferência no processo histórico com sua prática” (SANTOS, 2000, p. 75).

Guilherme de Castro (2008), ao se referir a Santos (2000), corrobora com o autor ao dizer que ao se constituir de seu próprio fazer pedagógico e apresentar uma atitude política em relação a sua prática, o professor se configura como um enunciador de seu discurso, consciente do seu papel social e ideológico, não sendo apenas um “transmissor de conhecimento que serão aplicados e reproduzidos por seus alunos” (p.75), pois o professor

marcará sua posição frente á dinâmica enunciativa do processo de ensinância e aprendizagem, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação entre ele (ensinante) e seus alunos (aprendentes) (p.75).

4.1.4 A motivação vinculada às técnicas de ensino

Após analisarmos as seqüências discursivas que relacionam a motivação ao sujeito aluno e ao sujeito professor, passamos a analisar os dizeres que colocam a motivação para aprender LE nas técnicas que o professor utiliza dentro de sala de aula. De acordo com essa afirmação, configuramos o terceiro axioma discursivo. A saber:

Axioma 3: Mediante a abordagem de ensino, o professor esboça técnicas e atividades, tomando uma posição baseada em algumas concepções epistemológicas, fazendo com que o sujeito aluno se sinta motivado para aprender uma LE.

Através do sentido produzido pelo axioma, podemos perceber que a motivação atrelada ao professor e às técnicas que ele utiliza está relacionada ao crivo do mesmo, ou seja, o professor faz uma clivagem daquilo que ele entende sobre motivar seus alunos.

Matriz 3: Motivação vinculada às técnicas de ensino	
ARTIGO 2 Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar	“As interações em sala de aula podem caminhar de maneira satisfatória quando o ambiente escolar funciona apoiando os alunos para satisfazerem suas necessidades, explorarem seus interesses e internalizarem valores demonstrando forte motivação, envolvimento e aprendizagem significativa. Mas quando essas interações não caminham bem, as exigências da sala de aula, refletindo condições controladoras que promovem a motivação baseada em recompensas externas, ameaças, com baixo envolvimento nas tarefas e aprendizagem superficial” (Reeve et al, 2004).
ARTIGO 3 A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) na interação em sala de aula	“... na verdade, os procedimentos metodológicos adotados em sala, juntamente com o enfoque de um conteúdo percebido como relevante para o aluno, corroboraram para um maior envolvimento desse aluno com o conteúdo, com os colegas (com quem conversava sobre esse conteúdo), e com o próprio professor, (o que, conseqüentemente, provocava uma maior participação oral dos alunos em sala de aula).”

ARTIGO 5 Folktales, rhythm, puppetry: providing a creative environment for motivating the ESL learner	“Através da contação de histórias usando fantoches para representar os personagens, as crianças se tornam motivadas ao compartilhar sentimentos e pensamentos, melhorando assim suas habilidades de comunicação” ⁸
	“Através de uma narrativa simples, os contos são alegres e bem-humorados, ensinam valores morais, e proporcionam uma atividade abrangente que eleva a consciência linguística do aluno de uma forma eficaz e agradável!” ⁹
	“Contar histórias, dramatização de atividades, bonecos e linguagem rítmica são técnicas independentemente úteis usadas por um criativo professor em uma situação de aprendizagem” ¹⁰
	“A língua é aprendida quando há uma necessidade de expressar-se e compreender os outros. Em outras palavras, ele deve ser usado funcionalmente e propositadamente. Para fazer isso, é necessário fornecer aos estudantes de uma língua oportunidades de fazer perguntas, ouvir respostas, reagir e fazer mais perguntas” ¹¹

Na sequência discursiva 17, entendemos que a instância enunciativa sujeitudinal defende o mesmo conceito de motivação que está atrelado ao professor. Vejamos a seguir:

(A2/SD17) “As interações em sala de aula podem caminhar de maneira satisfatória quando o ambiente escolar funciona apoiando os alunos para satisfazerem suas necessidades, explorarem seus interesses e internalizarem valores demonstrando forte motivação, envolvimento e aprendizagem significativa. Mas quando essas interações não caminham bem, as exigências da sala de aula, refletindo condições controladoras que promovem a motivação baseada em recompensas externas, ameaças, com baixo envolvimento nas tarefas e aprendizagem superficial (Reeve et al, 2004)”.

Os efeitos de sentidos que se tem é que a forma como o professor promove a interação em sala de aula que o mesmo motiva seus alunos. Desta forma, a motivação acontece em relação as interações de sala de aula detonadas pelo professor. O que a instância enunciativa sujeitudinal não expõe é o fato de que pode haver interações em sala de aula e, ainda assim, os alunos não serem motivados para aprender uma LE. Essas interações podem ser entre professor e alunos, somente entre alunos, entre as atividades propostas e como os alunos reagem, porém, se os mesmos não se constituírem sujeitos aprendentes de uma LE, essas interações não certificarão uma motivação.

⁸ Minha tradução do original em inglês: “Through acting out folktales using puppets to represent the characters, children become motivated to share feelings and thoughts, thus improving their communication skills” (Ackerman, 1990).

⁹ Minha tradução do original em inglês: “Through simple narrative, folktales are joyful and humorous, teach moral values, and provide an all-encompassing activity that raises the linguistic consciousness of the student in an effective and enjoyable manner” (Ackerman, 1990).

¹⁰ Minha tradução do original em inglês: “Storytelling, dramatic activities, puppetry, and rhythmic language are independently useful media used by creative teacher in a learning situation” (Ackerman, 1990).

¹¹ Minha tradução do original em inglês: “Language is learned when there is a need to Express oneself and to understand others. In other words, it must be used functionally and purposefully. To do this, it is necessary to provide students of a language with the opportunities to ask questions, listen to answers, react, and ask more questions” (Ackerman, 1990).

Ao analisarmos a sequência discursiva 18, percebemos que a mesma pressupõe que todos os alunos aprenderão uma LE da mesma maneira, quando o professor domina as técnicas utilizadas em sala de aula, ao dizer que:

(A3/SD18) na verdade, os procedimentos metodológicos adotados em sala, juntamente com o enfoque de um conteúdo percebido como relevante para o aluno, corroboraram para um maior envolvimento desse aluno com o conteúdo, com os colegas (com quem conversava sobre esse conteúdo), e com o próprio professor, (o que, conseqüentemente, provocava uma maior participação oral dos alunos em sala de aula).

Entendemos que esta SD denega a singularidade do sujeito, ao tratar todos os sujeitos como idênticos e denegar os conflitos e as tensões inerentes ao contexto de sala de aula, focando no conteúdo e não no(s) sentido(s) produzido(s), pois o professor ensina o conteúdo de forma que quando o aluno necessite, ele acione esse conteúdo e o utiliza. Ao contrário desse discurso, defendemos que o sujeito não adquire uma língua, mas se constitui nela e se torna enunciador nessa língua.

A instância enunciativa sujeitudinal defende que ao dominar a técnica, o professor garante que a motivação aconteça e, por conta disso, a comunicação em sala de aula. A tomada de posição que o professor faz ao escolher uma técnica para utilizar na sala de aula revela qual o lugar que ele ocupa no processo de ensino-aprendizagem. Além da escolha de uma técnica que revela uma tomada de posição por parte do professor, permitindo assim “observar os efeitos de identificação assumidos e não denegados” (GUILHERME DE CASTRO, 2008, p. 51), entendemos que a sala de aula não é homogênea, pois se configura como um acontecimento discursivo, no qual outros sentidos são construídos e há a atuação de outro momento histórico. Desta forma, o lugar que o professor ocupa revela a tomada de posição ideológica que está envolvida quando ele escolhe a técnica que utilizará em sala de aula.

Entendemos que o professor coloca o aluno em contato com o conhecimento, porém, são incontrolláveis as formas pelas quais esse contato acontece. Mediante isso, o aluno também toma uma posição diante do ensino, revelando qual lugar ele ocupa no mesmo.

Ao falarmos de técnica, precisamos compreender as questões envolvidas a esse instrumento tão difundido durante o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, precisamos entender que qualquer técnica está atrelada a uma abordagem de ensino. A abordagem se refere a todas as concepções filosóficas e epistemológicas que o professor possui, ou seja, como ele concebe conceitos como linguagem, sujeito, ser professor, ensinar e aprender, etc. De acordo com a abordagem que o professor possui, ele constrói um método,

que se configura como a forma que o professor esboça para ministrar suas aulas. E é no método que o professor utilizará as técnicas, ou seja, elas estão relacionadas ao método esboçado para dar aula tendo em vista a abordagem de ensino.

Ao propor que o uso de fantoches para contar histórias motiva as crianças, a instância enunciativa sujeitucional postula que essa técnica vale para dar voz aos alunos, pois durante esse processo, eles podem se expressar, como é colocado na sequência discursiva 19:

(A5/SD19) Através da contação de histórias usando fantoches para representar os personagens, as crianças se tornam motivadas ao compartilhar sentimentos e pensamentos, melhorando assim suas habilidades de comunicação.

Além de defender que a contação de histórias folclóricas na sala de aula faz com que os alunos expressem seus pensamentos, a instância enunciativa sujeitucional pontua também que a técnica de contação de histórias folclóricas auxilia na educação moral e linguística dos alunos, criando um ambiente eficaz para a motivação.

(A5/SD20) Através de uma narrativa simples, os contos folclóricos são alegres e bem-humorados, ensinam valores morais, e proporcionam uma atividade abrangente que eleva a consciência linguística do aluno de uma forma eficaz e agradável.

O uso dos adjetivos “alegres” e “bem-humorados” se referindo aos contos produz sentidos de que ao terem essas características, a aula de língua estrangeira se configurará em um espaço de aprendizagem efetiva, ou seja, onde a aprendizagem realmente acontece. E juntamente com esse ambiente, as aulas ativam uma consciência linguística do sujeito de forma efetiva e agradável. Assim, o professor faz uso desse espaço de alegria e agradabilidade produzidos por uma técnica para motivar seus alunos, conforme a sequência discursiva 23 coloca:

(A5/SD21) Contar histórias, dramatização de atividades, bonecos e linguagem rítmica são técnicas independentemente úteis usadas por um criativo professor em uma situação de aprendizagem.

Para finalizar a análise da motivação na técnica, entendemos que a instância enunciativa sujeitucional pontua o papel da linguagem em relação aos meios utilizados pelo professor para ensiná-la. Vejamos a sequência discursiva a seguir:

(A5/SD22) A língua é aprendida quando há uma necessidade de expressar-se e compreender os outros. Em outras palavras, ele deve ser usado funcionalmente e propositadamente. Para fazer isso, é necessário fornecer aos estudantes de uma língua oportunidades de fazer perguntas, ouvir respostas, reagir e fazer mais perguntas.

Ao afirmar que a língua deve ser usada funcionalmente e propositadamente, a instância enunciativa sujeitucional se esquece de que a função da linguagem não é ser apenas funcional e intencional. O sujeito não possui um controle sobre o que diz devido aos conflitos e equívocos instaurados no momento da enunciação. É uma ilusão de completude conceber a

linguagem dessa maneira, pois a mesma não aponta apenas para uma direção. Não podemos formatar o que o sujeito aluno irá dizer, de forma que ele aprenderia o sistema da língua e se sentiria motivado porque teria aprendido como usar essa forma (seja escrita ou oralmente) e o que usar dela em um determinado momento para um determinado interlocutor. Entendemos que dessa forma, não há espaço para a imprevisibilidade da interação verbal (diálogo).

Entretanto, concordamos com a IES ao dizer que deve haver um espaço para que o sujeito aluno possa questionar e mais do que isso, para que esse sujeito possa construir sentidos sobre o que ele ouve dentro da sala de aula, se desenvolvendo como sujeito enunciador e não apenas linguístico, que precisa produzir uma língua (sistema), mas sendo levado a se constituir na LE e construir discursividades sobre a mesma.

4.1.5 A motivação como fator fundamental para a aprendizagem de LE

Os sentidos produzidos pelas instâncias enunciativas sujeitativas revelam que, além de colocar a responsabilidade de uma motivação no sujeito aluno, no sujeito professor e nas técnicas utilizadas dentro da sala de aula, a discursividade produzida é a de que a motivação se configura como um elemento fundamental para a aprendizagem de uma LE. Desta forma, definimos o quarto axioma discursivo, a saber:

Axioma 4: A motivação se configura como uma fator fundamental para a aprendizagem de LE sendo uma variável, pois sua vinculação oscila entre estar no sujeito aluno, no sujeito professor, nas técnicas de ensino ou revelando um caráter cognitivo, pois há uma dificuldade das instâncias enunciativas sujeitativas em concebê-la.

Para compreendermos melhor o sentido produzido por esse axioma, passamos a analisar as seqüências discursivas da seguinte matriz:

Matriz: Motivação como fator fundamental para a aprendizagem de LE	
ARTIGO 2 Uma perspectiva autodeterminada da motivação	“A motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela.”
	“Em vista da dificuldade que é aprender uma língua, sustentar a motivação do estudante é o ingrediente fundamental para ensinar a LE com sucesso , já que muitos fatores podem influenciar o resultado (Noels <i>et al.</i> , 1999)”.
ARTIGO 3 A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) na interação em sala de aula	“Tratar de motivação atualmente significa mais do que tratar simplesmente de uma das variáveis afetivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.”
	“Esses dados revelam, portanto, que a motivação desses alunos para a aula, nas condições específicas de ensino apresentadas, se manifesta de forma múltipla, composta e oscilante , reagindo às configurações específicas de cada aula [...]”

	“A análise apresentada neste estudo revelou a complexidade na qual se procede a manifestação da motivação dos alunos (pré) adolescentes para a aula de LE. As multifaces dessa variável , os fatores influenciadores que se apresentaram como estimuladores e/ou desestimuladores dessa motivação no decorrer do processo, confirmam essa complexidade , [...]”.
ARTIGO 6 Contribuições para um estudo de atitudes e motivações de alunos brasileiros com relação ao inglês	“O que se pretende sugerir, portanto, é que resultados mais significativos e reais seriam obtidos se, ao invés de se tentar uma classificação tão estática, baseada em situações ideais e estereotipadas, se considerasse uma variação nas motivações , dependendo do tópico discutido, das situações envolvidas e até mesmo durante o processo de aprendizagem.”

Na sequência discursiva 23, a instância enunciativa sujeitidual defende que deve haver uma intensa motivação e uma qualidade de envolvimento para que ocorra a aprendizagem, quando diz:

(A2/SD23) A motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela.

Pelo viés discursivo, entendemos que não é a intensidade ou a quantidade de motivação exposta ao aluno que o fará aprender, ou seja, muitos sujeitos dedicam anos de estudo para uma língua estrangeira e não aprendem. Porém, podem ter sido expostos a uma intensa motivação que não resultou na aprendizagem. Por isso, compreendemos que a IES se contradiz ao afirmar que o processo de aprendizagem de uma LE depende de tais características, sendo que cada sujeito tem sua forma singular de aprender uma LE, pois ela é perpassada por questões sócio-históricas e ideológicas.

Outro sentido ligado à motivação como fator fundamental para a aprendizagem de uma LE se refere ao modo como a linguagem é concebida:

(A2/SD24) Em vista da dificuldade que é aprender uma língua, sustentar a motivação do estudante é o ingrediente fundamental para ensinar a LE com sucesso, já que muitos fatores podem influenciar o resultado (Noels *et al.*, 1999).

Ao colocar que aprender uma LE é difícil, a instância enunciativa sujeitidual toma uma posição que revela o lugar discursivo que ocupa no processo enunciativo. Ao interpretar a tomada de posição da IES, percebemos os efeitos de identificação ou não do mesmo em relação ao lugar discursivo que ela ocupa no processo enunciativo em questão.

Entendemos que há conflitos, estranhamentos, tensões pelos quais o sujeito passa quando ele encontra com uma língua que não é a sua. Ao passar por esse processo de estranhamento, não quer dizer que o sujeito não será capaz de aprender uma LE. A constituição do sujeito da linguagem (tanto da LM quanto da LE) é complexa. Por isso, quando o professor ou as instituições colocam para o aluno que o processo de aprendizagem de uma LE é natural, espontâneo e simples, eles silenciam toda a anterioridade que o sujeito

traz consigo e se contradizem ao afirmar que não há complexidade durante o processo de aprendizagem de uma LE.

Ao tratar a motivação como fator fundamental para a aprendizagem de LE, não há uma definição do próprio conceito de motivação, revelando a dificuldade das instâncias enunciativas subjetivas em concebê-lo. Vejamos a seguir algumas sequências discursivas que denotam a dificuldade de definir o conceito motivação:

(A3/SD25) Tratar de motivação atualmente significa mais do que tratar simplesmente de uma das variáveis afetivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

(A3/SD26) Esses dados revelam, portanto, que a motivação desses alunos para a aula, nas condições específicas de ensino apresentadas, se manifesta de forma múltipla, composta e oscilante, reagindo às configurações específicas de cada aula [...].

(A3/SD27) A análise apresentada neste estudo revelou a complexidade na qual se procede a manifestação da motivação dos alunos (pré) adolescentes para a aula de LE. As multifaces dessa variável, os fatores influenciadores que se apresentaram como estimuladores e/ou desestimuladores dessa motivação no decorrer do processo, confirmam essa complexidade, [...].

(A6/SD28) O que se pretende sugerir, portanto, é que resultados mais significativos e reais seriam obtidos se, ao invés de se tentar uma classificação tão estática, baseada em situações ideais e estereotipadas, se considerasse uma variação nas motivações, dependendo do tópico discutido, das situações envolvidas e até mesmo durante o processo de aprendizagem.

Como se pode verificar nas sequências discursivas acima, vários adjetivos são atribuídos em uma tentativa de definir o conceito de motivação. Porém, o uso de adjetivos como “variável”, “forma múltipla”, “complexidade”, “multifacetado”, “complexo”, “oscilante” e “várias facetas” revela a dificuldade das IES para definir o conceito de motivação, pois o mesmo ocupa vários lugares dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Nesse sentido, há uma limitação do conceito de motivação, atrelando a ele momentos de significação, ou seja, a não definição do conceito de motivação revela que as inscrições discursivas e suas filiações teóricas e ideológicas das instâncias enunciativas subjetivas não conseguem definir o conceito de motivação.

4.1.6 A motivação como fator unicamente cognitivo

Os efeitos de sentidos produzidos pela matriz a seguir revelam que a motivação está na potencialidade cognitiva do sujeito aluno, quando a mesma é ativada pelo professor. Conforme essa afirmação, configuramos o último axioma, a saber:

Axioma 5: A motivação depende, unicamente, dos fatores cognitivos do sujeito aluno e da satisfação das necessidades psicológicas e cognitivas do mesmo pelo professor, que tem a ilusão de controlar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Matriz 6: Motivação como fator unicamente cognitivo	
ARTIGO 1 Alguns fatores relevantes para a motivação na aprendizagem de LE	“[...] a motivação não é simplesmente um reflexo de forças internas (como consideravam as teorias da necessidade), nem uma resposta a estímulos externos. Ela é um estado de despertar emocional e cognitivo , que leva a uma decisão consciente de agir , e promove um período de esforço físico e/ou intelectual sustentado , para atingir um objetivo previamente estabelecido (vontade, decisão de agir e persistência) (Williams e Burden, 1997).
ARTIGO 2 Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar	“[...] é a teoria das necessidades básicas que aponta três necessidades psicológicas básicas como subjacentes à tendência natural dos estudantes para buscar novidades e desafios ótimos , para exercitar e ampliar suas capacidades , para explorar e para aprender. As necessidades psicológicas são voltadas para a experiência de autonomia, competência e pertencer. ” “As interações em sala de aula podem caminhar de maneira satisfatória quando o ambiente escolar funciona apoiando os alunos para satisfazerem suas necessidades , explorarem seus interesses e internalizarem valores demonstrando forte motivação, envolvimento e aprendizagem significativa. ”

O sujeito possui potencialidades cognitivas que fazem com que o mesmo entre em uma relação X com o conhecimento. Porém, a relação do mesmo com o conhecimento não se dá apenas pelo viés da cognição, pois o sujeito também é um ser social, cultural, histórico e ideológico.

Na sequência discursiva 29, o conceito de motivação perpassa por sentidos de controle, pois considera que o sujeito é essencialmente movido por sua cognição:

(A1/SD29) [...] a motivação não é simplesmente um reflexo de forças internas (como consideravam as teorias da necessidade), nem uma resposta a estímulos externos. Ela é um estado de despertar emocional e cognitivo, que leva a uma decisão consciente de agir, e promove um período de esforço físico e/ou intelectual sustentado, para atingir um objetivo previamente estabelecido (vontade, decisão de agir e persistência) (Williams e Burden, 1997)

Ao defender que a motivação seja um “despertar emocional e cognitivo”, uma “decisão consciente de agir”, e que promove um “esforço físico e intelectual” para que se possa “atingir um objetivo previamente estabelecido”, a IES vincula a motivação apenas aos aspectos cognitivos, denegando a condição sócio-histórica do sujeito que é parte integrante de todo o processo de ensino aprendizagem. Há uma ilusão de controle, ou seja, de que o professor consegue controlar a motivação dos alunos.

Ocupando ainda o lugar da cognição, a sequência discursiva 33 defende a naturalização do sujeito para se sentir motivado:

(A2/SD30) [...] é a teoria das necessidades básicas que aponta três necessidades psicológicas básicas como subjacentes à tendência natural dos estudantes para buscar novidades e desafios ótimos, para exercitar e ampliar suas capacidades, para explorar e para aprender. As necessidades psicológicas são voltadas para a experiência de autonomia, competência e pertencer.”

Os defensores da motivação pelo viés da cognição afirmam que o professor precisa atender às necessidades psicológicas dos sujeitos alunos para que os mesmos se sintam motivados. Essa afirmação considera o sujeito apenas como um indivíduo biológico e psicológico, no qual é controlável, como já dissemos anteriormente. Entretanto, o sujeito também dispõe de necessidades sociais, históricas e ideológicas para se constituir como aprendente de uma LE.

A IES defende que há uma naturalidade no sujeito-aluno de buscar novidades, desafios para a sua aprendizagem. Porém, essa tendência tem sido apagada pela escola pelo fato dos sujeitos professores quererem controlar a motivação de seus alunos. O discurso da naturalidade também produz o efeito de sentido de que há uma disposição natural do aluno, ou seja, uma característica cognitiva que faz com que ele busque os desafios e as novidades, sem levar em conta os fatores sociais e ideológicos presentes nesse processo.

Mais uma vez, os sentidos produzidos são de que o aluno, para se sentir motivado, necessita de que apenas suas condições cognitivas sejam satisfeitas, de forma que ele se comporte como um sujeito autônomo, competente e que tenha a capacidade de pertencer, para que seja bem sucedido na sua aprendizagem.

Na sequência discursiva 31, percebemos o lugar discursivo que a IES ocupa ao enunciar:

(A2/SD31) As interações em sala de aula podem caminhar de maneira satisfatória quando o ambiente escolar funciona apoiando os alunos para satisfazerem suas necessidades, explorarem seus interesses e internalizarem valores demonstrando forte motivação, envolvimento e aprendizagem significativa

Desta forma, a instância enunciativa sujeitucional assume que os sujeitos-alunos terão suas necessidades satisfeitas e que quando isso ocorrer, eles internalizarão o conhecimento acarretando assim em uma “forte motivação” no seu processo de ensino aprendizagem. Essa discursividade coloca apenas o viés cognitivo como fator importante no processo de ensino aprendizagem do sujeito.

Há uma ressonância discursiva de significação presente entre os axiomas propostos. A cada momento, percebemos que as IES limitam, conforme suas filiações histórico-ideológicas, o conceito de motivação, vinculando o mesmo ora ao sujeito aluno, ora ao sujeito professor, ora às técnicas de ensino, como fator fundamental para a aprendizagem de LE e

unicamente cognitivo. A tomada de posição das IES revela qual o lugar discursivo que elas ocupam dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Esse lugar não leva em consideração as questões sociais, históricas e ideológicas presentes, pois trata os sujeitos como idênticos, homogêneos, colocando as interações em sala de aula como assistencialistas de modo que o professor tenha que resolver os problemas linguísticos dos alunos, em vez de fazê-los tomar uma posição no processo de ensino-aprendizagem; aceitar (mesmo que minimamente) sua incompletude, ao lidar com as tensões, os conflitos, os estranhamentos, as falhas, para que desta forma ele se constitua sujeito na LE.

Concluimos esta pesquisa afirmando que a motivação deve ser um espaço em que interpelamos os sujeitos, ou seja, promover o encontro dos mesmos com a LE, assumindo que a mesma traz consigo elementos que não são controláveis nem pelo professor, pelas técnicas de ensino ou pelo sujeito aluno, pois como sujeitos de linguagem, nossa constituição é perpassada por fatores histórico e ideologicamente determinados.

5. Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1975/1988.
- FRANÇA, T.M. Sentidos do signo “Dízimo” no Jornal “Folha Universal”. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.
- GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (2011). *Ensino de línguas estrangeiras e a formação do professor: uma perspectiva discursiva*. (no prelo).
- _____. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2008.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1975/1997.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 213-230, 1998.
- SANTOS, J, B, C.. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A. e SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 109-118, 2004.
- _____. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*. Vol. 16(2). 75-92, 2000.
- _____. A instância enunciativa sujeitudinal. Uberlândia: LEP/GPAD/ ILEEL/UFU. no prelo. 2009.
- SERRANI-INFANTE, S.M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 143-167. 1998.