

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
SOCIAIS E DA NATUREZA**

FABIANE COPPO

**A EXPRESSÃO SUBJETIVA NA HABILIDADE ORAL DE ESTUDANTES DE  
LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID***

LONDRINA

2025

FABIANE COPPO

**A EXPRESSÃO SUBJETIVA NA HABILIDADE ORAL DE ESTUDANTES DE  
LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID***

SUBJECTIVE EXPRESSION IN THE ORAL SKILLS OF ENGLISH LANGUAGE  
STUDENTS USING THE FLIPGRID DIGITAL TOOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências da Natureza.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha

LONDRINA

2025



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Londrina



FABIANE COPPO

**A EXPRESSÃO SUBJETIVA NA HABILIDADE ORAL DE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL FLIPGRID**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 05 de Maio de 2025

Dra. Zenaide De Fatima Dante Correia Rocha, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Joao Paulo Camargo De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Sergio De Mello Arruda, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (Uel)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 05/05/2025.

Dedico este trabalho às pessoas que Deus sabiamente escolheu para serem meus pais (Eunice e Narciso) e meu amado marido (André), a mãe e a tia de meu esposo (Rosana e Valéria) pelo carinho e constante apoio à elaboração deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os professores e instituições de ensino que contribuíram efetivamente na elaboração deste trabalho. Principalmente, aos que sempre tiveram uma concepção de educação vinculada ao respeito, afeto e carinho durante o meu processo de construção desta dissertação. Gostaria de deixar registrada a minha eterna gratidão à todas elas e desde já me desculpo por alguma omissão.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha, por partilhar sua sabedoria e conhecimento; pelas explicações valiosas e sugestões efetivas a este trabalho; por pacientemente conduzir-me pelo processo de pesquisa e construção desta dissertação. Mas, especialmente, por acreditar e confiar em minha capacidade para desenvolver esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Armando Paulo da Silva e ao coordenador do PPGEN Prof. Dr. Eduardo Figueira Damasceno por serem sempre solícitos a qualquer eventual dúvida ou dificuldade sobre o processo do Programa de Pós-Graduação de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campi Londrina e Cornélio Procópio.

À Fundação CAPES pela concessão de bolsa de estudos com a qual foi possível dedicar-me integralmente a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campi Londrina e Cornélio Procópio, pela minha aceitação como discente e pesquisadora.

Aos avaliadores deste trabalho: Prof. Dr. João Paulo Camargo de Lima, o qual fez contribuições pertinentes a este trabalho no Grupo de Pesquisa “Educação Aplicada à Ciência”, em que frequentei, ao Prof. Dr. Sérgio de Mello Arruda e ao Prof. Dr. Givan José Ferreira Dos Santos pela participação na banca examinadora desta pesquisa, na qual contribuíram com valiosas sugestões de teor analítico, teórico e estrutural.

“Ajude-me a crescer, mas deixe eu ser eu mesmo”

(Maria Montessori, 1936)

COPPO, Fabiane. **A Expressão Subjetiva na Habilidade Oral de Estudantes de Língua Inglesa por meio da Ferramenta Digital *Flipgrid***. 2025. 95 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2025.

## RESUMO

Temos observado que o enfoque medular a respeito do ensino da habilidade oralidade tem sido apenas na comunicação de diálogos do cotidiano. Assim, os estudantes têm somente a oportunidade de desempenhar apenas uma gama da habilidade oral. Dessa forma, percebemos a necessidade de fomentarmos a expressão subjetiva na habilidade oral de estudantes de língua inglesa. Esta dissertação dedica-se a analisar a expressão da subjetividade de cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa, nos seus discursos orais sobre o conto 'The Tiredness of Rosabel' da escritora Katherine Mansfield, ao confrontarem-se com a imagem de si no vídeo enviado por eles mesmos à professora pesquisadora, por meio da ferramenta digital *Flipgrid*, após o primeiro encontro no ambiente virtual via *Google Meet*. Nosso objetivos específicos são descrever a percepção dos estudantes com a ferramenta digital *Flipgrid* como ambiente educacional para expressão da habilidade oral da língua inglesa; fazer analogia a partir dos pressupostos da psicanálise de Lacan para compreender a expressão subjetiva dos estudantes; utilizar os procedimentos metodológicos da autoscopia, como mecanismo de promover autopercepção e expressão dos estudantes na oralidade da língua inglesa e, então, mediante os resultados desta pesquisa, desenvolver um roteiro pedagógico digital que contenha instruções aos professores de língua inglesa sobre como fomentar a expressão subjetiva dos estudantes na habilidade oral de uma língua estrangeira por meio da metodologia da autoscopia, o que constitui nosso produto educacional. O aporte teórico para análise dos dados teve por base os pressupostos da psicanálise de Jacques-Marie Émile Lacan: 'O grande Outro' e 'O Estádio do Espelho'. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa com a abordagem da Autoscopia. Neste estudo, resultados demonstraram que as expressões advindas das subjetividades dos estudantes na habilidade oral da Língua Inglesa foram observadas mediante quatro categorias de análise: ter um sonho, a professora pesquisadora como o Grande Outro, a identificação do sujeito com o *eu* do vídeo e a percepção dos cinco estudantes sobre a ferramenta digital *Flipgrid*. Além disso, pela abordagem da autoscopia, nesta pesquisa, tornou-se notório a autopercepção e autoavaliação dos estudantes de língua inglesa enquanto sujeitos capazes de expressarem-se oralmente na língua inglesa, a qual representa a eles um grande *Outro*. Adicionalmente, por tratarmos da expressão subjetiva na oralidade de estudantes de língua estrangeira, houve a necessidade de um ambiente onde o estudante permanecesse confortável e protagonista para expressar-se, e a ferramenta digital *Flipgrid* mostrou-se potencial para isso, pois conforme os próprios dados demonstraram, os estudantes puderam ter a liberdade de gravarem-se falando a língua de acordo com suas noções de adequação à tarefa pedida. Ademais, por meio desta pesquisa, também podemos compreender como o professor de língua inglesa pode proceder para promover a expressão subjetiva na oralidade de estudantes de nível intermediário da língua inglesa. Desta forma, por meio dos resultados desta pesquisa, tornou-se possível a configuração de um Roteiro Pedagógico Digital para auxiliar os professores de língua inglesa no desenvolvimento da habilidade oral, no âmbito da expressão subjetiva de estudantes de nível intermediário da língua inglesa.

Palavras-Chave: ensino de língua inglesa; subjetividade na oralidade; ambiente virtual; psicanálise e educação; autoscopia.

COPPO, Fabiane. **A Expressão Subjetiva na Habilidade Oral de Estudantes de Língua Inglesa por meio da Ferramenta Digital *Flip Grid***. 2025. 95 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2025.

## ABSTRACT

We have noticed that the main focus of teaching speaking skills has been on communicating everyday dialogues. As a result, students only have the opportunity to practise one set of oral skills. In this way, we recognise the need to encourage subjective expression in the oral skills of English-speaking students. This dissertation is dedicated to analysing the expression of subjectivity in the oral discourses of five intermediate level English students on the short story 'The Tiredness of Rosabel' by the writer Katherine Mansfield, when they confronted their self-image in the video they sent to the researcher teacher, using the digital tool Flipgrid, after their first meeting in the virtual environment via Google Meet. Our specific objectives are: to describe the students' perception of the digital tool Flipgrid as a pedagogical environment for the expression of oral proficiency in English; to draw an analogy based on the presuppositions of Lacanian psychoanalysis in order to understand the students' subjective expression; to use the methodological procedures of autoscopy as a mechanism for promoting students' self-perception and expression in the orality of the English language and then, through the results of this research, to develop a digital pedagogical script containing instructions for English language teachers on how to promote students' subjective expression in the oral skill of a foreign language by means of the autoscopy methodology, which constitutes our educational product. The theoretical framework for analysing the data was based on the presuppositions of Jacques-Marie Émile Lacan's psychoanalysis: 'The big Other' and 'The Mirror Stage'. The methodology employed was qualitative in nature, using the autoscopy approach. In this study, the expressions arising from the students' subjectivities in the oral skill of the English language were observed. In this study, the results showed that the expressions coming from the students' subjectivities in the oral skill of the English language were observed through four categories of analysis: having a dream, the teacher-researcher as the Big Other and the subject's identification with the self in the video, the five students' perception of the digital tool Flipgrid. In addition, the autoscopy approach in this research has revealed the self-perception and self-validation of English language learners as subjects capable of expressing themselves orally in English, which represents a big Other for them. Furthermore, through this research we can also understand how the English language teacher can proceed to promote subjective expression in the orality of intermediate English language learners. Thus, the results of this research have made it possible to create a digital pedagogical guide to help English language teachers develop the oral skills of intermediate English learners in the area of subjective expression.

Keywords: English language teaching; subjectivity in orality; virtual environment; psychoanalysis and education; autoscopy.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Figura 1 – Fita de Moebius.....</b>                                                                                        | <b>21</b> |
| <b>Figura 2 – Procedimento de autoscopia para a formação inicial de docentes..</b>                                            | <b>33</b> |
| <b>Figura 3 – Procedimento de Autoscopia com adaptações para captar a subjetividade dos estudantes de Língua Inglesa.....</b> | <b>34</b> |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                        |           |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|              | <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                               | <b>11</b> |
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                 | <b>13</b> |
| <b>2</b>     | <b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>                                                                       | <b>16</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Literatura e pensamento crítico.....</b>                                                            | <b>17</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Psicanálise e linguagem.....</b>                                                                    | <b>19</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Ferramenta digital <i>Flipgrid</i> aplicada no contexto de ensino e aprendizagem da língua.....</b> | <b>27</b> |
| <b>3</b>     | <b>ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICOS.....</b>                                                               | <b>31</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Aspectos teóricos da metodologia da pesquisa.....</b>                                               | <b>31</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Participantes.....</b>                                                                              | <b>34</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>Instrumentos e lócus de investigação.....</b>                                                       | <b>35</b> |
| <b>3.4</b>   | <b>Material.....</b>                                                                                   | <b>36</b> |
| <b>3.4.1</b> | <b>Sobre o conto escolhido: The Tiredness of Rosabel.....</b>                                          | <b>37</b> |
| <b>3.4.2</b> | <b>Sobre o produto educacional.....</b>                                                                | <b>37</b> |
| <b>3.5</b>   | <b>Organização metodológica de análise de dados.....</b>                                               | <b>38</b> |
| <b>3.5.1</b> | <b>Etapas.....</b>                                                                                     | <b>39</b> |
| <b>3.5.2</b> | <b>O Proceder.....</b>                                                                                 | <b>39</b> |
| <b>4</b>     | <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>                                                      | <b>42</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Bernardo.....</b>                                                                                   | <b>42</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Marcus.....</b>                                                                                     | <b>51</b> |
| <b>4.3</b>   | <b>Carlos.....</b>                                                                                     | <b>60</b> |
| <b>4.4</b>   | <b>Valentina.....</b>                                                                                  | <b>62</b> |
| <b>4.5</b>   | <b>Laura.....</b>                                                                                      | <b>63</b> |
| <b>4.6</b>   | <b>Sobre a percepção dos cinco estudantes a respeito da ferramenta digital <i>Flipgrid</i>.....</b>    | <b>65</b> |
| <b>4.7</b>   | <b>Síntese das categorias oriundas dos próprios dados da pesquisa.....</b>                             | <b>67</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                       | <b>69</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                 | <b>74</b> |
|              | <b>APÊNDICE A.....</b>                                                                                 | <b>77</b> |

## APRESENTAÇÃO

Desde muito cedo fui cercada de estímulos e ferramentas para a aquisição de uma língua estrangeira, em especial, a língua inglesa. Era muito comum no meu ambiente doméstico ter livros, filmes, músicas, e curiosidades sobre os países e suas línguas em forma de brincadeira, nos momentos de descontração, durante a rotina do meu dia a dia enquanto criança. Era divertido e prazeroso participar dessa sensibilização sobre a idiossincrasia da linguagem, em especial da língua inglesa, a qual era oferecida a mim pelo meu pai cuja profissão era professor de língua inglesa. Tenho um acervo de memórias afetivas que com certeza contribuíram para ser a pessoa que sou, a profissional e principalmente, almejar pesquisar respostas que atendam às questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Recordo-me com ternura de minha irmã e eu, pequenas, brincando de comparar traduções de uma obra literária e acharmos engraçado de como mudava a forma de dizer o mesmo parágrafo da fonte. A curiosidade sobre a expressão, o ato de pôr em palavras o que se pensa e sente sempre esteve presente em minha vida.

Já no início de minha adolescência, meu pai tornou-se proprietário de uma escola de língua inglesa e como eu era sua primogênita, desejava e fazia questão em dominar a língua inglesa. Com o tempo, meu pai começou a partilhar comigo sobre métodos de ensino de língua estrangeira. Comentava sobre a necessidade de evitar o hábito de tradução que os estudantes costumam ter quando estavam nos estágios iniciais, a necessidade de incentivar a oralidade desde o primeiro dia de aula e o aprendizado da gramática de forma contextualizada. Porém, penso que o que mais ele sempre enfatizava era sobre a importância do desenvolvimento da habilidade oral dos estudantes. Seu lema sempre foi: “Eles precisam falar, eles precisam se expressar”. Acredito que desenvolvi sua paixão por aprender, conhecer e ensinar com o intuito de promover a criticidade de todos. E, hoje compreendo que ao possibilitar o estudante de língua estrangeira emitir, se expressar verbalmente na língua em aquisição, possibilitou também, seu protagonismo em nossa sociedade e no mundo. Penso que o interesse e o entusiasmo pelo conhecimento são principalmente transmitidos do professor a seus estudantes, por isso considero que o afeto e o ímpeto de conhecer são elementos fundamentais durante o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, tornei-me professora quando cursava o segundo ano da faculdade de Letras-Anglo e sempre tive em mente a urgência de desenvolver a oralidade dos estudantes na língua inglesa, e frequentemente me atentei a esse tema durante a faculdade de Letras que cursei. Essa temática tem me intrigado antes mesmo de iniciar minha vida profissional, pois não compreendia como muitos estudantes depois de estudar anos seguidos em diversos cursos de língua inglesa, em diferentes academias de idiomas, não conseguiam se expressar de fato na mesma língua.

Afortunadamente, tomei conhecimento sobre o programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Ciências e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campi Cornélio Procópio e Londrina, pois pude direcionar meus questionamentos educacionais a respeito do ensino de língua estrangeira de forma que se tornassem investigações precisas para tentar abarcar pedagogicamente possibilidades de promover efetivamente a habilidade oral da língua inglesa. Ademais, foi possível obter subsídio teórico-pedagógico sobre a temática, a qual me debruço, e além disso conhecer e dominar ferramentas digitais que possuem uma ampla aplicabilidade no ensino e aprendizagem. Foi mediante o domínio de uma dessas ferramentas, *Flipgrid*, que possibilitou que eu desenvolvesse esse trabalho, pois pude implementar um ambiente digital educacional, o qual oferecesse experiência de imersão na língua estudada de forma segura aos participantes.

O motivo principal por eu ter escolhido ser professora de língua estrangeira e pesquisadora na área de Ensino, foi devido às minhas experiências ao longo da vida enquanto aprendiz e por eu ter sempre acreditado que esta profissão tem a dádiva de despertar a consciência das pessoas para o bem e para o melhor tanto para elas como para a sociedade, capacitando-as assim, a serem cidadãs do mundo. Ainda que muitos, em nossa sociedade, não tenham compreendido o valoroso trabalho do professor, acredito que o poder de construirmos uma sociedade justa, igualitária e saudável está em grande parte nas mãos de nós professores. Sempre pensei que tudo começa no ato de estimular no estudante à autopercepção de suas habilidades para compreender que é um sujeito capaz de ser feliz e colaborar com o ambiente em que está inserido, para que então, a comunidade também o seja.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando ensinamos aos nossos estudantes uma língua que não é sua língua materna, podemos, para o nosso planejamento de ensino, a partir do objetivo ou do tipo de contato que este estudante terá com a língua alvo, obtermos algumas perspectivas pedagógicas, no qual, a perspectiva pedagógica adotada dependerá do tipo ou característica da língua não oficial a ser ensinada, como: de uma segunda língua; de uma língua estrangeira; de uma língua franca; de uma outra língua ou de uma língua instrumental. Contudo, apesar de todas essas perspectivas, acreditamos que seja fundamental tornar audível a criticidade do discente. Assim, percebemos esse axioma e consideramos concomitantemente, que os professores devam formar cidadãos conscientes de si e do mundo, aptos a se expressarem num mundo globalizado.

Entretanto, apesar da habilidade oral ser primordial no ensino e aprendizagem da língua inglesa, nesse processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional brasileiro a habilidade oral não tem sido amplamente desenvolvida nas aulas de língua inglesa em nosso país. Ribeiro (2008) em seu artigo 'A ausência do ensino da oralidade na aula de língua inglesa', analisa as consequências do pouco desenvolvimento da oralidade nas salas de aulas brasileiras de língua inglesa. Ademais, o jornal O Globo (2019) aponta que de acordo com British Council, 5% da população brasileira fala inglês de maneira não avançada e somente 1%, de forma fluente. Destarte, percebemos a urgência de fomentar a habilidade oral do brasileiro aprendiz de língua inglesa. Além disso, temos percebido que muitas vezes os discentes possuem uma maior dificuldade para expressarem-se na língua inglesa quando oralmente discorrem sobre suas opiniões, desejos e anseios, ou seja, ao se colocarem como sujeito de suas subjetividades. Assim, percebendo esse axioma, procuramos meios que nos ajudassem a encontrar uma maneira de promover a expressão subjetiva de nossos estudantes. Desta forma, procuramos por ferramentas que colaborassem com nossas necessidades, e oferecesse um ambiente seguro como também propusesse autonomia aos estudantes. Dessa forma, encontramos a ferramenta digital *Flipgrid* cujas características atendiam a nossas necessidades. Além disso, por abarcarmos a subjetividade na oralidade dos estudantes, percebemos a exigência de termos uma metodologia que proporcionasse um mecanismo onde a

subjetividade pudesse emergir. Assim, encontramos a metodologia da autoscopia, em consonância com Sadalla e Larocca (2004) que atendeu a nossa demanda.

Diante do exposto, o contexto do desenvolvimento da habilidade oral de língua inglesa dos estudantes ser baixo principalmente na defesa de ideia e nas expressões subjetivas, chegamos ao nosso problema de pesquisa: como a ferramenta digital *Flipgrid* por meio da metodologia da autoscopia pode promover a expressão subjetiva do estudante de língua inglesa na habilidade oral? Assim, ao percebermos esta lacuna no ensino de língua inglesa e estarmos diante da questão de pesquisa, traçamos nosso objetivo. Dessa forma, nosso objetivo é analisar a expressão da subjetividade de cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa, nos seus discursos orais sobre o conto 'The Tiredness of Rosabel' da escritora Katherine Mansfield, ao confrontarem-se com a imagem de si no vídeo enviado por eles mesmos à professora pesquisadora, por meio da ferramenta digital *Flipgrid*, após o primeiro encontro no ambiente virtual via *Google Meet*.

Deste modo, as aulas de língua Inglesa foram planejadas e ministradas por mim, professora da turma e pesquisadora deste trabalho, com o intuito de desenvolver em cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa a habilidade oral subjetiva, dos assuntos, na defesa de ideias e conceitos. Nossos objetivos específicos são descrever a percepção dos estudantes com a ferramenta digital *Flipgrid* como ambiente educacional para expressão da habilidade oral da língua inglesa; fazer analogia a partir dos pressupostos da psicanálise de Lacan para compreender a expressão subjetiva dos estudantes; utilizar os procedimentos metodológicos da autoscopia segundo Sadalla e Larocca (2004), como mecanismo de promover autopercepção e expressão dos estudantes na oralidade da língua inglesa e, então, mediante os resultados desta pesquisa, desenvolver um roteiro pedagógico digital que contenha instruções aos professores de língua inglesa sobre: como fomentar a expressão subjetiva dos estudantes na habilidade oral de uma língua estrangeira por meio da metodologia da autoscopia, o que constitui nosso produto educacional (APÊNDICE A).

Assim, neste primeiro capítulo apresentamos o contexto da pesquisa. No segundo capítulo deste trabalho, versamos sobre os referenciais teóricos, em que abordamos a literatura como instrumento de ensino de língua estrangeira, a ferramenta digital *Flipgrid* aplicada no contexto de ensino e aprendizagem de língua Inglesa e sobre a psicanálise e linguagem, em especial os conceitos de 'O grande

Outro' e 'O Estádio do Espelho'. No terceiro capítulo, tratamos dos encaminhamentos metodológicos, os quais norteiam-nos na realização desta pesquisa. Já no quarto capítulo, configuramos a organização metodológica de análise de dados e discussão dos resultados, expondo de maneira interpretativa os resultados obtidos. No quinto e último capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como já mencionado, na seção de Introdução, temos observado que a habilidade oral, mesmo sendo uma capacidade fundamental a ser desenvolvida nas salas de aulas de língua estrangeira tem, porém, sido pouco elaborada durante as aulas nos cursos regulares como ensino fundamental e médio. Quando pensamos nesses contextos conseguimos pontuar rapidamente algumas situações que podem ser adversidades para os professores de língua estrangeira, por exemplo, poucas aulas na grade curricular e o número alto de estudantes em uma mesma turma. Porém esse cenário não tem sido muito diferente quando especificamos cursos privados de língua estrangeira (doravante LE).

Temos percebido, enquanto professor de língua inglesa em cursos privados, pelo decurso de duas décadas, que a oralidade apesar de ganhar uma ênfase maior nos cursos privados, ainda não é trabalhada em sua plenitude. Não obstante as melhores condições do que as dos cursos regulares, o enfoque medular a respeito da oralidade frequentemente é a apenas na comunicação diária em contextos artificiais previamente manipulados pelos professores. Dessa forma, os estudantes têm apenas a oportunidade de desempenhar somente uma gama da habilidade oral.

Infelizmente, é muito comum recebermos estudantes que já estudaram em diversos cursos privados de língua inglesa, mas incapazes de defenderem suas próprias ideias, seus valores e expressarem oralmente sua autenticidade na língua estrangeira. Procuram, então, por cursos específicos para desenvolver a habilidade oral. Assim temos ministrado aulas de língua inglesa, principalmente, a estudantes adultos preocupados com a incapacidade de defenderem seus projetos no âmbito profissional e acadêmico que necessitam da oralidade para apresentar artigos, dissertações e teses no meio internacional. Diante dessa percepção de urgência por parte dos discentes por cursos que desenvolvam a expressão de ideias na habilidade oral da língua inglesa, pautamos nosso referencial teórico. Assim, nesse referencial tratamos sobre os temas: literatura e o pensamento crítico, a ferramenta *digital Flipgrid* aplicada no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa e a psicanálise e a linguagem. Todos esses pilares que compõem os encaminhamentos teórico e metodológicos desta seção foram essenciais para termos um fundamento teórico preciso para esta pesquisa, pois aquele tema norteia-nos sobre a importância da literatura na incitação do pensar criticamente e na expressão de ideias, esse, sobre a

utilização da ferramenta digital *Flipgrid* no ensino da habilidade oral da língua inglesa e este, sobre como configura-se a subjetividade na expressão dos sujeitos. Em se tratando do último pilar, que compõe a fundamentação teórica, cujo nome é psicanálise e linguagem, gostaríamos de ressaltar que apesar dos estudos da psicanálise lacaniana ter sido basilar para o processo de construção deste trabalho, em nenhum momento pretendemos realizar uma análise psicanalítica lacaniana dos cinco participantes desta pesquisa. Estamos apenas utilizando os conceitos da psicanálise lacaniana que dialoga de forma congruente com os conceitos da linguagem para interpretar os dados das falas dos cinco estudantes, os quais participam desta pesquisa voltada a investigar contextos da educação.

## **2.1 Literatura e o pensamento crítico**

Assim como Shaffersman (2016), acreditamos que o pensar criticamente pode ser definido como a capacidade de raciocinar de maneira “refletida, responsável, coerente e competente” centrada nas decisões do que fazer e em que acreditar. Portanto, a reflexão debruçada sobre um texto literário deve ser pautada sobre noções de identidade, poder e intencionalidade, já que “as escolhas que os produtores de textos fazem ora são deliberadas, ora inconscientes. Em nenhum momento são neutras. [...] Esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade” (JANKS, 2016, p. 25). O conhecimento das premissas da leitura crítica, “abrirá espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem”. (JANKS, 2016, p. 22).

Já Barthes (1973, p. 25), ratifica que “não existe por trás do texto alguém ativo (o escritor) e diante dele alguém passivo (o leitor); não tem um sujeito e um objeto”. Sabe-se também, que a obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo (COMPAGNON, 2001, p.146). Dessa forma, compreendemos que a plasticidade do texto literário é ideal para desenvolver a criticidade do estudante.

A leitura literária, assim como a escrita e a discussão oral sobre o texto é um processo afetivo e cognitivo, já que o texto literário oferece ao leitor experiência emocional e pessoal e oportuniza um envolvimento propício para a reflexão. Isto ocorre, pelo processo da polissemia e os vazios deixados na obra. A polissemia, por permitir várias leituras possíveis, e não um sentido unívoco. Já os vazios deixados na

obra pelo autor, intencionalmente, é um convite à contribuição do leitor a completar sua obra, que só se completa por meio da leitura (ISER, 1979). No cenário internacional sobre a criticidade e a subjetividade no ensino de língua estrangeira, temos percebido que os trabalhos dos autores Linda Elder e Richard Paul sobre o pensamento crítico e sua aplicação no ambiente educacional tem sido basilar para artigos internacionais sobre o ensino de línguas. Autores como Grosser e Nel (2013), Afshar e Rahimi (2016) e Yousefi e Mohammadi (2016) utilizam dessa pedagogia para tratar da relação entre as habilidades do pensamento crítico e a fluência na linguagem acadêmica, e as estratégias do pensamento crítico direcionadas à habilidade de leitura. Os autores Afshar e Rahimi relacionam a pedagogia do pensamento crítico de Elder e Paul com a inteligência emocional e a habilidade oral da língua inglesa como língua estrangeira, pontuando assim, a importante relação entre os dois componentes como contribuintes valiosos para a oralidade dos estudantes.

Todos estes estudos são baseados no livro de *Competency Standards* de Elder e Paul (2005), o qual tem por finalidade apreender o que é a competência de pensar criticamente e balizar seu uso no âmbito educacional. Por esta perspectiva, o aluno deve internalizar algumas competências para que ele próprio as gereencie de modo autônomo e esteja apto a pensar criticamente em qualquer disciplina que se comprometa. De acordo com os autores, o aluno ao internalizar tais competências será capaz de: levantar questões e problemas formulando-os claramente e precisamente; avaliar informações relevantes por meio do uso de ideias abstratas para ter uma interpretação efetiva e justa; chegar a conclusões bem fundamentadas, testando-as em comparação com critérios e padrões e pensar com a mente aberta dentro de sistemas alternativos de pensamentos, avaliando implicações e consequências práticas; comunicar-se de forma eficaz com outras pessoas na descoberta para soluções de problemas complexos. Ou seja, o aluno que adotar os padrões de competências sobre o pensamento crítico perceberá que estes envolvem comunicação eficaz e habilidade de resolução de problemas, bem como um compromisso de superar as suas tendências egocêntricas e sociocêntricas. Com a finalidade de justificar a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, Elder e Paul elencam quatro tendências cada vez mais atuais: as mudanças aceleradas, complexidades intensificadas, interdependência e perigo crescentes. Explicam, também, que estas questões são muitas vezes polarizadas e manipuladas por líderes e mídias, conduzindo a população a agir conforme seus interesses.

Ademais, além de incitarmos o pensamento crítico, acreditamos também que é fundamental respeitar e promover a expressão autêntica do aluno a respeito dos posicionamentos expostos no contato com a língua não oficial de seu país, já que o aluno além de possuir características próprias, as quais constituem sua identidade, sempre será oriundo de uma língua e uma cultura materna que não é a língua que está adquirindo. Além disso, é notório que neste encontro das diversidades, em que o aluno virá experienciar no processo de aquisição de uma língua estrangeira, o mesmo possa ter a oportunidade de refletir sobre a diversidade cultural e sociolinguística da língua estudada e até mesmo repensar sobre a diversidade de sua língua materna, para que sua criticidade seja sempre expressa livremente na língua estudada e possa abster-se assim de ser colonizado por ela, pois devemos trabalhar no âmbito da pluralidade e da valorização das culturas (ANDREOTTI, 2011; SPIVAK, 1988). Consideramos também, assim como Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6), que “reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento” são fundamentais para o processo pedagógico de descolonização no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Estudos que abordam tanto a questão da identidade do discente quanto a descolonização do ensino, tendem a mostrar interesse de identificar e destacar o indivíduo e a pluralidade de sua cultura enquanto ser oriundo de uma sociedade que produz cultura e seus próprios discursos (HALL, 1997). Para tal finalidade, acreditamos ser fundamental que o professor de língua estrangeira possibilite que a subjetividade do estudante emergja em seu discurso.

## **2.2 Psicanálise e linguagem**

Para compreendermos a subjetividade emergida na expressão oral na língua inglesa dos cinco discentes participantes da pesquisa, partimos dos pressupostos da psicanálise de Lacan, mais especificamente, sobre os conceitos do grande *Outro* e seu discurso, como também as noções do Estádio do Espelho. Além disso, optamos nos apoiarmos na ótica da psicanálise de Lacan por necessitarmos de concepções que nos permitissem compreender as especificidades subjetivas do inconsciente emitidas no discurso do sujeito (estudantes) durante habilidade oral de língua inglesa, pois acreditamos assim como Fink (1998, p.13):

A psicanálise, como conceitualizada por Lacan, não é um discurso apenas com um fundamento específico, mas também um discurso que está numa posição de analisar a estrutura e o funcionamento de outras disciplinas (tanto acadêmicas quanto científicas) apresentando uma visão nova de suas molas mestras e pontos cegos.

Além disso, almejamos promover a expressão da criticidade dos estudantes em seu discurso oral sobre o texto literário da língua estrangeira estudada. Assim, não desejamos instaurar o mecanismo do discurso do universitário estipulado por Lacan no seminário XVII, no qual o autor explicita a presença do saber como dominante e agente ao exercer poder sobre o outro, o estudante, este acabando por ser objetivado pelo saber poderoso e universal. Após a leitura do seminário XVII nos conscientizamos ainda mais, sobre a necessidade de trabalharmos a língua estrangeira de forma subjetiva para que a subjetividade de cada estudante emergja durante as aulas sem julgamentos tendenciosos e imposições a respeito da temática estudada.

Sabe-se que Freud já havia postulado a presença do inconsciente. O criador da psicanálise categorizou o inconsciente como um campo que está além da racionalidade do *eu*. A hipótese do inconsciente serviria de chave explicativa para determinados atos psíquicos que não se identificam em sua origem: as ideias que nos ocorrem súbita e espontaneamente, bem como produtos de pensamento cujo processo de elaboração permanece oculto. Assim, é inserida a dimensão de alteridade no campo do processo psíquico. Encontramos, então, o outro enquanto indivíduo, mas também o outro enquanto instância social (SILVA, 2017).

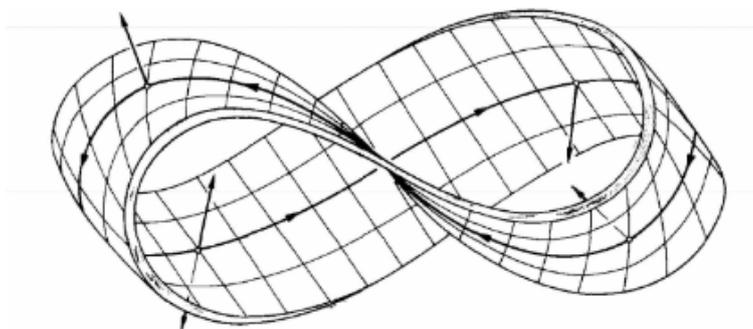
Embora Sigmund Freud, um pioneiro na área da psicanálise, tenha desenvolvido a cura pela fala e tenha demonstrado pistas do inconsciente na linguagem, a relação entre o inconsciente e a linguagem foi de fato muito explorada por Jacques Lacan. Silva (2017, p.29) em 'O estatuto do Outro no pensamento de Jacques Lacan', menciona que o psicanalista francês influenciado pelo estruturalismo antropológico de Lévi-Strauss, relaciona a dimensão do inconsciente a uma concepção estrutural de linguagem. Além disso, em sequência, a mesma autora (2017, p. 30), ainda sobre Lacan, afirma que este compreende "o inconsciente não como uma profundidade recôndita", mas, sim, "como uma estrutura simbólica compartilhada". Dessa forma, podemos perceber que Lacan expõe a relação intrínseca entre o inconsciente e a linguagem.

O inconsciente é o discurso do Outro e é produzido por meio da articulação entre significantes. Na revista 'Language and Psychoanalysis' cujo conteúdo é sobre

a linguagem e a psicanálise, encontramos o artigo ‘Vestígios do Inconsciente na Linguagem’<sup>1</sup>, onde os autores Bilik, Hekimoglu e Genköz (2021) explicam traços do inconsciente na linguagem por meio de exemplos clínicos. Para tal fim, os autores perpassam os preceitos de Freud e concentram-se sobre conceitos de Lacan a respeito do inconsciente na linguagem. Eles então, afirmam: “[...] por causa da repressão o inconsciente pode somente ser estudado por meio dos vestígios que mostra na linguagem” (*op.cit.*,2021, p.1). Além disso, referindo-se a Lacan, os autores dizem que ele afirma que o inconsciente só pode operar por meio da linguagem e trazem a figura da fita de Moebius (Figura 1), a qual Lacan estudou para elucidar e demonstrar a transição do inconsciente por meio da linguagem. Logo em seguida, os autores do mesmo artigo descrevem o intuito de Lacan com a figura de Moebius (2021, p.6)<sup>1</sup>:

A tira de Moebius é formada juntando os lados opostos de uma tira por meio de uma torção. Graças a essa torção, o exterior da tira conduz ao interior da tira e vice-versa, ilustrando as sobreposições entre o consciente e o inconsciente. Assim, a tira de Moebius ilustra a representação topológica da relação entre o consciente e o inconsciente na linguagem. Se, em determinado momento, a fala de um sujeito é baseada em seu consciente, com uma reviravolta, o inconsciente pode assumir o controle e começar a informar a linguagem do sujeito (Lacan, 1998).

**Figura 1 – Fita de Moebius**



**Fonte: Bilik et al. (2021)**

Essa relação entre o inconsciente e a linguagem forneceram os elementos essenciais para a elaboração do conceito de o grande *Outro*. O grande *Outro* aparece associado às noções de inconsciente, sujeito e discurso. O inconsciente é o discurso do *Outro*.

<sup>1</sup> Tradução própria para ‘Traces of the Unconscious in Language’.

<sup>2</sup> A fita de Moebius é um elemento matemático, mais especificamente da topologia e Lacan utiliza-se destas representações ou metáforas como ele faz com a utilização dos fundamentos da óptica geométrica e óptica física.

Influenciado pela dialética de Hegel via Kojève, Lacan percebe o sujeito como histórico e desejante e a linguagem como um organismo vivo e constituído pela alteridade dos sujeitos. Dessa forma, Lacan relaciona a função da fala com o campo da linguagem e a linguagem com o inconsciente. Bruce Fink em 'O sujeito Lacaniano: Entre a Linguagem e o Gozo' (1998, p.25) enfatiza que "O inconsciente é estruturado como uma linguagem; em outras palavras, ocorrem o mesmo tipo de relação entre os elementos inconscientes que existem entre os elementos constituintes de qualquer linguagem".

Além disso, o mesmo autor esclarece que o psicanalista francês não teve o intuito de definir a estrutura do inconsciente como uma língua específica, sendo essa antiga ou moderna. Seu propósito era demonstrar a dinâmica que a linguagem opera a nível do inconsciente, seu mecanismo de regras gramaticais que ordenam transformações e deslizamentos dentro dela, pois o inconsciente lacaniano é uma cadeia de significantes que se desdobra de acordo com regras muito específicas, as quais o *eu* não controla. Antônio Sérgio Mendonça (1985, p. 50) em seu livro 'Psicanálise e Literatura', discorre sobre a língua, o inconsciente e o significante ao fazer alusão aos conceitos advindos de Freud e Lacan:

A língua tem uma estrutura metaforonímica só porque é uma linguagem. Mas na língua, já que nela o signo junta significante/significado como as duas faces da mesma moeda -como diz o próprio Saussure-, tem-se o momento em que o imaginário captura o simbólico. A linguagem cujo modelo é, em Freud, o sonho e a lógica do processo primário, trata da autonomia do Simbólico em relação a esta captura, já a alíngua, e não o Inconsciente, é a condição da linguagem, que é Diferente da "ALÍNGUA", porque a alíngua é Inconsciente, a alíngua é pura forma, pois significante é pura forma, encontrada na relação \$ com Real. Significados são atribuições imaginárias que você utiliza para tentar aprisionar num significante (Mendonça, 1985, p.50).

Já Ferreira (2002, p.115) em 'Jacques Lacan: Apropriação e Subversão da Linguística', ressalta que: "Lacan descarta a concepção saussuriana de signo e elabora uma teoria do significante", a qual "implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado". Sobre este fato, a autora enfatiza e enumera uma "série de consequências que separam o campo da psicanálise e da linguística". Em relação a essas consequências, gostaríamos de destacar a sétima: "a ordem do significado é efeito da cadeia do significante e justamente por isto, é na cadeia do significante que o sentido insiste" e a oitava: "A articulação significante não

se produz sozinha, é necessário que haja um sujeito. O significante só pode passar para o plano da significação porque há um sujeito operando a cadeia do significante”.

Assim, podemos perceber que para Lacan o significante é subjetivo, único e singular, pois é o que determinado objeto representa para o sujeito. A combinação dos significantes e as representações formam uma cadeia de significante que constitui o inconsciente. Este por sua vez é formado do que foi recalcado. Se mantém pela força de repressão. Contudo, o que foi recalcado pode enganar essa força de repressão e pode emergir num discurso do sujeito por meio da metáfora e metonímia.

Sabe-se que a fala é um ato discursivo. Contudo, aqui o discurso é oriundo da cadeia do significante, sendo aquele em que o sentido é produzido fora do código da língua. Assim, o significante tem primazia sobre o significado, pois é a concatenação dos significantes que determina os efeitos de significado e de significação. É na metáfora que ocorre a substituição do significante por outro significante e que se produz um efeito de significação, uma significação nova. Barbosa (2020) em seu artigo ‘De Jakobson a Lacan: a Construção da metáfora paterna’, menciona os pressupostos que influenciaram Lacan nos anos de 1950 para a construção do conceito de metáfora. Com intuito de esclarecer o processo de articulação da cadeia do significante, a autora cita um excerto de Lacan em ‘A instância da Letra no inconsciente e a razão de Freud’ (1957,1998): “É a metonímia a responsável por fazer com que toda significação remete a outra e, deste modo, a cadeia não para de se articular” (BARBOSA, 2020, p.33).

Podemos compreender então que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, no qual há um predomínio do significante sobre o significado e principalmente o que esse remete ao sujeito. O significado não é a definição que temos do dicionário. O significado surge da subjetividade do sujeito. Contudo, para Lacan, o sujeito é inicialmente um conjunto vazio, aquilo que não tem características, pois estas são atribuídas ao sujeito pelo grande *Outro*. Lacan (1964) no seminário 11, ‘Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise’ menciona a compreensão de Lévi-Strauss sobre a função classificatória primária para elucidar que “a natureza fornece significantes que se organizam de maneira inaugural as relações humanas, lhe dão as estruturas e lhe modelam” (LACAN, 1983, p.26) e enfatiza que o fundamental dessa premissa é que: “[...] - antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí -isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador” (*ibidem*).

O grande *Outro* para Lacan com o maiúsculo é um outro lugar e não uma pessoa, marca uma alteridade que não está incluso em nossa identidade. É um lugar simbólico, um enigma. Tudo aquilo que constitui enquanto sujeito é o grande *Outro*. Por sua vez, o grande *Outro* institui-se inicialmente na infância com o discurso parental no qual todo um saber é propagado ao infante por meio de asserções. Ainda que estas asserções não sejam completamente entendidas, elas são absorvidas e permanecem no inconsciente da criança. Usualmente, essas sentenças pronunciadas pelos pais, mantêm-se guardadas, esquecidas como memórias de raias balizadoras. Estas, permanecem ali como significantes que aguardam circunstâncias de regressar. Assim, pode-se afirmar que o inconsciente é o discurso do grande *Outro*.

Mediante o conceito de grande *Outro*, Lacan almejava compreender a relação do homem com o que determina a maneira de ser do mesmo. Assim, percebe-se que a maioria de nossos gestos e o modo de falar são oriundos da nossa identificação com pessoas significativas a nós. Porém, o que ouvimos a respeito do nosso ser é ainda mais determinante à constituição do nosso jeito e até mesmo colabora com a maneira que identificamos as pessoas em nossas relações. Essa identificação é de origem simbólica com o significante do grande *Outro*. Antonio Quinet (2012, p.15) em 'Os outros em Lacan', sobre o grande *Outro*, diz ser "um lugar simbólico, lugar dos significantes, onde as cadeias significantes do sujeito se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age". A elaboração subjetiva do sujeito ocorre por meio da alienação e assujeitamento ao pequeno outro, em outras palavras, essa alienação e assujeitamento são produtos da identificação imaginária com o pequeno outro e uma identificação simbólica com o significante do grande *Outro*. Quinet (2012, p.5) a respeito da relação do eu com o pequeno outro enfatiza que Lacan "desfez a ilusão de totalidade, a pretensão de síntese e a miragem da unidade do eu, mostrando que o eu é - antes de mais nada - outro". Um outro que é meu semelhante, que é ser humano como eu, um outro com letra minúscula no qual "projeto conteúdos, intenções e até pensamentos meus; eu me vejo nesse outro no qual identifico traços meu; eu o vejo como meu ideal, que tanto admiro - como eu gostaria de ser igual a ele! Ou o vejo como meu rival e quero que ele morra" (DUNKER, 2017). Assim, pode haver ou uma identificação positiva ou negativa em relação ao outro. Ou seja, o sujeito é constituído nas relações com o outro, com o pequeno outro. Já o grande *Outro* do sujeito são essas relações duradouras que nos definem e nos sinalizam o papel que, supostamente, devemos desempenhar.

Em 'O estágio do espelho', como formador da função do [eu] tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica, Lacan preocupado com as questões do inconsciente retoma conceitos de Freud tais como o narcisismo e a identidade do eu, para estabelecer uma maneira de elaborar a constituição do eu, o qual ele cinde entre dois pronomes da língua francesa: *Je* e *moi* para diferenciar linguisticamente a forma ativa na qual o eu ocupa lugar de enunciação e é formado pelo processo de subjetivação; do eu passivo, o qual se forma pela identificação de padrões e por isso é reconhecido por uma identidade específica. Lacan, então, influenciado por Louis Bolk, Henri Wallon e Wolfgang Köhler, elucida que o *eu* não se constitui unicamente a partir de um amadurecimento biológico, ele se estabelece por intermédio de uma relação com o outro. Assim, o psicanalista francês por meio de três fases da criança em frente ao espelho demonstra esse processo de formação da borda do eu. Nessas três fases, a criança passa do momento da não identificação de si na imagem refletida pelo espelho ao momento de júbilo ao se identificar na imagem refletida pelo espelho e ter a confirmação de um adulto, de que de fato o que ela vê é ela mesma. Lacan, enfatiza que a imagem vem do exterior e sua validação passa pelo olhar ou pela palavra de um outro. Ou seja, somente com a validação do outro para colocar a imagem da criança com ela mesma. À vista disso, é possível perceber o caráter alienante dessa imagem, dessa forma *Gestalt*, pois o *eu* se apreende a partir do que vê e da chancela que o outro implica sobre essa imagem. Assim, o reconhecimento do outro é fundamental para que o eu compreenda quem, o que é e se reconheça. O *eu*, então, apreende como sua imagem através do lugar e do significante que o outro transmite, imputa a ele. O *eu* apreende como imagem dentro de um lugar significativo, numa ordem simbólica que é representada para ele por esse outro, o qual insere um significante (JÚNIOR, 2019).

Diante disto, Lacan, a partir de 1950, considerou o estágio do espelho como representante da estrutura da subjetividade, ou até mesmo uma relação de intersubjetividade, pois a identificação do eu vem do externo, do outro, da relação com o outro. O espelho representa os olhos do outro, do semelhante que determina uma imagem do que o eu é. Conseqüentemente, o *eu* se questiona sobre o que o outro quer dele, ou o que faz com que o outro chancele ser o eu que o outro vê; abarcando assim o desejo inconsciente (JÚNIOR, 2019).

Porém, em se tratando do grande *Outro*, não podemos deixar de observar sua característica de alteridade para com o eu consciente. Muitas vezes, esta é a sentença

proferida pelo indivíduo que não faz menor sentido ao mesmo, mas, apesar de enigmática, revela a trajetória do sujeito. Em síntese, a não identificação com o que irrompe durante a sua fala constata a alteridade entre o inconsciente e o consciente. Outrossim, tudo que está além da identificação do indivíduo é uma alteridade perante o que faz parte de sua consciência. Uma língua estrangeira também é uma alteridade que inicialmente não faz parte do indivíduo (DUNKER, 2017). Isto corrobora com a estranheza e até mesmo dificuldade do discente de aprender um conhecimento totalmente novo no qual não há nenhuma relação com um conhecimento pré-existente, pois o estudante está diante de um grande *Outro*, ou seja, de uma alteridade que se configura como uma autoridade. Dessa forma, reafirma a necessidade do professor de língua estrangeira compreender que a língua ensinada por ele também é uma alteridade ao estudante, pois há uma cultura e um código a ser aprendido. Este fato, salienta a importância do professor de línguas em permitir que o estudante traga às aulas as referências que possui sobre língua especialmente sobre sua língua materna, para que então, aos poucos, este Outro faça parte do estudante.

Bruce Fink (1998, p.31) menciona que o grande Outro de Lacan tem muitas *faces ou avatares* e cita quatro desses avatares: “o Outro como linguagem”, “o Outro como demanda”, “o Outro como desejo” e “o Outro como gozo”. Contudo, enfatiza que apesar de haver diferentes *faces* do grande *Outro*, “sua percepção não deve ser vista como separadas, ou não relacionadas”. Para Lacan, o sujeito é submetido à linguagem ou à lei simbólica desde a infância. Esta lei é determinante e a verdade do ser, pois se coloca no registro do universal, da linguagem pela qual o sujeito é assujeitado e alienado. Este mecanismo de alienação ocorre devido a uma identificação imaginária com o pequeno outro e uma identificação simbólica com o significante do grande *Outro*. Assim, sentenças que foram ditas por pessoas ao longo da vida do indivíduo, parecem se ordenarem de maneira emancipada e atuarem sobre ele como verdades absolutas. Quinet (2012 p.20) sobre isso enfatiza: “Mas para que o indivíduo possa apropriar-se dos significantes e exercer função de sujeito na ordem simbólica é preciso haver a inclusão da Lei -o-nome-do-pai no Outro”, pois este desempenha a função de um não ou de um basta à relação simbiótica que a criança tem com sua mãe e a introduz no universo do simbólico, da linguagem. Dessa forma, o sujeito é barrado, não pode mais ser objeto de gozo do Outro, a não ser em sua fantasia. O desejo materno, o qual é um enigma pela incidência do nome-do-pai, o qual nomeia o desejo materno, se transforma, então, em uma possibilidade de

significação no campo do Outro. Assim, o sujeito está em constante busca para encontrar o significado do seu próprio desejo em relação ao outro e o significado do desejo do outro ao qual ele quer corresponder nas suas mais diversas relações. É, então, por meio do significante do nome-do-pai, que há a inscrição do sujeito na ordem simbólica no campo do outro, no qual permite construir uma significação que é sempre instável, limitada e impossível de ser plena. O significante do nome-do-pai é importante e especial, pois faz parte da constituição do desejo do sujeito. O mesmo autor ratifica que “o Outro como lugar dos significantes, se torna o Outro como lugar da lei”. No seminário 11, ‘Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise’, Lacan (1983, p.41) afirma que “o desejo do homem é o desejo do Outro”, é no significante da demanda do Outro que o sujeito recebe a mensagem, ou seja, o apelo. O sujeito capta essa mensagem e a transforma na causa de seu próprio desejo. Esse é o ‘objeto a’, a causa do desejo do sujeito, é a única forma de subjetivação do gozo do sujeito.

Assim, a demanda do Outro assume o papel de objeto na fantasia do sujeito tornando o mesmo sujeito desejante. Contudo, o desejo é causado pela falta e por isso não há um objeto do desejo. A falta se configura pela estrutura do sujeito e da linguagem, pois o Outro também é barrado pela lei uma vez que não existe um Outro do Outro. O sujeito almeja satisfazer a demanda incongruente do Outro, e sendo isto inatingível, obtém então o desejo na falta e gozo na falta da falta (BARTIJOTTO, 2014).

### **2.3 Ferramenta digital *Flipgrid* aplicada no contexto de ensino e aprendizagem da língua**

Para que tivéssemos um ambiente de estudo síncrono e assíncrono seguro, com o propósito dos estudantes desenvolverem sua habilidade oral com autonomia, utilizamos a ferramenta digital *Flipgrid*. Esta ferramenta digital além de ser gratuita, segura e permitir a privacidade dos estudantes, oferece meios para elaboração de projetos como apresentações de trabalhos, registros de processos de aprendizagem, avaliações e principalmente produções autorais com possibilidade de edições. Além disso, o uso da tecnologia permite que os estudantes se tornem criadores de conteúdo, geradores de informação, em outras palavras incita o protagonismo dos estudantes. A ferramenta digital *Flipgrid* nos oferece um ambiente educacional, onde é possível registrar e analisar a subjetividade dos estudantes durante o

desenvolvimento da habilidade oral. Para que tivéssemos um panorama das pesquisas que tratam do mesmo tema, realizamos um levantamento bibliográfico.

Desta forma, após uma pesquisa bibliográfica online em algumas plataformas como a *Scientific Electronic Library Online*, pudemos notar que há poucos trabalhos científicos que abarcam o ensino da habilidade oral da língua inglesa, como LE, por meio da ferramenta digital *Flipgrid*, principalmente, aqui no território brasileiro. Dessa forma, encontramos alguns artigos científicos dos últimos oito anos, tais como Dutra e Silva (2017), Araújo (2020) e Coppo et al. (2024) cujo foco medular de suas pesquisas é a oralidade por meio da ferramenta digital *Flipgrid*. Não citaremos os outros artigos que encontramos pois não utilizam apenas a ferramenta digital *Flipgrid* como meio de expressão da oralidade da língua inglesa, colocando essa ferramenta digital como mais uma opção dentre outras ferramentas digitais, ou utilizam a ferramenta digital *Flipgrid*, mas não para expressar a oralidade. Assim, em Araújo, pudemos constatar que o objetivo é desenvolver e aplicar uma metodologia que a autora denomina como *Oratia*, para fomentar a oralidade cotidiana abrangendo a fonologia ao utilizar a ferramenta digital *Flipgrid*. Já em Dutra e Silva, pudemos notar que há espaço para a expressão da criticidade dos estudantes sobre o conteúdo, porém a pesquisa concentra-se no assentimento dos estudantes sobre o uso da ferramenta *Flipgrid*, nas aulas de língua inglesa, e nas contribuições desse recurso digital para as mesmas. Em Coppo et al. o cerne da pesquisa é fomentar a expressão subjetiva de estudantes de língua inglesa por meio da ferramenta digital *Flipgrid* após a leitura de um conto literário.

Assim, ao nos inteirarmos sobre os resultados de pesquisa dos artigos encontrados, constatamos que as pesquisas cujo o axioma seria investigar e desenvolver a habilidade oral da língua inglesa por meio da ferramenta digital *Flipgrid*, com exceção de Coppo et al., não têm, de fato, o objetivo de investigar e desenvolver a expressão subjetiva da habilidade oral, pois concentram-se nos diálogos cotidianos. Apesar de, ainda não termos uma literatura vasta sobre o uso da ferramenta digital *Flipgrid* no meio educacional, acreditamos assim como Green & Green (2018), que pesquisadores e professores têm aplicado esta ferramenta de diversas formas, mas principalmente para discussão após a leitura de texto na sala de aula, para avaliar a habilidade oral e até mesmo para praticar a habilidade comunicativa da língua inglesa (PETERSEN et al., 2020). Já Dutra e Silva (2018) apontam que questões relacionadas às salas numerosas e o tempo escasso poderiam levar o docente a não realizar

situações de ensino-aprendizagem da oralidade, mas com a utilização da ferramenta *Flipgrid* estas questões podem ser substancialmente minimizadas. Os autores verificaram também, uma aceitação positiva da ferramenta pelos estudantes que se propuseram a participar das atividades.

Ademais, Rojo (2012, p. 24) postula que o caráter da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais deixem de ser meras máquinas de reprodução e tornem-se máquinas de produção colaborativa. Percebemos essa prospectiva de Rojo como um fator positivo no seio da sociedade, pois possibilita a um maior número de membros da comunidade participar e colaborar com várias questões subjacentes da mesma, as quais necessitam ser debatidas e construídas, tais como identidade e a negociação de poder. Para isto, é primordial que façamos a inclusão digital de nossos estudantes. Assim, acreditamos que ao proporcionarmos a aprendizagem de uma nova ferramenta digital como o *Flipgrid* para nossos estudantes, permitimos a inclusão digital dos mesmos e, por consequência, também a inclusão social. Assim, durante a leitura dessas pesquisas cujo o teor trata da habilidade oral da língua inglesa por meio da ferramenta digital *Flipgrid*, não constatamos uma preocupação dos pesquisadores em promover a expressão crítica dos estudantes em sua habilidade oral e, principalmente, não percebemos um olhar voltado à reação dos estudantes, com suas respectivas ações e falas em língua estrangeira, perante seus vídeos gravados na língua alvo pela ferramenta digital *Flipgrid*. Ou seja, não percebemos um momento no qual o estudante confronta-se, consigo mesmo, e tem a oportunidade de expressar sua criticidade sobre si (do vídeo gravado pela ferramenta digital *Flipgrid*) na língua estudada.

Após o levantamento bibliográfico, percebemos então que a lacuna principal no âmbito do ensino de língua inglesa mais precisamente acerca do ensino da habilidade oral por meio da ferramenta digital *Flipgrid* é em relação a expressão subjetiva na oralidade, pois as pesquisas citadas (SILVA, 2017; ARAÚJO, 2020; COPPO et al., 2024) tratam apenas de conversas objetivas sobre um determinado tópico.

Apesar de, nesta pesquisa, a ferramenta digital *Flipgrid* ser utilizada pelos estudantes para gravarem-se respondendo sobre um conto literário, as respostas têm um cunho mais objetivo visando a expressão subjetiva do estudante. Outro diferencial desta pesquisa é que a expressão da oralidade é veiculada no momento da autoscopia, como em analogia ao estúdio do espelho, segundo a psicanálise

Lacanianos, pelos estudantes. Aqui, a função da ferramenta digital *Flipgrid* é colaborar para que a expressão subjetiva dos estudantes emergja na autoscopia quando eles se assistirem.

### 3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção tratamos sobre os aspectos teóricos da metodologia de pesquisa aplicados no presente trabalho para que pudéssemos incitar e coletar a expressão subjetiva na oralidade dos cinco estudantes de língua inglesa; apresentamos os participantes, os instrumentos, o lócus em que a pesquisa foi aplicada; e o material empregado na pesquisa.

#### 3.1 Aspectos teóricos da metodologia da pesquisa

A metodologia adotada para a condução desta investigação foi de abordagem qualitativa, pois em conformidade com Dornyei (2007), a pesquisa é considerada como qualitativa quando resultados não produzem a exatidão dos dados numéricos e por esta razão, são analisados por métodos não estatísticos, o que corrobora com esta pesquisa ao pontuarmos o significado dado ao fenômeno da subjetividade no discurso oral de cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa. Denzin e Lincoln (2006, p.16), sobre a pesquisa qualitativa, consideram que essa “envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. No entanto, nesta pesquisa, versamos sobre a subjetividade na habilidade oral da língua inglesa dos casos de cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa segundo os pressupostos da teoria psicanalítica de Lacan. Assim, a metodologia adotada para a condução desta investigação é qualitativa, pois, neste trabalho, pretendemos abarcar o significado dado ao fenômeno da subjetividade no discurso oral de cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa, após a leitura do conto “*The Tiredness of Rosabel*”, da escritora neozelandesa Katherine Mansfield.

Contudo, utilizamos a autoscopia como instrumento para que pudéssemos incitar e coletar a expressão subjetiva na oralidade desses estudantes, ao confrontarem-se com a imagem de si no vídeo enviado por eles mesmos à professora pesquisadora anteriormente, após o primeiro encontro como atividade assíncrona.

A autoscopia é entendida como um procedimento de coleta de dados baseado na vídeo-gravação de uma prática em que o ator ou múltiplos atores principais confrontam-se com a imagem de si na tela, promovendo a reflexão e a autoavaliação

(SADALLA e LAROCCA, 2004). Assim, por meio da vídeo-gravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material vídeo-gravado é submetido a sessões de análise a posteriori das ações os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas vídeo-gravadas (SADALLA e LAROCCA, 2004). Ademais, Rosado (1993, p.31 apud SADALLA e LAROCCA, 2004, p.421) sobre a autoscopia diz: “o sujeito que assiste às vídeo-gravações não é um mero reproduzidor passivo como um telespectador”. Rosado entende que o estudante tem um comportamento ativo “perante os elementos da recepção videográfica, aos quais atribui sentidos dentro do contexto em que a situação apresentada acontece” (ibidem).

As autoras Sadalla e Larocca, ainda citando Rosado, sobre a autoscopia afirmam que:

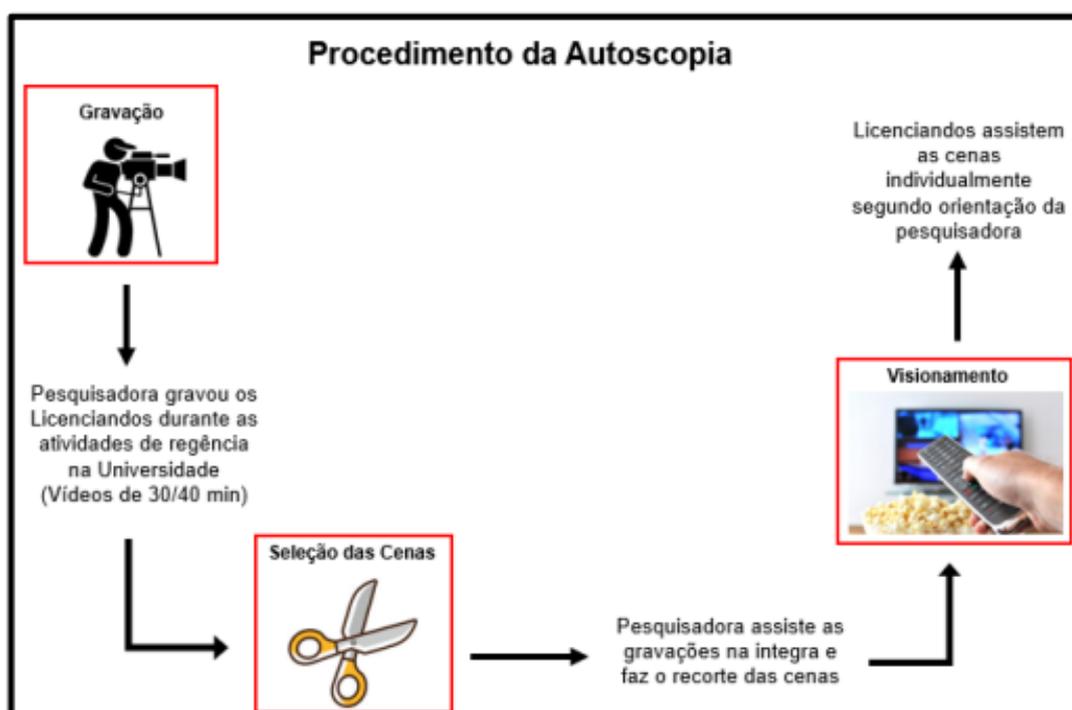
[..] o sujeito ressignifica os elementos apresentados, interpretando conteúdos e estabelecendo arranjos particulares, atribuindo certos valores aos elementos, conforme sua bagagem pessoal de experiências e conhecimentos anteriores. O objetivo da autoscopia é a análise que o sujeito desenvolve, ao confrontar-se com a imagem de si na tela. (Rosado 1993, p.31 apud Sadalla; Larocca, 2004, p.422)

Este procedimento de pesquisa é ideal para quando houver múltiplas variáveis no dinamismo do momento da ação, ou seja, acontecimentos fugazes e não repetíveis que poderiam escapar a uma observação direta. Além disso, esse procedimento é muito empregado em cursos de formação no qual o profissional (em formação) tem a oportunidade de distanciar-se do indivíduo, o qual é ele mesmo, que atua nas gravações para observar-se como um outro. No entanto, a autoscopia tem sido aplicada num ambiente educacional presencial no qual o profissional em formação docente atua presencialmente numa escola física para que sua performance enquanto professor seja gravada por uma câmera. Em seguida, o professor orientador, os colegas também em formação e o próprio professor atuante na gravação assistem algumas cenas recortadas, pelo professor orientador, do vídeo gravado. E assim, o corpo discente presente na reunião e principalmente o professor ator na gravação e o professor orientador podem refletir sobre seu trabalho enquanto ministrante da aula. Contudo, durante todo este trabalho, o ambiente educacional foi virtual de forma síncrona e assíncrona, sendo assim necessário realizar duas adaptações em relação a autoscopia para formação presencial de profissionais. Essas adaptações foram: a

gravação foi realizada pela ferramenta digital *Flipgrid* e apesar da professora pesquisadora ter assistido anteriormente à gravação enviada pelo estudante, não recortou cenas específicas para mostrar ao mesmo estudante participante, pois o vídeo enviado pelo estudante é curto, de apenas 5 minutos. Jacinto (2020), em sua pesquisa, a qual dedica-se em observar e investigar o processo reflexivo de licenciandos em Química nas atividades de microensino do estágio supervisionado por meio da autoscopia, descreve o passo a passo da abordagem da autoscopia e concebe uma figura ilustrativa com o intuito de explicitar e elucidar todas as fases dessa abordagem.

Na primeira imagem (Figura 2), temos a ilustração da autoscopia fonte advinda do trabalho de pesquisa da autora Jacinto (2020, p.31)

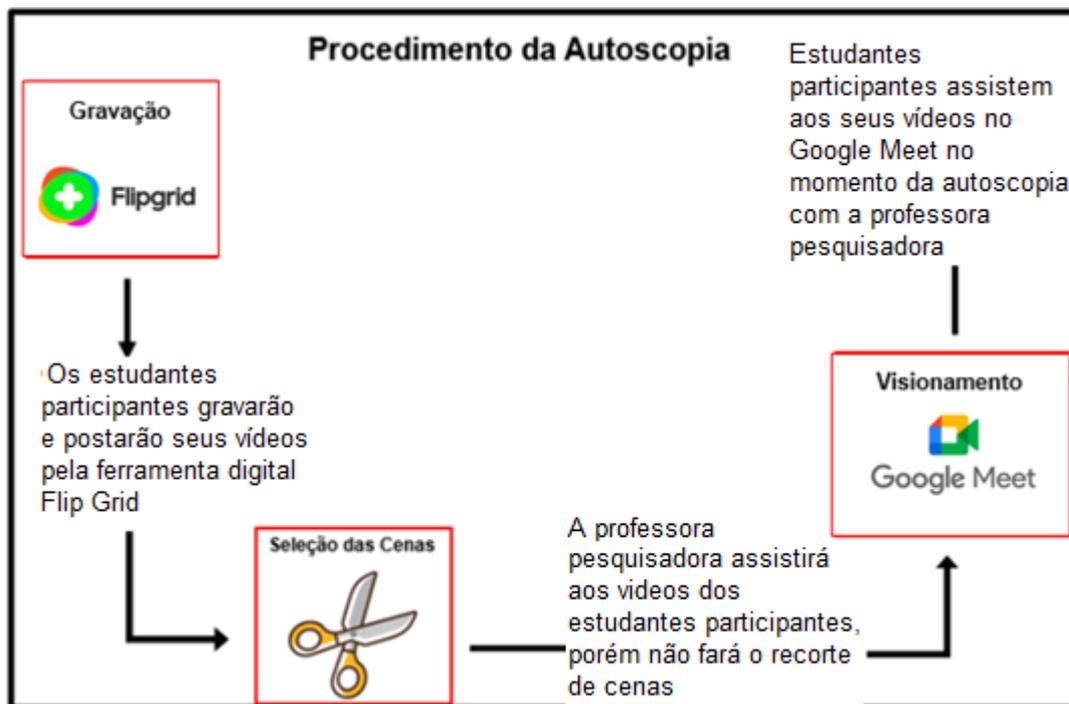
**Figura 2 – Procedimento da autoscopia para a formação inicial de docentes**



Fonte: Jacinto (2020)

Na segunda imagem (Figura 3), temos os procedimentos da autoscopia com algumas adaptações realizadas por nós, em vista desta pesquisa.

**Figura 3 – Procedimento da Autoscopia com adaptações para captar a subjetividade dos estudantes de Língua Inglesa**



Fonte: Autoria própria

Essas adaptações foram realizadas, por nós, para que o proceder metodológico da autoscopia pudesse nos auxiliar na captação da subjetividade dos estudantes de Língua Inglesa ao expressar sua linguagem no vídeo por eles gravado e para que se adequasse às três necessidades presentes nesta pesquisa como: a necessidade da gravação dos vídeos dos estudantes serem remota uma vez que toda pesquisa ocorreu de forma virtual síncrona; a necessidade de se utilizar o vídeo completo de cinco minutos dos estudantes sem cortes ou escolha de cena, pois do contrário teríamos pouco material a ser analisado e, por fim, a necessidade do professor pesquisador e de cada estudante assistirem ao seu vídeo, no momento do visionamento, pelo *Google Meet*.

### 3.2. Participantes

Os participantes desta pesquisa são cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa da professora pesquisadora na escola de idioma online Memphis Língua Inglesa e Cultura. Além disso, todos já completaram a maioridade civil, porém encontram-se ainda no início da fase adulta. São três homens e duas mulheres. O primeiro estudante é o Bernardo. Assim, como o próprio nome Bernardo significa o

sonhador, também é a característica principal que este estudante apresenta. Em suas falas Bernardo ressalta que é sonhador e que acredita ser importante ter sonhos, apesar de sua avó e amigos não pensarem como ele. O segundo estudante é Marcus, um bancário que demonstra que não gosta de ater-se por muito tempo em uma atividade por receio de ficar preso em 'loop' como ele mesmo diz. Seu sonho é transferir-se para Londrina, pois é sua origem e também onde seus familiares moram. O último estudante do gênero masculino é Carlos, cujo sonho é de ordem prática: "ter uma vida confortável", ele diz. Os últimos estudantes são duas mulheres, a Laura que sonha em falar fluentemente a língua inglesa e morar no Canadá e Valentina, cuja coragem é forte suficiente para querer se expor a outras culturas como meio de quebrar paradigmas.

### 3.3 Instrumentos e lócus de investigação

Nossa pesquisa ocorreu remotamente de forma síncrona e assíncrona. Para isso, utilizamos o *Google Meet* e a ferramenta digital *Flipgrid*. Utilizamos a sala de conferência do *Google Meet* para ensinarmos de forma síncrona o conto literário 'The tiredness of Rosabel' individualmente a cada estudante. Além disso, utilizamos também o *Google Meet* (mediante gravação de imagem e voz) para explicarmos aos estudantes sobre como utilizar a ferramenta digital *Flipgrid* para que eles pudessem gravar seus vídeos pela mesma ferramenta digital.

A ferramenta digital *Flipgrid* é um espaço virtual destinado à produção oral. Esta ferramenta é destinada a manipulação de vídeos para uma determinada comunidade. Quem começa uma comunidade nela pode inserir seus membros ao gerar códigos para isso. Cada membro tem a possibilidade de gravar vídeos de até dez minutos e publicar para o grupo da comunidade a que pertence. Os vídeos podem ser gravados e regravados quantas vezes o membro da comunidade desejar até postar. Também é possível utilizar efeitos especiais durante as gravações.

O criador da comunidade tem a opção de colocar um nome\* ao grupo e escolher o design que melhor se adequa à capa de abertura do grupo.

Um fator importante que devemos enfatizar é que esta ferramenta digital não é exclusivamente desenvolvida para fins didáticos, porém perfeitamente adaptável para esta finalidade. Além disso, é extremamente segura, pois somente quem possui o código do membro pode entrar na ferramenta digital *Flipgrid* e assistir aos vídeos lá postados.

### 3.4 Material

Para que pudéssemos ter um gênero textual no qual os cinco estudantes pudessem fomentar e emitir suas opiniões sobre, escolhemos o gênero textual “Conto”. Além disso, também escolhemos o gênero textual “Conto” para que os estudantes tivessem uma maior concentração sobre o teor do texto uma vez que esse gênero textual costuma ser uma narrativa curta, com início, meio e fim e que possui em seu enredo um único conflito. Nádya Battella Gotlib (1990, p.17) em ‘Teoria do Conto’, sobre as nuances do conto, diz “poder ser recontado indefinidamente, legitimando sua condição narrativa e preservando algumas das chaves do conto”. A autora classifica estas chaves como o impulso único, a tensão unitária, o efeito preciso e inesperado. Edgar Allan Poe (1846) em ‘A Filosofia da Composição’, estipula balizas à poética do gênero textual do conto, e sua premissa a respeito do conto é sobre o efeito de reação que o texto pode causar no leitor. Interessado no “efeito” do conto sobre o leitor, o escritor norte-americano enfatiza que é primordial que o texto do conto seja lido em apenas uma “sentada”, pois do contrário, o conto não produzirá o mesmo efeito no leitor. Poe explica:

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se são requeridas duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (POE, 1986, p. 912-913).

Apesar de termos escolhido o gênero textual de narrativa mais curta, temos como um dos objetivos desenvolver a habilidade oral da língua inglesa enquanto língua estrangeira de cinco estudantes de nível intermediário da língua inglesa. Houve então a necessidade de prepará-los para a leitura na língua alvo do conto literário ‘*The Tiredness of Rosabel*’ de Katherine Mansfield. Assim, gravamos um vídeo contando verbalmente de forma sucinta, em inglês, o enredo do conto ao mostrarmos slides com figuras ilustrativas sobre os acontecimentos do conto e disponibilizamos este material de apoio na ferramenta digital *Flipgrid* para que todos os cinco estudantes pudessem acessá-lo. Este vídeo desempenhou a função de material de apoio à leitura do conto literário ‘*The Tiredness of Rosabel*’.

### 3.4.1 Sobre o conto escolhido: *The Tiredness of Rosabel*

A autora neozelandesa Katherine Mansfield foi quem escreveu o conto escolhido por nós para esta pesquisa. O conto escolhido é '*The Tiredness of Rosabel*'. Mansfield o escreveu em 1908, porém este conto somente foi publicado postumamente em 1924. O enredo da história trata das fantasias de uma jovem da classe trabalhadora em relação a uma vida mais luxuosa. A personagem principal deste conto é Rosabel, uma jovem empregada numa chapelaria em Londres no início de 1900.

A história começa quando ela está voltando para casa depois de um longo dia de trabalho. No ônibus, Rosabel fantasia com um jantar farto; ela havia comido muito pouco naquele dia, pois gastou muito dinheiro em um buquê de violetas. Rosabel depois de chegar em sua casa, senta-se ao lado da janela e começa a refletir sobre os acontecimentos de seu dia. Em seu trabalho, Rosabel havia atendido um casal abastado e bastante exigente. A mulher acaba pedindo que Rosabel experimente um chapéu com uma grande pena; ela comenta que ele fica muito bem em Rosabel. Isso deixa Rosabel irritada, embora ela não demonstre. A mulher decide comprar o chapéu e deixa Harry, seu noivo, pagando por ele. Neste momento, sozinho com Rosabel, Harry elogia a beleza da personagem principal do conto. Depois desse comentário, Rosabel não consegue pensar em nada além de Harry. Em seu apartamento, Rosabel se imagina ocupando o lugar da noiva dele; ela fantasia ter uma criada que a ajuda a colocar o chapéu de penas, o véu e as luvas de camurça. Ela imagina que Harry lhe compra um magnífico buquê de violetas e a leva para um almoço luxuoso. A personagem principal se imagina num baile no qual é acompanhada de Harry e sua beleza chama a atenção de um príncipe estrangeiro. Ela imagina também ser noiva de Harry e então casar-se com ele. Além disso, se imagina passando a lua de mel na casa de campo da família de Harry.

### 3.4.2 Sobre o Produto Educacional

Nós elaboramos um produto educacional no formato de um roteiro pedagógico acoplado com a investigação que foi realizada durante o processo de construção desta dissertação, a qual partiu de um problema social relevante: a dificuldade que os estudantes brasileiros têm de desenvolver a habilidade oral da língua inglesa, especialmente sobre a defesa de ideias subjetivas. Dessa forma, resolvemos elaborar

um ebook sob domínio público contendo um roteiro pedagógico com o objetivo de orientar e apoiar professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da habilidade oral da língua inglesa por meio da metodologia da autoscopia e da utilização da ferramenta digital *Flipgrid*.

Assim, este roteiro pedagógico é resultado de uma pesquisa, a qual se objetiva a solucionar um problema no meio educacional. E, em conformidade com os pressupostos teóricos, aplicação da metodologia e a coleta dos dados desta pesquisa estruturamos este roteiro pedagógico.

Este roteiro pedagógico é estruturado na apresentação do produto, introdução do tema, desenvolvimento, contendo o passo a passo de como proceder, conclusão e considerações finais para auxiliarem os professores na aplicação deste produto educacional. Neste roteiro pedagógico o professor é convidado a realizar todo o proceder sugerido pelo produto educacional. Além disso, neste roteiro pedagógico o material utilizado nesta pesquisa acadêmica foi exposto como exemplo de material a ser empregado. No desenvolvimento do roteiro pedagógico, sete etapas são sugeridas aos professores. Cada uma destas 7 etapas contém recomendações e exemplos de proceder para a fomentação da expressão subjetiva de estudantes de língua inglesa. Ademais, há também algumas propostas pedagógicas conforme o nível dos estudantes de língua inglesa a quem o professor possa estar ensinado. Este produto educacional está disponibilizado em sua íntegra, no apêndice A. Para informações detalhadas visite o apêndice A.

### **3.5 Organização metodológica de análise dos dados**

Para que pudéssemos selecionar e analisar os dados da subjetividade na oralidade dos cinco estudantes de língua inglesa após a leitura do conto '*The tiredness of Rosabel*', pela metodologia da autoscopia de forma coerente com a pesquisa, tivemos que cumprir algumas etapas pertinentes de modo que também pudessem facilitar a análise dos dados. Assim, fez-se necessário inspirarmos na Análise de Conteúdos de Bardin (2011), pois precisávamos de noções de preparo para cumprirmos a tarefa de seleção e análise de dados de maneira eficaz. Para tanto, a pesquisa foi organizada "em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 2011, p.123).

### 3.5.1 Etapas

Assim, inspirado em Análise de Conteúdo de Bardin, enfatizamos três fases da pesquisa, as quais foram cruciais para que a pesquisa ocorresse “1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p.123). Na primeira fase, para percebermos o foco do material, realizamos uma leitura flutuante sobre a oralidade dos cinco estudantes de língua inglesa; selecionamos os documentos que foram coletados para análise e construímos o corpus com base na exaustividade, representatividade e pertinência para que, em seguida, pudéssemos formular hipóteses e preparar o material para exploração dele, seguindo os passos da codificação de um tema. Nosso tema foi ‘ter sonhos’, o qual configurou-se como uma unidade de contexto. Esse processo passou pelo procedimento da enumeração, pois precisamos constatar a intensidade que este tema foi abordado pelos cinco estudantes durante a metodologia de autoscopia. Por último chegamos à inferência e interpretação de análise dos dados obtidos da expressão subjetiva na oralidade dos cinco estudantes de língua inglesa. Na inferência dos dados obtidos, apoiamo-nos nos elementos primordiais da comunicação: a mensagem (significação e código), o canal (por onde a mensagem foi enviada) e o emissor e receptor da mensagem. Por fim, as categorias de análise foram emergentes de nossos dados de pesquisa.

### 3.5.2 O Proceder

Relataremos aqui, de forma sucinta, todo nosso proceder desde antes do primeiro contato com os cinco estudantes da pesquisa, para que o momento de aplicação e análise da mesma fique claro na sua compreensão. Primeiramente, apresentamos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UTFPR do campus de Curitiba para obtermos a licença para desenvolver a pesquisa e então, após sua aprovação sob o número **CAAE 74367423.1.0000.5547**, contatamos cinco discentes, que já estudavam conosco para convidá-los a participarem da pesquisa.

Mediante o aceite e o interesse desses estudantes em participar da pesquisa, uma aula de duração de duas horas em inglês via *Google Meet* sobre o conto ‘*The Tiredness of Rosabel*’ de Katherine foi ministrada a cada um deles. Nessa aula, após a leitura do conto em voz alta de forma conjunta com cada estudante participante, desenvolvemos conhecimentos literários sobre o texto do conto; em seguida,

apresentamos a ferramenta digital *Flipgrid*, demonstrando como utilizá-la para gravar e assistir ao vídeo por meio dessa ferramenta digital. Além disso, mostramos um vídeo sobre o conto, o qual já havíamos confeccionado e disponibilizado no grupo da ferramenta digital *Flipgrid*, grupo do qual cada estudante participante fora adicionado durante a apresentação da ferramenta digital. Então, pedimos a cada estudante participante que gravassem um vídeo pela ferramenta digital apresentada a ele, respondendo em inglês algumas perguntas sobre o conto o qual acabara de estudar, como atividade de estudo assíncrona, e enviasse a nós postando-o no grupo do qual já era participante naquele momento, para que no próximo encontro ele pudesse assistir ao seu respectivo vídeo e conversasse sobre ele. Pedimos a cada estudante participante que postasse o vídeo com no mínimo um dia de antecedência em relação à data do segundo encontro, momento em que conversaríamos sobre o vídeo (do respectivo estudante participante) e a autoscopia seria aplicada. Assim, antes do próximo encontro, assistimos ao vídeo para tomar conhecimento do desenvolvimento do estudante participante que estaria no segundo encontro para a autoscopia, ao lidar com a ferramenta digital *Flipgrid* e para avaliar a capacidade do mesmo ao responder sobre o conto estudado de maneira coesa. A autoscopia foi aplicada individualmente com cada estudante. Além disso, para cada estudante, nesta pesquisa, escolhemos um nome fictício para preservar a identidade dos cinco estudantes, os quais propuseram-se a participar.

As perguntas aos estudantes participantes sobre o conto foram em inglês. Estas foram as perguntas: 1- *Who is Rosabel?* 2- *Where does she live?* 3- *Why Does she get angry?* 4- *What does she dream of?* 5- *What do you think about her dream?* 6- *Is it a nice dream?* 7- *Do you think one day Rosabel will fulfill her dream?* 8- *What is your dream?* No segundo encontro, via *Google Meet*, conversamos com cada estudante participante sobre sua facilidade na utilização da ferramenta digital *Flipgrid* e questionamos o que eles achavam sobre a mesma ferramenta digital. Em seguida, iniciamos uma conversa sobre o conto estudado e perguntamos ao estudante participante se poderíamos assistir ao seu vídeo postado na ferramenta digital *Flipgrid*, para que pudéssemos comentar as respostas que ele deu às perguntas sobre o conto *'The Tiredness of Rosabel'*.

Nosso intuito, nesse momento, foi de observar e analisar a subjetividade no discurso oral dos cinco estudantes de nível intermediário da língua inglesa por meio da ferramenta digital *Flipgrid* com base no aporte teórico da psicanálise de Lacan e

na abordagem de pesquisa da autoscopia. O motivo por escolhermos esta metodologia e aquele aporte teórico foi por acreditarmos que ambos têm uma congruência, pois a metodologia da autoscopia, acontece quando “a imagem projetada na tela como categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva não pretende senão ocupar-se dos produtos que resultam dessa interação” (LINARD, 1980, p.8); já a psicanálise de Lacan cujo teor preocupava-se com o inconsciente do indivíduo enquanto o grande Outro e com a subjetividade do sujeito advinda da relação espelhada com o outro. Acreditamos que a convergência dessas perspectivas pode nos nortear para tanto à apreensão específica dos dados subjetivos dos cinco estudantes como à compreensão da subjetividade desses mesmos dados.

Assim, no momento da autoscopia via *Google Meet*, orientamos os estudantes, implicitamente, para refletirem sobre os comentários feitos por eles em suas respostas às perguntas sobre o conto, realizados na cena de seus vídeos. Para que pudéssemos abranger todos os dados significativos dos estudantes que participaram da autoscopia, a qual foi realizada pelo *Google Meet*, transcrevemos toda a conversa entre os estudantes e a professora pesquisadora incluindo todas as falas e todas as reações dos estudantes participantes da pesquisa. E, assim, à luz dos estudos da psicanálise de Jacques-Marie Émile Lacan, analisamos a subjetividade destes estudantes de língua inglesa na habilidade oral após a leitura do conto ‘*The tiredness of Rosabel*’. Os dados coletados (as falas e as reações dos estudantes) foram transcritos e traduzidos à língua portuguesa, uma vez que todas as autoscopias ocorreram em língua inglesa. As falas originais em inglês estarão em itálico ao lado das falas em português.

Em seguida utilizamos os parâmetros de tema, unidade de contexto e numeração para chegarmos as categorias, sendo que cada uma destas emergiu das falas dos estudantes. Uma categoria comum a todos os cinco estudantes foi **ter um sonho**, as outras duas categorias foram **a professora pesquisadora como o Grande Outro** no momento da autoscopia e **a identificação do sujeito com o eu do vídeo**, as quais aparecem em especial para Bernardo e Marcus. Assim, essas categorias são mencionadas ao longo da análise de ambos os estudantes Bernardo e Marcus. Ademais, obtivemos mais uma categoria, essa relacionada a **percepção dos cinco estudantes sobre a ferramenta digital Flipgrid**. As categorias estão em negrito ao longo da análise.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, para que o leitor tenha subsídios sobre cada estudante e consiga ter um panorama mais aprofundado e até mesmo uma melhor percepção da análise, antes mesmo de expormos a amostra dos dados com suas consecutivas análises, contamos um pouco como foi a abordagem com estes estudantes. Os excertos apresentam trechos com as falas do estudante analisado, para facilitar a organização dos eventos utilizaremos apenas a primeira letra do nome fictício do estudante, seguida da numeração cronológica dos eventos como, por exemplo, para as falas de Bernardo (B[1], B[2] e etc), assim como para os demais participantes da pesquisa. Em relação às falas da professora/pesquisadora utilizaremos P, seguida da numeração cronológica do evento.

### 4.1 Bernardo

Bernardo apresenta uma característica marcante em sua fala, o ato de sonhar, assim o nominamos como o sonhador.

Com exceção de Bernardo, todos os outros estudantes enviaram seus vídeos pela ferramenta digital *Flipgrid* com a antecedência de um dia antes da data marcada para o segundo encontro, assim como requisitado pela professora/pesquisadora anteriormente no primeiro encontro entre a professora/pesquisadora e cada estudante. Apesar da professora/pesquisadora ter requisitado o vídeo ao Bernardo com no mínimo um dia de antecedência ao dia do segundo encontro, esse destinado ao momento da autoscopia, ele apenas postou o vídeo faltando cinco minutos para o horário agendado, o qual começaria o segundo encontro. Além disso, no dia do segundo encontro, o qual seria no período da noite, a professora/pesquisadora enviou uma mensagem ao Bernardo ao meio dia para confirmar a participação deste estudante; enviou uma segunda mensagem ao final da tarde lembrando-o sobre a necessidade de postar o vídeo; como também enviou, no início da noite; uma terceira mensagem a ele perguntando se estava com alguma dificuldade sobre como utilizar a ferramenta digital *Flipgrid* e mencionou caso ele precisasse de ajuda, ela estaria à disposição, e faltando dez minutos para iniciar o segundo encontro, a professora/pesquisadora enviou a quarta e última mensagem ao estudante para avisá-lo que o segundo encontro ocorreria somente se ele postasse o vídeo. Todas as mensagens foram enviadas pelo contato entre ambos no aplicativo *Whatsapp*.

Bernardo relutou em postar o vídeo e somente após a professora/pesquisadora explicar que havia a necessidade da postagem do vídeo para ocorrer o segundo encontro para realizar a autoscopia, ele postou. Para a organização, apresentação e análise dos dados, separamos as principais falas em um conjunto de seis excertos. Em asterisco temos a reação física do estudante.

No primeiro excerto temos a conversa inaugural do segundo encontro entre a professora/pesquisadora e o Bernardo. Neste momento a câmera do estudante está aberta e a professora/pesquisadora pode ver o estudante, o que logo no próximo excerto da conversa não ocorre mais.

\*O estudante aparece na câmera.

P.1: Professora/pesquisadora: Como você está? *How are you doing?*

B.1: Tô bem. \*O estudante participante sorri. *I am good.*

P.2: Foi fácil gravar o vídeo pela ferramenta *Flipgrid*? *Do you think it was easy to record by Flipgrid?*

B.2: Eu achei bem tranquilo. *It was very easy.*

P.3: Quantas vezes você gravou até você dizer que tá bom e enviar? *How many times did you record yourself until you get a good recording and send it*

B.3: Gravei umas 7 vezes. *I did it seven times*

\*O estudante levanta os olhos para a direita. Fica sério.

P.4: Por que gravou umas 7 vezes até enviar? *Why did you record it seven times?*

B.4: Porque às vezes eu falava e errava ou não lembrava a palavra que eu queria usar. \* O estudante dá risadas. *Because I sometimes I spoke and It was wrong or I could not remember the word I wanted to say*

P.5: Quantos dias você levou para gravar? *How long did you to record?*

B.5: Ah, foi bem rápido, um dia só, foi na sexta, mas aí não postei e só postei hoje, segunda. *Hummm, It was fast, only one day , on Friday, but I didn't post it.*

P.6: Por que só postou hoje? *Why did you do it only today?*

\*O estudante sorri e olha para baixo. Em seguida, olha para a professora/pesquisadora.

B.6: Ah, era aniversário do meu avô e passei o fim de semana lá. E não deu para postar porque na casa do meu avô não tem internet. *It was my grandfather' birthday and I spend the weekend there. I couldn't post it because there isn't any internet at my grandfather's house.*

Deste primeiro excerto podemos perceber que Bernardo apesar de ter gravado o vídeo na sexta-feira, apenas postou o mesmo na segunda-feira depois da professora/pesquisadora condicionar este ato da postagem anterior a realização do segundo encontro. Ainda que Bernardo tenha mencionado que na casa dos avós não há acesso à internet, o mesmo teve o dia de segunda-feira para fazê-lo. Salientamos ainda que a professora/pesquisadora apenas teve acesso ao vídeo cinco minutos antes do segundo encontro começar. Dessa forma, há evidências de que o estudante não estava satisfeito com sua performance no vídeo, pois gravou o mesmo sete vezes e apenas postou-o sob a condicional de não ter o segundo encontro. Aqui, podemos notar a insegurança deste em relação a seu domínio de inglês e principalmente, o desconforto sobre postá-lo à professora/pesquisadora. Assim, segundo Lacan podemos compreender que para este estudante **a professora/pesquisadora ocupa o lugar do grande Outro** e preocupado se atenderia ao desejo deste grande Outro, o qual para Bernardo representa uma lei simbólica e prefere então postergar ao máximo que este grande Outro tenha acesso a seu vídeo. Além disso, Bernardo compreende que ao falar o inglês há o certo e o errado dentro de uma lei simbólica, a qual ele ainda não domina totalmente. De forma análoga à teoria Lacaniana, quem representa essa lei, neste momento, é a professora/pesquisadora. Na situação analisada, Bernardo já demonstra estar internalizando esta lei, a língua estrangeira, pois já percebe seus erros ao praticá-la.

Já no segundo excerto da conversa entre o estudante e a professora/pesquisadora, o estudante fecha sua câmera, sendo possível relacionar este fato à presença do grande *Outro* sob sua reação. Entre parênteses temos a narração dos fatos que estão ocorrendo no momento.

P.7: Podemos assistir ao vídeo que você enviou? *May we watch the video you sent?*

B.7: Sim. *Yes*

P.8: Posso compartilhar (cita o nome do estudante)? *May I put it on the screen?*

(O estudante fecha a tela do *Google Meet*.)

B.8: Pode. *Yes, you may.*

(O vídeo começa e a professora/pesquisadora para em cada resposta dada no vídeo, perguntando se Bernardo gostaria de acrescentar algo além do que está sendo falado no vídeo ou até mesmo mudar a resposta.)

P.9: Vou compartilhar o vídeo com você. *Você está vendo? I'm going to share it with you. Can you see it?*

B.9: Sim. *Yes.*

P.10: Você consegue ouvir? *Can you hear it?*

B.10: Sim, consigo. *Yes, I can.*

P.11: Nós iremos assistir ao vídeo e depois iremos parar para comentar, tudo bem? Fique bem à vontade para comentar o que você quiser e quando quiser. *We're going to watch it and later we'll talk about it. Is that ok? Take your time to say whatever and whenever you want to.*

B.11: Tá bom. *Fine.*

Neste excerto da conversa, a imagem de Bernardo no *Google Meet* desaparece e a professora/pesquisadora pode somente ouvi-lo. No entanto, a professora/pesquisadora não pede a Bernardo que abra a câmera novamente e permite que continue sem mostrar sua imagem a ela. Apenas ao final da gravação da autoscopia é que ela questiona sobre o fato da câmera dele estar fechada. Assim, podemos perceber que Bernardo preocupa-se a respeito do olhar da professora/pesquisadora sobre o que ele apresenta em seu vídeo e prefere que ela não veja sua reação sob seu olhar. Em conformidade com os estudos de Lacan, o sujeito é aquilo que o significante representa a outro significante. As características do sujeito são a priori atribuídas por um grande *Outro*. Dessa forma, podemos entender que Bernardo se sente receoso perante este **grande Outro, a professora/pesquisadora**. Este estudante encontra-se, neste momento, temeroso de como será representado na cadeia de signos enquanto significante para este Outro. Assim, segundo Lacan, podemos compreender que para este estudante a professora/pesquisadora se configura o grande *Outro*, o que o deixa preocupado, receoso se atenderia a demanda do desejo deste grande *Outro*, o qual para o estudante representa uma lei simbólica.

No momento seguinte, o vídeo começa e a professora/pesquisadora para em cada resposta dada no vídeo e pergunta se ele gostaria de acrescentar algo além do que está sendo falado no vídeo ou até mesmo mudar a resposta. O vídeo continua e é parado na segunda pergunta. A professora/pesquisadora pergunta a mesma questão sobre o conto. Bernardo responde de forma mais curta do que o vídeo. Ele

pede para assistir novamente este trecho. E depois responde de forma completa a sentença.

Assim, temos o terceiro trecho da conversa entre o estudante e a professora/pesquisadora.

P.12: Onde ela mora? *Where Does she Live?*

B.12: Nova Zelândia. *In New Zealand.*

P.13: Mais alguma informação? *Anything else?*

B.13: Posso ver de novo (vídeo)? *Can I see it again?*

P.14: Claro, vamos ouvir de novo. *Sure, let's listen again.*

B.14: Então, na Nova Zelândia, no quarto andar do prédio. *So, in New Zealand, on four floor in a building.*

Por meio desse excerto percebemos que o estudante pede para ver novamente o seu vídeo posto pela ferramenta *Flipgrid* e então responde de uma forma completa as perguntas da professora/pesquisadora. Ou seja, Bernardo começa a se apoiar no **outro eu (o eu do vídeo)**, e podemos inferir que ele se identifica com eu do vídeo ao confiar nas respostas que ele deu.

A seguir temos o quarto excerto entre Bernardo e a professora/pesquisadora no qual Bernardo apoia-se no grande *Outro*.

P.15: Você se lembra da terceira pergunta? *Can you remember the third question?*

B.15: Sim, a pergunta era: por que ela ficou com raiva? (fala em português). Mas não lembro como era em inglês. *Yes. The question was....*

(A professora/pesquisadora inicia a pergunta e para com intuito que ele termine de montar a pergunta. Então, ele fala a pergunta toda. Além disso, responde à pergunta de forma completa.)

P.16: Por que ela se? *Why did she....?*

B.16: Por que ela se sentiu com raiva? Por que ela se sentiu humilhada e zoada quando teve que colocar o chapéu? *Why did she get angry? Because she felt humiliated and mocked when she had to put the hat.*

Neste quarto excerto, podemos perceber que o estudante, após a professora/pesquisadora iniciar a pergunta em inglês, se sente seguro para continuar

formulando a pergunta em inglês. Antes disso, o estudante alega não se lembrar sobre a pergunta, ou seja, ele precisa desse apoio e validação do grande *Outro* para dizer a pergunta e respondê-la de maneira completa.

A seguir, temos o quinto excerto da conversa entre Bernardo e a professora/pesquisadora onde o estudante ressalva seu comportamento em relação ao aprendizado à professora/pesquisadora.

P.18: Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar? *Is there anything you would like to add, to say?*

B.17: Ah, eu tentei nas respostas acrescentar. Não ..., só responder sim e não para as perguntas. Tentei responder mais. Completar. *Humm, I have tried to answer it fully. Not..., just answer yes or no to the questions. I tried answer more. Full.*

P.19: Sim, esse movimento é o procedimento certo para quem está aprendendo uma língua. É bem isso, quanto mais a gente tenta falar mais rápido a gente fala. *Yes, that is the move, that is the correct process for who is learning a language. That is so true. More we try to speak faster we speak the language.*

B.18: Sim, porque se eu respondesse por exemplo sobre onde ela mora, só respondesse Nova Zelândia, ia ficar mais fácil, mas tentei colocar mais informação, tipo Nova Zelândia quarto andar do prédio. *Yes, because if I answered, for example, where she lives, I'd just answer New Zealand, it would be easier, but I tried to put in more information, like New Zealand on the fourth floor of the building.*

P.20: Sim, porque você desenvolve mais. Você vai aprendendo mais. *Yes, because you develop more. You learn more.*

P.21: Sim, esse movimento é o procedimento certo para quem está aprendendo uma língua. É bem isso, quanto mais a gente tenta falar mais rápido a gente fala.

B.19: Sim, porque se eu respondesse por exemplo sobre onde ela mora, só respondesse Nova Zelândia, ia ficar mais fácil, mas tentei colocar mais informação, tipo Nova Zelândia quarto andar do prédio. *Yes, because if I answered, for example, where she lives, I'd just answer New Zealand, it would be easier, but I tried to put more information, like New Zealand on the fourth floor of the building*

P.22: Sim, porque você desenvolve mais. Vai aprendendo mais. *Yes, because you develop more. You learn more.*

B.20: Sim, dava para fazer em todas assim. Na outra dava só para dizer que ela era uma chapeleira. Mas eu quis acrescentar. Para ficar bem cheia a resposta. *Yes, you*

*could do them all like that. In the other one you could just say that she was a hatter. But I wanted to add to it. To make the answer fuller.*

P.23: Essa atitude de quem está aprendendo uma língua tem que ter mesmo. Vamos lá. Ir tentando, tentando. Uma hora, a coisa vai. Agora se a gente se prende, vou fazer só isso aqui, aí eu vou errar, não tem como crescer, se desenvolver. *You really have to have that attitude when you're learning a language. Let's go. Try, try, try. One day it will happen. Now, if we get stuck, I'm just going to do this here, then I'm going to make mistakes, there's no way to grow and develop.*

B.21: É bem isso. Tem um amigo meu que ele quer aprender e não tem medo de passar vergonha. O inglês dele é horrível, mas ele tá querendo aprender, mas ele não tem vergonha nenhuma. Ele fala do jeito que ele acha que é. *That's right. I have a friend that wants to learn and isn't afraid to be embarrassed. His English is ugly but he wants to learn, and he's not ashamed of it. He speaks the way he thinks it is.*

Neste quinto excerto, podemos observar que o estudante quer demonstrar o processo que ele faz para responder às perguntas que a professora/pesquisadora designou a ele. Podemos notar aqui, que o estudante deseja mostrar a ela que tem o comportamento ideal de um estudante aplicado que todo professor de línguas deseja. Além disso, ele quer realizar a demanda da professora/pesquisadora, ou seja, ele deseja ser o objeto de desejo do *Outro*, no caso da própria professora/pesquisadora. Em seguida, Bernardo menciona o comportamento do amigo. Diante disso, podemos observar que seu amigo desempenha o papel do pequeno outro a ele, pois fala deste amigo com entusiasmo. Assim, o estudante fala deste amigo como alguém que ele admira por não ter medo de errar ao falar a língua inglesa. Este amigo tem a característica que ele gostaria de ter, pois antes mesmo do início do segundo encontro e durante, ele não se mostrou com a coragem do amigo, ao demorar para postar o vídeo pela ferramenta *Flipgrid* e ao fechar a câmera quando a professora/pesquisadora foi assistir com ele ao mesmo vídeo.

A seguir, no sexto e último excerto da conversa entre Bernardo e a professora/pesquisadora esse estudante trata a respeito de **ter um sonho**, mencionando que “seu sonho é realizar o sonho de sua mãe”. Em asterisco, temos a reação do estudante.

P.24: Tudo bem? Você fechou a câmera? Faz tempo que ela tá fechada. Tá tudo certo? *Have you closed the camera? It has been closed for long. Is everything fine?*

B.22: Nossa, achei que estava aberta. *Wow, I thought it is open.*

P.25: Não. Desde que nós assistimos o vídeo, tá fechada. Eu só vejo a bandeira do Brasil. Mas tá tudo bem? *No. Since we watched the video, it's closed. I only see the Brazilian flag. But is everything all right?*

B.23: Continua ligada, normal. Para mim, tá tudo normal. *It's still on, normal. Everything's normal for me.*

P.26: Não, para mim. Tô vendo uma bandeirinha do Brasil. *No, for me. I see a little Brazilian flag.*

B.24: Ainda tá fechado? *Is it still closed?*

P.27: Tá fechado. *It's closed.*

B.25: Espera aí que eu vou desativar e ativar. *Wait a minute and I'll deactivate and activate it.*

P.28: Mas se você quiser manter fechado tudo bem. *But if you want to keep it closed, that's fine.*

P.29: Voltou. *It's back.*

\*O estudante balança a cabeça para frente e para trás.

P. 30: Você tem algum outro sonho? *Do you have any other dreams?*

B.26: Sim, morar na praia. É o sonho da minha mãe. *Yes, to live on the beach. It's my mother's dream.*

P.31: Ah, que legal. Mas então, não é sonho seu, é sonho da sua mãe. *How cool! But then, it's not your dream, it's your mother's dream.*

B.27: É sonho meu, quero realizar o sonho dela. O sonho meu é realizar o sonho dela. Aí se encaixa, né? *It's my dream, I want to make her dream come true. My dream is to make her dream come true. So it fits, right?*

\*O estudante sorri.

P.32: Claro. Acabou se tornando seu! *It became yours!*

P.33: Ok, terminamos a autoscopia. Você gostaria de comentar alguma coisa? *Okay, we've finished the autoscopia. Is there anything you'd like to say?*

B.28: Não. Ah, eu gostei da estória. Ela é uma garota sonhadora. Todo mundo fala que é bobagem sonhar. Minha vó fala. Tipo assim... que eu sou muito sonhador. E ela (a personagem) também sonha bastante coisa. *No. Oh, I liked the story. She's a*

*dreamy girl. Everyone says it's silly to dream. My grandmother says so. Like... that I'm very dreamy. And she (the character) also dreams a lot.*

P.34 Ah, sim. Sem sonhar fica difícil realizar. Se não tem sonho, não tem meta para tentar alcançar. *Oh yes. Without dreaming, it's hard to achieve. If you don't have a dream, you don't have a goal to try and achieve.*

B. 29: Exato. É o que eu penso também. Tem que ter sonhos para tentar alcançar. Eu sou muito sonhador. Os outros acham bobagem, que eu não vou conseguir. Aí eu falo: quando eu chegar lá, vocês vão ver. *Exact. That's what I think too. You have to have dreams to try and achieve. I'm very dreamy. The others think it's silly, that I won't make it. Then I say: when I get there, you'll see.*

P.35: O que você achou da ferramenta digital *Flipgrid*?

B.30: Bem legal. Intuitiva

Neste sexto e último excerto, podemos perceber que quando perguntado sobre **ter um sonho**, Bernardo menciona ser seu desejo morar na praia para poder realizar o sonho de sua mãe. Além disso, diz que seu sonho é realizar o sonho dela. Nesse episódio, é possível perceber que ele exterioriza que seu desejo é o desejo do *Outro*, aqui sua mãe. No entanto, em seguida, o estudante diz sobre a importância de se sonhar, ou seja, de se ter um desejo, e apesar da avó criticá-lo sobre isto, ele diz que *chegará lá*. Já nesta fala é possível pontuar que tanto a avó quanto os *outros* que ele menciona não são seu grande *Outro*. Podemos perceber que o próprio estudante já denomina essas pessoas como os *outros*, pois para ele a opinião dessas pessoas advém do pequeno outro, o qual Lacan postula como um semelhante do indivíduo e que por isso há a possibilidade de uma identificação ou não, dependendo do significante propagado a ele. Outrossim, o estudante já possui uma cadeia de significante, formada anteriormente na sua infância pelos seus pais, os quais são a lei simbólica, ou seja, seu grande *Outro*. Assim, neste caso, para o estudante na relação com sua avó e os *outros*, parece-nos que talvez não aconteça uma identificação simbólica com o significante do seu grande *Outro*. Ao final, o Bernardo diz “eu sou sonhador” e ainda diz “quando eu chegar lá, vocês vão ver”.

De acordo com o caso do estudante de língua inglesa analisado acima, é perceptível que o processo de autoscopia se assemelha ao efeito do bebê frente ao espelho com a mãe dos pressupostos psicanalíticos de Lacan em o Estádio do Espelho, pois de forma análoga apesar do estudante se ver como terceiro, ele procura

a aprovação do professor/pesquisador para assumir aquele que se apresenta no vídeo como seu eu. Podemos inferir que talvez esse seja o motivo pelo qual o estudante fecha a sua câmera no procedimento de autoscopia. Contudo, ao decorrer da autoscopia ele percebe um posicionamento positivo da professora/pesquisadora em relação a seu vídeo e então começa a apoiar-se no conteúdo do mesmo vídeo para responder às perguntas da autoscopia. Neste processo, o estudante assume o outro do vídeo, no qual é ele mesmo, falante da língua inglesa, e começa a pontuar seu comportamento positivo sobre ser um estudante que elabora sentenças com riqueza de detalhes às perguntas sobre o conto estudado. Ou seja, ele se vê no outro do vídeo e há o júbilo de se perceber sendo aquele do vídeo, falante da língua inglesa.

Percebemos que neste processo de autopercepção do estudante sobre ser o sujeito falante da língua inglesa, o mesmo permite perceber sua autonomia e protagonismo na língua alvo, o que pressupõe o potencial desta ação pedagógica assim como veiculada em nosso resultado de pesquisa. Ao final da autoscopia, o estudante sentiu-se confiante suficiente para responder em inglês perguntas que não constavam no vídeo, emitindo suas opiniões sobre ter um sonho de vida, isto é, não precisou mais do apoio do vídeo, pois percebeu-se como sujeito capaz na língua inglesa.

## 4.2 Marcus

A seguir temos o primeiro excerto da nossa conversa inaugural do segundo encontro com o segundo estudante, o qual chamaremos por Marcus, para que a posteriori, possamos analisá-lo. Em asterisco temos a reação física de Marcus. Este estudante postou seu vídeo pela ferramenta digital *Flipgrid* no dia anterior ao dia do segundo encontro para a autoscopia.

P.1.: Olá, tudo bem? *Hello, how are you?*

M.1: Oi, tudo bem e você? *Hi, how are you?*

P.2: Bem também. Você gostou de gravar o vídeo pela plataforma *Flipgrid*? *Good too. Did you enjoy recording the video using the Flipgrid platform?*

M.2: Eu curti gravar, mas eu acho que numa conversa eu falo muito melhor. Eu não sei o porquê, mas eu acho que no vídeo eu errei algumas pronúncias, alguns erros, coisas assim. Eu acho que numa conversa eu me sinto mais confiante. Gravar o vídeo me deixa nervoso, eu não sei... Mas eu fiz alguns erros que acho que se eu falasse

com você eu não faria. *I enjoyed record but I think I speak much better in conversation. I don't know why, but I think that in the video I got some pronunciations wrong, some mistakes, things like that. I think that in conversation I feel more confident. Recording the video makes me nervous, I don't know... But I made some mistakes that I don't think I would have made if I were talking to you.*

P.3: Por que será? *Why is that?*

M.3: Hummm, eu não sei.... Eu acho talvez porque nos filmes, nos vídeos a gente toda hora vê as pessoas conversando entre elas e a gente se acostuma a falar esse inglês e quando a gente tem que falar, fazer uma apresentação, não é muito... a gente não tem o background para usar. \* O estudante participante chacoalha as mãos rapidamente, olha para a esquerda e olha para cima. *Hummm, I don't know.... I think maybe it's because in movies, in videos, we see people talking to each other all the time and we get used to speak this English and when we have to speak, make a presentation, it's not much... we don't have the background to use it.*

P.4: Você quer dizer que não está acostumado a apresentar? *You mean you're not used to presenting?*

B.4: Isto! \* O estudante participante balança a cabeça para frente. *Yes!*

P.5: Para mim seu inglês estava normal, quero dizer como agora. Para mim não tem diferença. *For me your English was normal, I mean like it is now. There's no difference for me.*

M.5: Talvez eu seja muito crítico. \*O estudante participante puxa a camiseta para cima, com intenção de arrumá-la e sorri. *Maybe I'm too critical.*

P.6: Sim, talvez. *Yes, maybe*

P.7: Você gravou mais de uma vez? *Did you record more than once?*

M.6: Nãoooo. Eu gravei apenas uma vez. *Nooo. I only recorded it once.*

P.8: Sim! *Yes!*

M.7: Eu acho que se eu deletasse e gravasse novamente eu começaria entrar num Loop. Ah, eu não gostei dessa parte, então, gravaria novamente, e novamente. *I think if I deleted it and recorded it again I'd start to get in a loop. Oh, I didn't like that bit, so I'd record it again, and again.*

P.9.: Sem limite. *No limit.*

M.8: Sem limite. *No limit.*

Neste primeiro excerto, podemos perceber que Marcus não se identifica com **o eu que fala a língua inglesa no vídeo**, o qual gravou e postou para a professora/pesquisadora pela ferramenta digital *Flipgrid*, pois argumenta que falaria muito melhor se conversasse diretamente com a professora/pesquisadora. O estudante defende seu ponto de vista afirmando que há diferença entre falar o inglês numa conversa e falar inglês numa apresentação. Contudo, o estudante participante não realizou o gênero linguístico “apresentação” no vídeo, pois apenas respondeu às perguntas sobre o conto estudado. Ou seja, praticou o mesmo gênero linguístico se estivesse respondendo a professora sobre o conto.

Após a afirmação de Marcus sobre **seu inglês no vídeo** ser diferente do que realmente é numa situação habitual fora da gravação do vídeo, a professora/pesquisadora diz que achou o inglês do estudante normal, inferindo que não há diferença com o inglês que ele estava praticando com ela no momento da autoscopia. Em seguida, o estudante diz que ele deve ser crítico demais e arruma sua roupa sorrindo. Deste excerto, podemos compreender que o estudante recebeu da professora/pesquisadora uma resposta afirmativa em relação ao seu inglês ser o mesmo no vídeo e fora do vídeo, isto é, a professora/pesquisadora fez o mesmo movimento que um dos pais faz quando a criança se olha no espelho e mira um dos pais para sanar a dúvida se de fato ela é a imagem refletida no espelho. Depois do reconhecimento da professora/pesquisadora de que o inglês do estudante no vídeo é o mesmo fora do vídeo, ele se jubila ao se arrumar sorrindo em frente a câmera no *Google Meet* e dizer que ele deve ser muito crítico mesmo.

A seguir temos o segundo excerto da conversa entre a professora/pesquisadora e Marcus em que ele compreende estar uma comunidade onde pode ser visto pelos outros.

P.10: O que você achou da plataforma digital *Flipgrid*? *What did you think of the Flipgrid digital platform?*

M.9: Ah, eu achei bem fácil. Eu não explorei muito, mas percebi que a pessoa pode ver os vídeos dos outros, que é possível comentar, que o professor pode pedir tarefas por lá. Eu curti. *Oh, I found it very easy. I didn't explore it much, but I noticed that you can watch other people's videos, that you can comment, that the teacher can ask tasks there. I liked it.*

P.11: É a primeira vez que você usa a ferramenta digital *Flipgrid*? *Is this the first time you've used the Flipgrid digital tool?*

M.10: Sim, a primeira vez. *Yes, the first time.*

P.12: Você gostaria de estudar pela ferramenta digital *Flipgrid*? *Would you like to study using the Flipgrid digital tool?*

M.11: Sim, gostaria. Na pandemia, usamos muito o *Google Meet*, mas não dá para interagir assim, postar vídeo. Acho que se tivéssemos usado essa ferramenta teria sido muito bacana. É uma boa alternativa. *Yes, I would. During the pandemic, we used Google Meet a lot, but you can't interact like that, post videos. I think that if we had used this tool it would have been very nice. It's a good alternative.*

P.13: Você viu que além disso é possível mudar o cenário? *Have you seen that it's also possible to change the scenario?*

P.14: Quando você grava um vídeo. *When you record a video.*

M12: Ah, quando você grava um vídeo! Sim. Eu usei aquele de deixar o cenário sem nitidez. Eu removi o cenário. \* O estudante olha para a esquerda. *Oh, when you record a video! Yes. I used the one where the backdrop was blurred. I removed the backdrop.*

Neste segundo excerto da conversa, Marcus menciona sobre a ferramenta digital *Flipgrid* e diz que é possível assistir ao vídeo dos outros e o professor pode comentar sobre o vídeo. Podemos perceber que o estudante tem consciência sobre fazer parte da comunidade na qual foi adicionado como participante, pois comentou da possibilidade de interação entre os participantes. Talvez, neste momento, é possível constatar que o estudante tem consciência da presença do pequeno outro, seus colegas na ferramenta digital *Flipgrid*. Ademais, Marcus tornou o cenário em que estava sem nitidez para quem fosse assistir a seu vídeo. Marcus **percebe a utilização da ferramenta digital *Flipgrid*** no ambiente de ensino e aprendizagem de maneira positiva e acredita que essa ferramenta digital possui recursos que auxiliam o ambiente educacional.

A seguir temos o terceiro excerto da conversa, no momento da autoscopia via *Google Meet*, entre a professora/pesquisadora e o estudante Marcus.

P.15: Tá ouvindo? *Can you listen?*

M.13: Estou sim. Que bom. *Yes, I can. That's good.*

P.16: A primeira pergunta é quem era Rosabel e você respondeu dizendo até as condições dela, né? Qual era a segunda pergunta? *The first question was who Rosabel was and you answered it by saying her condition, right? What was the second question?*

M.14: Sim. Onde ela morava? Yes. *Where does she live?*

P.17: Sim. Onde ela morava. E a terceira pergunta? Yes, *where she lived. And the third question?*

M.15: É.... Por que ela fica irritada? Alguma coisa assim? Yes, *why does she get angry?*

P.18: Sim, por que ela fica irritada? Você se lembra da história quando ela fica irritada? Yes, *why does she get angry? Do you remember the story when she got angry?*

M.16: Sim, foi na hora que a cliente pediu para ela experimentar o chapéu na cabeça dela. Yes, *it was when the client asked her to try the hat on her head.*

P.19: Sim, ela experimenta o chapéu e a cliente diz uma sentença específica, né? E isso faz com que ela fique irritada, né? Yes, *she tries the hat on and the client says a specific sentence, right? And that makes her angry, right?*

P.20 A frase era, isto fica perfeito em você, eu quero este. Se você fosse Rosabel você ficaria irritado também? The sentence was, *this looks perfect on you, I want this one. If you were Rosabel, would you be annoyed too?*

M.17: Eu acho que ficaria irritado também. *I think I'd be annoyed too.*

P.21: Por que? *Why?*

M.18: Porque o cliente te faz provar o que ele quer comprar ... Eu não sei, por que ele pediria isto, iria propor isto? *Because the customer makes you prove what he wants to buy ... I don't know, why would he ask for this, propose this?*

P.22: Sim, se ele está comprando para ele, o cliente tem de experimentar e não quem está vendendo. Yes, *if he's buying for himself, the customer has to try it, not the seller.*

M.19: Sim. Yes.

Neste terceiro excerto o estudante concorda com o comportamento da personagem do conto estudado Rosabel. Neste momento do conto a personagem Rosabel, a pedido da cliente, é obrigada a colocar o chapéu para que a cliente possa ver como fica o chapéu vestido. Contudo, Rosabel se irrita após a cliente decidir comprar o chapéu por ficar bem nela, Rosabel. A personagem Rosabel se irrita depois de ouvir da cliente a frase: "Isto fica muito lindo em você, eu quero". A personagem

serve de espelho à cliente e essa quer o que fica bem àquela. Segundo Lacan, o sujeito é constituído nas relações com o outro. Este outro é um semelhante, que é ser humano como o sujeito, um outro com letra minúscula no qual o sujeito projeta conteúdos, intenções e até pensamentos. Além disso, o sujeito se vê nesse outro no qual identifica traços seus e vê como seu ideal, que tanto admira. Assim, pode haver ou uma identificação positiva ou negativa em relação ao outro. No caso da personagem Rosabel sobre a cliente ocorre o mesmo, pois vê na cliente o que gostaria de ser. No momento, que desempenha o papel de espelho à cliente e esta tira dela o que poderia torná-la igual a cliente, Rosabel se desestabiliza e fica irritada. A leitura literária, assim como a escrita e a discussão oral sobre o texto é um processo afetivo e cognitivo, já que o texto literário oferece ao leitor experiência emocional e pessoal e oportuniza um envolvimento propício para a reflexão.

Dessa forma, por meio da leitura 'The tiredness of Rosabel' podemos notar que há uma possível identificação do estudante com a reação de Rosabel perante a resposta da cliente a mesma.

P.22: Você pode pausar? *Can you pause it?*

M.20: Sim. Yes

P.23 :A quarta pergunta era sobre... *The fourth question was about...*

M.21: Qual era seu sonho? *What was her dream?*

P.24: Por que ela queria ser rica? *Why did she want to be rich?*

M.22: Deixe-me ver, vou entrar em outra página no *Flipgrid*? A pergunta era sobre o que ela sonhava. *Let me see, am I going to another page on the Flipgrid? The question was about what she dreamed.*

P.25: Ah, sim. Sobre o que ela sonhava. Por que você acha que ela sonhava em ser rica? *Oh, yes. What she dreamed about. Why do you think she dreamed of being rich?*

M.23: Eu acho que por causa da situação econômica dela. *I think because of her economic situation.*

P.26: A situação econômica dela. *Her economic situation.*

M.24: Eu acho que ela era pobre. E ela falava com pessoas ricas na loja e esta situação fez com que ela pensasse: "Também quero isto". *I think she was poor. And she talked to rich people in the store and this situation made her think: "I want this too"*

P.27: E o que você acha do sonho dela? É um bom sonho ou um sonho ruim? *And what do you think of her dream? Is it a good dream or a bad one?*

M.25: Pode ser bom. Como eu disse no vídeo, pode ser um pouco ambíguo. É um pouco de esperança, ela querer uma boa vida, mas é um pouco triste, a situação dela é pobre e a dureza da vida fez ela sonhar com isso. Tem esperança e tem tristeza também. *It could be good. As I said in the video, it can be a bit ambiguous. It's a bit hopeful, she wants a good life, but it's a bit sad, her situation is poor and the harshness of life has made her dream about it. There's hope and there's sadness too.*

Neste quarto excerto, podemos observar que a professora/pesquisadora faz a mesma pergunta que o estudante respondeu no vídeo. Ao responder a mesma pergunta do vídeo ele responde **como eu disse no vídeo**, ou seja, ele assume aquele eu que fala inglês no vídeo como seu eu. Assim, podemos inferir que o estudante após a confirmação e validação da professora, no primeiro excerto da conversa, de que seu inglês no vídeo é o mesmo inglês fora do vídeo ele assume e apoia-se ao eu falante do vídeo.

P.28: Sim, vamos ouvir as outras perguntas? *Yes, shall we hear the other questions?*

M.26: Sim. *Yes.*

P.29: Então, você acha que é difícil um dia ela sair da pobreza? *So, do you think it's difficult for her to get out of poverty one day?*

M.27: Eu acho difícil, mas ela pode conseguir. \*O estudante participante chacoalha a cabeça de um lado ao outro. *I think it's difficult, but she might make it. \*The student participant shakes his head from side to side.*

P.30: Então, é possível? *So it's possible?*

M.28: É possível. Mas eu acho que não é saudável procurar um relacionamento baseado no dinheiro da pessoa. \*O estudante sorri. *It's possible. But I don't think it's healthy to look for a relationship based on a person's money. \**

P.31: Sim, com certeza. Mas acontece. *Yes, of course. But it does happen.*

M.29: Sim, acontece. \*O estudante participante olha para cima e dá risadas. É comum. *Yes, it happens. \*The student participant looks up and laughs. It's common.*

P.32: Você acha que a pessoa tem esse tipo de sonho apenas para se livrar da realidade? *Do you think that people have these kinds of dreams just to get away from reality?*

M.30: Sim, eu acho que sim. \*O estudante participante move a cabeça para frente. A realidade dela era tão dura que ela teve que imaginar uma outra realidade para ela.

Uma realidade com outro tipo de vida, que ela pudesse aguentar. *Yes, I think so. Her reality was so harsh that she had to imagine another reality for herself. A reality with a different kind of life that she could handle.*

P.33: E qual é o seu sonho? *And what is your dream?*

M.31: Humm. \*O estudante vira a cabeça e os olhos para cima. Boa pergunta, eu não estava preparado para esta pergunta. \*O estudante participante dá risadas. *Good question, I wasn't prepared for that.*

P.34: Não. Ok, sem problemas. *No. Okay, no problem.*

M.32: Agora, bem agora, eu tenho sobre o meu trabalho. Eu agora tenho a oportunidade de trabalhar em casa. Quando a gente trabalha de casa, a gente trabalha onde quisermos do Brasil. Então, meu sonho é conseguir este trabalho. Então, eu posso trabalhar em Londrina, por exemplo. *Now, well now, I have about my job. I now have the opportunity to work from home. When you work from home, you can work wherever you want in Brazil. So, my dream is to get this job. So, I can work in Londrina, for example.*

P.35: Então, você não tem que trabalhar no banco? *So, you don't have to work at the bank?*

M.33: Sim, eu trabalho para ele, mas não no banco. *Yes, I work for him, but not at the bank.*

P.36: Sim, entendi. Você tem outro sonho? *Yes, I see. Do you have any other dreams?*

M.34: Ah, eu tenho alguns sonhos mais materialistas. Comprar uma casa, um carro, férias, ir à praia. Gostaria de ir a outros países. Como a Argentina e os Estados Unidos. Este tipo de sonho material, eu tenho. *Oh, I have some more materialistic dreams. Buying a house, a car, vacations, going to the beach. I'd like to go to other countries. Like Argentina and the United States. I have these kinds of material dreams.*

P.37: Sim, bons sonhos. Você acha que esses sonhos que você me contou são maneiras de escapar da realidade? *Yes, good dreams. Do you think these dreams you've told me about are ways of escaping from reality?*

M.35: Não, exatamente. Eu acho que você pode conseguir isto sem sair da realidade. É uma maneira de mudar a realidade e não sair dela. Mas, eu acho que consumir coisas são maneiras de algum jeito preencher realidades vazias. Mas não só por isso, nós compramos coisas porque precisamos. A gente precisa morar numa casa, coisas desse tipo. *No, exactly. I think you can achieve this without leaving reality. It's a way of changing reality and not leaving it. But I think that consuming things is a way of*

*somehow filling empty realities. But not just for that, we buy things because we need them. We need to live in a house, things like that.*

M.36: Por nada. Foi legal. *Not at all. It was nice.*

P.38 Sim, é necessário. Não tem como se livrar disso. Muito obrigada por sua participação. *Yes, it's necessary. There's no getting away from it. Thank you very much for your participation.*

M.36: Por nada. Foi legal. *Not at all. It was nice*

Segundo Júnior (2019), Lacan, a partir de 1950, considerou o espelho como representante da estrutura da subjetividade, ou até mesmo uma relação de intersubjetividade, pois a identificação do eu vem do externo, do outro, da relação com o outro. O espelho representa os olhos do outro, do semelhante que determina uma imagem do que o eu é. Consequentemente, o *eu* se questiona sobre o que o outro quer dele, ou o que faz com que o outro chancele ser o eu que o outro vê; abarcando assim o desejo inconsciente. Ao longo da autoscopia deste estudante percebemos então que ele **assume o eu que fala inglês no vídeo** após a validação da professora/pesquisadora acerca de sua proficiência da língua inglesa no vídeo ser a mesma proficiência linguística da conversa que estavam tendo, em inglês, naquele momento da autoscopia.

Além disso, é possível notar que o estudante se sente surpreso e talvez desconfortável quando a professora direciona a pergunta a ele, quando questiona qual é seu sonho ou se ele **tem um sonho**. Este momento pode demonstrar que o estudante Marcus não está habituado a responder questões, as quais tangem indagações de ordem mais pessoais e subjetivas em contextos de aulas. Ou, até mesmo, pode demonstrar seu desconforto em expor seu desejo, pois naquele momento **a professora/ pesquisadora desempenha o papel do grande Outro**.

Eventualmente, este estudante pode ter se sentido, neste momento, receoso de como seria representado na cadeia de signos enquanto significante para este Outro. Poderia estar preocupado se seu sonho ou desejo atenderia ou seria adequado à demanda do desejo deste grande *Outro*, o qual para o estudante representa uma lei simbólica. Dessa forma, percebemos que neste processo, o estudante conseguiu sobrepor-se a dissociação que tinha em relação a seu eu do vídeo, o qual não falava tão bem e obteve uma autopercepção de si mais integrativa sobre ser o sujeito falante da língua inglesa, o que o permitiu perceber sua autonomia e protagonismo na língua

alvo, pressupondo a capacidade latente desta ação pedagógica assim como apresentada em nosso resultado de pesquisa.

Apesar de nesta pesquisa tratarmos de observar a subjetividade de cinco estudantes segundo o aporte teórico da psicanálise de Lacan, a subjetividade dos três últimos estudantes não se mostrou de forma tão explícita como os dois primeiros estudantes (Bernardo e Marcus). Acreditamos que isto possa ter ocorrido devido à dificuldade que algumas pessoas tendem a apresentar quando são requisitadas a expor sua subjetividade. Ou até mesmo, por estarem acostumadas a camuflarem sua subjetividade pelo mecanismo de falar de si por meio da impressão de suas opiniões aos outros, quando comentam sobre o outro, como quando comentam sobre os personagens do conto literário estudado nesta pesquisa. Dessa forma, os dados dos três estudantes, a seguir, foram analisados majoritariamente em conformidade com a funcionalidade da ferramenta digital *Flipgrid* em prol de promover a oralidade de estudantes de nível intermediário da língua inglesa enquanto língua estrangeira. Contudo, ainda ressaltamos alguns dados das falas destes três últimos estudantes que poderiam ser observados como sua subjetividade segundo a psicanálise de Lacan antes mesmo de abordarmos os dados que serão observados conforme a empregabilidade da ferramenta digital *Flipgrid* nas aulas direcionadas ao desenvolvimento da habilidade oral de estudantes de língua estrangeira.

#### **4.3 Carlos**

O terceiro estudante é o Carlos, que tem o perfil de ser perfeccionista nas atividades em que se coloca a executar. O próprio Carlos ao longo da conversa com a professora/pesquisadora diz ser perfeccionista na vida. Este estudante foi o participante da pesquisa que gravou por maior número de vezes seu vídeo. Além disso, em nenhum momento da autoscopia via *Google Meet* abre sua câmera. A seguir, temos um excerto da conversa entre Carlos e a professora/pesquisadora, no qual ele comenta ser perfeccionista. Ainda que não possamos afirmar um constrangimento de Carlos em abrir sua câmera na autoscopia, podemos pensar que talvez este estudante se sinta desconfortável com a visão da pesquisadora sobre sua performance no vídeo enviado a ela. Consideramos esta mesma ocorrência com o estudante Bernardo, por ele fechar sua câmera quando a pesquisadora inicia seu vídeo enviado por ele mesmo anteriormente via a ferramenta digital *Flipgrid* no momento da autoscopia via *Google Meet*. Acreditamos que assim como Bernardo,

Carlos possa estar temeroso com a atribuição que **a professora/pesquisadora, como o grande Outro**, dará a seu vídeo, especialmente a seu desempenho linguístico na língua inglesa, pois em conformidade com os estudos de Lacan, o sujeito é aquilo que o significante representa a outro significante.

As características do sujeito são a priori atribuídas por um grande *Outro*, o qual nesta pesquisa estaria sendo performado pela pesquisadora. Neste excerto seguinte, Carlos, também, comenta sobre a facilidade de utilizar a ferramenta digital *Flipgrid*.

C.1: Tudo bem? *What's up?*

P.2: Tudo bem? O que você achou de utilizar a ferramenta digital *Flipgrid*? *How are you? What did you think of using the Flipgrid digital tool?*

C.2: Achei fácil de mexer, de usar. Acho que todo mundo consegue usar. *I found it easy to use. I think everyone can use it.*

P.3: Quantas vezes você gravou até postar? *How many times did you record until you posted it?*

(É possível ouvir o som da risada do estudante participante.)

C.3 : Eu gravei 13 vezes até postar! *I recorded it 13 times until I posted it!*

P.4: Mesmo? Por que tantas vezes? *Really? Why so many times?*

C.4: Eu sou perfeccionista, quando percebo que ainda não está como quero, faço novamente. Na última vez, tive a ideia de pausar o vídeo e gravar só o que precisava. *I'm a perfectionist, when I realize it's still not the way I want it, I do it again. Last time, I had the idea of pausing the video and recording only what I needed.*

P.5: Entendi. O que você considerava que não estava bom e por isso gravava mais uma vez? *Got it. What did you think wasn't good and that's why you recorded it again?*

C.5: Às vezes, eu esquecia uma palavra, ou a pronúncia não ficava tão boa, como eu queria. *Sometimes I forgot a word, or the pronunciation wasn't as good as I wanted it to be.*

P.6: Hum, entendi. *I see.*

Podemos perceber nesse excerto que Carlos por ser perfeccionista, ou seja, querer que seu vídeo estivesse como imaginava ser o ideal, gravou por 13 vezes. Consideramos que a ferramenta digital *Flipgrid* foi uma boa alternativa para este estudante, pois ele pode gravar-se quantas vezes ele achou necessário. Para

estudantes tímidos ou perfeccionistas esta ferramenta torna o aprendizado mais acessível. Acreditamos que se a ferramenta digital *Flipgrid* não tivesse a opção de regravar ou até mesmo, pausar o vídeo e gravar apenas o que quer, talvez este estudante não tivesse realizado a tarefa.

Além disso, podemos perceber com as falas C4 e C5, que o estudante possui um ideal para seu vídeo. Não satisfeito com a gravação que assistia ele descarta e grava novamente. Desta forma, percebemos que a gravação desempenhou o papel de espelho a ele. Mas, o espelho muitas vezes não refletiu o seu ideal na língua inglesa e por isso foi necessário a ele gravar e regravar-se até atingir seu ideal ou o ideal que **o grande Outro, a professora/pesquisadora**, pudesse estar esperando assistir dele.

#### 4.4 Valentina

A quarta estudante é a Valentina cuja característica predominante é a vontade de se destacar profissionalmente e conquistar suas aquisições materiais por conta própria. Quando indagada sobre seu sonho ela responde que é falar fluentemente a língua inglesa como também, morar e ser Analista de Sistemas no Canadá. Segundo Dunker, a língua estrangeira para seu aprendiz também é uma alteridade que inicialmente não faz parte do indivíduo, pois impõe um código e uma cultura que está além do indivíduo, ou seja, um Grande Outro. O sonho de Valentina é apreender este código e está cultura do grande *Outro*. A seguir, temos o excerto da conversa de Valentina com a professora/pesquisadora.

P.1: Você tem um sonho especial? *And do you have a special dream?*

V.1: Eu quero melhorar meu inglês. Falar fluente. *I want to improve my English. To speak fluent.*

P.2: Fluentemente. *Fluently.*

V.2: Fluentemente. E quero crescer no meu trabalho. *Fluently. And I want to grow in my job.*

P.3: Ter uma posição melhor no seu trabalho? *Have a better position in your job?*

V.3: Sim. *Yes*

P.4: O que você faz? *What do you do?*

V.4: Eu sou analista de sistemas. *I'm a systems analyst.*

P.5: Nossa, é bem difícil, né? *Wow, it's quite difficult, isn't it?*

V.5: Sim, é sim. \*O estudante participante move a cabeça para frente e para trás, sorri. Mas eu gosto. *Yes, it is. But I like it.*

P.6: Você gosta? *Do you like it?*

V.6: Sim! Yes, I do. \*O estudante participante dá risadas. E na minha área é bem importante falar inglês, por isso vou melhorar meu inglês. Eu quero morar no Canadá e trabalhar com T.I. Este é meu sonho! *Yes! And in my area it's very important to speak English, so I'm going to improve my English. I want to live in Canada and work in I.T. That's my dream!*

P.7: O que você achou da ferramenta digital *Flipgrid*? *What did you think of the Flip grid digital tool*

V.7: Foi legal. *It was nice.*

Neste excerto, podemos perceber que o sonho de falar a língua inglesa fluentemente, ou seja, dominar o idioma, está vinculado **ao sonho** de viver em outro país, poder exercer seu trabalho em outro país. Não sabemos com precisão sobre o motivo de desejar estar ou pertencer a outro país, mas, talvez, ela perceba esta outra língua e este outro país mais atrativo do que suas próprias língua e país. Poderíamos entender que por ela viver em um país de terceiro mundo e por falar uma língua que não é falada em todos os países, ela tenha sempre vivido uma cultura que enaltece a cultura e a língua de outro país e por isso ao longo da vida seu grande *Outro* foi tornando-se o outro país e tudo que vem dele.

#### 4.5 Laura

A quinta e última estudante é a Laura que é uma jovem que enfatiza sua vontade de conhecer novas culturas para ter pontos de vistas diversificados e principalmente pela oportunidade de confrontar paradigmas e ter a oportunidade de perceber a vida por outro ângulo.

Em seguida, temos o excerto da conversa de Laura sobre seu **sonho de vida**.

P.1: Você tem algum sonho que você gostaria que se realizasse? *Do you have any dreams that you'd like to see come true?*

L.1: Sim. Yes.

P.2: Você pode compartilhar? Pode contar? *May you share it? May you tell it?*

L.2: Ah...Um sonho que você gostaria que se realizasse.

Eu espero viajar a outro país, um dia. Encontrar pessoas, outra cultura, comida. *Ah...A dream you'd like to see come true. I hope to travel to another country one day. To meet people, another culture, food.*

P.3: Que legal! É um bom sonho! Você acha que o seu sonho é também uma maneira de escapar da realidade? *That's great! That's a good dream! Do you think your dream is also a way of escaping from reality?*

L.3: Sim. Porque... ah eu vou falar em português. *Yes. Because... ah I'm going to speak in Portuguese.*

P.4: Ok.

L.4: Ah, eu nasci em São Paulo, conheço lá, Florianópolis e aqui. Eu acho que é bom para a gente expandir, conhecer outros lugares. Furar a bolha em que a gente vive (Ela fala rápido e com muita eloquência em português). Aí, a gente percebe que o que a gente se importa não é tão importante assim.

P.5: Mas você disse que é um jeito de escapar da realidade para Rosabel e com relação a você, também seria? Quando você diz sobre viajar? *But you said that it's a way of escaping reality for Rosabel, and would it be for you too? When you talk about traveling?*

L.5: Ah, eu acho que sim. (Volta falar em inglês). Tudo o que a gente vive aqui, é uma maneira de saber, ter esperança que coisas melhores podem acontecer. *Oh, I think so. Everything we experience here is a way of knowing and hoping that better things can happen.*

P.6: O que você achou da ferramenta digital *Flipgrid*? *What did you think of the Flip grid digital tool?*

L.6: Para mim, foi tranquilo. Você já tinha mostrado. *It was easy for me. You had already shown it to me.*

L.7: Eu lembrei que não é muito diferente do que usamos na internet. *I remembered that it's not very different from what we use on the internet.*

Neste excerto, parece-nos que Laura quer o confronto ou talvez o desfilamento de seu significante na sua cadeia de signos com o significante que “outras” pessoas e “outras” culturas possam vir a imputar a ela. É possível que estas “outras” pessoas e “outras” culturas desempenhem o papel do pequeno outro da psicanálise de Lacan neste momento. Além disso, a estudante ainda enfatiza que é uma maneira de ter esperança numa realidade melhor. Laura em nenhum momento

da autoscopia via *Google Meet* abre sua câmera. Assim como em Bernardo, provavelmente Laura preocupa-se a respeito do olhar da professora/pesquisadora sobre o que ela apresenta em seu vídeo e prefere que ela não veja sua reação sob seu olhar. Laura possivelmente também apresenta esta preocupação, pois desde o início do segundo encontro prefere que sua imagem não seja vista pela professora/pesquisadora. Em conformidade com os estudos de Lacan, o sujeito é aquilo que o significante representa a outro significante. As características do sujeito são a priori atribuídas por um grande *Outro*. Dessa forma, podemos compreender que provavelmente Laura se sente temerosa perante este **grande Outro, a professora/pesquisadora**. Da mesma forma que o estudante Bernardo, Laura encontra-se, neste momento, receosa de como será representada na cadeia de signos enquanto significante para este Outro. Assim, segundo Lacan, podemos compreender que para esta estudante a professora/pesquisadora também se configura o grande *Outro*, o que a deixa preocupada, receosa se atenderia a demanda do desejo deste grande *Outro*, o qual para o estudante representa uma lei simbólica.

#### **4.6 Sobre a percepção dos cinco estudantes a respeito da ferramenta digital *Flipgrid***

Assim como mencionamos anteriormente seguiremos com as observações e análises dos dados referentes a ferramenta digital *Flipgrid* no ensino e aprendizagem da habilidade oral da língua inglesa. No segundo encontro, destinado à aplicação da autoscopia, questionamos os cinco estudantes sobre a ferramenta digital *Flipgrid*. Neste questionamento, perguntamos a eles o que acharam de utilizar a ferramenta digital *Flipgrid* para gravarem-se respondendo em inglês algumas perguntas sobre o conto '*The tiredness of Rosabel*' de Katherine Mansfield.

Bernardo ao responder sobre o que achou de utilizar a ferramenta digital *Flipgrid* em sua fala B.21 diz: "Achei legal. Bem intuitiva". Você vai descobrindo tudo bem fácil." Carlos em C.2 respondeu similar ao que Bernardo disse, o que implica o mesmo teor quanto à experiência com a ferramenta: "Achei fácil de mexer, de usar. Acho que todo mundo consegue usar". Já Valentina foi bem sucinta em sua resposta, em V.7 ela disse: "Foi legal". Porém, Marcus e Laura responderam opinando um pouco mais, o que nos forneceu detalhes para melhor avaliarmos a ferramenta. Assim para Marcus: M.11: "Ah, eu achei bem fácil. Eu não explorei muito, mas percebi que a pessoa pode ver os vídeos dos outros, que é possível comentar, que o professor pode

pedir tarefas por lá. Eu curti. Foi a primeira vez que eu usei. Na pandemia, usamos muito o *Google Meet*, mas não dá para interagir assim, postar vídeo. Acho que se tivéssemos usado essa ferramenta teria sido muito bacana. É uma boa alternativa”. Em L.6 e L.7 Laura diz: “Para mim, foi tranquilo. Você já tinha me mostrado. Eu lembrei que não é muito diferente do que usamos na internet”.

Em conformidade com os comentários dos estudantes, podemos perceber que a aderência à ferramenta digital *Flipgrid* foi positiva. Todos elaboraram respostas, as quais mencionam a potencialidade da ferramenta de maneira otimista. Gostaríamos de destacar os comentários de Bernardo, Marcus e Laura pois eles mencionam pontos muito importantes sobre a **utilização da ferramenta digital *Flipgrid***. Bernardo diz que a ferramenta digital é bem intuitiva. Acreditamos que quando utilizamos uma ferramenta digital no processo de ensino e aprendizagem, de fato, precisamos escolher uma ferramenta que seja de fácil acesso e utilização pelos estudantes, pois a ferramenta deve desempenhar um papel de facilitador no processo de ensino e aprendizagem. E, além disso, contribuir com a inserção dos estudantes no ambiente digital de forma a oportunizar o protagonismo do estudante nesse mesmo ambiente. Contudo, isto torna-se mais difícil de ocorrer quando a ferramenta digital não é de fácil utilização.

Marcus, sobre a ferramenta digital, diz ser bem fácil de utilizar. Porém gostaríamos de destacar o trecho de seu comentário no qual menciona como teria sido melhor utilizar a mesma ferramenta no contexto educacional durante a Pandemia (Covid-19). Marcus, consegue imaginar a aplicação dessa ferramenta no contexto educacional em que experienciou no passado, ratificando que a empregabilidade da ferramenta digital *Flipgrid* teria sido muito positiva, pois teria um espaço educacional para interagir, postar vídeo, curtir e comentar as postagens dos trabalhos dos colegas, o que não foi possível apenas utilizando o *Google Meet*. Provavelmente, Marcus sentiu falta desse ambiente educacional e digital durante sua experiência enquanto estudante durante o momento da Pandemia (Covid-19), no qual pudesse ter uma experiência de partilha de conhecimento e apoio entre os colegas de aula.

Já Laura, além de mencionar a facilidade de utilizar a ferramenta digital *Flipgrid*, diz que essa ferramenta “não é muito diferente do que usamos na internet”. De certa forma, ela ratifica o que Bernardo diz em B.21, quando fala que a ferramenta digital “é intuitiva”. Ou seja, ambos observam a facilidade de utilizar a ferramenta digital e também a utilização de seus conhecimentos prévios sobre ambiente digital

ao usarem a ferramenta digital *Flipgrid* para gravarem e enviarem seus vídeos à professora/pesquisadora. Porém, ainda gostaríamos de ressaltar quando Laura diz em L.6 que “Para mim, foi tranquilo” e “Você já tinha mostrado”, referindo-se respectivamente à professora/pesquisadora e à ferramenta digital *Flipgrid*.

Acreditamos que esses comentários de Laura enfatizam a importância de planejamento pedagógico que contemple aulas para apresentar e preparar os estudantes na utilização da Ferramenta Digital *Flipgrid*, principalmente, aqueles que nunca haviam utilizado ferramenta, o que ocorreu com os cinco estudantes participantes desta pesquisa.

#### 4.7 Síntese das categorias oriundas dos próprios dados da pesquisa

Em síntese trazemos as categorias que emergiram dos próprios dados, os quais se constituíram das falas dos estudantes. No Quadro 1 é possível visualizarmos de forma objetiva a configuração de cada categoria veiculada na expressão subjetiva dos estudantes. Assim foi pontuado em conformidade com a numeração das categorias que codificamos em 1, 2, 3 e 4, sendo: **1 ter um sonho; 2 a professora como o grande Outro; 3 a identificação do sujeito com o eu do vídeo; 4 percepção do estudante sobre a ferramenta digital *Flipgrid*.**

Quadro 1 – Categorias Oriundas dos Próprios Dados da Pesquisa

| Bernardo           | Marcus         | Carlos       | Valentina    | Laura           |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>1, 2, 3 e 4</b> | <b>2,3 e 4</b> | <b>2 e 4</b> | <b>1 e 4</b> | <b>1, 2 e 4</b> |

Desta forma, conforme apresentado neste quadro, é possível pontuar que durante o processo de ensino, nas falas de Bernardo todas as categorias emergiram, como em **1**: “meu sonho é realizar o sonho da minha mãe”; em **2** quando demorou para postar seu vídeo e fechou a câmera quando a professora compartilhou seu vídeo, provavelmente estando com receio de como a professora poderia avaliar seu vídeo; como em **3** quando identificou e apoiou-se na resposta que deu no vídeo e em **4**: “tranquilo utilizar a ferramenta digital *Flipgrid*”. Em relação as falas do estudante Marcus, as categorias **2,3 e 4** emergiram como em **2** quando o estudante mudou de opinião a respeito de seu inglês do vídeo depois que a professora validou seu inglês; em **3**: “como eu disse no vídeo” e em **4**: “ser uma boa alternativa”, referindo-se utilizar a ferramenta digital *Flipgrid* no contexto educacional da pandemia.

Já com as falas de Carlos, as categorias **2** e **4** emergiram como em **2** quando o estudante grava 13 vezes até postar à professora e em **4**: “ser fácil de mexer” e “todas as pessoas conseguem utilizar”, referindo-se a ferramenta digital *Flipgrid*. Nas falas de Valentina emergiram as categorias **1** e **4**, como em **1**: “Eu quero morar no Canadá e trabalhar com T.I.” e “Este é meu sonho” e em **4**: “é legal”, ao referir-se sobre a utilização da ferramenta digital *Flipgrid*. Nas falas de Laura, também as categorias **1**, **2** e **4** emergiram, como em **1**: “Eu espero viajar a outro país, um dia” e “Encontrar pessoas, outra cultura, comida”, em **2** quando a estudante mantém sua câmera fechada durante o segundo encontro para a autoscopia em **4**: “Para mim, foi tranquilo. Você já tinha mostrado” e “Eu lembrei que não é muito diferente do que usamos na internet”.

Assim, a partir destes resultados, nos é permitido inferir que houve uma incidência maior na categoria **4**, a qual destina-se a tratar da percepção dos estudantes sobre a ferramenta digital *Flipgrid*. Todos os estudantes tiveram uma percepção assertiva sobre a ferramenta digital *Flipgrid*. Já sobre as outras categorias, podemos observar que na categoria **2**, com exceção da estudante Valentina, a professora pesquisadora desempenhou, a todos, o papel de o grande *Outro* durante o processo da autoscopia. Sobre a categoria **1**, cujo conteúdo trata de ter um sonho, se mostrou significativa aos estudantes Bernardo, Valentina e Laura. Porém a categoria **3**, a qual trata da identificação do sujeito com o *eu* do vídeo, apenas Bernardo e Marcus demonstraram uma identificação com *eu* do vídeo. Desta forma, torna-se notório que de fato há uma diferenciação na incidência das categorias entre os estudantes, provavelmente isto ocorra devido a singularidade dos sujeitos participantes. Por este motivo, e até mesmo para respeitar a idiosincrasia de cada discente, eles foram estudados individualmente quanto à expressão da oralidade na L.E. Acreditamos que o professor/pesquisador necessite ter esse cuidado de observação ao estudar os discentes quando a área da educação se concentra na oralidade, pois observa-se uma questão implícita ao sujeito.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi analisar a expressão da subjetividade de cinco estudantes de nível intermediário de língua inglesa, nos seus discursos orais sobre o conto *'The Tiredness of Rosabel'* da escritora Katherine Mansfield, ao confrontarem-se com a imagem de si no vídeo enviado por eles mesmos à professora/pesquisadora, por meio da ferramenta digital *Flipgrid*, após o primeiro encontro no ambiente virtual via *Google Meet*. Já nossos objetivos específicos foram: descrever a percepção dos estudantes com a ferramenta digital *Flipgrid* como ambiente educacional para expressão da habilidade oral da língua inglesa; fazer analogia com a expressão subjetiva dos cinco estudantes a partir dos pressupostos da psicanálise de Lacan; utilizar os procedimentos metodológicos da autoscopia segundo Sadalla e Larocca (2004), como mecanismo para promover a autopercepção e expressão dos estudantes na oralidade da língua inglesa e, então, mediante os resultados desta pesquisa, desenvolvemos um roteiro pedagógico digital com instruções aos professores de língua inglesa com o intuito de fomentar a expressão subjetiva dos estudantes na habilidade oral de uma língua estrangeira por meio da metodologia da autoscopia, o que constitui nosso produto educacional.

Assim, com os resultados obtidos nesta pesquisa, realizamos uma descrição da percepção dos cinco estudantes sobre a ferramenta digital *Flipgrid*. Por meio desta descrição foi possível compreendermos que a inserção do ambiente digital e suas ferramentas no âmbito da educação, quando bem planejados pedagogicamente, podem beneficiar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Constatamos esse fato, quando Marcus percebe e menciona que teria sido benéfico o uso da ferramenta digital *Flipgrid* no período da pandemia (Covid-19), pois poderia ter usado a ferramenta para gravar vídeos.

Em se tratando da facilidade na utilização da ferramenta digital *Flipgrid*, Laura diz que não teve dificuldade em utilizá-la, pois a professora/pesquisadora explicou como executá-la anteriormente. Ou seja, houve aderência à ferramenta digital *Flipgrid* pelos estudantes, aos quais participaram desta pesquisa.

Além disso, fizemos analogia com a expressão subjetiva dos cinco estudantes a partir dos pressupostos da psicanálise de Lacan de acordo com os dados referentes à expressão subjetiva na oralidade dos cinco estudantes de língua inglesa e percebemos que a expressão subjetiva acontece e está muito vinculada ao próprio

meio em que é configurado o ensino, tais como os atores que fazem parte deste processo de ensino (professor e estudante) e o objeto de estudo (a língua inglesa). Percebemos, com os dois primeiros estudantes (Bernardo e Marcus), que o professor desempenha um papel crucial como o grande *Outro* e por isso, para Bernardo, foi difícil ser visto pelo professor falando em inglês no momento da autoscopia. Já em relação ao Marcus, apesar de gravar seu vídeo respondendo às perguntas apenas uma única vez, o mesmo inicia seu momento de autoscopia rejeitando o inglês que apresentou em seu vídeo. Dessa forma, a partir dos resultados de nossa pesquisa, podemos ressaltar o papel fundamental que o professor de língua estrangeira desempenha nas aulas de línguas, principalmente, no momento de realização de exercícios que envolvam a habilidade oral. Diante disso, podemos compreender que o professor necessita ter consciência a respeito desse fato, para que o momento da prática da habilidade oral dos estudantes seja o momento de validação deles enquanto sujeitos falantes da língua estrangeira, apesar de quaisquer enganos que possam vir a cometer durante a prática oral da língua alvo, pois o professor deve promover a fala dos estudantes em língua estrangeira e não a inibição dos mesmos.

Já em relação à estudante Valentina foi possível perceber que muitas vezes a língua inglesa e o país em que se fala essa língua, enquanto primeira língua, pode representar nas aulas de língua inglesa o grande *Outro*. Isso ocorre provavelmente devido a sua vivência em um país, o qual valoriza a cultura dos países de primeiro mundo. Esse fato demonstra a importância que o professor de língua tem na sala de aula, pois esse professor precisa desenvolver um trabalho que traga luz ao processo de aderência a uma outra cultura por parte dos estudantes. É necessário que o professor de língua inglesa ensine a língua estrangeira de modo que o estudante não seja colonizado por ela e sua cultura.

Contudo, o desenvolvimento da habilidade oral da língua estrangeira deve ter como propósito ir além de diálogos que abrangem apenas as circunstâncias do cotidiano, pois o estudante necessita defender suas ideias e pontos de vistas tanto em momentos de sua vida diária como em momentos de sua vida acadêmica. Para tal fim, em conformidade com os resultados desta pesquisa, podemos perceber que a utilização do conto literário na língua estudada é um grande aliado na fomentação de ideias dos estudantes. Desta forma, por tratarmos da expressão subjetiva na oralidade de estudantes de língua estrangeira, há a necessidade de um ambiente onde o estudante sinta-se confortável e protagonista para expressar-se, e a ferramenta digital

*Flipgrid* mostrou-se ideal para isso, pois conforme os próprios dados demonstraram, os estudantes puderam ter a liberdade de gravarem-se falando a língua de acordo com suas noções de adequação à tarefa pedida. Esta oportunidade de manipulação por parte do estudante, da gravação de sua habilidade oral na língua estrangeira e depois com a validação do professor sobre sua fala, é crucial, principalmente, àqueles que por um motivo ou outro são extremamente tímidos ou tem alguma dificuldade de se expressarem no momento de aulas síncronas para desenvolverem a habilidade oral da língua estrangeira, pois nas aulas síncronas não há a oportunidade de gravar e regravar-se. Com a utilização dessa ferramenta digital, o estudante adquire confiança para falar futuramente, presencialmente, de forma síncrona nas aulas de língua estrangeira e em sua vida cotidiana ou acadêmica. Percebemos também que o mesmo ocorre com estudantes que não se permitem errar em frente ao professor ou à turma de colegas, como Carlos, o qual por ser extremamente exigente gravou-se por 13 vezes até sentir-se seguro e enviar seu vídeo à professora/pesquisadora.

Além disso, utilizamos os procedimentos metodológicos segundo Sadalla e Larocca, para promover a expressão subjetiva dos cinco estudantes na habilidade oral da língua inglesa. A respeito disto gostaríamos de enfatizar que o método da autoscopia revelou-se eficaz para validação do inglês dos cinco estudantes, pois no decorrer deste procedimento os estudantes apoiados pelo grande *Outro*, a professora/pesquisadora, ao gravarem seus respectivos vídeos enquanto o outro eu, demonstraram ganhar mais confiança em seus desempenhos na língua inglesa. Assim, acreditamos que podemos responder o nosso problema de pesquisa que na introdução, questiona como a ferramenta digital *Flipgrid* por meio da metodologia da autoscopia pode promover a expressão subjetiva de estudantes de língua inglesa na habilidade oral. A ferramenta digital *Flipgrid* por meio da metodologia da autoscopia promove a expressão subjetiva do estudante de língua inglesa na habilidade oral, quando oportuniza ao estudante ser protagonista de seu aprendizado e grave a si mesmo falando na língua alvo. Este vídeo desempenha o papel de seu “espelho” segundo Lacan no momento da aplicação da metodologia da autoscopia, pois assim o estudante apoia-se no outro eu, durante o momento da metodologia da autoscopia, e sente-se confortável para assumir o eu falante da língua inglesa, e então com uma postura positiva e confiante abre-se para responder perguntas de cunho mais subjetivo.

Assim, podemos compreender que o método da autoscopia vinculado a plataforma *Flipgrid*, como desenvolvido nesta pesquisa, é uma escolha didático-pedagógica potencial para promover a fala subjetiva de estudantes de língua estrangeira, principalmente aqueles que se sentem inseguros com seus discursos orais. A esse respeito, podemos sugerir esse proceder a outros professores de língua inglesa ou estrangeira que estiverem interessados em desenvolver a expressão subjetiva na habilidade oral de seus estudantes, pois, por meio da ferramenta digital *Flipgrid* e a autoscopia, percebemos a expressão subjetiva destes cinco estudantes que participaram desta pesquisa. Gostaríamos futuramente de estudarmos as consequências deste proceder com os estudantes nas aulas em diferentes turmas. Gostaríamos de analisar se há uma melhora significativa em sua segurança ao falar a língua inglesa em turma (de forma coletiva, mediante múltiplos olhares) após o procedimento da autoscopia.

Por meio desta pesquisa, também foi possível compreender como o professor de língua inglesa pode proceder para promover a expressão subjetiva na oralidade de estudantes de nível intermediário da língua inglesa. Em conformidade com os dados, foi perceptível que a expressão subjetiva na oralidade de estudantes de língua inglesa ocorre. Acreditamos, assim, que esta percepção pode contribuir e promover reflexões pedagógicas no meio acadêmico sobre essa temática. Assim, com a compreensão de como o professor pode proceder para promover a expressão subjetiva na oralidade de estudantes de nível intermediário da língua inglesa, foi possível construir um roteiro pedagógico em formato de ebook para toda nossa sociedade também implementar a ferramenta digital *Flipgrid* por meio da metodologia da autoscopia e promover a expressão da subjetividade na oralidade de seus estudantes de língua inglesa, pois este roteiro pedagógico contém um passo a passo para os professores de língua inglesa seguirem para isto.

É importante mencionar que ao realizar este trabalho, muitas dificuldades existiram em seu percurso, sendo uma delas que há poucos trabalhos que abarcam a psicanálise e a educação na área da subjetividade na oralidade de estudantes de língua inglesa. Nas leituras teóricas na psicanálise há certos percalços, pois ela não é trivial à educação, e portanto, necessita que professor/pesquisador esteja sempre com um olhar atento e sensível para captar a subjetividade dos estudantes. Por isso mesmo, nesta pesquisa, dedicamos apenas a observar cinco estudantes.

Apesar disso, por meio desta pesquisa obtivemos muitos ganhos. Podemos perceber a educação por outro viés e repensar certos ensejos no âmbito do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, acreditamos que este trabalho sugere ao professor de língua estrangeira uma perspectiva mais receptiva e sensibilizadora sobre a produção oral dos estudantes de língua inglesa. Essa perspectiva está presente no produto educacional, o qual dedica-se a demonstrar ao professor de língua estrangeira como desenvolver a habilidade oral desta língua para além de conversas artificiais por materiais didáticos comuns. Vale ressaltar que nosso produto educacional é um roteiro sugestivo aos docentes, com flexibilidade para adaptações às práticas de ensino e aprendizagem, conforme as demandas que possam configurar alguma particularidade no ambiente educativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFSHAR, Hassan Soodmand e RAHIMI, Masoud. Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation? **Thinking Skills and Creativity**, v.19, p. 97-111, 2016.

ANDREOTTI, Vanessa. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. New York: Palgrave Macmillan US, 2011.

ARAÚJO, Nathalie Rose Ramos da Fonseca. “Oratia: Uma Metodologia para Desenvolver e Avaliar a Habilidade Oral na Aprendizagem de Língua Assistida por Dispositivos Móveis”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre. Natal, 2018.

BARBOSA, Keylla. De Jakobson a Lacan: a Construção da metáfora paterna. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 33, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

BARTIJOTTO, Juliana. O Desejo e a Lei. **Psicanálise & Barroco em revista**, Rio de Janeiro, UNIRIO, v. 12, n. 2, p. 270-283, dez. 2014.

BILIK, Zuhai, HEKIMOGLU, Eylul Ceren e GENCOZ, Faruk. Traces of the Unconscious in Language. **Language and Psychoanalysis**, Edimburgo, v.10, n. 1, p. 1-6, 2021.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo e MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O Estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino Superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

COMPAGNON, Antonie. “O mundo”. In: **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COPPO, Fabiane, ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia, MACHADO, Déborah Ferreira, LIMA, João Paulo Camargo, GOYA, Alcides. Um estudo do desenvolvimento da habilidade oral para além dos diálogos cotidianos, por meio da ferramenta digital Flipgrid. **Revista Caderno Pedagógico**, v.21, n.5, 2024.

DEZIN, Norman e Lincoln, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUNKER, Christian. **Qual a diferença entre o *Eu Ideal* e o *Ideal do Eu*?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vUTCNuAgL6I>> Acesso em 15/04/2024

DUNKER, Christian. **O que é o grande Outro para Lacan?** Disponível em: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=Os+outro+em+Lacan+Cristian+DUNKER](https://www.youtube.com/results?search_query=Os+outro+em+Lacan+Cristian+DUNKER)> Acesso em 20/06/2023.

DUTRA, Alessandra e SILVA, Luís Fernando. Uso do aplicativo Flipgrid para ensinar oralidade em Língua Inglesa. **Revista Tecnologias na Educação**, v.10, n. 27, 2018.

FERREIRA, Nádia Paulo. Jacques Lacan: Apropriação e Subversão da Linguística. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.115, jun. 2002.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano: Entre a Linguagem e o Gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GREEN, Tim e GREEN, Jody. Flipgrid: Adding voice and video to online discussions. **TechTrends**, v.62, n.1, p. 128-130, 2018.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A,1997.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: A literatura e o leitor. Rio de Janeiro: **Paz e terra**, 1979.

JÚNIOR, Hélio Miranda. **Estádio do Espelho. Teoria Psicanalítica. Conceitos em Lacan**. Disponível em <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=HELIO+MIRANDA+JR +Espelho](https://www.youtube.com/results?search_query=HELIO+MIRANDA+JR +Espelho)> Acesso em 02/03/2024.

LACAN, Jacques-Marie Émile. **Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1983.

LINARD, Monique. Autoscopie par video: l'image de soi au travail. **Éducation Permanente**, Paris, n. 52, p. 7-24, mars. 1980.

MENDONÇA, Antônio Sérgio. **Psicanálise e Literatura**. Rio de Janeiro: A outra, 1985.

NEL, Mirna e GROSSER, Mary. The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers. **South African Journal of Education**, v.33, n.2, 2013.

PAUL, Richard e ELDER, Linda. **A guide for educators to critical thinking competency standards**. Dillon Beach: Foundation for critical thinking, 2005.

PETERSEN, Jacob, TOWNSEN, Simon e ONAKA, Natsumi. Utilizing Flipgrid Application on Student Smartphones in a Small-Scale ESL Study. **English Language Teaching**, v.13, n.5, 164-176.

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan. Psicanálise – Passo a Passo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RIBAS, Raphaela. **Você realmente fala inglês ou é só embromentation?**. O Globo: Economia. 2019. Disponível em: [<https://oglobo.globo.com/economia/emprego/voce-realmente-fala-bem-em-ingles-ou-so-embromation-23577552>] Acesso em 15/04/2024.

RIBEIRO, Leila, Alves Medeiros. A ausência do ensino da oralidade na aula de língua inglesa. **Desempenho**, v.9, n.1, 2008.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. **Revista Na Ponta do Lápis**, v.12, n.27, 2016.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão e LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SCHAFERSMAN, Steven. **An Introduction to Critical Thinking**. iSchool Faculty. Acesso em: <<https://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-Content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>>, 2016

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygostsky. **Atos de Pesquisa em Educação– PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354 v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago, 2007.

SÍLVIA, Livia Campos. **O estatuto do Outro no pensamento de Jacques Lacan**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos de obtenção do título de mestre, Brasília, p. 29-30, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: GROSSBERG, Nelson; GROSSBERG, Lawrence. **Marxism and the Interpretation of Culture**. London: Macmillian, 1988.

WALSH, Catherine, OLIVEIRA, Luiz Fernandes e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Phoenix, v. 26, n. 83, p.6, 2018

YOUSEFI, Soraya e MOHAMMADI, Mojtaba. Critical Thinking and Reading Comprehension among Postgraduate Students: The Case of Gender and Language Proficiency Level. **Journal of Language Teaching and Research**, v.7, n.4, pp. 802-807, 2016.

## APÊNDICE A



PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS  
E DA NATUREZA



**AUTORAS:**

**FABIANE COPPO**

**PROF. DRA. ZENAIDE DE FÁTIMA DANTE CORREIA ROCHA**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E**  
**DA NATUREZA**

**ROTEIRO PEDAGÓGICO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE**  
**ORAL EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA DA AUTOSCOPIA**

DIGITAL PEDAGOGICAL ITINERARY FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS IN  
ENGLISH THROUGH THE AUTOSCOPIAL METHODOLOGY

FABIANE COPPO

ZENAIDE DE FÁTIMA DANTE CORREIA ROCHA

LONDRINA

2025



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

10/05/2025, 17:55



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Londrina



FABIANE COPPO

**A EXPRESSÃO SUBJETIVA NA HABILIDADE ORAL DE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL FLIPGRID**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 05 de Maio de 2025

Dra. Zenaide De Fatima Dante Correia Rocha, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Joao Paulo Camargo De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Sergio De Mello Arruda, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (Uel)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 05/05/2025.

## **Apresentação**

**ESTE ROTEIRO PEDAGÓGICO FOI DESENVOLVIDO COM O OBJETIVO DE APOIAR PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA METODOLOGIA DA AUTOSCOPIA E DA UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*. ELE FOI ELABORADO COM BASE NO TRABALHO DE PESQUISA "A EXPRESSÃO SUBJETIVA NA HABILIDADE ORAL DE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*", DESENVOLVIDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA DA UTFPR E DEVIDAMENTE APROVADO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (CEP), NÚMERO CAAE 74367423.1.0000.5547. O PROJETO FOI APLICADO À CINCO ESTUDANTES DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO DA ESCOLA ONLINE MEMPHIS LÍNGUA INGLESA E CULTURA, CUJA ANÁLISE DOS RESULTADOS ESTÃO APRESENTADOS INTEGRALMENTE NA DISSERTAÇÃO. ASSIM, CONVIDAMOS A TODOS QUE TIVEREM INTERESSE EM CONHECER A DISSERTAÇÃO NA INTEGRA COM SEU REFERENCIAL TEÓRICO NA PSICANÁLISE LACANIANA, QUE ACESSEM O LINK [HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/FILE/D/1Y\\_8NDUWc8B8r7UPVDe\\_4F795QvN\\_YE1Q8/VIEW?USP=SHARING](https://drive.google.com/file/d/1Y_8NDUWc8B8r7UPVDe_4F795QvN_YE1Q8/view?usp=sharing).**

**ESSE ROTEIRO PEDAGÓGICO É UM CAMINHO INICIAL PARA QUE PROFESSORES POSSAM DESENVOLVER A HABILIDADE ORAL DE SEUS ALUNOS POR MEIO DA AUTOSCOPIA E UTILIZANDO A FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*. SINTA-SE À VONTADE EM ADAPTAR ESSE ROTEIRO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO AS DEMANDAS E POSSIBILIDADES DE SEUS ESTUDANTES E DA ESCOLA ONDE ELE SERÁ UTILIZADO, VISANDO SUA EFICÁCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

**FABIANE COPPO**

## Introdução

A HABILIDADE ORAL, MESMO SENDO UMA CAPACIDADE FUNDAMENTAL A SER DESENVOLVIDA NAS SALAS DE AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, TEM SIDO POUCO ELABORADA DURANTE AS AULAS NOS CURSOS REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. QUANDO PENSAMOS NESSES CONTEXTOS CONSEGUIMOS PONTUAR RAPIDAMENTE ALGUMAS SITUAÇÕES QUE PODEM SER ADVERSIDADES PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, POR EXEMPLO, POUCAS AULAS NA GRADE CURRICULAR E O NÚMERO ALTO DE ESTUDANTES EM UMA MESMA TURMA. PORÉM ESSE CENÁRIO NÃO TEM SIDO MUITO DIFERENTE QUANDO ESPECIFICAMOS CURSOS PRIVADOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

A ORALIDADE APESAR DE GANHAR UMA ÊNFASE MAIOR NOS CURSOS PRIVADOS, AINDA NÃO É TRABALHADA EM SUA PLENITUDE. NÃO OBTANTES AS MELHORES CONDIÇÕES DO QUE AS DOS CURSOS REGULARES, O ENFOQUE MEDULAR A RESPEITO DA ORALIDADE FREQUENTEMENTE É APENAS NA COMUNICAÇÃO DIÁRIA EM CONTEXTOS ARTIFICIAIS PREVIAMENTE MANIPULADO PELOS PROFESSORES. DESSA FORMA, OS ESTUDANTES TÊM APENAS A OPORTUNIDADE DE DESEMPENHAR SOMENTE A SUPERFÍCIE DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA INGLESA, INCAPAZES DE DEFENDEREM SUAS PRÓPRIAS IDEIAS, SEUS VALORES.

ASSIM, AO CONSIDERARMOS O CONTEXTO NO QUAL ESTAMOS INSERIDOS E A NECESSIDADE DE DESENVOLVER A HABILIDADE ORAL DOS ESTUDANTES PARA ALÉM DO DIÁLOGO COTIDIANO, FOI DESENVOLVIDO UM ROTEIRO PEDAGÓGICO DIGITAL QUE ABARQUE A URGÊNCIA DA CRITICIDADE E SUBJETIVIDADE QUE É ORIUNDA DE CADA INDIVÍDUO APRESENTADO NA ORALIDADE DOS ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA PELO MÉTODO DA AUTOSCOPIA E PELA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*, PROPAGANDO POR MEIO DESSE ROTEIRO UM PASSO A PASSO COM TODO O PROCEDER E AS INSTRUÇÕES NECESSÁRIAS PARA QUE OUTROS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA TAMBÉM UTILIZEM ESSE MÉTODO E ESSA FERRAMENTA.

### **A metodologia utilizada neste roteiro pedagógico!**

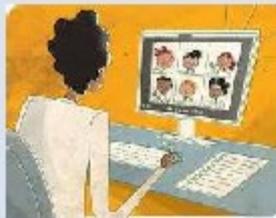
**A APLICAÇÃO DESTES ROTEIRO PEDAGÓGICO É COMPOSTA POR 7 DIFERENTES ETAPAS:**

- **1ª ETAPA: O PROFESSOR SELECIONA UM CONTO EM LÍNGUA INGLESA E PEDE PARA OS ESTUDANTES LEREM;**
- **2ª ETAPA: O PROFESSOR APRESENTA UMA AULA EXPLICANDO O CONTO, O VOCABULÁRIO UTILIZADO E OS QUESTIONAMENTOS À TURMA;**
- **3ª ETAPA: OS ESTUDANTES GRAVAM RESPOSTAS AO CONTO UTILIZANDO A FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*;**
- **4ª ETAPA: O PROFESSOR ASSISTE AOS VÍDEOS DOS ESTUDANTES, PELA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*, PARA CONHECER O DESENVOLVIMENTO DE CADA ESTUDANTE;**
- **5ª ETAPA: METODOLOGIA DA AUTOSCOPIA. OS ESTUDANTES INDIVIDUALMENTE ASSISTEM AOS SEUS VÍDEOS COM O PROFESSOR PELO *GOOGLE MEET*;**
- **6ª ETAPA: O PROFESSOR QUESTIONA AS MESMAS PERGUNTAS DO VÍDEO, PORÉM PEDINDO QUE ELES RESPONDAM O QUE ELES FARIAM NO LUGAR DO PERSONAGEM DO CONTO ESTUDADO.**
- **7ª ETAPA: O PROFESSOR ANALISA AS PERFORMANCES DOS ESTUDANTES.**

## A metodologia utilizada neste roteiro pedagógico!



**1ª ETAPA -  
SELEÇÃO DO  
CONTO**



**2ª ETAPA -  
EXPLICAÇÃO DO  
CONTO**



**3ª ETAPA -  
GRAVAÇÃO DAS RESPOSTAS  
PELA FERRAMENTA DIGITAL  
*FLIPGRID***



**4ª ETAPA  
O PROFESSOR ASSISTE  
AOS VÍDEOS**



**7ª ETAPA -  
ANALISE O  
DESENVOLVIMENTO  
LINGUÍSTICO DOS  
SEUS ESTUDANTES**



**6ª ETAPA -  
PEÇA AOS SEUS  
ESTUDANTES QUE SE  
COLOQUEM NO LUGAR  
DOS PERSONAGENS E  
RESPONDAM ÀS  
PERGUNTAS**



**5ª ETAPA -  
ASSISTIR AOS  
VÍDEOS JUNTOS**



## **Antes de mais nada: conhecer a turma!**

**SE VOCÊ JÁ MINISTRA AULAS PARA A TURMA ONDE SERÁ APLICADA A METODOLOGIA PROPOSTA NESSE ROTEIRO PEDAGÓGICO, VOCÊ JÁ DEVE CONHECER BEM OS ESTUDANTES, NÃO É MESMO?**



**ASSIM, A ABORDAGEM DA METODOLOGIA SERÁ DESENVOLVIDA CONFORME O NÍVEL DA HABILIDADE ORAL DE LÍNGUA INGLESA DE SUA TURMA.**

**ALGUNS EXEMPLOS DE CONSTATAÇÃO DE NÍVEIS DE CAPACIDADE ORAL E INDICAÇÕES DE ABORDAGEM:**

- A CAPACIDADE ORAL DA TURMA É AINDA BÁSICA, E DESTA FORMA A ABORDAGEM DA METODOLOGIA SERÁ EXPLORAR A CAPACIDADE DOS ALUNOS EM REPRODUZIR TRECHOS OU RESPONDER QUESTÕES A RESPEITO DO TEMA QUE SERÁ EXPOSTO NA PRIMEIRA AULA.
- A CAPACIDADE ORAL DA TURMA É INTERMEDIÁRIA OU AVANÇADA, E DESTA FORMA A ABORDAGEM DA METODOLOGIA SERÁ EXPLORAR A CAPACIDADE DOS ALUNOS EM DISCURSAR COM FLUIDEZ SOBRE SUAS OPINIÕES A RESPEITO DO TEMA QUE SERÁ EXPOSTO NA PRIMEIRA AULA.

## **1ª Etapa: Seleção de um conto literário para os alunos lerem**

**APÓS CONHECER O CONTEÚDO ATUALMENTE MINISTRADO E O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL QUE OS ESTUDANTES POSSUEM ATÉ ENTÃO, É NECESSÁRIO ESCOLHER O CONTO QUE SERÁ PEDIDO PARA ELES LEREM.**

### **CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES:**

- **TENTE ESCOLHER UM CONTO COM UMA TEMÁTICA QUE ELES CONSIGAM MINIMAMENTE ENTENDER;**
- **TRANQUILIZE OS ESTUDANTES, DEIXANDO CLARO QUE NA PRÓXIMA AULA VOCÊ EXPLICARÁ PALAVRAS E FRASES QUE ELES NÃO ENTENDERAM AO LER O TEXTO;**
- **GARANTA QUE OS ESTUDANTES TERÃO O TEMPO MÍNIMO NECESSÁRIO PARA LER O CONTO ATÉ A PRÓXIMA AULA.**



**COMO EXEMPLO, DURANTE A EXECUÇÃO DO PROJETO QUE BASEOU ESSE ROTEIRO PEDAGÓGICO, FOI ESCOLHIDO O CONTO "THE TIREDNESS OF ROSABEL", DE AUTORIA DE KHATERINE MANSFIELD, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A CAPACIDADE ORAL INTERMEDIÁRIA DOS ESTUDANTES.**

## 2ª Etapa: Apresentar uma aula sobre o conto

APRESENTE UMA AULA EXPOSITIVA EM LÍNGUA INGLESA SOBRE O CONTO LITERÁRIO, ENFATIZANDO AS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO GÊNERO LITERÁRIO ESCOLHIDO.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES:

- DURANTE A AULA, UTILIZE AS ESTRATÉGIAS DE LETURA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA *SKIMMING* E *SCANNING*;



- AO FIM DA AULA, APLIQUE QUESTÕES INTERPRETATIVAS, AS QUAIS BASEARÃO OS VÍDEOS COM RESPOSTAS DOS ESTUDANTES.

SEGUINDO O EXEMPLO DO CONTO "THE TIREDNESS OF ROSABEL", A AULA EXPOSITIVA BASEOU-SE EM UMA APRESENTAÇÃO ILUSTRADA EM POWERPOINT, MOSTRADA A SEGUIR, COM OS PRINCIPAIS PONTOS CHAVES DO CONTO. NO SLIDE FINAL, FORAM APRESENTADAS AOS ESTUDANTES AS QUESTÕES PARA RESPONDEREM E ENVIAREM À PROFESSORA PELA FERRAMENTA DIGITAL FLIPGRID. AS QUESTÕES SOBRE O CONTO FORAM: 1-WHO IS ROSABEL? 2-WHERE DOES SHE LIVE? 3- WHY DOES SHE GET ANGRY? 4- WHAT DOES SHE DREAM OF? 5-WHAT DO YOU THINK ABOUT HER DREAM? 6- IS IT A NICE DREAM? 7- DO YOU THINK ONE DAY ROSABEL WILL FULFILL HER DREAM? 8- WHAT IS YOUR DREAM? 9-DO YOU THINK THAT ONE DAY HER DREAMS BECOME TRUE?

À SEGUIR TEMOS UMA FOTO COM TODAS AS ILUSTRAÇÕES QUE COLABORARAM PARA ESCLARECER O ENREDO DO CONTO.

*The Freedom of Rosabel*  
BY KATHERINE MANSFIELD

ROSABEL MANSFIELD

SHE IS ROSABEL. SHE WEARS THAT HAT IN A MILITARY ESTABLISHMENT

AFTER HER WORK, SHE GOES HOME BY BUS

ONE DAY, A HIGH ENGAGED COUPLE ENTERS IN THE BUS WITH AN ELEGANT DRESS

IT SEEMS YOU WANTED TO I WANT IT!

UPON DISCOVERING THE HAT THE HIGH GIRL WENT TO THE ONE AND THE HANDSOME BOY SAID FOR THE HAT

THEY WENT AWAY

SHE WALKS TO HER WORK

ON HER WAY WORK, SHE REMEMBERED

SHE GOT THE BUS TO GO HOME

WHEN SHE GOT OFF THE BUS, SHE RECOGNIZES ABOUT THE STORE SHE WANTS TO GO, IS BECAUSE SHE DOESN'T WANT TO FOLLOW FOLLOWING

SHE IS WITH JANE TODAY IN HER DRESS, THERE IS JANE

SHE GOES IN HER APARTMENT AND LOOKS TO THE WINDOW

IN HER DRESS, SHE IS THE HIGH GIRL

HE GIVES HER FLOWERS AND AN ELEGANT DRESS

THE END

DO YOU THINK THAT ONE DAY WILL HER DREAM BECOME REAL?























### **3ª Etapa: Os alunos gravam respostas ao conto utilizando a ferramenta *Flipgrid***

VIA GOOGLE MEET SERÁ MINISTRADA UMA AULA COM OS SEQUENTES ITENS:

• APRESENTAR AOS ESTUDANTES A FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*,

ENSINANDO A ELES COMO SE CADASTRAR NA FERRAMENTA

E ACESSAR A TAREFA A SER REALIZADA. VÁRIOS GUIAS

DISPONÍVEIS NA INTERNET MOSTRAM O PASSO À PASSO TANTO

PARA O PROFESSOR QUANTO PARA OS ALUNOS SE

CADASTRAREM NA FERRAMENTA, PARA O PROFESSOR

CRIAR A TAREFA E AOS ALUNOS GRAVAREM O VÍDEO RELACIONADO:

- <https://golas.gov.br/educacao/wp-content/uploads/mtas/40/2020/03/COMO-CONSTRUIR-E-UTILIZAR-O-APLICATIVO-FLIPGRID-859.pdf>

- <https://www.youtube.com/watch?v=TzgJZfYpBc>

- <https://www.youtube.com/watch?v=YhFhBfLjzPQ>

- <https://www.youtube.com/watch?v=n3JLcJvwaA>



• EXPLICAR AOS ESTUDANTES COMO DEVERÃO SER GRAVADOS OS VÍDEOS COM AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES RELACIONADAS AO CONTO, COM INFORMAÇÕES COMO O TEMPO MÁXIMO DO VÍDEO, PRAZO PARA POSTAR O VÍDEO NA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID*, ETC.

### **4ª Etapa: Assistir aos vídeos dos estudantes**

**ASSISTA AO VÍDEO DE CADA ESTUDANTE AVALIANDO PARA CADA UM DELES OS SEQUINTES ITENS:**

- **COMO ESTÁ A PROFICIÊNCIA DO ESTUDANTE NA LÍNGUA INGLESA?**
- **ELE RESPONDEU ADEQUADAMENTE AS QUESTÕES RELACIONADAS AO CONTO?**
- **COMO ESTAVA SEU COMPORTAMENTO DURANTE A GRAVAÇÃO DO VÍDEO?**



### **5ª Etapa: Metodologia da Autoscopia**

**DEPOIS DE TER ASSISTIDO AO VÍDEO DE SEUS ESTUDANTES, VOCÊ JÁ CONHECE AS RESPOSTAS DELES ÀS PERGUNTAS SOBRE O CONTO LITERÁRIO ESTUDADO ANTERIORMENTE. ASSIM, VOCÊ ESTÁ PREPARADO PARA ESTE MOMENTO. A METODOLOGIA DA AUTOSCOPIA OCORRERÁ VIA GOOGLE MEET. DESSA FORMA, VOCÊ PODERÁ GRAVAR A PERFORMANCE DE SEU ESTUDANTE PARA ANALISAR SEU DESENVOLVIMENTO DEPOIS DE TERMINAR ESTA METODOLOGIA.**

● **ASSISTA A CADA DUAS RESPOSTAS E PAUSE O VÍDEO PARA QUE O ESTUDANTE QUE ESTIVER ASSISTINDO TENHA TEMPO DE OU CONSENTIR COM AS RESPOSTAS, OU COMPLEMENTÁ-LAS, OU MODIFICÁ-LAS.**

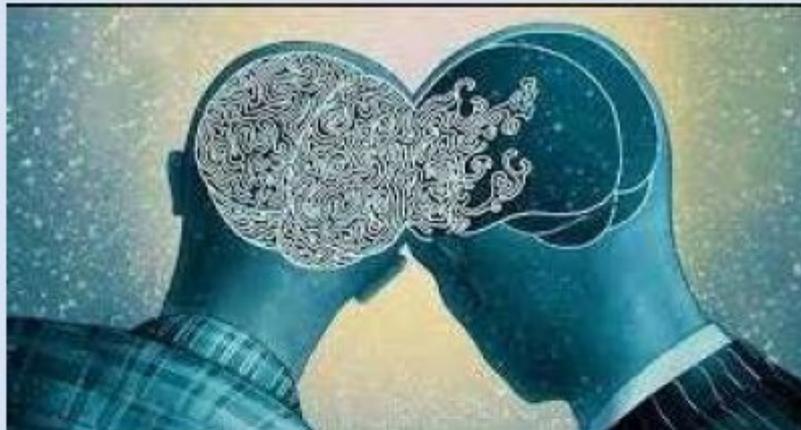
● **COMENTE COM O ESTUDANTE QUE ELE ESTÁ LIVRE PARA CONCORDAR COM AS RESPOSTAS OU NÃO. CASO NÃO CONSENTA COM ELAS, ELE PODE COMPLETÁ-LAS OU ATÉ MESMO MODIFICÁ-LAS.**



### **6ª Etapa: O estudante no lugar do personagem do conto estudado**

**COMENTE COM SEU ESTUDANTE QUE AGORA É UM MOMENTO PARA SE IMAGINAR NO LUGAR DO PERSONAGEM PRINCIPAL:**

- **PARA QUE A SUBJETIVIDADE DE SEUS ESTUDANTE POSSAM EMERGIR NO MOMENTO DA AUTOSCOPIA, PEÇA PARA QUE ELES SE COLOQUEM NO LUGAR DO PERSONAGEM PRINCIPAL.**
- **PERGUNTE AO SEU ESTUDANTE O QUE ELE FARIÁ EM RELAÇÃO AO ENREDO DO CONTO LITERÁRIO SE ESTIVESSE NO LUGAR DO PERSONAGEM PRINCIPAL.**



### **7ª Etapa: O professor analisa as performances dos estudantes**

**AO LONGO DA PERFORMANCE DO ESTUDANTE NO MOMENTO DA AUTOSCOPIA, VOCÊ PODE CORRIGÍ-LO CASO QUEIRA, MAS SUGERIMOS QUE NÃO FAÇA COM MUITA FREQUÊNCIA PARA NÃO INIBIR A FALA DE SEU ESTUDANTE. NOS MOMENTOS QUE ELE PERGUNTAR ALGUM VOCABULÁRIO RESPONDA.**

**ALGUMAS REFLEXÕES SÃO IMPORTANTES PARA A AÇÃO DOCENTE. DESTA FORMA, NESSE MOMENTO DA AUTOSCOPIA, O PROFESSOR PODE QUESTIONAR SOBRE SUA PRÁTICA A FIM DE ANALISAR SE O OBJETIVO PEDAGÓGICO ESTÁ SENDO ATINGIDO POR MEIO DAS SEGUINTE INDAGAÇÕES: FOI PROPÍCIO PARA SEU ESTUDANTE EXPRESSAR-SE LIVREMENTE? ELE TEVE UM MOMENTO JUNTO À VOCÊ, PROFESSOR, PARA FALAR LIVREMENTE? ISSO TRABALHOU A SEGURANÇA DELE NA LÍNGUA?**

**AGORA, APÓS TERMINAR O MOMENTO DA AUTOSCOPIA VOCÊ PODE ASSISTIR À GRAVAÇÃO DO GOOGLE MEET E FAZER UMA ANÁLISE DA PERFORMANCE DELE ANOTANDO POSSÍVEIS ERROS LINGÜÍSTICOS PARA COMENTAR NUM PRÓXIMO ENCONTRO. ESSES COMENTÁRIOS COM POSSÍVEIS CORREÇÕES FICARÃO RESSALTADOS A ELE, E O ESTUDANTE PROVAVELMENTE PRESTARÁ ATENÇÃO NESSAS CORREÇÕES NUMA PRÓXIMA PRODUÇÃO ORAL E ATÉ MESMO TEXTUAL.**

- **ASSISTA À GRAVAÇÃO DE SEU ESTUDANTE ANOTANDO POSSÍVEIS ERROS LINGÜÍSTICOS;**
- **NUM PRÓXIMO ENCONTRO, COMENTE COM SEU ESTUDANTE OS ERROS LINGÜÍSTICOS COMETIDOS;**
- **ENFATIZE QUE ESSES ERROS PRECISAM SER CORRIGIDOS, PORÉM NÃO O IMPEDIRAM DE EXPRESSAR-SE.**



### **Considerações sobre esse roteiro**

**ESSE PRODUTO FOI DESENVOLVIDO A PARTIR DA PESQUISA "A EXPRESSÃO SUBJETIVA NA HABILIDADE ORAL DE ESTUDANTES DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA FERRAMENTA DIGITAL FLIP GRID", NA QUAL EM SALA DE AULA COM CINCO ESTUDANTES DE NÍVEL INTERMEDIÁRIO DE LÍNGUA INGLESA, OBTIVE-SE RESULTADOS RELEVANTES TANTO EM RELAÇÃO AO PROGRESSO NA APRENDIZAGEM DESSES ESTUDANTES COMO TAMBÉM EM RELAÇÃO À AUTOAFIRMAÇÃO DELES ENQUANTO SUJEITOS ORIUNDOS DE EXPRESSÃO NA LÍNGUA INGLESA.**

**SABE-SE QUE O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA DEVE TER COMO PROPÓSITO IR ALÉM DE DIÁLOGOS QUE ABRANGEM APENAS AS CIRCUNSTÂNCIAS DO COTIDIANO, POIS O ESTUDANTE NECESSITA DEFENDER SUAS IDEIAS E PONTOS DE VISTAS TANTO EM MOMENTOS DE SUA VIDA DIÁRIA QUANTO EM MOMENTOS DE SUA VIDA ACADÊMICA. PARA TAL FIM, EM CONFORMIDADE COM OS RESULTADOS DESTA PESQUISA, PODEMOS PERCEBER QUE A UTILIZAÇÃO DO CONTO LITERÁRIO NA LÍNGUA ESTUDADA É UM GRANDE ALIADO NA FOMENTAÇÃO DE IDEIAS NOS ESTUDANTES. DESTA FORMA, POR TRATARMOS DA EXPRESSÃO SUBJETIVA NA ORALIDADE DE ESTUDANTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, HÁ A NECESSIDADE DE UM AMBIENTE ONDE O ESTUDANTE SINTA-SE CONFORTÁVEL E PROTAGONISTA PARA EXPRESSAR-SE, E A FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID* MOSTROU-SE IDEAL PARA ISSO, POIS CONFORME OS PRÓPRIOS DADOS DEMONSTRARAM, OS ESTUDANTES PUDEAM TER A LIBERDADE DE GRAVAREM-SE FALANDO A LÍNGUA DE ACORDO COM SUAS NOÇÕES DE ADEQUAÇÃO À TAREFA PEDIDA.**

**ESTA OPORTUNIDADE DE MANIPULAÇÃO, POR PARTE DO ESTUDANTE, DA GRAVAÇÃO DE SUA HABILIDADE ORAL NA LÍNGUA ESTRANGEIRA E DEPOIS COM A VALIDAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA FALA, É CRUCIAL, PRINCIPALMENTE ÀQUELES QUE POR UM MOTIVO OU OUTRO SÃO EXTREMAMENTE TÍMIDOS OU TEM ALGUMA DIFICULDADE DE SE EXPRESSAREM NO MOMENTO DE AULAS SÍNCRONAS PARA DESENVOLVEREM A HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, POIS NAS AULAS SÍNCRONAS NÃO HÁ A OPORTUNIDADE DE GRAVAR-SE E REGRAVAR-SE. COM A UTILIZAÇÃO DESSA FERRAMENTA DIGITAL, O ESTUDANTE ADQUIRE CONFIANÇA PARA FALAR**

FUTURAMENTE, PRESENCIALMENTE, DE FORMA SÍNCRONA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EM SUA VIDA COTIDIANA OU ACADÊMICA. PERCEBEMOS TAMBÉM QUE O MESMO OCORRE COM ESTUDANTES QUE NÃO SE PERMITEM ERRAR EM FRENTE AO PROFESSOR OU À TURMA DE COLEGAS. POR SEREM EXTREMAMENTE EXIBENTES, GRAVARAM-SE POR VÁRIAS VEZES ATÉ SENTIREM-SE SEGUROS E ENVIAR SEUS VÍDEOS À PROFESSORA/PESQUISADORA.

ALÉM DISSO, GOSTARÍAMOS TAMBÉM DE ENFATIZAR QUE O MÉTODO DA AUTOSCOPIA REVELOU-SE EFICAZ PARA VALIDAÇÃO DO INGLÊS DOS CINCO ESTUDANTES, POIS NO DECORRER DESTE PROCEDIMENTO OS ESTUDANTES APOIADOS PELO GRANDE *OUTRO*, A PROFESSORA/PESQUISADORA, O OUTRO DO ESPELHO, DEMONSTRARAM GANHAR MAIS CONFIANÇA EM SEUS DESEMPENHO NA LÍNGUA INGLESA EM SEUS RESPECTIVOS VÍDEOS. ASSIM, ACREDITAMOS QUE O MÉTODO DA AUTOSCOPIA VINCULADO A PLATAFORMA *FLIPGRID*, COMO DESENVOLVIDO NESTA PESQUISA, É UM EXCELENTE PROCEDER PARA PROMOVER A FALA SUBJETIVA DE ESTUDANTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, PRINCIPALMENTE AQUELES QUE SE SENTEM INSEGUROS COM SEUS DISCURSOS ORAIS.

ESSA PESQUISA FOI APLICADA A CINCO ESTUDANTES QUE JÁ ERAM DISCENTES DA PROFESSORA PESQUISADORA NA ESCOLA DE IDIOMAS MEMPHIS LÍNGUA INGLESA E CULTURA ONLINE. PORÉM, FOI APRESENTADA A DISCENTES DE DUAS TURMAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA. ESSES DISCENTES PERCEBERAM QUE A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DIGITAL *FLIPGRID* SERIA VÁLIDA À DISCIPLINA DE ESTÁGIO, POIS PODERIAM GRAVAREM-SE SIMULANDO A EXPLICAÇÃO DE EXERCÍCIOS AOS SEUS ESTUDANTES E AO PROFESSOR DA DISCIPLINA. ALÉM DISSO, OS DEMAIS DISCENTES PODERIAM ASSISTIR AOS VÍDEOS. ELES ACREDITAM QUE ISTO COLABORARIA COM A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DA DISCIPLINA SOBRE SUAS EXPLICAÇÕES E PERMITIRIA QUE OUTROS DISCENTES SE INSPIRASSEM NA EXPLICAÇÃO DE COLEGAS PARA APERFEIÇOAR A SUAS PRÓPRIAS EXPLICAÇÕES SOBRE ALGUMA TEMA. ASSIM, ISTO INDICA QUE ESTE PRODUTO PODE SER REPLICADO EM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

## Bancos de Imagens

Todas as imagens utilizadas nesse roteiro foram retiradas dos seguintes bancos de imagens:

**FREEPIK.** Disponível em: <<https://br.freepik.com/fores-vectors-gratis/dominio-publico/>> Acesso em 20/12/2024.

**PIXABAY.** Disponível em: <[pixabay.com/pt/images/search/dom%C3%A9nio%20p%C3%BAblico/](https://pixabay.com/pt/images/search/dom%C3%A9nio%20p%C3%BAblico/)> Acesso em 10/01/2025.