



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

VOLNEI MAGALHÃES CARVALHO

“ESSA LÍNGUA JÁ ME ESTRUTURA”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO
DISCURSO DO ALUNO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Salvador

2015

VOLNEI MAGALHÃES CARVALHO

**“ESSA LÍNGUA JÁ ME ESTRUTURA”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO
DISCURSO DO ALUNO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Ribeiro da Gama

Salvador

2015

FICHA CATALOGRÁFICA de Volnei Magalhães Carvalho

Ficha catalográfica elaborada por Marcos A. N. Ferreira CRB 5/1758

C331e

Carvalho, Volnei Magalhães

“Essa língua já me estrutura”: a construção da identidade no discurso do aluno de inglês do ensino médio público. / Volnei Magalhães Carvalho. - Salvador, 2015.

293f. il.: color. + arquivo cd

Orientação: Prof. Dr. Gustavo Ribeiro da Gama

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, 2015.

1. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. 2. Formação da identidade. 3. Cultura – Ensino Médio – narrativa. I - Título.

CDD – 428.24

VOLNEI MAGALHÃES CARVALHO

**“ESSA LÍNGUA JÁ ME ESTRUTURA”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO
DISCURSO DO ALUNO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como
requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Letras.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Gustavo Ribeiro da Gama (Orientação) – Doutor em Letras e Linguística

Universidade Federal da Bahia

Assinatura



Diógenes Cândido de Lima – Pós-Doutorado em Linguística Aplicada

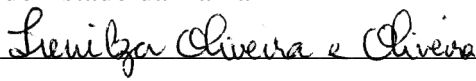
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Assinatura

Irenilza Oliveira e Oliveira – Doutora em Linguística

Universidade do Estado da Bahia

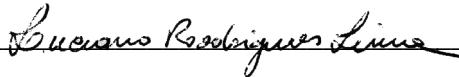
Assinatura



Luciano Rodrigues Lima – Doutor em Letra e Linguística

Universidade Federal da Bahia

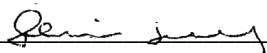
Assinatura



Denise Scheyerl – Doutora em Linguística

Universidade Federal da Bahia

Assinatura



Este trabalho é dedicado a:

Minha esposa e minha filha (**Eliana** e **Cecília**), que sempre souberam compreender as minhas ausências.

Aos meus alunos, que pacientemente colocaram-se à minha disposição para a geração de dados.

AGRADECIMENTOS

- ✓ Em primeiro lugar, a Deus, pela saúde.
- ✓ Aos meus pais, pelo exemplo e incentivo.
- ✓ Ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo Ribeiro da Gama, pelo aconselhamento e inspiração.
- ✓ Às Prof^{as} Dr^{as} Denise Scheyerl e Irenilza Oliveira, pelas correções e recomendações durante o Exame de Qualificação.
- ✓ Ao Prof. Dr. Sávio Siqueira, cuja tese foi para mim um modelo de construção e de rigor científico.
- ✓ A Ricardo e Tiago, da Secretaria do PPGLingCult, pela paciência e boa vontade para informar.

No mundo contemporâneo, em que muitas pesquisas no campo aplicado buscam formas de lidar com as diferentes realidades da vida urbana, em constante transformação, com as desigualdades sociais e com uma multiplicidade de questões relacionadas aos novos meios de comunicação e informação e a seu impacto nas relações humanas, parece coerente afirmar que os estudos linguísticos enfrentam a necessidade de redimensionar as maneiras como a língua/linguagem tem sido pensada. (ROCHA, 2012, p. 37).

Because there is no more intimate or more sensitive an index of identity than language, the subject is easily politicized... (CRYSTAL, 2010 p. 12).

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (REVUZ, 1998, p. 215).

A língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica [...], medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua. [...] Os casos em que aprender língua desempenha uma forte atração podem ser explicados, de modo geral, pela psicanálise como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria completar o um. (CORACINI, 2003, p. 149).

[...] se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

[...] a necessidade de se relacionar com outra língua causa perturbações, deslocamentos, questionamentos naquilo que já se encontra inscrito, na estrutura psíquica do aprendiz, em sua língua materna. (GRIGOLETTO, 2003, p. 228).

Rem tene, verba sequentur. (Provérbio latino).

RESUMO

Esta pesquisa teve como base teórica os estudos que abordam a questão das relações entre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a formação da identidade. Essas relações estabelecem-se como consequência de ser esse processo bastante fecundo como agente desestabilizador de referentes culturais e incidem geralmente sobre três pilares que ajudam a compor aqueles referentes: a dimensão afetiva do sujeito, a dimensão cognitiva e a que orienta as relações sócio-culturais. O autor procedeu a uma revisão dos trabalhos mais recentes que investigaram o tema no Brasil e foi capaz de relacioná-lo a uma série de questões que, então, passaram a compor um pano de fundo para a análise dos dados. É por isso que encontramos neste trabalho a problematização da identidade por várias vias que comparecem no rastro da experiência de aprender uma língua estrangeira com as características que o inglês possui na contemporaneidade: cenários compostos por entusiasmo e desânimo em relação ao aprendizado; o papel que a LE desempenha na formação de referenciais culturais para os sujeitos; a perda relativa de espaço para a LM e as diversas formas de os sujeitos lidarem com isso; o questionamento em torno dos comportamentos influenciados pela experiência de aprender inglês; o discurso que oferece indícios de que a LE já é parte estruturante da identidade dos sujeitos. O autor é professor do sistema público de ensino e trabalhou com informantes do Ensino Médio, todos eles seus próprios alunos em uma escola da periferia de Salvador, Bahia. Para a formação do corpus foram utilizados instrumentos etnográficos típicos da pesquisa qualitativa, como questionário, entrevista e notas de campo. Além desses, o professor-pesquisador também fez uso de instrumentos menos frequentes, como narrativa sobre a história de aprendizagem da LE e comentários dos sujeitos sobre uma coleção de crenças. O processo de coleta dos dados deu-se ao longo de um ano letivo. A análise dos dados seguiu uma orientação interpretativa e os resultados alcançados dão conta de um *corpus* discursivo no qual o processo formal de aprendizagem de inglês produz enunciados que apontam para o repensar de referências culturais e a reformulação da identidade, mesmo em um contexto de aprendizagem marcado pelas limitações do sistema público.

Palavras-chaves: Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Formação da identidade. Cultura – Ensino Médio – narrativa.

ABSTRACT

This research had as its theoretical basis studies about the relationship between the foreign languages teaching and learning process and the formation of identity. This relationship takes place due to the fact that that process is very fruitful as a cultural references de-stabilizing agent and it usually works on three fundamentals that help create those references: the individual's affective and cognitive dimensions and the one that guides his or her socio-cultural relations. The author has reviewed the most recent works that deal with the subject in Brazil and was able to relate it to a series of questions that then became the scenario for the analysis of the data. That is the reason why we can find in this work the questioning of identity through several points of view that follow the experience of learning a foreign language with the characteristics that English presents in the contemporaneity: contexts of enthusiasm and discouragement during the learning experience; the role that the FL plays in the formation of cultural references for the individual; the mother tongue's relative loss of ground in the process and the different ways the individuals deal with that; the questioning of the behaviors influenced by the experience of learning English; the discourse that embodies signs of the FL as part of the structure of the individual's identity. The author is a teacher at the public education system and worked with informants from secondary education (High School), all of them his own students at a school on the outskirts of Salvador, Bahia. In order to obtain the corpus, he employed ethnographic instruments that are typical of the qualitative research, such as questionnaire, interview and note-taking. Besides these, the teacher-researcher also made use of less frequent tools, such as narratives of the informant's self-learning experience and comments on several common beliefs about that process. The collecting of data took place during a one-year term. The analysis of the data followed interpretative procedures and the results show a discursive *corpus* within which the formal process of learning English produces utterances that indicate the rethinking of cultural references and the rebuilding of identity even in a learning context marked by the limitations of the public system.

Key-words: English language teaching and learning. Formation of identity. Culture – secondary education – narrative.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Nível de identificação do informante com a língua-alvo.....	135
Gráfico 2 -	Imagem que o aprendiz de inglês acredita que os outros lhe atribuem.....	141
Gráfico 3 -	Motivação para aprender inglês.....	148
Gráfico 4 -	Nível de ansiedade para aprender inglês.....	148
Gráfico 5 -	Condições para aprender inglês em relação aos colegas.....	149
Gráfico 6 -	Outros tipos de contato com o inglês.....	150
Gráfico 7 -	Há quanto tempo vem estudando inglês.....	151
Gráfico 8 -	Principais objetivos para tornar-se usuário de inglês.....	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas..... 115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados iniciais dos informantes da pesquisa.....	56
Tabela 2 - Resumo do percurso metodológico da pesquisa.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

EALE	Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira
ELI	Ensino de Língua Inglesa
EP	Escola Pública
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LAd	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira/Línguas Estrangeiras
LD	Livro Didático
L2 ou SL	Segunda Língua
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Pedagogia de Línguas
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1	ELEMENTOS INICIAIS – A CURIOSIDADE.....	16
1.1	INTRODUÇÃO.....	16
1.2	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	21
1.3	PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA.....	25
1.3.1	O professor de inglês, seu ofício e seu papel na formação de identidades....	34
1.3.2	Motivação para esta pesquisa: uma narrativa do pesquisador em primeira pessoa.....	36
1.4	PROBLEMA.....	38
1.5	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	40
1.5.1	Objetivo geral.....	40
1.5.2	Objetivos específicos.....	40
1.6	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	41
2	DE COMO OBTER OS DADOS – O MÉTODO.....	42
2.1	LOCALIZAR A LÍNGUA INGLESA E A SUA DIFUSÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	42
2.1.1	Sua distribuição espacial.....	42
2.1.2	Sua disseminação.....	42
2.1.3	Sua condição de língua internacional.....	43
2.1.4	A discussão sobre a crise do falante nativo.....	43
2.2	SABER MAIS SOBRE O PERFIL DOS APRENDIZES-INFORMANTES..	43
2.2.1	Sócio-afetiva.....	43
2.2.2	Social.....	43
2.2.3	Ideológica.....	44
2.3	PLANO METODOLÓGICO.....	44
2.4	CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	46
2.4.1	Questionário.....	46
2.4.2	Comentários sobre crenças.....	47
2.4.3	Entrevista semiestruturada.....	48
2.4.4	Narrativa escrita.....	49
2.4.5	Notas de campo.....	50
2.5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	51

2.5.1	Introdução.....	51
2.5.2	Seleção dos informantes e cenário da pesquisa.....	53
2.5.2.1	Sujeitos da pesquisa.....	53
2.5.2.2	O Colégio Estadual Bolívar Santana.....	57
2.5.2.3	O livro didático <i>Upgrade</i>	58
2.5.3	Resumo do percurso metodológico da pesquisa.....	62
2.6	A PESQUISA QUALITATIVA.....	63
2.6.1	Protagonismo repartido e amostra exemplar.....	63
2.6.2	Sobre a ausência/presença de hipóteses: não a conclusões apriorísticas.....	64
2.6.3	A etnografia em pesquisa de LA.....	65
2.6.4	O instrumento ‘narrativa’	66
3	ELEMENTOS PRECEDENTES: A BASE.....	69
3.1	A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO APRENDIZ DE LE.....	69
3.2	ASPECTOS QUE ORBITAM A QUESTÃO DA IDENTIDADE EM LE.....	75
3.2.1	O inglês na mídia.....	75
3.2.2	A outra face da moeda.....	76
3.3.3	Meu mundo caiu!: perigos de uma língua hegemônica.....	78
3.3.4	“Aula de inglês?! Como vim parar aqui?”	81
3.3.5	Diversificação dos meios e o uso de línguas estrangeiras.....	85
3.3.6	“Usuário” X “aprendiz” e a figura do “falante nativo”.....	86
4	O INGLÊS ENTRE NÓS.....	89
4.1	RESUMO HISTÓRICO E REPERCUSSÕES.....	89
4.1.1	Um pouco de história: os primórdios.....	89
4.1.2	Um pouco de história: o inglês moderno.....	92
4.1.3	Um pouco de história: o inglês moderno e sua expansão.....	93
4.2	PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA DO BRASIL.....	95
4.2.1	Por outro lado... os cursos livres de inglês.....	98
4.2.2	Inglês: língua adicional também no Brasil.....	99
5	UMA AMOSTRA DE IDENTIDADES TOCADAS PELO INGLÊS NO ENSINO MÉDIO - EXPOSIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	102
5.1	AS DIMENSÕES DOS NOSSOS INFORMANTES DENTRO DE UMA PERSPECTIVA SOCIALMENTE PERTINENTE.....	103

5.2	PERFIL OBSERVADO DE CADA INFORMANTE DA PESQUISA.....	104
5.3	LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	113
5.3.1	Parte 1.....	116
5.3.2	Parte 2.....	147
5.3.2.1	Características afetivo-emocionais.....	147
5.3.2.2	Experiência do informante com o inglês.....	149
5.3.2.3	Objetivos para aprender inglês.....	151
5.1	NARRATIVAS.....	153
5.5	ENTREVISTAS E COMENTÁRIOS SOBRE CRENÇAS.....	191
5.5.1	A hesitação em face do objeto: trazê-lo ou não para si?.....	193
5.5.2	A certeza da aproximação: essa língua já me constitui.....	196
5.5.3	Defesa da diversidade e do acesso a outras culturas através da LE.....	199
5.5.4	Defesa de uma reserva de cultura para a LM.....	202
5.5.5	Contraste na avaliação da complexidade da LE e da LM.....	203
5.6	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	204
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
	REFERÊNCIAS.....	239
	APÊNDICE A – Questionário para recolhimento de dados.....	249
	APÊNDICE B - Mitos e verdades sobre o inglês.....	253
	APÊNDICE C – Formulário crenças.....	255
	APÊNDICE D – Guia para narrativa dos informantes.....	256
	APÊNDICE E – Notas de observação (notas de campo).....	257
	APÊNDICE F – Transcrição das entrevistas – Carmen.....	258
	APÊNDICE G – Transcrição das entrevistas – Georgete, Raimunda e Maurício.....	261
	APÊNDICE H – Transcrição das entrevistas – Helena.....	267
	APÊNDICE I – Transcrição das entrevistas – Jonas.....	269
	APÊNDICE J – Transcrição das entrevistas – Maria.....	273
	APÊNDICE K – Transcrição das entrevistas – Odete.....	277
	APÊNDICE L–Transcrição das entrevistas – Osvaldo, Jorge, Elza e Carol	279
	APÊNDICE M – Transcrição das entrevistas – Patrícia e Cláudia.....	283
	APÊNDICE N – Transcrição das entrevistas – Tony.....	288
	APÊNDICE O – Documento formal de cessão de dados.....	291

ANEXO A – Questionário – parte I.....	297
ANEXO B – Questionário – parte II.....	333
ANEXO C – Narrativas.....	368
ANEXO D – Comentários sobre crenças.....	384
ANEXO E – Uma amostra do LD Upgrade.....	415

1 ELEMENTOS INICIAIS – A CURIOSIDADE

O desejo pelas línguas estrangeiras vem do desejo de ocupar o lugar do outro, por meio da língua do outro, lugar simbolicamente representado pelas riquezas do outro e pelo desejo de gozar como o outro goza, entendendo ‘gozo’, no sentido psicanalítico, como fruição de alguma coisa. (GHIRALDELO, 2003, p. 65).

[...] aprender uma outra língua significa fazer a experiência do seu próprio estranhamento. (REVUZ, 1998, p. 229).

1.1 INTRODUÇÃO

Um exame da história recente da pedagogia de línguas (PL) revelará que nós atravessamos um ou dois séculos preocupados com *o quê* ensinar às novas gerações: se as línguas clássicas (grego e latim) ou as línguas modernas de maior difusão – o francês à frente. Passado esse período, mais recentemente, com o “desenvolvimento das ciências da linguagem e o movimento científico na educação” (SIQUEIRA, 2008, p. 34), já havíamos começado a perceber a preponderância das línguas modernas nas atividades sociais e a pergunta então passou a ser *como* ensiná-las.

Atravessamos, então, as últimas décadas experimentando métodos e técnicas, fizemos avanços inquestionáveis na didática de línguas, particularmente nas áreas ligadas ao ensino de língua estrangeira (ELE). Assistimos também nesse período à adoção cada vez mais generalizada de um viés qualitativo para as pesquisas e aumentamos nosso interesse sobre “o que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, explorando a sala de aula como ambiente privilegiado de construção do conhecimento.” (MENDES, 2004, p. 21-22).

Não satisfeitos, passamos a buscar respostas também em elementos que representam, por assim dizer, uma espécie de entorno do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) e que fornecem pistas para a elucidação do processo como um todo: crenças, motivação, autoestima, emoções, identidade social do aprendiz, “deslocamentos identitários.” (BERTOLDO, 2003, p. 86; UYENO, 2003, p. 54). Hoje acreditamos que a pergunta que deve ocupar o centro das pesquisas é *que alcance tem o aprender línguas?*

Nesse terreno, nos dias atuais, sai de cena o foco na comunicação e entra em cena o indivíduo. Essa é a marca da aula e da maioria dos contextos onde se aprende língua estrangeira no nosso tempo. O alto nível de dependência em relação ao método que vínhamos experimentando há algumas décadas dá lugar a empreendimentos de feição autônoma e

colaborativa, como vem comprovar, por exemplo, o *teletandem*.¹ À concepção de língua como ‘veículo’ para se adquirir uma ‘competência comunicativa’ subjaz uma interpretação alienante para o que seria a aprendizagem de uma LE, e, contra isso, juntamo-nos aos que defendem uma ‘competência lingüística intercultural’ (MENDES, 2004; OLIVEIRA, 2007; SIQUEIRA, 2008) e politicamente centrada. As “formas fixas de adequação” (PENNYCOOK, 1998), presentes numa abordagem situacional outrora concebida como o bilhete de passagem para a competência linguística, dão lugar à ênfase no discurso e às possibilidades de agência individual sobre os conteúdos e sobre o ser/estar em meio a línguas estrangeiras. A veiculação de subjetividades através da competência discursiva permite, assim, que enxerguemos mais de perto as relações de poder (FOUCAULT, 1979) que se estabelecem no trânsito das identidades sócio-linguísticas.

Antepondo-se à ‘universalização dos modelos’ e métodos de aprendizagem de línguas, surgiram nas últimas décadas abordagens interdisciplinares e, muitas vezes, holísticas para explorar os desvãos negligenciados por orientações pedagógicas imediatistas, instrumentais e por demais setorizadas. Não há dúvida de que avançamos também em relação ao tratamento dispensado à sala de aula como um local complexo de interação social e de negociação de identidades. De irrisória até duas décadas atrás, a produção científica em torno das questões que afetam as dinâmicas interacionais da sala de aula e dos demais contextos por onde transita o aprendiz de LE tem ganho impulso considerável ultimamente. Para isso, tem sido decisiva a proliferação de pesquisas que tomam essas dinâmicas e os fatores que as impulsionam – gênero, crenças, identidade cultural, emoções, etc. – como essenciais para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

A emergência de um mundo globalizado orientou a reflexão sobre o que é ou não relevante em uma aula de, por exemplo, inglês como língua estrangeira. Nesse contexto, o protagonismo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ambiente informal das relações sociais – casa, *lan house*, lazer – estendeu seu impacto até a sala de aula e deslocou vários aspectos da dinâmica do aprender. Além disso, esse novo contexto trouxe novos desafios para um capítulo essencial do enredo do ensino-aprendizagem de línguas: a formação de professores. Currículos têm sido repensados para atender às novas competências e às novas

¹ *Teletandem*: Aprendizagem de língua estrangeira *in-tandem* é uma iniciativa de compartilhamento via *internet* que tem como característica principal a colaboração entre pares de aprendizes. O objetivo é formar parcerias que possam se ajudar mutuamente no aprendizado de pelo menos duas línguas por par. Para isso, utilizam-se ferramentas on line como Skype e Windows Live Messenger, entre outras. Informações em Teletandem Brasil. (www.teletandembrasil.org).

exigências de aprendizes que dirigem-se aos institutos de idiomas esperando encontrar as condições mais favoráveis possíveis ao aprendizado rápido e de qualidade.

O ensino público também não ficou de fora dos novos apelos. Depois de amargar décadas de engessamento dentro da fórmula ‘giz e saliva’, a rede pública de ensino pôs em prática, mesmo que de forma inconstante e um tanto errática, a renovação de suas instalações. Neste momento, a maioria de suas unidades conta, em algum nível, com aparato – computadores, sala de multimídia, retroprojetores e outros equipamentos – destinado a oferecer ao aluno alternativas didáticas que incorporem os ganhos da tecnologia. Porém, a face mais visível de que existe uma mudança em processo é uma maior atenção que vem sendo dada à escolha do livro didático. Já é fato consumado que os títulos mais recentes do seguimento de LDs de língua estrangeira para o ensino regular apresentam uma maior preocupação com os elementos que compõem o cenário onde serão utilizados. A grande maioria das coleções em uso neste momento oferece em suas páginas, como itens constituintes permanentes, espaços para o aprendiz confrontar sua matriz cultural com aquela(s) que é (são) proposta(s) pelo livro-texto e descobrir pontos de contato, ao tempo em que as inevitáveis contradições afloram e sua identidade vai adquirindo e modificando o insumo, ao ser por este modificada.

Foi buscando contribuir para uma melhor compreensão de um aspecto ligado a esse macrocontexto que decidimos investigar a interface que coloca lado a lado o aprendiz de língua inglesa (LI) e a sua história de aproximação e de identificação com essa língua. Aqui não se trata de estudo sociológico do tipo que de tempos em tempos sai a campo para descobrir qual o perfil do aprendiz de inglês numa determinada época ou região. Mesmo porque, a julgar pelas últimas reportagens sobre o tema², aprender inglês hoje em dia interessa a todos. Na verdade, diríamos que este estudo é menos interessado em enfatizar o aspecto social, como sinônimo de coletividade, do que o aspecto psicológico do indivíduo aprendiz de língua inglesa. Não nos move tampouco um projeto comparativo entre diferentes abordagens de ensino de LE que por ventura tenham sido decisivas para a trajetória de aprendizagem dos nossos informantes. Mesmo porque, quanto a esse aspecto, existe bastante homogeneidade no grupo de sujeitos selecionado. Interessa-nos mais profundamente o sujeito e sua relação pessoal com o objeto língua inglesa. Mas, é claro que, diante da pretensão que toda pesquisa desta natureza tem de estar inserida no repertório das ciências sociais, há espaço para

² “Profissionais do sexo aprendem novos idiomas” (notícia do Portal A TARDE (<http://www.atarde.uol.com.br>) lida em 12/03/13, mas publicada em 15/01/13) e “Governo abre curso de línguas gratuito para público LGBT.” (notícia do Portal A TARDE publicada em 08/03/2013 e lida em 12/03/2013).

generalizações por serem os informantes selecionados representativos de um determinado grupo.

A coluna fundamental deste estudo, portanto, é a expectativa de que os aprendizes ou usuários de inglês língua estrangeira (ILE), sujeitos deste trabalho, responderão à pesquisa com demonstrações mais ou menos evidentes, documentadas no discurso, de que durante o processo de aprendizagem ou aquisição do inglês ocorreu um deslocamento de sua cosmovisão, motivada pelo próprio processo de aprender uma LE. Até aí, nenhuma novidade. É do conhecimento comum que toda experiência que envolva o indivíduo em um processo de aprendizagem é transformadora em vários sentidos. Essa transformação tem como consequência uma nova configuração identitária, sendo esta expressão aqui tomada com a mesma acepção que se encontra em Rajagopalan (2003), ou seja:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. [...] As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Isto equivale a dizer que qualquer envolvimento do sujeito em um processo educacional tem o potencial de repercutir em diversas áreas da sua atuação como indivíduo no espaço das relações sociais e na própria recomposição da sua identidade. O pensamento-ação que nos impulsionou para esta pesquisa, no entanto, foi o de mapear as diversas manifestações do fenômeno observável a que nos referimos no grupo de informantes que selecionamos e extrair daí algumas lições que possam nos conduzir a um melhor entendimento sobre o tema. Nesse grupo de indivíduos estão representados vários perfis que compõem as diferentes formas de se relacionar com a LE em estudo e também os vários níveis de apelo a essa língua diante da tarefa inadiável de (re)significar o mundo. Projetamos, então, para compor o nosso grupo de informantes um recorte no qual estivessem representados aqueles indivíduos que têm com o idioma uma relação de real interesse, em maior ou menor grau, em dominá-lo como uma forma de se sentirem mais preenchidos. Preenchidos no sentido de estabelecerem com a LE uma relação de complementaridade pessoal e de formação educacional, de participação social e de extrapolação do âmbito do vernáculo. Foi inevitável, no entanto, por tratar-se de um grupo marcado por um certo grau de heterogeneidade, a presença na pesquisa de indivíduos que lidam com o idioma de uma forma instrumental e têm em relação a ele um interesse temporário, uma curiosidade apenas ou que o valorizam somente como uma

ferramenta para enriquecer seu currículo profissional. Ainda que, na maioria das vezes, seja quase impossível separar, mesmo *a posteriori*, a dimensão profissional da construção de identidade cultural quando se investiga a imbricação de experiências que contribuem para formação total do indivíduo.

Nessa nova constituição identitária, da qual dão testemunho os instrumentos de pesquisa analisados, teria havido o abandono de valores culturais de brasilidade devido à assimilação de valores de toda ordem da língua-cultura apre(e)ndida, como, por exemplo, referentes ideológicos do modo de vida tipicamente norte-americano. Ou, por outro lado, também seria possível que, tomando uma via contrária à da assimilação acrítica – ou até mesmo consciente - de valores estrangeiros, nossos informantes passassem a investir em uma ainda maior afirmação de valores da sua cultura de origem por terem adquirido, através do contato com a língua estrangeira, uma maior consciência de sua própria cultura. Para isto, em nossa análise, partiríamos sempre do pressuposto de que, para nossos informantes, o inglês mantinha seu *status* de ‘língua estrangeira’, sem prejuízo do nível de domínio linguístico que qualquer um deles tivesse sobre o idioma.

Porém, recentemente tem ingressado na teoria sobre o ensino-aprendizagem de línguas uma gama de conceitos que, pelo que tudo indica, têm o potencial para desestrangeirizar (ALMEIDA FILHO, 2007) o inglês diante do público aprendiz. São eles: ‘inglês língua internacional’ (ILI), ‘world Englishes’, ‘inglês língua franca’ (ILF), ‘língua adicional’ (LAd) e a relativização do falante nativo como modelo a ser alcançado por todos que se “aventuram em língua estrangeira.” (BUARQUE, 2003, p. 5).

Ora, essa efervescência teórica, esse turbilhão de novos conceitos que têm como consequência provável, entre outras, a mudança de *status* do inglês, em diversos contextos, de língua estrangeira para língua franca tem grande chance de atuar como protagonista na formação do indivíduo em sintonia com um mundo globalizado e midiaticado. Isto porque, se admitirmos diante de nossos alunos a condição de língua franca para o inglês empregado, aprendido ou simplesmente estudado pelos brasileiros – e, por extensão, por qualquer falante não nativo ao redor do mundo – deveremos considerar também a reavaliação do seu papel nas comunidades, nos currículos e na formação para a cidadania. Deveremos adotá-la nos contextos de ensino-aprendizagem como um desdobramento semântico arrojado da primeira expressão, LE, assumindo inteiramente o ônus ideológico que ele carrega. E, a partir daí, devemos estar preparados para receber muitas reações positivas, negativas ou vagas que, de qualquer forma, nos impeliriam a uma revisão dos pressupostos sobre os quais ainda se sustenta a educação linguística. Isto seria um problema? Isto implicaria em uma mudança de

foco? Não. Creio que, ao contrário, tais reações até renovariam o interesse pela investigação ao constatarmos que a presença do inglês nas relações sociais dá provas, no próprio contexto pedagógico, de que ele tem que ser pensado em novas bases, pois aponta para condições antes insuspeitadas.

Não devemos nos esquecer de que uma das premissas da pesquisa qualitativa, aliás, de qualquer pesquisa, é a possibilidade de ver alterar-se diante de nossos olhos, pela simples inserção de um elemento novo, o cenário antes aparentemente estável. Parece-nos, a propósito, que o campo da pesquisa em Linguística Aplicada apresenta em nossos dias um momento singular para a verificação do impacto de diversos novos conceitos e reposicionamentos teóricos em contextos de ensino-aprendizagem de línguas e seus desdobramentos no indivíduo. Podemos prever que nas próximas décadas estaremos colhendo conhecimentos seguros a partir daquilo que neste momento parece ainda incipiente como base teórica.

Não desejamos nesta pesquisa abraçar a vanguarda de conceitos sofisticados para o nosso objeto de estudo simplesmente para que com isto pareçamos (pós) modernos, mas acreditamos firmemente que em um mundo em transformação que promove o questionamento de valores e certezas colocados *a priori* cabe adotar ou, no mínimo, buscar novos parâmetros para tentar interpretar a realidade. Dessa forma, acreditamos ser válido o acréscimo de conceitos – mesmo que apenas de forma implícita - como ‘língua adicional’, ‘língua internacional’ e ‘língua franca’ em nossos procedimentos pedagógicos, de investigação e de análise, e os utilizaremos, sem dúvida, toda vez que nos parecer que os mesmos venham a agregar valores e ajudar o aluno-informante a avaliar a sua história de aprendizagem, enquadrando-a numa perspectiva mais abrangente, na tentativa de dar-lhe um perfil.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Assim sendo, detalharemos, nos capítulos a seguir, os elementos estruturais, os procedimentos metodológicos e a base teórica que orientaram nossas ações investigativas. Estará assim, então, montado o cenário para que, no Capítulo V possamos exibir os dados coletados, analisá-los e interpretá-los à luz do arcabouço teórico descrito. Finalmente, em capítulo de encerramento, retornaremos às nossas perguntas de pesquisa e aos nossos objetivos, já traçados desde o primeiro capítulo, e faremos as nossas considerações finais. Esperamos, pelo menos, através dessa explanação que se segue, guiar o leitor no sentido da

compreensão dos nossos objetivos, do acompanhamento das nossas premissas e, sobretudo, temos a expectativa de estar sendo coerentes na adoção da nossa metodologia de trabalho.

O Capítulo I (Elementos Iniciais) apresenta os elementos formais que, de praxe, compõem a estrutura de um trabalho desta natureza: *problemática*, que corresponde à conjuntura inicial de onde partiram as primeiras inquietações a respeito do tema da pesquisa, a *problemática* é, assim, uma espécie de cenário onde se localiza o problema; *problema*, que gerou uma inquietação e motivou a pesquisa (evitamos a elaboração de hipóteses ou asserções, por se tratar de pesquisa qualitativa que se desenvolve em uma dinâmica geradora de dados, com vistas à interpretação dos mesmos, mas não podemos evitar um certo enquadramento do fenômeno, feito a priori, que orienta o olhar sobre o objeto e separa o que desejamos observar e analisar); *justificativa*, para desenvolver a pesquisa dentro de um quadro epistemológico razoável; nossas *perguntas de pesquisa*, que delimitam o âmbito da investigação àqueles pontos que nos parecem mais urgentes de serem atingidos, sempre levando em conta o momento histórico em que o fenômeno se inscreve e no qual está mergulhado também o nosso olhar; os *objetivos* a serem atingidos com o estudo e que, esperamos, sejam realistas o suficiente para que, uma vez alcançados, tragam uma contribuição efetiva à literatura sobre o tema.

Porém, antes de atingirmos o detalhamento das partes que compõem a pesquisa a ser realizada adiante, neste mesmo Capítulo I comentaremos alguns aspectos que acreditamos serem relevantes para a imersão no tema. Por exemplo, as razões porque aprender inglês tornou-se um diferencial na formação de grande parte dos indivíduos em nosso tempo e a forma como, às vezes, entra sem pedir licença em vários contextos de convívio social e cultural e, com isto, engendra discursos e sentidos outros além daqueles aos quais comumente está associada a nossa língua materna. Mais adiante, traremos para o foco de nossos comentários alguns outros atores de papel relevante nessa trama, como, por exemplo, o professor de inglês, o livro didático, os meios de comunicação e os espaços interativos por onde transita a anglofonia e, nesse trânsito meio desejado e meio evitado, conhecido e desconhecido, vai deixando sua marca.

No Capítulo II encontra-se a nossa *metodologia* de trabalho, que tem como ponto de partida o atendimento a princípios da pesquisa qualitativa, com viés interpretativista. Essa modalidade de pesquisa será explicada e defendida como a que melhor se aplica a um estudo com as características do nosso. Nessa mesma seção, lembraremos que utilizamos procedimentos etnográficos e daremos especial atenção ao instrumento narrativa, a nossa principal ferramenta. Explicaremos, também, que a pesquisa foi desenvolvida em etapas

caracterizadas pela aplicação, em cada uma delas, de um instrumento específico de coleta de dados. Além da descrição detalhada das características e do funcionamento dos instrumentos de coleta de dados, o capítulo irá descrever todos os atores que compõem o cenário de pesquisa para que, assim, seja possível dimensionar sua participação e acompanhar seu desempenho no capítulo adiante dedicado à análise dos dados. Em seguida, ainda no Capítulo II, passaremos à caracterização do contexto onde se deu a coleta de dados (escola onde atuaram juntos professor-pesquisador e alunos-informantes), o livro-texto utilizado e algo sobre a abordagem e a rotina de aulas.

Vários dos itens citados acima como componentes do Capítulo I retornam e, ainda, alguns outros inéditos assumem a cena no Capítulo III. Nessa terceira parte do trabalho (Base Teórica), resenharemos nossas leituras e os pontos que consideramos fundamentais para a apreciação do problema, entre os quais podemos citar a discussão em torno da condição de língua internacional/franca que muitos defendem para o inglês hoje e a suposta relevância que isto teria para a condução do processo de ensino-aprendizagem e formação da identidade cultural do aprendiz. Sobre este ponto orbitam também questões-satélites como as vantagens e os perigos de se conviver com uma língua hegemônica, a discussão em torno da condição de aprendiz ou usuário para o indivíduo que de alguma forma emprega o inglês e, ainda, a polêmica em torno da prevalência de um inglês padrão ou a emergência dos *world englishes*. Acreditamos que esses e outros aspectos trazidos à tona por diversos autores lembrados ao longo do texto têm o potencial para lançar alguma luz sobre a análise do fenômeno de recomposição da identidade cultural motivada pelo contato com a língua estrangeira inglês.

O Capítulo IV (O Inglês Entre Nós – Resumo Histórico e Repercussões) inicia-se com uma rápida retomada da memória histórica do inglês, segundo alguns renomados autores. Optamos por fazer esse breve panorama histórico por entendermos que ele aponta para fatos que ajudam a esclarecer alguns movimentos e características da língua. Acreditamos que esses fatos também fornecem pistas para explicar os desdobramentos do inglês em direção a um *status* de idioma internacional. O que nos interessa com essa introdução histórica, portanto, é levar o leitor a situar a língua inglesa dentro de um contexto macro, que leva em conta não apenas as características que compartilha com outras línguas das quais se serve, mas, sobretudo, seu papel dentro da geopolítica das línguas modernas. Não temos, dentro dos limites deste trabalho, a pretensão de fornecer os detalhes linguísticos ou políticos que respondem amplamente por esse movimento expansionista, mas acreditamos estar fornecendo ao nosso leitor a ideia de que muito da história dessa língua ajuda a explicar o lugar que ocupa nas relações sociais e nas culturas contemporâneas.

Em seguida, ainda dentro do Capítulo IV, prosseguimos em direção à exploração de uma série de aspectos ligados a essa expansão do inglês e às várias maneiras como repercute. Nesse momento, damos especial atenção à presença do inglês no Brasil. Para isso, retomamos algumas trajetórias que a língua teve que percorrer para alcançar notoriedade e prestígio junto àqueles que se interessam por língua estrangeira e, principalmente, junto àqueles que nela viram uma oportunidade de abrir-se para o mundo.

É óbvio que para narrar essa trajetória não nos escapou a dimensão político-econômica dos agentes propagadores, dos quais toda língua internacional é um reflexo e uma herança. Assim sendo, lá estão o poder militar e econômico dos principais povos divulgadores da língua, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos. A isso segue-se, ainda, uma breve caracterização do contexto brasileiro, que recebe essa língua estrangeira e lhe fornece ambiente para vir a tornar-se a LE mais procurada pelos seus cidadãos.

O Capítulo V (Exposição, Análise e Interpretação dos Dados) traz finalmente o relato do trabalho de pesquisa realizado para este Doutorado. Inicia-se o capítulo com uma caracterização dos nossos sujeitos, procurando-se fornecer ao leitor um retrato completo dos nossos informantes. Essa caracterização é o resultado da elaboração, seleção e categorização de notas de campo produzidas pelo professor-pesquisador ao longo do ano letivo em que a pesquisa foi realizada (2014). Lá, na seção chamada *Perfis dos Informantes* estão informações etnográficas como a sua origem, seu *background* como aluno(a), sua idade, sua série, a forma como se relaciona com o professor, os colegas e a instituição, a maneira como recebe o conhecimento de inglês e como o retribui ao professor e aos contextos imediato e remoto e, obviamente, o olhar do professor-pesquisador, sobre esse indivíduo e sobre a sua relação com o inglês.

Após essa etapa de contextualização da pesquisa, tem início a análise propriamente dita dos dados. Primeiro, temos a colocação de cada pergunta proposta pelo *Questionário* e, em seguida, as respostas fornecidas por cada um dos sujeitos. Feito isso, seguem-se os nossos comentários e análise. E assim é feito, pergunta após pergunta.

Na terceira fase do Capítulo, apresentamos dados referentes aos relatos escritos produzidos pelos nossos informantes, aos quais chamamos de *Narrativas*. É o nosso principal instrumento de coleta de dados e do qual esperamos recolher subsídios em maior número para proceder à análise dentro do espectro da pesquisa.

Em seguida, mostraremos e comentaremos dados referentes à *Entrevista* que fizemos com cada um dos participantes da pesquisa e estabeleceremos comparações com os dados obtidos a partir das respostas ao *Questionário*, à *Narrativa* escrita e às *notas de campo*

elaboradas pelo pesquisador. Nesse momento, assumirão a cena e serão analisados também os comentários a crenças sobre aprendizagem de LE, como parte integrante que são dessa etapa.

Na quinta e última etapa desse Capítulo V, procedemos a uma triangulação dos dados, utilizando para esse fim os dados coletados a partir da aplicação de todos os instrumentos de pesquisa. Nessa oportunidade, damos ênfase aos aspectos relevantes ao tema do nosso estudo e apontamos as coincidências e eventuais discrepâncias em relação às informações prestadas. Tudo isso sempre à luz da teoria que abraçamos e sempre procurando estabelecer aproximações entre os nossos dados e as perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo I.

Para finalizar, faremos nossos derradeiros comentários no Capítulo VI, chamado “Considerações Finais”. Esse é o momento em que faremos um balanço dos dados que obtivemos com a pesquisa, refletiremos sobre o quanto foi possível alcançar em relação aos objetivos inicialmente traçados para este estudo, responderemos as nossas perguntas de pesquisa e tentaremos estabelecer uma relação, a título de contribuição, entre a nossa pesquisa e o campo de ELE.

1.3 PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

A investigação que se pretende desenvolver neste trabalho representará, espera-se, uma contribuição aos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira e formação/adaptação de identidades. É inegável que esse tem sido um tema recorrente nas últimas pesquisas desenvolvidas e apresentadas nos mais diversos programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo país afora. (ANDRADE, 2011; ANDRADE; NORTON, 2011; BARCELOS, 2013; CORACINI, 2003, 2007; FABRÍCIO, 2011; LEFFA, 2012; RAJAGOPALAN, 2003; REIS, 2010). Ora, quando um tema mobiliza um número representativo de pesquisadores, há que se prestar atenção ao entorno onde ele se propaga e se perguntar as razões porque ele tem adquirido tantos seguidores e produzido trabalhos que contribuem para aumentar a massa crítica em torno das questões por ele levantadas.

Recentemente, estivemos participando, nos E.U.A., de uma discussão levantada por um painel em torno do tema da identidade cultural e sua presença no ensino de inglês para imigrantes. Pelos depoimentos ouvidos e respostas oferecidas às questões levantadas durante o evento, foi possível concluir que este é um tema que interessa enormemente à Linguística Aplicada. Os palestrantes – três professores que atuam no ensino público fundamental e médio daquele país – deram o testemunho de que, em muitas ocasiões, o professor há de ter sensibilidade e estar atento às nuances culturais que habitam no interior de uma sala de aula

de língua estrangeira/segunda língua, não apenas porque isso lhe proporciona competência para administrar melhor possíveis choques ideológicos, mas sobretudo como forma de garantir que a experiência pedagógica seja representativa e alcance seus objetivos dentro de um contexto marcado pela complexidade. Os exemplos fornecidos não deixavam dúvida de que este é um terreno onde afloram diferenças e idiossincrasias que podem desempenhar um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. E, ainda que naquele evento estivéssemos tratando de um contexto de ISL (Inglês como Segunda Língua), não devemos deixar de lado o fato de estarem essas diferenças e particularidades associadas ao modelo geral de aprendizagem que o indivíduo carrega consigo desde a sua cultura de origem e, também, a questões específicas que estão relacionadas a valores e comportamentos sociais. Tudo isto aliado, naturalmente, aos signos e sentidos veiculados pela nova língua que, não raro, entram em choque ou resvalam para signos e sentidos outros próprios do primeiro idioma aprendido. A oposição teórica ISL-ILE (Inglês como Língua Estrangeira) não invalida a experiência de estranhamento da língua-alvo, muito menos a recomposição da identidade cultural do indivíduo, pois ambas as experiências, apesar de suas sólidas diferenças, operam no nível do confronto cultural entre duas formas de expressão. Sendo assim, a oposição ISL-ILE é operacional como índice de aprofundamento na experiência de aprendizagem de uma LE, mas é possível, tanto em ISL quanto em ILE seguir as marcas da reconstituição da identidade do aprendiz.

O exemplo acima nos remete inevitavelmente a Canagarajah (2009, p. 116), para quem os sujeitos em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, em sala de aula, aparentam uma unidade que é, na verdade, ilusória. O autor problematiza a questão dessa suposta “identidade unitária” argumentando que ela representa, de fato, a imposição do “discurso dominante”, que agrupa aqueles sujeitos em torno de características negativas como “deficiência”, “inferioridade” e “desvantagem.” No entanto, a sala de aula de língua está longe de ser, segundo Canagarajah (2009), um espaço para conformismos. O que se desenrola ali, na realidade, é uma espécie de jogo de afirmação de identidades em busca de representatividade dentro do contexto pedagógico, jogo esse que é inerente ao processo de aprendizagem:

Sabe-se hoje que esse tipo de desafio faz parte dos processos de aprendizagem de línguas. O que motiva essa aprendizagem é a construção das identidades que se deseja e a possibilidade de participação em determinada comunidade com a qual se almeja manter contato social e comunicativo. Para nos tornarmos aprendizes bem sucedidos de línguas, precisamos confrontar-nos com conflitos e tentar resolvê-los. (CANAGARAJAH, 2009, p. 115).

No caso desse tema, o que está em jogo é a questão relativa à capacidade que o aprendiz/aquisição de língua estrangeira (LE) tem de colocar o sujeito em situação de confronto com novas identidades propostas por outras culturas ao longo do processo. (ALMEIDA FILHO, 2005, 2008; BRUN, 2004; GARRIDO, 2009; LEFFA, 2012; LIMA, 2009; MENDES, 2008; MOTA, 2004; RAJAGOPALAN, 2003). E aqui neste ponto queremos chamar a atenção para a abrangência do conceito de ‘cultura’ por nós aqui utilizado. Ele não se restringe às ‘diferenças culturais’, que normalmente podem ocorrer quando são colocados no mesmo ambiente de aprendizagem indivíduos oriundos de diferentes etnias, regiões, nações ou países, como sugere a experiência narrada no parágrafo anterior. ‘Identidade cultural’ para nós nesta pesquisa é um fenômeno que ocorre também quando são colocados lado a lado indivíduos que têm simplesmente, por exemplo, origens sociais – de classes sociais – diferentes, apesar de procederem do mesmo país ou região, assim como da mesma etnia ou nação. Ou que apresentam referenciais culturais díspares, como resultado da fixação de ícones estéticos sobre diferentes matrizes. Ou, ainda, formação familiar diversa, como resultado de, por exemplo, níveis diferentes na educação escolar dos pais. Como resultado dessas diversas configurações culturais, esse confronto irá, ainda, desenvolver no indivíduo a consciência da sua própria identidade e lhe proporcionar a possibilidade de perceber que existem várias maneiras de afirmar-se social e ideologicamente para compartilhar o mundo e a cultura.

O indivíduo, como participante ativo de um mundo construído sobre discursos, é, ele próprio, produto desses mesmos discursos. (BAKHTIN, 2002). E nessa jornada que vai aos poucos moldando a sua identidade, a língua materna (LM) desempenha papel fundamental, pois é ela o principal veículo de transmissão de valores e cultura, o “porto seguro” (SARGSYAN, 2012) em questões que interferem ou desafiam a sua formação. A cultura de base do indivíduo será sempre aquela que a sua língua materna faz circular. Porém, não se esgota na LM o repertório de referenciais que habitam o universo das possibilidades simbólicas e expressivas do indivíduo. Queremos chamar a atenção para esta passagem de Blatya (2008) em que se localiza precisamente o objeto deste nosso estudo:

Se de fato a língua materna tem o papel descrito acima na formação de nossa memória histórica, no meu entender, as **línguas estrangeiras** às quais somos submetidos, nos diversos contextos, tanto institucionais quanto informais, nos quais os discursos constituidores da memória histórica ocorrem, também entram em polifonia com nosso inconsciente e com nosso consciente, e, por caminhos que não escolhemos deliberadamente e nem podemos prever, podem modalizar nossa visão de mundo e influenciar a constituição das nossas identidades. (BLATYTA, 2008, p. 109).

Este é um processo – o de aprender uma LE ou L2 – que reorienta nossa percepção não somente em relação ao que é língua, mas também no que diz respeito a como verbalizar a experiência de estar no mundo, reconhecer-se participante das interações sociais e saber-se inserido num contexto de expressão, que pode ser conflituoso, agradável ou frustrante.

Muita atenção devemos nós, professores, dar, portanto, à questão de ser a experiência linguística do aprendizado de LE uma atividade metalinguística, não somente quando somos instados à produção oral, mas, também, na escrita, talvez com a mesma intensidade. Esta é uma característica que o aprendizado³ de LE tem que difere totalmente daquele da língua materna, onde vamos observar a atividade metalingüística ocorrer, sim – muito contra a vontade, forçoso é dizer, da maioria dos professores de LM, que gostariam que suas aulas fossem marcadas mais pelo caráter espontâneo da expressão -, mas quase exclusivamente quando da produção escrita do aluno, pois, como afirmam Cox e Peterson (1999, p. 130): “Todo sistema de escrita cristaliza certo modo de recortar os enunciados, ou seja, certo conjunto de categorias analíticas historicamente construídas”.

A educação linguística é realizada dentro de procedimentos que envolvem o exercício e a observação da produção e posterior avaliação do desempenho, é verdade, mas quanto do que é exposto afeta a cognição, a formação da identidade e a cristalização dos valores não é geralmente observável num primeiro momento. Assim, precisamos treinar nosso olhar para perceber a repercussão que esse conhecimento terá no interior de cada um dos indivíduos que estiveram ali no contexto de aprendizagem. No caso da língua inglesa (LI), por exemplo, quando esta chega até o aprendiz brasileiro – ou de qualquer outra nacionalidade do ‘círculo em expansão’⁴ de Kachru (2001) – ela vem seguida, mesmo remotamente, por uma história de dominação política e afirmação de poder econômico. Aliás, não há contato entre duas línguas livre de uma história, um arquétipo imaginário forjado em meio a uma correlação de forças de várias naturezas. E não há porque se esperar que o aprendiz responda a tudo isto de forma passiva, sem jamais colocar no caminho o fato de que, ao ingressar no aprendizado de uma

³ *Aprendizado/Aquisição*: Neste trabalho, seguiremos a distinção proposta por Krashen (1985) que toma ‘aprendizado’ como o termo que define o processo através do qual o indivíduo adquire competência no uso de uma LE a partir de um contexto formal de aprendizagem (por exemplo, a sala de aula) e ‘aquisição’ como a competência desenvolvida para esse mesmo fim, porém em um contexto natural (em meio a comunidade que utiliza a língua-alvo como língua materna, por exemplo).

⁴ *Círculo em Expansão*: Para Kachru (2001), é possível identificar três níveis que correspondem à forma como a língua inglesa se apresenta no mundo atual, em relação a sua expansão. Para explicar sua hipótese, o autor dividiu essa expansão em três círculos concêntricos, onde o mais interno corresponde àqueles países onde o inglês é falado como língua materna (por exemplo, Inglaterra, E.U.A. e Austrália); um círculo intermediário, que corresponde àqueles países onde o inglês divide o espaço com outras línguas locais, em comunidades multiculturais (Índia, Nigéria e Cingapura são exemplos) e o círculo mais periférico, também chamado em expansão, onde o inglês é reconhecido como língua internacional e amplamente estudado como língua estrangeira (Japão, China, Grécia, Egito, Suécia, Brasil, entre outros).

LE, ele está também afirmando que o seu universo linguístico materno não é mais suficiente de fato - ou, simplesmente, porque outras pessoas dizem que ele não é mais suficiente - para atender a suas necessidades de expressão. Isto, sem dúvida, incomoda a muitos deles.

Apesar da atual discussão sobre um novo *status* social para o inglês, que o colocaria na condição de língua internacional (ILI) – sem dúvida, com mais penetração do que o espanhol e numa escala muito maior do que foi o francês no passado -, é inegável que na grande maioria dos contextos públicos de ensino-aprendizagem desse idioma ele ainda é visto como pertencente a uma cultura específica (anglo-norte-americana); com uma localização específica (Hemisfério Norte) e difundido por uma figura humana também definida: o anglófono natural ou o anglófono adotivo, sendo o primeiro identificado como o ‘falante nativo’ e o segundo como o professor de inglês.

Assim, concebida como uma língua que, necessariamente, por força de demandas socioeconômicas e construtos ideológicos impostos através de relações de poder (FOUCAULT, 1979), deve ser aprendida para que dessas engrenagens o indivíduo⁵ possa participar, o inglês segue sendo, para aquela maioria, um aprendizado de natureza instrumental e, ao mesmo tempo, um objeto obscuro e impenetrável, que atravessa de forma perpendicular a sua formação.

Tal sentimento é facilmente observado na forma como a maior parte dos aprendizes que são expostos à língua inglesa sem nenhuma ou com pouquíssima experiência prévia reagem ao longo das primeiras semanas ou primeiras lições num regime de baixo impacto⁶. Eles geralmente mostram-se refratários à assimilação de uma língua que, no mais das vezes, lhes parece inútil para uma aplicação imediata. Contorcem-se em caretas que expressam dificuldade ou em arremedos jocosos da pronúncia do professor ou do material didático; outros, por outro lado, passam a aula inteira a admirar a estranha capacidade que aquele indivíduo ali na frente tem de falar numa língua da qual ele não está entendendo quase nada; outros, ainda, de tão curiosos ou honestamente interessados, não perdem um detalhe da palestra e até sinalizam, a todo momento, buscando do professor uma confirmação para suas suspeitas em relação ao significado da última frase dita, numa clara evidência de que o processo de aprendizagem encontra-se em desenvolvimento. Arriscamo-nos a dizer que este

⁵Esse indivíduo tem um perfil que corresponde aproximadamente ao elemento urbano, que teve/está tendo acesso a, no mínimo, uma educação formal elementar, que dispõe dos meios para participar de trocas culturais que enfatizam a importância de se aprender outra(s) língua(s).

⁶*Regime de aulas de LE de baixo impacto*: Expressão de minha autoria, que utilizo aqui para me referir àquela rotina de aulas de língua estrangeira, normalmente vista na rede pública de ensino, que é construída sobre uma carga horária reduzida (de até, no máximo, duas aulas de 50 minutos cada, por semana) em turmas de aprendizes que, em um mesmo turno, têm que voltar sua atenção para outras disciplinas da grade curricular e que são tão numerosas que não permitem o uso ideal de alguns recursos de exposição oral à língua-alvo.

último tipo de aluno é, geralmente, aquele que já percebeu o quanto de inglês existe à sua volta e esta percepção tem sido capaz de mobilizar parte considerável de seu esforço intelectual para tentar compreender a língua e fazê-lo penetrar em um mundo que ele desconfia ser capaz de trazer-lhe revelações que, por hora, ainda não foram possíveis de se obter através de sua LM.

Referimo-nos neste trabalho, portanto, à língua inglesa no sentido de que, tenha ela o *status* de língua franca (LF), língua internacional (ILI) ou ‘World English’ (WE), trata-se, para o aprendiz brasileiro, sem dúvida, de uma língua estrangeira. Mais tarde, porém, em outros momentos desta explanação, o termo ILI aparece ao lado de ILE por se tratar ali da forma como o professor e o livro didático (LD) apresentam a língua-alvo: uma LE que já cruzou tantas fronteiras e já conseguiu tanta aceitação como veículo comum de comunicação que tornou-se simplesmente impossível ignorá-la.

O processo de ensino-aprendizagem de inglês é conflituoso, como são todos os demais processos que visam ensinar e aprender uma língua-cultura, pois pode despertar resistências ou antipatias. Mas, no caso do inglês, há especificidades a esse respeito, pois é uma língua que chega até nossos alunos com a força avassaladora de um modo de vida que se impõe através de símbolos sedutores e que é, frequentemente, associado a uma postura imperialista anglo-norte-americana. (LEFFA, 2011a, 2011b; MOITA LOPES, 2008, PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2011, 2013). No entanto, em nossos dias, quase não há quem se atreva a virar as costas a um conhecimento ainda que parcial do inglês. De patrimônio simbólico a instrumento de ‘ação social’ ou crescimento profissional, uma certa intimidade com a língua inglesa proporciona atualmente ao indivíduo um veículo de participação em um mundo que se transforma. Chamamos a este propósito o testemunho de Rocha (2012a, p. 26):

Sigo reconhecendo que na sociedade contemporânea, globalizada e densamente multissemiotizada, é clara a importância do conhecimento de pelo menos uma LE como recurso de ação social. Nesse contexto, repleto de controvérsias no que tange a questões de imperialismo econômico, cultural e linguístico, o inglês se destaca como o principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o status de língua franca e sendo considerado, portanto, um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade.

Apesar de a grande maioria dos alunos que tenho observado realmente registrarem em diversas ocasiões o valor que reconhecem para o inglês, é notável a alternância entre interesse e falta de atenção que se observa em aulas dessa disciplina no ensino regular. Observa-se com facilidade que, para os alunos, existe uma distância considerável entre ter contato com a língua estrangeira em contextos descontraídos de, por exemplo, utilização de mídias eletrônicas com fins de lazer, e o ambiente geralmente formal e cercado de cobranças em que

se constitui a sala de aula. E essa flutuação da zona de atenção ocorre ainda que muitas dessas tais mídias sejam efetivamente utilizadas com fins pedagógicos em diversos contextos.

A contingência de ser esclarecido ou alertado a respeito do fato de que está em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira considerada por muitos ‘internacional’ ou ‘franca’, ‘um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade’, talvez desse a alguns aprendizes um novo olhar sobre as aulas de inglês, mas as chances são pequenas. A repercussão desse aprendizado nos moldes em que se dá atualmente na autoestima do aluno varia, e uma de suas manifestações pode ser observada em declarações do tipo⁷:

“É... o livro está todo em inglês, não tem espaço para o português... A gente tem é que aprender inglês, não é, professor?! Todo mundo aprende inglês... Ninguém no mundo quer saber é da nossa língua!”

Ainda no tocante aos pressupostos desta pesquisa, foi preciso definir, da maneira mais próxima possível, um qualificativo para essa ‘identidade’ à qual nos referimos. Não sem algum conflito – pelo fato de parecer neste momento uma expressão já desgastada -, optamos por considerá-la uma identidade ‘cultural’⁸, pois entendemos que o fenômeno opera realmente no nível das contradições que se acumulam em consequência da exposição e reflexão do aprendiz sobre o aparato linguístico, ideológico e social sobre o qual essa língua em processo de aprendizagem vem interferir.

Tratamos, portanto, nesta pesquisa de investigar os discursos relativos à capacidade que o aprendizado/aquisição de LE tem de colocar o sujeito em situação de confronto ou aproximação com novas identidades ou subjetividades propostas por outras culturas ao longo do processo. Acreditamos que este fenômeno pode ser conflituoso em relação ao próprio processo de aprendizagem. Pensamos estar aí localizado o cenário do nosso Problema, pois esse mesmo processo de aprendizagem pode, também, gerar resistências ou expansões (MOTA; SCHEYERL, 2009) em relação à consciência sobre a sua própria identidade e à percepção de que existem diferentes maneiras de afirmar-se social e ideologicamente no mundo. (CARMAGNANI, 2003; CORACINI, 2003a, 2003b, 2003c; MOITA LOPES, 2012; RAJAGOPALAN, 2003, 2005; REVUZ, 1998; SIGNORINI, 1998).

⁷ Comentário recolhido pelo pesquisador e proferido por uma de nossas informantes, aluna do 2º ano do Ensino Médio, Elza (pseudônimo), em março de 2014: ver Capítulo V.

⁸ *Identidade Cultural*: Este é um construto teórico empregado por autores diversos dentro das ciências humanas e refere-se ao nível de coincidência entre o indivíduo (sua *persona*, seus discursos, etc.) e a cultura à qual julga pertencer. É claro que essa noção assume um alto nível de complexidade à medida que invade os domínios da Linguística Aplicada, mas neste trabalho vamos nos restringir à sua aplicação como quer Rajagopalan (2003, p. 71), quando afirma que “as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. [...] Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado.” Para nós, esse momento é a experiência de aprender inglês vivida pelos nossos informantes).

Justifica-se este estudo, portanto, como uma tentativa de contribuição à análise dos discursos de aprendizes de ILE/ILI, como forma de tentar entender as repercussões do processo de aprendizagem sobre a modalização⁹ (BLATYTA, 2008) de sua visão de mundo e sobre a constituição de suas identidades. Não esquecendo, porém, que este é um processo dinâmico e que, portanto, só pode ser percebido e documentado através de um conjunto do que poderíamos chamar de ‘identificações’. Neste ponto, gostaríamos de lembrar as palavras de Coracini (2003c, p. 15):

[...] não deveríamos falar de identidade, já que, [...] o termo remete ao mesmo, ao uno, mas de identificações: é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação; quando os autores falam de identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação.

A compreensão da dinâmica desses deslocamentos (REIS, 2010) tem potencial para reorientar a nossa (dos professores) percepção sobre o que representa para o aprendiz ‘saber’ uma LE/LI. Os resultados podem gerar subsídios para que se conheçam melhor os rumos subjetivos da expansão do universo linguístico e cultural, obtida através da experiência de aprender inglês, seja dentro de um enfoque de ILI ou como uma LE; de que forma isto repercute na autoestima do aprendiz e, com isto, apontar pistas para um aperfeiçoamento em ensino de língua estrangeira (ELE) ou ensino de segunda língua (EL2) no que diz respeito a essa dinâmica.

Admitindo-se a complexidade do processo multirreferencial, tanto individual como social, da exposição de um indivíduo a uma LE somos impelidos a criar teoria para tentar entender e explicar seu alcance na formação identitária. Mesmo sabendo que, num segundo momento, geralmente formado por 1) confronto com a realidade através da apreciação de casos específicos e, em seguida, 2) compartilhamento dos resultados com outros pesquisadores ao nosso lado, damos-nos conta de que cercamos apenas parcialmente o objeto. Refletimos, então, sobre o percurso e, tão logo consigamos reunir novamente as forças necessárias, retomamos o estudo, agora crescidos de teoria, e relançamos a experiência em bases novas avançando, assim, a investigação.

⁹ *Modalização*: Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1941), ‘modalização’ “é a marca com que o falante assinala seu enunciado, a fim de indicar sua relação com o conteúdo do mesmo [Pode ser: de conteúdo assumido inteiramente pelo falante, ou assumido com reservas, ou não assumido; pode marcar transparência ou opacidade do sujeito falante; pode indicar tensão entre locutor e interlocutor”, etc.] e, ainda, ‘modalizar’ é “dar outra modalidade, outra feição a.. Sendo assim, parece claro que trata-se aqui de um caso de empréstimo de termo por semelhança de sentido, uma vez que podemos interpretar a expressão ‘modalização de sua visão de mundo’ como o deslocamento dessa visão de mundo, conferindo-lhe outra feição com base nos sentidos que o sujeito negocia com seus interlocutores a partir de enunciados marcados).

Esse é o roteiro que esperamos estar iniciando com a proposta de investigação sobre o papel do contato – em maior ou menor grau – do indivíduo com línguas estrangeiras e a forma como isto contribuiu para a constituição da sua identidade. Esse é um processo - o da constituição da identidade motivada pela aprendizagem de uma LE - que se dá através da “interiorização do que lhe é exterior, isto é, do que lhe é estrangeiro, mas que não lhe é estranho.” (SANTIAGO, 2004, p. 17).

Existem indícios, no entanto, tanto na literatura especializada quanto na prática docente, de que aprendizes de LE com certas características de personalidade constituídas a partir de determinadas histórias de vida e diante de alguns contextos de aprendizagem têm resistência a aprender uma língua estrangeira. Isto se daria devido ao fato desses indivíduos suspeitarem que essa experiência irá determinar em sua personalidade ou em sua *persona* pública uma imagem desagradável ou contraditória. Coracini (2003a) chama a atenção para a presença do “medo” nesse processo de aprendizagem. Segundo a autora, pode existir...

[...] medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua. O medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa. (CORACINI, 2003a, p. 149).

Por outro lado, também há indivíduos que são atraídos imediatamente para contextos onde eles acreditam que poderão realizar mais rapidamente a aprendizagem daquela língua estrangeira que os tem cativado tanto ultimamente. Isto pode ocorrer através, por exemplo, de algumas canções que ouvem no rádio.

Acreditamos, portanto, haver a necessidade de que se registre sistematicamente através de trabalhos acadêmicos ou nos congressos e seminários de LA a ocorrência do fenômeno da recomposição identitária motivada pelo aprendizado de línguas, seguida da necessária reflexão sobre ele. Isto porque defendemos que, no caso do sentimento de desconfiança em relação ao inglês, a não aceitação da incorporação de uma habilidade (o domínio de uma LE) que vai mexer com a identidade do indivíduo pode estar na raiz de um aprendizado medíocre, repleto de lacunas ou, simplesmente, do abandono da experiência, fazendo avolumarem-se, assim, as estatísticas de fracasso na aprendizagem.

Há que se considerar alguns fatores que concorrem para o fenômeno em discussão, sendo um deles, talvez, a presença ou ausência na família do aprendiz de indivíduos que de alguma forma conhecem uma LE. Esses indivíduos costumam passar para os outros uma boa imagem da língua e são, eles próprios, tipos respeitados e admirados por qualquer razão que seja.

Outro elemento que desempenha um papel muito relevante no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento ou não de uma admiração durável pela língua estrangeira e sua cultura é, sem dúvida, o professor. Sobre ele passamos a tecer alguns comentários na próxima seção.

1.3.1 O professor de inglês, seu ofício e seu papel na formação de identidades

Um dos elementos mais curiosos no mundo do ensino de línguas estrangeiras é justamente o profissional que a isto se dedica: o professor de LE. No nosso caso específico, o professor de inglês é um dos personagens principais, para muitos o principal, dessa trama.

Curiosamente aclamado por muitos como um privilegiado no contexto da educação, o professor de inglês no Brasil é assim uma espécie de astro ou estrela nesse ofício de educar. Dizem-no dono de regalias e de trabalhar com um objeto que para muitos é apenas diversão. Realmente, algumas pessoas consideram pouco séria a atividade de ensinar inglês a alguém. Não é por outro motivo que, muitas vezes, ao reencontrar alguém que não via há muito tempo, o professor de inglês tenha que ouvir a constrangedora pergunta que lhe endereça seu(sua) preconceituoso(a) amigo(a): “E aí? Continua dando aula de inglês?”, como se tratasse sempre de uma atividade temporária, exercida por alguém que só desejasse preencher o tempo por um certo período ou que durante uma certa época da vida não conseguiu encontrar nada mais sério e economicamente vantajoso a que se dedicar. Mesmo assim, ainda permanece no imaginário de muitas pessoas um conceito positivo sobre a atividade de professor de línguas que poderíamos tentar resumir como o resultado de uma longa história de tratamento diferenciado que este conhecimento sempre recebeu – e, em muitos contextos, ainda recebe – por parte daqueles que avaliam o ensinar língua estrangeira como um exercício diletante. Bastaria, por certo, passar os olhos rapidamente sobre a história da profissionalização do professor de línguas no Brasil – processo que talvez ainda não tenha sido inteiramente concluído – para percebermos como foi e tem sido muitas vezes difícil impor-se como uma atividade de considerável alcance social. Almeida Filho (2005) em *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, oferece pistas sobre os desafios do momento atual para a carreira de professor de língua estrangeira e apela para uma tomada de consciência por parte desses profissionais:

A palavra consciência (*awareness*, em inglês) assume importância primordial na década de 90 [do século XX] quando relacionada às questões de formação do professor de língua estrangeira (LE). [...] Na verdade, aceitar a necessidade de

conscientização constitui o passo inicial para que esse profissional reflita sobre o próprio ensino. Refletir sobre o próprio ensino, por sua vez, é a condição que leva o professor de LE a assumir um status profissional, deixando de ser visto como um mero operário a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por especialistas [...]. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 51).

É necessário, portanto, que o professor de LE assuma em sua prática docente uma postura mais confiante e investigativa em busca dos resultados que almeja para as suas aulas. Desde a última década do século passado, segundo Almeida Filho (2005), a questão da consciência do professor dessa disciplina em relação a suas responsabilidades e deveres vem tomando terreno no âmbito da formação dos novos educadores e, por extensão, na promoção de um profissional mais reflexivo e menos seguidor de fórmulas prontas. Por extensão, a profissão tende neste momento a sofrer menos preconceito e ser valorizada no âmbito exatamente das conquistas obtidas através da profissionalização mais ampla e de sua inserção destacada no contexto contemporâneo de valorização das competências interculturais.

Considero esse tema bastante relacionado ao problema enfrentado nesta pesquisa, por isso faço aqui esta reflexão em forma de adendo. Acredito que através do seu exemplo como um indivíduo que procura desempenhar seu trabalho com autonomia e afirmação de valores positivos, o professor ajudará a criar para o objeto de estudo – a língua estrangeira – uma imagem positiva também e isso, sem dúvida, irá refletir na formação de identidades projetadas para um futuro de compartilhamento em um cenário de fronteiras móveis.

Enche-me de preocupação quando acompanho certos debates nos meios de comunicação nos quais especialistas decretam o declínio da profissão docente. Convocam a favor de seus argumentos estatísticas que comprovam ter diminuído bastante nos últimos anos o interesse da juventude pela profissão de professor. Segundo esses *experts*, os cursos de Licenciatura têm minguado a cada ano que passa, por razões diversas, como lembra Ghiraldelo (2010) nesta passagem:

Lamentavelmente, isso ocorre. Basta que observemos o pouco interesse de estudantes brasileiros quando da escolha de um curso universitário pelas carreiras de Licenciaturas. Além da falta de acesso às decisões educacionais do país, a carreira docente, hoje no Brasil, especialmente as voltadas para as séries iniciais da escolarização, não desfruta, como já desfrutou até os anos 1960, aproximadamente, de prestígio junto à sociedade. (GHIRALDELO, 2010, p. 233).

Uma das principais razões geralmente apontadas como responsáveis por esse panorama negativo é a baixa remuneração na área. Mas acredito que esse quadro se deve também ao fato de que estamos perdendo os corações e as mentes dos nossos alunos para os meios de entretenimento eletrônico e para uma sociedade que tem o hedonismo como um dos pilares das relações entre os indivíduos. É urgente, portanto, que cada um de nós, em nosso

espaço e sem esquecer os fóruns regulares de reivindicação coletiva, começemos – cada um defendendo a sua disciplina – a superar esse panorama. Disso pode depender boa parte da formação da juventude nas próximas décadas.

Como de resto, não há no Brasil uma política central de efetiva valorização do ensino de LE na escola pública, ressaltando seu papel para a formação educacional. Somente nos últimos quinze anos foi que ganhou algum destaque uma reorientação mais realista para os objetivos do ensino de LE, através do advento de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (2010) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012). O estudo de LE continua enfrentando, apesar desses progressos, alguns pré-conceitos e recebendo a atenção, na maioria das vezes, apenas daqueles alunos mais “descolados”, “mauricinhos” ou “estudiosos”.

É por isso que, embutida nas discussões da nossa pesquisa, esperamos que esteja também uma contribuição para a correção de procedimentos que não colaboram para uma experiência de aprendizagem de LE formadora de identidades positivas na exposição à alteridade. Acreditamos firmemente que o professor de línguas tem muito a ver com a realização desse propósito.

1.3.2 Motivação para esta pesquisa: uma narrativa do pesquisador em primeira pessoa

Minha curiosidade por conhecer a língua inglesa e todo o universo que a cerca data dos tempos pré-universitários, quando ainda fazia “cursinho” pré-vestibular. Lá havia uma professora muito empenhada e até obstinada em fazer a diferença diante de uma turma de pré-vestibulandos que minguava quando chegava o horário de sua aula. Afinal, inglês tinha uma importância reduzida para o concurso quando comparada a disciplinas ditas mais ‘eliminatórias’, como língua portuguesa, matemática, redação ou física. Sendo assim, quando conferia o horário do dia e percebia que a próxima aula era de inglês, a maioria da turma evadia-se.

Só ficávamos os fascinados por aquela aula tão diferente quanto eletrizante. Não havia propriamente uma intenção por parte da professora de promover um ambiente de cooperação entre os alunos, de fazê-los interagir minimamente na língua-alvo ou algo semelhante ao que geralmente se espera de uma aula moderna de língua estrangeira. Mesmo porque, uma aula de LE em curso pré-vestibular não é assim. O objetivo ali é muito claro: passar no concurso. Para isso, é necessário que as aulas tenham apenas conteúdo, isto é, gramática e vocabulário. Mesmo assim, como se estivesse alheia a esse fundamento do curso, a professora não poupava

esforços na tentativa de nos ensinar não apenas o léxico e as regras gramaticais da língua, mas também fazia-nos repetir cada nova palavra pelo menos três vezes seguidas. É lógico que tratava-se de uma técnica para facilitar a memorização de vocabulário, mas, para nós que a ouvíamos, era *o inglês* brotando de sua garganta, espalhando-se pelas paredes da sala e preenchendo nossos ouvidos com os sons da anglofonia, maravilhosos porque repletos de fricativas sibilantes, de consoantes aspiradas que nos tiravam o fôlego e por vogais que desmentiam tudo que até então nos haviam ensinado sobre ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ e ‘u’. Naquele momento, eu me encontrava já havia bastante tempo afastado de aulas de língua estrangeira, pois durante o ensino médio profissionalizante que havia cursado – Patologia Clínica, no Colégio Duque de Caxias - não existia a disciplina no programa. Havia tido aulas de inglês e de francês no ensino fundamental, mas, desde aqueles tempos, a exposição à oralidade das LEs era muito deficitária na escola pública. Por esse motivo, naqueles momentos em que entregava todos os meus sentidos à aula da professora de pré-vestibular, eu ainda não tinha a consciência de que estava a se formar ali uma forte identificação com o idioma inglês, mas, de alguma forma, pressentia que minha vida nunca mais seria a mesma.

Naquele tempo, queria, ao final do ano, tentar Medicina, talvez por influência do meu curso profissionalizante recém-concluído. Mas, o fascínio pelas línguas (portuguesa e estrangeiras) foi tão grande ao longo daquele ano que resolvi abandonar o projeto inicial e tentar o vestibular para Letras. Passei nos exames e, então, dei início a um novo projeto: tornar-me professor de inglês.

Passei a observar o mundo do ensino de línguas e o poder que esse aprendizado exerce sobre os indivíduos. Tanto sobre aqueles que ensinam quanto sobre aqueles que aprendem. Uma vez envolvido com as rotinas da sala de aula de línguas, ainda como aluno de graduação na Universidade Federal da Bahia e, simultaneamente, dando meus primeiros passos como professor em um curso livre de inglês, ficou clara para mim a força transformadora dessa experiência, nos termos em que a define Almeida Filho (2005):

A compreensão do termo [língua estrangeira] se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11-12).

Logo, conclui que era parte integrante do ofício de ensinar língua estrangeira – e, também, língua materna – observar atentamente o aprendiz. Era fundamental perceber de que forma e em que medida as características, por exemplo, do método utilizado eram capazes de

fazer eclodir e se afirmar um potencial latente para o aprendiz ou, por outro lado, gerar inibições e rejeições. Percebi também - claro que com a ajuda de muita gente que atuava a meu lado e com cursos de metodologia, congressos e seminários sobre ensino de línguas - que existia uma relação latente entre os esquemas subjetivos postos em prática pelos aprendizes e a língua que eu os ajudava a aprender. Aos poucos iam se revelando para mim, à medida que eu acumulava uma experiência mais sólida na docência, a relação a qual se refere Almeida Filho (2005) acima entre as “significações próprias do sistema da língua-alvo” e os “índices de identidade” do aprendiz, essa mesma relação que Revuz (1998) considera “fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros” e que, ainda segundo a autora, “marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações.” (REVUZ, 1998, p. 222).

Após mais ou menos vinte anos de experiência de ensino de inglês, entre instituições privadas e, mais recentemente, o sistema público, senti que era chegada a hora de transformar minhas inquietações em relação ao meu trabalho em objeto de pesquisa. O passo inicial foi dado com a análise de livros textos em uso no ensino regular público em Carvalho (2010), tema do meu Mestrado em Língua e Cultura pela UFBA. Como consequência de algumas inquietações ali presentes, surgiu a necessidade de aprofundar o tema da construção da identidade do aluno de LE, suas motivações, frustrações e emoções, desta feita no âmbito da tese de Doutorado.

A seguir, passaremos à exposição dos itens que devem orientar nossos procedimentos de pesquisa: problema, objetivos da pesquisa, perguntas de pesquisa e metodologia. Sempre tendo em mente que novas questões não levantadas aqui podem surgir ao longo do percurso deste texto, em outras seções.

1.4 PROBLEMA

A experiência de contato pedagógico com uma língua estrangeira (inglês) produz no indivíduo aprendiz/usuário um deslocamento, com variação de intensidade, dos pilares de sua identidade cultural de origem. Esse deslocamento deixa marcas em sua identidade renovada que podem ser percebidas durante ou mesmo depois de ser dada por vencida boa parte daquela experiência de aprendizagem. O indivíduo, quando em contexto de aprendizagem de uma LE, mantém geralmente em perfil elevado seu filtro afetivo¹⁰. A razão para isto é uma

¹⁰ *Filtro Afetivo*: Um dos pilares da Hipótese da Compreensão de S.Krashen para a aquisição de segunda língua (ASL), o filtro afetivo é, segundo o próprio autor, um “bloqueio mental causado por fatores afetivos (alta

natural defesa a qualquer nova aprendizagem que tenha potencial – real ou suposto - para ferir a sua autoestima ou desestabilizar sua identidade sócio-cultural.

O contato com uma língua estrangeira em contexto de aprendizagem formal ou informal instala algum nível de contradição entre a identidade de origem do aluno e aquela que a língua-alvo representa. Esta instabilidade pode ser detectada em alguns tipos de tarefas produzidas pelo aprendiz/usuário de uma LE e/ou nos interstícios de seu testemunho de aprendizagem, e tem potencial para estabelecer barreiras à aprendizagem.

Não é raro que o aprendiz/usuário ponha em prática algum sistema de defesa contra o contato compulsório ou incidental com a LE. Isso transparece muitas vezes em atitudes de recusa à consecução de tarefas, em tentativas de diminuir-lhes a importância para a sua formação, através de um discurso negativo em relação à língua-alvo e frequentemente, também, através do recurso à imitação jocosa de extratos de língua apresentados pelos suportes convencionais como, por exemplo, o livro didático. Entre os adolescentes, por exemplo – faixa etária do nosso estudo -, é frequente que se instale um tipo de contradição muito bem descrito por Dörnyei (2001):

[...] entre o caos que é [o adolescente] tentar desenvolver uma identidade adulta, tentar trabalhar o que fazer com suas vidas, e dar o primeiro passo na tentativa do desenvolvimento da sexualidade, o professor de língua pede a eles para começarem a ‘balbuciar como uma criança’ em uma língua desconhecida. Para muitos adolescentes [...] esta é a última coisa que eles desejam fazer. (DÖRNYEI, 2001, p. 88 apud HAGEMeyer, 2008, p. 144-145).

Por outro lado, há também um efeito na direção contrária para a identidade renovada do aluno que é motivado por uma recepção positiva do processo de aprendizagem de LE. Não é raro que indivíduos manifestem o desejo de aproximação rápida em relação à língua-alvo. Esses indivíduos, cujos representantes podem apresentar os mais diversos perfis psicológicos, são vistos geralmente assumindo um comportamento proativo em relação aos procedimentos pedagógicos nas aulas de LE. Suas manifestações geralmente são de participação ativa nas aulas e de diligência na consecução das tarefas. Se tímidos, nem por isso deixam de manifestar seu interesse pela disciplina ao, por exemplo, abordar o professor ao final da aula, mais reservadamente, para esclarecer algum pormenor sobre a cultura da LE ou aconselhar-se sobre estratégias que os levariam a atingir mais rapidamente seu objetivo de dominar a língua-alvo. Se, ao contrário, são extrovertidos, tornam-se uma espécie de parceiro do professor na condução de atividades e na participação qualificada, a serviço da criação de uma atmosfera de envolvimento com o tema da aula e os seus desdobramentos.

ansiedade, autoestima e motivação baixas) que impede o input de atingir o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL).” (KRASHEN, 1985, p. 100).

É na investigação da história de vida ou escolar dos alunos que vamos encontrar elementos que ajudam a explicar a resistência ou o entusiasmo diante da aprendizagem/utilização de língua estrangeira. A experiência de aprendizagem formal (na sala de aula) ou informal (em contexto de entretenimento, por exemplo), efêmera ou duradoura de uma LE deixa no discurso do sujeito traços que podem revelar uma revisão das bases de sua formação identitária ligada ao vernáculo (LM). Isso muitas vezes transparece não apenas no discurso oral do aprendiz, mas se impõe também em testemunhos escritos que fazem parte da rotina escolar em alguns contextos.

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.5.1 Objetivo geral

Almejamos mapear (descrever e analisar) declarações de indivíduos motivadas pela experiência de aprendizagem de uma LE que representem recomposição ou deslocamento da identidade social, cultural ou ideológica do aprendiz, assim como traços emocionais que porventura estejam criando resistências ou favorecendo a aprendizagem. Para atingirmos este macro-objetivo teremos que cumprir etapas que se traduzem em objetivos secundários do estudo:

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Coletar indícios no discurso do aluno sobre de que forma o aprendizado de uma LE participa da formação da identidade do sujeito;
- b) Identificar elementos propiciadores de conflito identitário ou de adaptação da identidade na exposição à LE;
- c) Identificar no discurso resistências ao processo de aprendizagem que possam estar relacionados à não aceitação da(s) cultura(s) da língua-alvo;
- d) Registrar as maneiras como o aprendiz reage em seu discurso diante do cenário estabelecido na contemporaneidade, que dispensa ao inglês lugar de destaque entre as línguas estrangeiras a serem colocadas entre as suas competências.
- e) Registrar as manifestações de auto-confiança ou desmotivação por parte do aluno, uma vez que esteja diante de novas possibilidades de expressão, ao mesmo tempo em que empreende o processo de aprendizagem de inglês;

- f) Relacionar o perfil (individual, social e ideológico) de aprendiz dos sujeitos ao modo como eles percebem e recebem o objeto de aprendizagem língua estrangeira em suas estruturas subjetivas;
- g) Documentar casos de interferência de elementos classificados pela literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas como pertencentes ao campo emocional (autoestima (LAGO, 2011); motivação (ANDRADE; NORTON, 2011); ansiedade (ANDRADE, 2011)) no discurso do aprendiz sobre a língua em processo de aprendizagem ou uso efetivo.

1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para guiar nossa investigação, manteremos o foco sobre nossa Pergunta de Pesquisa. De caráter integrador e geral, nossa Pergunta de Pesquisa apresenta desdobramentos que emergem de sua complexidade, como veremos a seguir:

Que elementos no discurso do aprendiz ou usuário de inglês anunciam que sua identidade sócio-cultural se encontra em movimento de renovação ou reavaliação de referenciais motivada por características da LE, da cultura que ela representa ou do processo de aprendizagem?

E, a partir desse cenário, o que de relevante foi revelado em relação a:

- a) Os elementos nesse mesmo discurso que indicam que há resistência ou adesão ao processo de aprendizagem que, de alguma forma, possam estar relacionados à identificação/não identificação do sujeito com a própria língua-cultura alvo ou a quaisquer aspectos a ela relacionados?
- b) Os elementos envolvidos no deslocamento ou reconstituição da identidade têm origem em itens do método ao qual o aprendiz/usuário esteve exposto ou são o resultado de uma mudança de perspectiva em relação à língua-cultura alvo a partir de fatores externos?

A seguir, trataremos das opções e do percurso metodológico que adotamos para a realização da nossa pesquisa. Aí estarão inclusos, também, a descrição dos nossos instrumentos de coleta de dados, detalhes sobre o processo de seleção dos informantes e as características que dominam o modelo de investigação aqui adotado: a pesquisa qualitativa interpretativa e o estudo etnográfico.

2 DE COMO OBTER OS DADOS – O MÉTODO

Pesquisar é algo que se aprende. Não basta querer, é preciso saber. É necessário, portanto, aplicar um conjunto de conhecimentos e de habilidades que requerem aprendizado e preparação. Uma pesquisa nunca é fruto da *inventio*. Temos de nos apetrechar com uma *dispositio* válida, aceitável e calculada que, no âmbito da ciência, recebe o nome de método. (SERRANO, 2011, p. 9).

Para responder às perguntas formuladas acima precisamos inicialmente atender a um conjunto de ações metodológicas que agrupamos em 2.1 e em 2.2 adiante. Primeiro, faz-se necessário a realização de pesquisa bibliográfica para:

2.1 LOCALIZAR A LÍNGUA INGLESA E A SUA DIFUSÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Em capítulo sobre o tema, adiante, retomaremos um pouco da história do inglês, ressaltando alguns dos principais fatos que a envolvem, através de aspectos como:

2.1.1 Sua distribuição espacial

Reuniremos algumas informações que ajudem a esclarecer como o inglês atingiu o estado atual de língua estrangeira mais procurada por indivíduos nos mais diversos cantos do planeta. (CRYSTAL, 2003). Em contrapartida, devemos oferecer a nossa leitura sobre esse *status* através do que somos capazes de perceber em nosso cotidiano, com a ajuda dos meios de informação midiaticizada e globalizada.

2.1.2 Sua disseminação

Revisaremos alguns fatos que conduziram o inglês à sua condição de principal língua estrangeira ou língua de intercâmbio, em especial no Brasil. Em relação a isto, cabe uma reflexão a respeito das características, reais ou imaginadas, que fariam do inglês uma língua de penetração no mercado de trabalho brasileiro, de prestígio na academia, de popularização de uma cultura importada específica e da possibilidade de divisão das atenções, em determinados contextos, com outras línguas estrangeiras, como o espanhol.

2.1.3 Sua condição de língua internacional

Refletiremos, em alguns momentos deste texto, quanto à emergência ou não de termos, como participantes ativos de um mundo cada vez mais conectado através das mais diversas linguagens, uma língua que nos aproxime e nos permita repartir inquietações comuns. Se a isso devemos nomear ‘urgência por uma língua internacional ou a língua franca’ tão sonhada por outras gerações, não temos a pretensão de esgotar o debate.

2.1.4 A discussão sobre a crise do falante nativo

No rastro de outros estudos que ajudaram a levantar a polêmica sobre a ‘autoridade’ do falante nativo de inglês, iremos também dizer algumas palavras sobre o tema. Daremos prioridade a comentar sua importância relativizada e a condição de ‘usuário’ para qualquer aprendiz de inglês (usuários de vários níveis – iniciante, intermediário, avançado) ou a supressão desses paradigmas.

Após essa etapa, precisamos aplicar alguns instrumentos de coleta de dados para:

2.2 SABER MAIS SOBRE O PERFIL DOS APRENDIZES-INFORMANTES

Procuraremos fornecer dados detalhados sobre os informantes da pesquisa, através da investigação sobre sua condição:

2.2.1 Sócio-afetiva

Através da elaboração de um esboço sobre cada informante, traremos um conjunto de informações que leve em conta aspectos como motivação para aprender e atitudes ou ‘atos de aprendizagem’. Além disso, interessam-nos também questões mais ligadas ao comportamento, como atribuições de sentidos ao objeto, angústias, autoquestionamentos sobre sua capacidade e/ou desempenho na língua estrangeira, etc.

2.2.2 Social

Investigando sua origem, seu perfil de moradia e suas condições de acesso ao objeto de aprendizagem fora do espaço escolar, cremos que possamos dar uma imagem muito

aproximada do perfil social do informante. Mas não apenas isso. Queremos também comentar a maneira como tenta expandir sua rede de contatos com outros indivíduos (reais ou virtuais) e com o professor para somar conhecimento, assim como os recursos e os espaços que utiliza como forma de aperfeiçoar sua aprendizagem/seu uso da LE.

2.2.3 Ideológica

Chegaremos a esse cenário através da exposição de dados que indiquem o nível de identificação que os sujeitos têm com a(s) cultura(s) da LE em estudo/uso, apontando resistências ou aproximações, questionamentos, apatias ou rupturas em relação a aspectos específicos do objeto 'língua inglesa'. Analisaremos como esse objeto é construído a partir do discurso do outro (professor, colega, mídia, LD) sobre a importância e a penetração da anglofonia no mundo atual.

Para recolhermos as informações de que precisamos, com vistas a atingir os perfis detalhados acima e criarmos as condições para analisar os dados, faremos uso de uma série de instrumentos. O que esses instrumentos possuem em comum é o fato de pertencerem a um conjunto já consagrado – com exceção talvez da Narrativa - pela pesquisa qualitativa no campo da investigação etnográfica. A seguir, mostraremos qual é o nosso Plano Metodológico e caracterizaremos nossos instrumentos de pesquisa.

2.3 PLANO METODOLÓGICO

Consideramos útil à organização da pesquisa relacionar os instrumentos utilizados às respectivas etapas do percurso da investigação que eles ajudaram a esclarecer. Dessa forma, enumeraremos a seguir esses instrumentos e como foram distribuídos de modo a que tivessem condições de trazer dados sobre o cenário anterior à experiência de aprendizagem; as manifestações do objeto de estudo durante aquele processo; a experiência de aprendizagem dos sujeitos, sua repercussão sobre a formação da identidade e projeções para o futuro e, finalmente, o testemunho e o ponto de vista do observador.

As pistas sobre o cenário anterior à experiência de aprendizagem de inglês por parte de nossos informantes foram obtidas por:

- ✓ Questionário
- ✓ Comentários sobre crenças
- ✓ Narrativa

Por outro lado, as manifestações do objeto de estudo durante o processo de aprendizagem de inglês puderam ser obtidas através de:

- ✓ Notas de observação de campo
- ✓ Questionário
- ✓ Narrativa

A experiência de aprendizagem dos sujeitos, sua repercussão em forma de construção identitária e projeções para o futuro foram obtidas através de:

- ✓ Narrativa
- ✓ Entrevista
- ✓ Questionário

O testemunho e o ponto de vista do observador puderam ser conferidos através de:

- ✓ Notas de observação de campo.
- ✓ Perguntas constantes dos instrumentos de pesquisa.
- ✓ Análise interpretativa dos dados obtidos.

A triangulação dos dados obtidos foi feita ao final da análise, levando-se em consideração todos os instrumentos de pesquisa. Portanto, os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram:

- ✓ Questionário
- ✓ Entrevista
- ✓ Narrativa
- ✓ Notas de observação de campo
- ✓ Comentários a crenças

Acreditamos que, para uma maior relevância e confiabilidade dos dados, é importante que estes sejam obtidos através de instrumentos que atendam a um perímetro mais amplo de observação e análise. Para isso, dividimos os instrumentos em três categorias, de acordo com a natureza da sua condução, em ‘guiado’, ‘semiguiado’ e ‘observado’. Aplicando-se, portanto, a esses instrumentos os critérios (1) guiado, (2) semiguiado e (3) observado, ficam eles assim distribuídos:

- ✓ Questionário e entrevista contêm perguntas, portanto, são guiados.
- ✓ Narrativa contém apenas uma sugestão de roteiro, portanto, é semiguiada.
- ✓ Notas de observação trazem os dados observados pelo professor-pesquisador em notas de acompanhamento etnográfico.
- ✓ As crenças a respeito das quais os informantes deverão tecer comentários foram recolhidas pelo próprio professor-pesquisador. Porém, ficará a cargo do informante a

escolha de qual crença receberá seu comentário. Sendo assim, consideramos o resultado semiguado.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.4.1 Questionário

Esse instrumento contém perguntas que procuram fazer uma aproximação em direção ao perfil psicológico, ideológico e social do informante. O início do processo de levantamento de dados para a pesquisa contou com a aplicação de um Questionário, que teve como um de seus objetivos obter dados básicos referentes aos prováveis sujeitos da pesquisa. Portanto, nele foram recolhidas informações como sexo do informante, idade, local de nascimento e série no EM. A outra função desse Questionário era propor ao provável informante questões relativas ao tema da pesquisa para, com isso, dar início ao processo de seleção dos perfis mais interessantes, através da análise das respostas.

Na análise das respostas obtidas através desse instrumento de pesquisa foi possível vislumbrar pistas que levaram o pesquisador a concluir que ali se encontravam sinais de que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE estava afetando a formação da identidade sócio-cultural e/ou a cristalização de valores no aluno/usuário da LE.

O modelo do Questionário foi adaptado de Reis (2010), mas nós o dividimos em cinco seções distribuídas em duas etapas: Etapa 1) dados pessoais e nível de envolvimento do informante com a língua-alvo e Etapa 2) características afetivo-emocionais dos informantes, experiência do indivíduo com o inglês e objetivos pessoais para aprender inglês. O que quase todas as perguntas desse instrumento têm em comum é o fato de serem direcionadas a uma investigação sobre a forma como o processo de aprendizagem de inglês ou a competência já adquirida está acarretando ao sujeito uma reanálise de valores relativos à língua e a seu envolvimento com ela. As respostas fornecidas na primeira etapa do Questionário deverão apontar geralmente para o papel que a língua-alvo vem exercendo no nível da formação identitária através de comentários relativos a, por exemplo, opinião do informante sobre o objetivo de se aprender inglês; de que forma essa experiência o/a afeta; suas primeiras impressões sobre a língua-alvo e se essas já vêm mudando; nível de identificação com a LE; uma autoanálise sobre a imagem que passa o indivíduo que fala inglês; se há algum elemento na língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua própria língua-cultura, entre outras questões (ver cópia do questionário na seção apêndices).

A segunda etapa do Questionário sonda o informante com respeito a questões como nível de motivação e de ansiedade ao longo do processo de aprendizagem da LE; autocrítica quanto às condições pessoais para desenvolver um bom nível de aprendizado; as opções de contexto de aprendizagem de inglês realmente aproveitadas pelo informante e os objetivos pessoais para levar a cabo a experiência.

Citamos acima os pontos principais do Questionário – o primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa - apenas como uma forma de dar ao leitor uma ideia de por onde caminhamos na tentativa de obter dados que nos permitissem delimitar um conjunto de referenciais e, a partir daí, mover nossa atenção sobre os demais instrumentos de coleta – comentários sobre crenças, entrevista e narrativa – e seu potencial para oferecer reposicionamentos. É claro que a versão completa desses instrumentos e os dados a eles fornecidos constarão na íntegra dos anexos deste trabalho.

2.4.2 Comentários sobre crenças

São comentários dos informantes sobre um conjunto de crenças relacionadas à língua-alvo e às formas como ela se apresenta em nosso contexto brasileiro. É, digamos, uma seção especial do Questionário. Foi pensada como forma de expandir o Questionário e criar para o informante um espaço onde ele(a) teria a chance de fornecer comentários que se aproximassem cada vez mais do nosso objeto de investigação. Pedimos aos nossos colaboradores que refletissem sobre um conjunto de “afirmações comuns entre as pessoas em relação ao aprendizado de inglês” (APÊNDICE C) e escrevessem um breve comentário a respeito. A ideia foi inspirada na leitura de alguns trabalhos (BARCELOS, 2007, 2011a, 2011b; LEFFA, 1991; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008) que lidam com o tema da presença de crenças comuns entre os aprendizes de língua estrangeira. Tais crenças apresentam-se exatamente como ideias pré-formadas por indivíduos que vão iniciar ou que já se encontram dentro do processo de aprender uma LE sobre elementos que compõem a experiência. Assim, o repertório de crenças está naturalmente relacionado às experiências que circulam no meio social (BARCELOS, 2011a, 2013), em geral sobre o que significa aprender uma LE, como atingir mais rapidamente esse objetivo (LEFFA, 1991), quais os perfis de comportamento que apresentam geralmente mais chance de obter sucesso (SILVA, 2008), e assim por diante. Integradas a esse repertório de crenças, que é capaz de atingir a um grupo social como um todo, encontram-se também crenças que pertencem ao imaginário individual do aprendiz a respeito do tema. (BARCELOS, 2011b). Estas são geralmente variações das crenças sociais,

que sofrem pequenas alterações após a análise do indivíduo, com base em sua própria experiência. Essas reanálises individuais têm também o potencial de gerar novas crenças, à medida que adquirem aceitação pelo grupo.

Partindo de um amplo repertório de crenças comuns entre brasileiros aprendizes de inglês, selecionamos dez que interessavam mais de perto, em nossa avaliação, ao tema de nossa investigação. Inicialmente, pedimos a cada um dos informantes que elaborasse um breve comentário sobre cada uma delas, mas, ao percebermos que dessa forma os comentários perdiam em volume e substância, resolvemos reduzir o grupo de crenças a apenas duas. Essas duas crenças foram selecionadas porque eram as que vinham recebendo dos informantes uma maior atenção e também porque representavam o tipo de afirmação sobre aprendizagem de inglês que poderia gerar mais subsídios para as nossas análises:

- ✓ “Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”
- ✓ “Saber inglês ou outra língua estrangeira qualquer me torna menos brasileiro.”

Conforme veremos no Capítulo V, sobre a análise dos dados adiante, os comentários a afirmações como essas vão desde a discordância total, ou com ressalvas em relação às duas, até a concordância com a primeira mas não com a segunda. Mas o mais importante nas declarações que recebemos é o fato de as crenças estabelecerem, sem dúvida, um fórum de discussão de posições, às vezes preconceituosas, às vezes bem embasadas, mas sempre capazes de revelar visões de mundo em plena ebulição. Seja qual for a posição do declarante, ele ou ela geralmente expõe em suas palavras elementos que nos dão pistas consistentes sobre como o simples pensar sobre essas questões é capaz de promover uma reanálise de sua identidade diante do objeto língua inglesa.

2.4.3 Entrevista semiestruturada

Foi realizada com os informantes (individual ou em grupo) uma entrevista para confrontar ou esclarecer aspectos apresentados nos instrumentos Questionário e Narrativa. Entre os instrumentos de coleta de dados aplicados nesta pesquisa, a entrevista talvez seja o que tenha se revelado o mais descontraído. Foi o último a ser aplicado, não tinha um roteiro muito rígido (semiestruturada) e desenrolou-se em clima de conversa. Às vezes individual, às vezes em grupo, ela serviu para esclarecer alguns pontos ainda obscuros, ampliar o conjunto sobre os dados pessoais dos informantes e confrontar suas reações diante de determinadas perguntas com aquelas que já haviam sido prestadas nos instrumentos anteriores.

As sessões foram gravadas em áudio e tiveram a duração de no máximo dez minutos cada uma. As perguntas giravam em torno de informações prestadas nos instrumentos anteriores, mas também houve espaço para novas intervenções como, por exemplo, o trecho em que se quer saber como o informante se sentiria se de repente o inglês fosse retirado do currículo.

Como instrumento de etnografia, a entrevista semiestruturada realizada oralmente é dos que têm um enorme potencial para recolher informação relevante. Por outro lado, ela é também um dos que mais facilmente podem escapar ao controle do pesquisador. Por se sentir às vezes muito à vontade com o formato do encontro, o entrevistador corre o risco de ver seu informante perder-se em detalhes dispensáveis ou enveredar por digressões que escapam aos objetivos da pesquisa. Outras vezes até ocorre no ambiente a presença de elementos que roubam por alguns instantes a atenção dos envolvidos e não é raro que, então, perca-se por alguns momentos o foco. Para evitar problemas desse gênero, portanto, faz-se necessário tomar algumas precauções antes de proceder a uma entrevista desse tipo: 1) Apesar de não seguir um roteiro rigoroso e, com isso, deixar espaço para possíveis questões de momento, deve-se, sem dúvida, elaborar previamente uma lista de perguntas que servirão como base para que a entrevista caminhe por um terreno mais ou menos cercado; 2) O encontro com o informante deve ser realizado em um ambiente que apresente condições satisfatórias para uma boa coleta de informações. O ideal é que não haja elementos perturbadores como música ou outras pessoas conversando, e nem interrupções do tipo que obriguem uma das partes a se retirar do recinto por alguns momentos e 3) Ao perceber que o entrevistado se dispersa e perde o interesse pela entrevista, deve-se tentar inserir por um breve período, mas sem perder o foco, algum elemento lúdico no discurso ou retomá-la em outro momento.

2.4.4 Narrativa escrita

O objetivo desse instrumento é dar oportunidade para que o informante possa contar a sua experiência pessoal com o processo de aprendizagem de inglês. Pode haver perguntas do pesquisador para orientar o depoimento (narrativa semiguiada).

As Narrativas são registros escritos produzidos pelos informantes para dar testemunho sobre a forma como eles e elas entraram em contato ou aprenderam a LE. Referimo-nos aí à caracterização que deve ser feita pelos próprios sujeitos do tipo de aula que receberam até aquele momento, do(s) método(s) e dos recursos por ventura empregados por professores que figuraram em suas trajetórias e, também, dos recursos motivacionais, implementados por

esses professores pregressos – e também o atual -, que encontraram eco na conduta do aprendiz.

Logo, para proceder a um aprofundamento sobre a história do contato do aprendiz com a língua inglesa, pedimos a nossos informantes que colocassem em forma de texto escrito uma reflexão sobre a experiência de aprender inglês, buscando manter a ênfase nas transformações intra-subjetivas e sociais geradas a partir do engajamento numa tal experiência de aprendizado. Acreditamos que a busca pela construção narrativa do “eu” que fala ou utiliza de alguma forma uma língua estrangeira e as repercussões dessa formação identitária nos papéis sociais do indivíduo fornecerão um precioso aporte à investigação.

Neste ponto é importante lembrar que trabalhamos com uma expectativa otimista para a obtenção daqueles dados através de um instrumento complexo como a narrativa. Forçoso é dizer que quando se trabalha com um instrumento como a narrativa devemos estar preparados para reaplicá-lo, caso o informante não compreenda perfeitamente o que se espera do seu texto. Por outro lado, já há a esta altura na literatura sobre o ensino de línguas diversos modelos de narrativas que podem ser utilizados, com maior ou menor abertura para perguntas-guia, e que têm potencial para gerar dados relevantes na pesquisa qualitativa.

No nosso caso, optamos por um modelo de narrativa em que o declarante discorre sobre os principais eventos de sua trajetória de aprendizagem de inglês até aquele momento, seguindo uma sugestão de roteiro feita pelo professor-pesquisador. Antes de fazer a entrega da folha de redação da narrativa, o pesquisador instruiu cada participante a tomar aquele roteiro impresso na folha apenas como uma proposta de narração. Tal proposta tinha a dupla intenção de indicar alguns dos principais temas a serem comentados, ao mesmo tempo em que, assim procedendo cada um dos narradores, obteríamos um mínimo de temas relevantes para a pesquisa no conjunto das narrativas.

2.4.5 Notas de campo

As notas de campo apresentam dados da participação pedagógica ativa dos informantes selecionados, pois esses ainda se encontravam em processo de aprendizagem de inglês num contexto formal à época do estudo. Essas notas de campo serviram também de suporte para comentários feitos *a posteriori* sobre aspectos pertinentes às perguntas de pesquisa.

As notas de observação de campo ou notas de registro são o resultado do acompanhamento, realizado pelo professor-pesquisador, das características mais relevantes

em relação aos sujeitos da pesquisa e que estão relacionadas a esta como fatos que auxiliam na composição do cenário. Elas representam para a pesquisa qualitativa o aporte que advém diretamente do olhar do pesquisador. Em uma pesquisa sustentada em premissas interpretativistas pode não ser suficiente reunir um conjunto de dados ou *corpus* a partir apenas de informações sustentadas nos instrumentos diretos de coleta de dados. Por isso, as notas de campo têm como função auxiliar o pesquisador a formar um quadro de impressões que, através da confrontação com os dados dos instrumentos, realiza com mais segurança a aproximação em relação ao objeto.

É possível perceber, então, que as notas de campo trabalham em conjunto com os dados obtidos através dos instrumentos de coleta, podendo desempenhar o papel de exemplificação, elucidação, limitação ou correção desses mesmos dados. Foi através do emprego desses registros que tornou-se possível a esta pesquisa realizar o perfil dos informantes (ver Capítulo V – Exposição, Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa) de forma detalhada, dando conta também de interpretações subjetivas, e narrar alguns comportamentos relativos ao padrão de certos sujeitos. As incursões desses registros no corpo do texto são raras, mas os dados obtidos através deles estão diluídos em muitos momentos.

A análise dos instrumentos de coleta de dados escolhidos para esta pesquisa (questionário, comentários sobre crenças, entrevista, notas de campo e narrativa) deve ser suficiente para que o pesquisador e o leitor possam:

- a) Interpretar os traços identitários constitutivos do sujeito;
- b) Identificar por meio das marcas linguísticas os possíveis efeitos de sentido nos discursos, as heterogeneidades, regularidades e irregularidades que constituem o dizer do sujeito envolvido no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e;
- c) Interpretar as representações que os sujeitos fazem de seus limites emocionais como elementos que interferem no processo e no resultado do processo de aprendizagem de LE e as marcas que essa experiência de recomposição da identidade deixa no discurso.

2.5 PERCURSO METODOLÓGICO

2.5.1 Introdução

Pesquisas acadêmicas não são nem “inúteis atividades da torre de marfim” (STERN, 1983, apud SIQUEIRA, 2008, p. 53) nem verdades inquestionáveis que devam ser tomadas ao pé da letra e não devam ser jamais contestadas por aqueles que atuam na sua área de

investigação. São, ao contrário, tentativas de aproximação e de melhor compreensão de um determinado objeto. Ou o resultado de uma preocupação intelectual que não se satisfaz em apenas observar o fenômeno, mas foi buscar dados que pudessem esclarecê-los, com base em um referencial teórico a seu respeito e utilizando-se de instrumentos adequados à tarefa.

Nenhuma (ou quase nenhuma) pesquisa é inquestionável, principalmente na área das ciências sociais ou humanas. Todas elas podem e devem sofrer o escrutínio do olhar especializado, o questionamento do interlocutor autorizado, pois – forçoso é reconhecer – é geralmente assim que suas asserções a respeito do objeto estudado vão sendo afinadas e suas conclusões ganham maior relevo. É no confronto com o olhar atento que surgem as observações perspicazes e a salutar urgência da revisão e do repensar sobre o objeto. É geralmente assim que a ciência avança.

O pesquisador não deve jamais perder de vista – especialmente aquele que labuta no terreno irregular e às vezes pantanoso das ciências do homem em sociedade – que a relevância do estudo e de suas conclusões é sempre relativa ao contexto e às condições de produção do conhecimento. Há, portanto, que se manter sobre a pesquisa o olhar crítico e o espírito humilde o suficiente para reconhecer a necessidade ou possibilidade de uma retomada sem, no entanto, perder jamais a curiosidade por descobrir a verdade.

Um dos diferenciais desta pesquisa em relação a outros estudos de mesmo tema que dominam o atual cenário acadêmico é o fato de que os sujeitos selecionados aqui não são usuários de línguas minoritárias ou de dialetos em via de extinção. (CORACINI, 2003c). São falantes nativos de língua portuguesa, um dos idiomas mais utilizados no mundo, certamente entre os dez primeiros¹¹. Uma língua que carrega uma longa e rica história de afirmação e de irradiação e que, portanto, deveria, teoricamente, fornecer aos seus falantes L1 um lastro suficiente de possibilidades expressivas em qualquer tema ou contexto, inclusive em trocas internacionais e intercontinentais. Entretanto, não é assim que acontece. Claro que no limitado âmbito desta pesquisa, não poderemos discorrer sobre as razões de vários matizes que impedem a língua portuguesa de ser admitida como uma língua de efetiva comunicação internacional, mas outorgam a outras poucas essa condição. Não é este o ponto aqui. Estamos apenas tentando marcar um território, onde acreditamos estar a nossa pesquisa situada, que ajuda a diferenciar este estudo de uma série de outros que também têm como alvo a questão da identidade do indivíduo marcada pelo processo de aprendizagem de uma LE ou L2, mas

¹¹“Inicialmente uma língua de navegadores, mercadores e missionários, hoje língua oficial dos oito Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o português é atualmente o patrimônio comum de cerca de 240 milhões de pessoas no mundo, a quinta mais falada no mundo.” Fonte:<www.cplp.org>. Acesso em: 12 set. 2013.

que lidam com outras condições de estrangeiridade. Refiro-me, portanto, além dos casos apontados acima, a estudos que tratam do choque cultural que representa o fenômeno, por exemplo, da imigração (ECKERT-HOFF, 2011; UYENO, 2011a, 2011b); das estratégias adaptativas de populações que vivem, por exemplo, em regiões de fronteira (UYENO, 2003); dos deslocamentos linguísticos diários e compulsórios daqueles povos que falam uma mesma língua nacional em suas relações mais simples, mas que diante da burocracia do Estado e de outras interações sociais formais têm que fazer uso de uma outra língua, geralmente herança de um passado de colonização (p. ex., Índia); das diferenças diatópicas e diastráticas que em alguns contextos (escolas, mídias) chegam a tornar incompreensíveis uns aos outros indivíduos que teoricamente falam a mesma língua nacional (p. ex., o discurso do professor *versus* o discurso do aluno; o discurso do Jornal Nacional da Rede Globo *versus* os discursos de grupos pouco escolarizados). Neste nosso estudo tratamos de indivíduos que, ainda que falantes de uma língua majoritária, tentam tornar-se usuários de uma outra língua, também majoritária.

2.5.2 Seleção dos informantes e cenário da pesquisa

2.5.2.1 Sujeitos da pesquisa

A escolha final do grupo de informantes para esta pesquisa deu-se após um longo percurso. À época do anteprojeto de pesquisa, imaginávamos que ele deveria ser composto por indivíduos que pertencessem a duas categorias: aqueles ainda em processo de aprendizagem de inglês e uma amostra composta por indivíduos que já tivessem concluído essa fase e que, de alguma forma, estivessem aplicando seu conhecimento da língua em alguma atividade profissional. Os representantes do primeiro grupo – aquele composto por aprendizes – poderiam ser oriundos de qualquer modalidade de curso: escola pública ou privada, centros de idiomas ou extensões universitárias. Da mesma forma, os indivíduos selecionados para o outro segmento poderiam pertencer às mais diversas categorias profissionais onde o inglês ocupasse de alguma forma uma função.

Logo nos primeiros movimentos em busca da delimitação desses dois grupos, porém, nós nos demos conta de que estávamos diante de um recorte muito mais amplo do que aquele que tínhamos em mente investigar. Isto porque, para responder às nossas perguntas de pesquisa – àquela época ainda não inteiramente formuladas, mas já esboçadas - era muito importante que formássemos um corpus que contemplasse a produção de discursos de sujeitos

cuja trajetória de aprendizagem tivesse recebido do professor-pesquisador um acompanhamento mais próximo. Isso era tudo que aquele recorte não poderia dar. Os informantes, se selecionados seguindo aqueles critérios iniciais, seriam indivíduos desconhecidos para o professor-pesquisador, sujeitos sobre os quais nós não poderíamos redigir, por exemplo, um perfil comportamental como os que apresentamos neste trabalho, no Capítulo V.

Além do mais, à medida que nós nos aprofundávamos na leitura de alguns pressupostos teóricos basilares para o nosso trabalho, ganhava corpo também a ideia de que o contexto de aplicação dos instrumentos de coleta de dados deveria ser a escola pública. E a principal razão para isso é o fato de ser esse o contexto de atuação do professor-pesquisador. Era importante levar em consideração essa realidade, pois a partir dela foi que tornou-se possível finalmente compreender que a pesquisa não deveria representar apenas a constatação e a leitura do fenômeno investigado em um grupo contemporâneo qualquer de sujeitos, mas que deveriam esses sujeitos estar próximos do pesquisador o suficiente para que houvesse a realização de uma interpretação mais completa e honesta dos dados. Além do mais, a pesquisa pretende preencher uma lacuna em relação ao estado da arte atual relativo a pesquisas sobre a constituição de identidades de sujeitos aprendizes de inglês no Brasil. É reduzido, até este momento, o número de estudos desse tipo, que tomam como cenário o ensino regular público e o aluno como sujeito.

Convencidos, então, da procedência dessa reorientação, decidimos que o principal critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa seria, a partir daí, a demonstração por parte desses indivíduos de que a experiência de estar estudando/ter estudado inglês provocava no sujeito uma reação comportamental ou no nível do discurso: um envolvimento maior ou menor com a matéria (língua inglesa) através da atribuição de valores positivos ou negativos às atividades desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula; a interferência constante nos espaços da aula para tirar dúvidas ou dar opinião; o esforço empreendido para pronunciar as palavras de acordo com o modelo (dentro ou fora do contexto escolar); as intervenções qualificadas para relacionar o assunto da aula com experiências pessoais vividas ou colhidas dos meios de comunicação; a iniciativa de buscar o professor fora do horário de aula para tratar de pontos ainda obscuros ou relatar uma curiosidade ligada ao tema da aula; o interesse em buscar oportunidades para o emprego da LI ou o esforço em empreendê-las ele(a) mesmo(a) e outros comportamentos de natureza semelhante. A esses indivíduos foi aplicado o Questionário e, de acordo com as respostas obtidas, um recorte foi realizado de forma criteriosa, através da apreciação e confronto com os objetivos da pesquisa, com vistas a

selecionar aqueles informantes que iriam participar das demais etapas da pesquisa (informantes definitivos).

Nesse ponto – o da seleção dos informantes definitivos – outras decisões ainda tiveram que ser tomadas pelo professor-pesquisador. Com o estabelecimento do conjunto de informantes dentro do âmbito do contexto de atuação do professor-pesquisador, ocorreu a fixação das características centrais do grupo. Os sujeitos da pesquisa passaram a ser adolescentes ou, no máximo, jovens adultos do Nível Médio. Isso, no nosso entender, significava um ganho para a pesquisa, pois, assim, poderíamos dar voz não apenas ao aprendiz de LE em uma pesquisa sobre constituição de identidades, mas, mais do que isso, estaríamos lidando justamente com a faixa etária ideal para fazer a correspondência entre a participação da experiência de aprendizagem de uma LE na formação da identidade do indivíduo e as demais formações pelas quais ele ou ela passam nesse período. Claro que não se pretende fazer aqui um estudo sobre a adolescência, mas não resta dúvida de que esse dado é relevante para a caracterização do nosso grupo de sujeitos.

Outro dado que não pode passar despercebido a esta altura é que nossos informantes são representantes de uma faixa da população considerada de baixa renda. Não é muito comum que estudos como este trabalhem com informantes que tenham esse perfil. Em outro lugar (CARVALHO, 2010) já chamamos a atenção para o fato de que a condição social ou a origem do indivíduo desempenha papel relevante no processo de aquisição ou aprendizagem de uma LE:

[...] quando a língua estrangeira aparece no currículo [das escolas geralmente frequentadas por essa faixa da população] geralmente a formação dos primeiros pilares já ocorreu na educação básica. De fato [...], a origem familiar e os primeiros anos de escola do aluno têm grande influência sobre a maneira como ele vai receber, incorporar ao seu conjunto de valores escolares e individuais e, finalmente, reproduzir a LE. Grau de escolaridade dos pais, tipo de ocupação, nível de instrução dos professores e renda familiar são, portanto, mais do que coadjuvantes no processo de aprendizagem de disciplinas em geral e de LE em particular. Eles representam uma espécie de *filtro involuntário* cuja ação consiste em impor limites ao aprendiz [...]. (CARVALHO, 2010, p. 19, grifo nosso).

Por outro lado, é provável que, justamente devido às condições através das quais a língua estrangeira – qualquer que seja ela – aparece para o indivíduo com o perfil delineado acima, devemos nos deter com mais atenção sobre os efeitos que pode produzir tal contato na formação da identidade. Por isso, acreditamos que o nosso grupo de informantes traz consigo um aporte que possibilita uma análise do objeto de estudo em questão pondo em sintonia características psicológicas e sociais.

Aplicamos, então, a primeira versão do Questionário a alunos representantes dos três níveis do EM, no Colégio Estadual Bolívar Santana, com a intenção de que ele desempenhasse o papel de um questionário piloto. Naquele momento, entretanto, pensávamos em utilizar apenas alunos do 3º ano do EM como informantes, por considerar que, por serem teoricamente mais maduros do que seus predecessores, compreenderiam melhor os instrumentos de pesquisa, usufruiriam mais da experiência e nos proporcionariam, dessa forma, dados mais qualificados. Nada mais equivocado. Quando recolhemos os questionários que haviam sido respondidos por alunos selecionados nos três níveis do EM, alguns dos que apresentaram as respostas mais instigantes eram justamente de alunos do 1º e 2º anos. Decidimos, então, que os nossos informantes seriam procedentes dos três níveis e sem dúvida foi uma decisão correta uma vez que, com isso, ganhamos a possibilidade de estabelecer comparações e ampliar o repertório de tipos de experiências.

O Quadro 1, a seguir, mostra os nomes fictícios (pseudônimos) conferidos pelo pesquisador a cada um dos informantes, sexo, idade, bairro onde mora, há quanto tempo estuda inglês e há quanto tempo é aluno(a) do Colégio Estadual Bolívar Santana (CEBS).

Tabela 1 – Dados iniciais dos informantes da pesquisa

NOME	IDADE	SÉRIE NO ENSINO MÉDIO	ESTUDA INGLÊS DESDE	ALUNO(A) DO BOLIVAR SANTANA DESDE	SEXO	BAIRRO
Carmen	19	3º	5º série	1º ano do E.M.	F	Sussuarana
Carol	17	2º	Fundamental I	1 ano do E.M.	F	Sussuarana
Cláudia	15	2º	5º série	5º série	F	São Marcos
Elza	16	2º	3º série do E.F	5º série	F	Sussuarana
Geogerte	17	3º	5º série	Fundamental I	F	Sussuarana
Helena	17	1º	Fundamental I	1º série do E.M.	F	Sussuarana
Jonas	16	3º	2º série do E.F.	1º ano do E.M.	M	Novo horizonte
Jorge	16	2º	Pré-escola	1º ano do E.M.	M	Sussuarana
Maria	17	3º	5º série	8º série	F	Sussuarana
Mauricio	17	3º	5º série	5 série	M	Sussuarana
Odete	18	3º	5º série	1º ano do E.M.	F	Sussuarana
Osvaldo	16	2º	5º série	1º ano do E.M.	M	Sussuarana
Patrícia	15	2º	3º série do E.F.	6º série	F	Pernambués
Raimunda	18	3º	Fundamental 1	2º ano do E.M.	F	Águas Claras
Tony	19	3º	Fundamental 1	5º série	M	Sussuarana

Fonte: Pesquisa do autor

2.5.2.2 O Colégio Estadual Bolívar Santana

O contexto pedagógico onde ocorreu o contato com os sujeitos da pesquisa e, conseqüentemente, onde foi realizada a coleta dos dados foi o Colégio Estadual Bolívar Santana.

Localizado no Centro Administrativo da Bahia (CAB), o CEBS foi fundado em 1987 e desenvolveu suas atividades inicialmente em um complexo funcional onde hoje encontra-se a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM). Nessa época, sua clientela preferencial eram os filhos dos trabalhadores das repartições estabelecidas no CAB. Dois anos depois, porém, por conveniência da Administração Pública, o Colégio foi transferido para a sua atual localização (a cerca de 150 metros do antigo endereço), conforme texto do Diário Oficial do Estado (Portaria 1696/SEC/BA, DOE de 16 e 19/03/1989) e passou a receber também o público residente dos bairros em seu entorno. O CEBS, então, funcionava como escola de primeiro grau (atual Ensino Fundamental), mas aos poucos passou a diversificar o seu alunado e, a partir de 2002, tem atendido também o Ensino Médio e desde 2010 oferece turmas do curso de Técnico em Informática. Seu nome homenageia o eminente professor e advogado Bolívar Santana Baptista, que foi também jornalista e deputado federal atuante, a serviço da área da educação, na década de 1960.

Em seu Projeto Político-Pedagógico (2012) está escrito que o Objetivo Geral do CEBS é “melhorar a qualidade do ensino a partir de uma prática pedagógica em permanente adequação, garantindo a aprendizagem efetiva do aluno e sua formação ética, estética e política para que se torne cidadão crítico e atuante na sociedade, em prol de um mundo melhor.” (BAHIA, 2012, p. 53).

Debruçado sobre a Avenida Luís Vianna Filho (Paralela), estima-se que 80% de seus alunos sejam residentes no Bairro de Sussuarana. Esse bairro é ocupado por famílias de renda baixa e média baixa e é fortemente marcado por possuir um comércio vibrante, composto de lojas populares de móveis e eletrodomésticos, papelarias, confecções e armarinhos. A maioria das residências é de aspecto simples, mas não se tem registro de áreas de invasão ou da presença de favelas. Porém, o bairro tem atraído nas duas últimas décadas uma quantidade considerável de novos empreendimentos imobiliários do tipo ‘condomínio residencial’, escritórios de negócios e agências bancárias. Essa nova realidade vai pouco a pouco transformando não apenas o perfil do bairro – muito identificado com casos de violência e tráfico de drogas –, mas, também, dos moradores, que continuam sendo majoritariamente de classe média baixa, mas cujas atividades profissionais vão assumindo novos contornos. Se,

até algum tempo atrás, essa comunidade vivia basicamente de ocupações como pintor, eletricista, pedreiro, atendente e balconista, hoje já existe uma demanda por pessoal qualificado para atuar nas áreas de comércio especializado e serviços. Esse novo cenário econômico tem pressionado, por sua vez, uma sensível demanda por uma escolarização de melhor nível.

2.5.2.3 O livro didático *Upgrade*

Todos os alunos selecionados para compor o grupo de sujeitos desta pesquisa estiveram expostos ao livro *Upgrade*. (AGA, 2010). Esse é o título de uma série didática de inglês em três volumes concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação. A publicação integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é “adquirida e distribuída pelo Ministério da Educação (MEC) para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).” (Prefácio).

Na Introdução ao Guia Didático do Manual do Professor, encontramos a Orientação Teórico-Methodológica da coleção. Lá está escrito que:

Esta é uma coleção [...] [que] foi desenvolvida especificamente para o Ensino Médio do sistema educacional brasileiro, de acordo com as diretrizes sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), e tem como foco a preparação do aprendiz como *cidadão multicultural* que utiliza a língua estrangeira como meio de *engajamento discursivo* e de vivência de diferentes culturas. [...] Com esse objetivo, esta coleção estimula o aluno a *reconhecer a importância do inglês como língua internacional*, a expandir sua observação do mundo com suas diferenças e a comparar outras culturas com a sua própria, além de conduzi-lo na aquisição de habilidades que garantam o seu engajamento discursivo. (AGA, 2010, p. 2, grifo nosso).

Cada volume contém oito unidades, divididas em seções que apresentam atividades cuja ênfase recai nas habilidades de leitura, interpretação de texto, exploração do vocabulário apresentado e produção escrita de diversos gêneros textuais. A ênfase na exploração de gêneros textuais apoia-se na defesa de uma abordagem “sóciointeracionista” (AGA, 2010, p. 2) para a obra, além da ambição de contribuir para o desenvolvimento de “habilidades comunicativas de leitura e escrita integradas à competência linguística e gramatical.” (AGA, 2010, p. 2).

Os autores defendem, ainda, que *Upgrade* sustenta-se nas teorias de Bakhtin (2002) para promover o estudo da língua estrangeira de forma que...

[...] a prática social nela implícita seja a força que leva o aluno a desenvolver a capacidade discursiva exigida em qualquer situação de comunicação. Em conjunto com a dimensão sistêmica de uma língua [...], a dimensão discursiva envolve o

aluno em atividades humanas de interação em contextos reais e constitui-se de fundamento básico no estudo de uma língua. (AGA, 2010, p. 3).

Além da ênfase sobre as habilidades de leitura de textos, os autores do Guia Didático da coleção chamam a atenção para a valorização que, segundo eles, *Upgrade* faz também da leitura de imagens. Para os autores, a imagem no livro didático tem a função de proporcionar ao leitor uma oportunidade para interpretar, refletir e reinterpretar sua realidade material, histórica e seu lugar na sociedade, como se estivesse diante de um espelho.

A leitura de imagens tem semelhança com o dado real, como um espelhamento do mundo. [...] Quando se lê uma imagem, cria-se na mente uma série de pensamentos que podem ser diferentes a cada vez que se repete a mesma atividade de leitura do objeto. [...] Essa observação visual e sensorial produz uma análise descritiva e proporciona abertura para a pluralidade de ideias no contexto da sala de aula. (AGA, 2010, p. 3).

Como orientação pedagógica para o estudo de inglês como língua estrangeira *Upgrade* possui realmente o mérito de apresentar em seus textos e lições uma diversidade relevante de temas. Porém, há pelo menos três pontos que gostaríamos de questionar. Primeiro, é verdade que os textos de abertura das unidades trazem temas do cotidiano e também do que se espera que um aluno do Ensino Médio contemporâneo deva saber sobre o mundo em que vive. No entanto, a alegada harmonia na exposição e prática de discurso e gramática é prejudicada por uma abordagem extremamente centrada na exploração do vocabulário. Isso acontece em decorrência do fato de, a cada novo texto, o aluno ser exposto a uma quantidade imensa de novas palavras. A impressão que se tem é que os autores de *Upgrade* não levaram muito em consideração as observações de Krashen (1985) sobre *input* significativo (*intake*) respeitando-se a fórmula $i + 1$ ¹². Convencidos de que devem apresentar a cada nova unidade um tema inteiramente inédito ao aluno, os autores de *Upgrade* não parecem estar preocupados se isso irá acarretar ao aprendiz uma overdose de novos termos e expressões que, na grande maioria das vezes, não encontra bases na lição anterior. As atividades pós-texto, denominadas *After Reading* (Após a Leitura) e *Vocabulary in Use* (Vocabulário em Uso) trazem realmente uma enorme variedade de exercícios para tentar fazer a fixação do novo vocabulário e a exploração do tema do texto. Entretanto, os alunos frequentemente esbarram no excesso de novos itens, nos enunciados *em inglês* – até no volume 1! – e nas sentenças muito longas e geralmente

¹² Para Krashen (1985), “a compreensão pode estar no centro do processo de aquisição de língua”. Como forma de validar essa afirmação, o autor elaborou a teoria do $i + 1$ na qual i representa tudo que pode ser compreendido pelo aprendiz até aquele momento do processo de aprendizagem em que se encontra e 1 representa insumo ainda desconhecido. De acordo com a teoria, é possível compreender 1 a partir do contexto em que foi colocado ou do conhecimento de mundo do aprendiz).

desprovidas de pistas suficientes para que eles as compreendam corretamente sem ter que apelar para traduções realizadas pelo professor.

Da maneira como expõe seu material linguístico, *Upgrade* não deixa ao professor outra saída senão a tradução frequente dos comandos. Não é possível desenvolver competência linguística na língua-alvo, como defendem os autores, se a todo momento o aluno para a aula para tirar dúvidas sobre a própria compreensão da pergunta, devido ao fato de que ele não domina a sua estrutura.

Contra esses excessos na apresentação de vocabulário, *Upgrade* propõe algumas saídas. Uma delas é muito positiva e geralmente funciona no que diz respeito a promover a reflexão do aluno e a sua participação na discussão sobre o tema do texto. Refiro-me a uma atividade frequente na seção *After Reading* que tem por objetivo propor ao aluno uma reflexão em português, com contribuição – primeiro, por escrito e, depois, oral – sobre o texto, após uma introdução também em português. Dessa forma, o aluno tende a participar mais e melhor do debate, uma vez que não é tolhido pela ausência de fluência na língua-alvo.

Uma outra modalidade de atividade nessa mesma seção, no entanto, é caracterizada por um mecanismo, a nosso ver, pouco produtor, se a intenção for desenvolver competência de *output* (produção linguística). Consiste em fazer uma pergunta em inglês sobre algo relacionado ao tema do último texto para que o aluno a traduza e, no entanto, dê resposta em português. O que termina por ocorrer na maioria das vezes é que o professor traduz a pergunta e, então, metade do objetivo da atividade está perdido.

O segundo ponto que gostaríamos de objetar em relação à abordagem aplicada por *Upgrade* é a forma como seu conteúdo gramatical é exposto. Há pouca contextualização, seus extratos de língua são geralmente muito complexos e desconexos entre si e suas atividades de fixação carecem de uma maior variedade de modelos. Há que se elogiar, entretanto, os quadros explicativos, que expõem em português regras geralmente complexas para o aluno regular.

Por último, temos que apontar que, apesar de ressaltar em seu Guia Didático as qualidades pedagógicas sempre positivas da leitura de imagens em um livro didático, *Upgrade* é, na verdade, uma coleção muito pobre em recursos icônicos. Ainda que se apresente como uma obra bastante colorida em suas seções, sentimos falta de uma maior exploração de cenas do cotidiano, por exemplo, ou de um tratamento mais interativo entre imagens e extratos de língua.

Upgrade consegue, no entanto, ser um livro-texto guiado pela preocupação recorrente e sempre bem-vinda de tentar proporcionar ao estudante uma exposição a uma grande

variedade de temas. Tais temas têm o potencial de ajudar o aluno a refletir sobre a formação da sua identidade cultural e social numa perspectiva de descentralização de saberes e através do emprego de diversos gêneros textuais. O universo adolescente, por exemplo, está contemplado em *Upgrade* nos seus mais diversos assuntos. Estão presentes em suas unidades a discussão sobre relacionamento familiar, a escolha de uma profissão, as emoções típicas dessa faixa etária, o interesse por tecnologia, a adesão a grupos sociais específicos ('tribos' urbanas), padrões estéticos estimulados pela sociedade e a discussão sobre o papel da publicidade na promoção de estereótipos.

Não apenas na seleção dos temas, mas sobretudo na forma de apresentá-los, *Upgrade* também faz geralmente boas escolhas. A mais importante dessas escolhas é, a nosso ver, a distribuição dos exemplos com a preocupação de contemplar também a cultura brasileira e os diversos pontos em comum desta com outras culturas (Para detalhes, ver ANEXOS¹³).

Essas preocupações levadas a termo por *Upgrade* são perfeitamente coerentes com o que pregam os PCNs (1998). Esse documento chama a atenção para o fato de que o letramento em língua estrangeira não deve se afastar do pensamento de que a aprendizagem de LE representa uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como representante de sua cultura e, desta forma, é convocado a participar das trocas sociais engajando-se nos mais diversos discursos.

Como mais uma observação relativa ao alcance que o LD de LE apresenta para o tema desta pesquisa, gostaríamos de salientar que a presença desse material específico nos procedimentos pedagógicos possui uma peculiaridade: enquanto nos LDs dos demais componentes curriculares o aluno pode mais facilmente reconhecer-se na exposição, por exemplo, dos temas da sua literatura nativa, na geografia de sua região e nos aspectos humanos de sua gente, na história de seus antepassados, no LD de língua estrangeira essa identificação, esse reconhecimento geralmente apresenta-se distante e deve, via de regra, ser explicitado. Esse traço comum aos LDs de LE problematiza, em certa medida, o empoderamento, que geralmente é creditado aos LDs em geral, da voz do aluno no processo de sua formação para a cidadania. No nosso entender, entretanto, a série *Upgrade* (vols. 1, 2 e 3) consegue articular satisfatoriamente, na maior parte dos temas propostos por suas unidades a macroconjuntura dos saberes relevantes na contemporaneidade com a microconjuntura

¹³ Os anexos estão no segundo volume deste trabalho. É importante mencionar que as páginas dos anexos foram contadas, porém a numeração aparece apenas no sumário em virtude da impossibilidade de numerar o material do anexo por serem documentos manuscritos.

representada pelo espaço em que vivem – e as questões que atingem – os aprendizes no seu dia a dia, em inglês.

Ainda, como observação *post scriptum*, cabe lembrar que, apesar de todos os esforços que têm sido feitos para tornar o livro didático de língua estrangeira uma ferramenta eficiente na promoção desse conhecimento na rede pública de ensino, as autoridades ainda estão nos devendo um importante complemento do processo. Isto porque não houve, até aqui, um acompanhamento *a posteriori* para avaliar como o livro adotado nos diversos contextos de ensino está sendo satisfatório tanto para o professor quanto, é claro, para os alunos. Não há a circulação de um questionário a ser respondido pelos professores sobre a resposta pedagógica que o livro tem proporcionado até aquele momento.

2.5.3 Resumo do percurso metodológico da pesquisa

Para atingirmos nossos objetivos neste estudo, foi necessário, então, seguir o seguinte percurso:

- a) proceder à elaboração das notas de observação sobre o perfil pedagógico de cada possível informante;
- b) aplicar os instrumentos de pesquisa (questionário, narrativa e entrevista com comentários sobre crenças);
- c) proceder à análise e interpretação dos dados constantes do *corpus* recolhido a partir dos instrumentos de pesquisa;
- d) relacionar, comparar e confrontar os dados obtidos a partir da análise do *corpus*, constituindo, assim, a triangulação dos dados;
- e) retomar nossas perguntas de pesquisa e verificar o quanto os dados obtidos foram capazes de respondê-las;
- f) retomar nossos objetivos (geral e específicos) e verificar se e o quanto foram atingidos;
- g) resumir nossa experiência de pesquisa sobre o tema em nossas considerações finais, ressaltando nossas possíveis conclusões.

O quadro abaixo traz em forma de esquema, finalmente, o nosso percurso de pesquisa:

Tabela 2 - Resumo do percurso metodológico da pesquisa

FASE 1	Delimitação do tema – definição dos objetivos – elaboração das perguntas de pesquisa – pesquisa bibliográfica – elaboração dos instrumentos de coletas de dados – seleção dos informantes - aplicação dos instrumentos – construção do <i>corpus</i> .
FASE 2	Seleção dos dados do <i>corpus</i> – transcrição dos dados selecionados – análise dos dados – triangulação dos dados – confronto com as perguntas da pesquisa – avaliação dos objetivos – reflexão sobre a experiência.

Fonte: Pesquisa do autor

Em seguida, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre o pilar metodológico que orienta o nosso estudo, a pesquisa qualitativa de viés interpretativista. Logo depois, faremos algumas observações sobre o principal instrumento qualitativo que empregamos neste estudo – a narrativa de aprendizagem.

2.6 A PESQUISA QUALITATIVA

2.6.1 Protagonismo repartido e amostra exemplar

O pesquisador responde pela implementação da pesquisa. É ele quem define um recorte a ser investigado, seleciona os instrumentos para a coleta de dados, organiza e hierarquiza os dados e os examina e analisa à luz de uma determinada teoria. Mas, a construção da pesquisa só é possível em conjunto com os informantes. São eles que, mesmo sem ter o domínio dos pressupostos que orientam a sua participação no estudo, nem a consciência de seus objetivos, ainda assim são protagonistas, pois em pesquisa social não existe sujeito inerte. Tanto mais ativa é a participação do informante quanto maior for o espaço que um olhar qualitativo ocupe na orientação, obtenção, seleção e análise dos dados. Para Demo (2005), o ‘olhar qualitativo’ é o ‘olhar crítico’, o olhar que realiza verdadeiramente a devassa do dado e extrapola a linearidade da análise quantitativa para aproximar-se da não linearidade e da intensidade que guarda qualquer fenômeno.

“Olhar criticamente” os problemas da realidade é relevante para adentrar na convivência das pessoas, aprimorar a pesquisa qualitativa, superar o dado linear e aprimorar-se da intensidade do fenômeno de forma não linear, isto é, dialética. Nesse caso, mesmo que não abrigue a sociedade toda, essa amostra pode se tornar “exemplar.” (DEMO, 2005, p. 119).

A amostra “exemplar” tem para Demo (2005, p. 117) força representativa como dado científico desde que ela seja o resultado de uma investigação que realizou “trabalho exaustivo com os dados estudados,” de forma que tenhamos condições de garantir serem esses

resultantes de um contexto relevante. Além disso, devem esses mesmos dados ser retomados ao longo da análise para serem filtrados, separando-se, assim, seus elementos mais significativos, buscando-se aproximar-se do vigor do fenômeno. Finalmente, deve o pesquisador fixar-se nos traços mais recorrentes dos quais os casos analisados são exemplos, sem deixar de lado, no entanto, dessemelhanças relevantes, pois estas costumam misturar-se ao *corpus*.

2.6.2 Sobre a ausência/presença de hipóteses: não a conclusões apriorísticas

Não devemos esquecer que pesquisar significa buscar respostas para as perguntas que formulamos. Mas ‘perguntas’ não devem ser confundidas com ‘hipóteses’, apesar de estarem intimamente relacionadas, pois estas últimas correspondem a um impulso natural de fazer corresponder a dúvida (pergunta) a uma determinada suspeita (hipótese). A pesquisa qualitativa interpretativista não deve, de forma ideal, adiantar hipóteses, no sentido de ‘hipótese’ como dado *a priori*, pois o seu princípio epistemológico é o da geração de dados a partir de um recorte da realidade, mas sem tubos de ensaio, isto é, sem permitir o total isolamento do objeto. Ao invés disso, o que a pesquisa qualitativa faz é permitir que os dados "falem" por si mesmos, manifestem o próprio fenômeno em si e suas extensões.

A esse propósito, Bortoni-Ricardo (2008) prefere a noção de ‘asserção’ àquela da hipótese clássica, como fica evidente nesta passagem:

Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

Posicionando-se contra o que classifica como “predição apriorística”, Serrano (2011) teme que se inverta a ordem dos fatores que constituem a boa pesquisa e termine-se por adiantar conclusões antes que se tenha de fato realizado a investigação. Para o autor, tal procedimento corresponderia a uma tentativa de “começar uma casa pelo telhado.” (SERRANO, 2011, p. 101).

Pois bem, a pesquisa científica nunca é preditiva. Ela analisa o presente (observação participante) ou o passado. Pode dar ocasião à construção de teorias de aplicação geral ou a leis de extensão universal, mas não classifica nada como válido sem antes tê-lo constatado. A predição apriorística se situa nos arrabaldes da ciência, fora dela, distante de qualquer conceito de pesquisa. Devemos descartá-la porque não acarreta conhecimento certo, apenas especulação sem fundamento e abstração sem embasamento. Se nos aferrarmos ao critério de previsibilidade da ciência, cairemos no determinismo [...]. (SERRANO, 2011, p. 100).

Adiante, contudo, Serrano (2011) esclarece que quando se refere a predição apriorística não está se referindo a hipóteses, mas sim a conclusões apressadas. É de se supor que os termos se repelem quanto à conveniência de sua presença nos princípios do texto científico. Para o autor, qualquer espécie de conclusão que seja apresentada no início do trabalho tem o valor de suposição e, pelos critérios científicos, deve ser evitada. A formulação de hipóteses, no entanto, faz parte da tarefa da pesquisa como se fora uma etapa a ser cumprida.

Em pesquisa, tudo ocorre sequencialmente da mesma forma: as hipóteses se formulam no princípio, as conclusões são redigidas ao final. Entre um extremo e outro, acontece a pesquisa, com sua enorme carga de imponderáveis, de surpresas, de mudanças, de derivações. (SERRANO, 2011, p. 101).

Em nossa pesquisa, temos a intenção de respeitar o ponto de vista de que hipóteses são inerentes ao trabalho de investigação. Não se pode prescindir delas quando, por exemplo, da elaboração dos objetivos. A própria explanação do estado da arte e a revisitação de conclusões a que chegaram pesquisas anteriores adianta elaborações do estudo em questão. Contudo, tentaremos seguir as recomendações para a pesquisa qualitativa interpretativista realizada a partir de instrumentos etnometodológicos e não adiantaremos explicitamente qualquer ilação a respeito de nossas análises. Procuraremos respeitar o dado subjetivo e deixar que ele se imponha sobre a tentação das generalizações, que normalmente se insinuam por entre as frestas das tentativas de leitura do real.

2.6.3 A etnografia em pesquisa de LA

A etnografia tem origem nos estudos antropológicos como um método de observação através do qual o pesquisador acompanha as ações rotineiras de uma determinada população ou comunidade e produz um relatório no qual interpreta dados culturais. O objetivo da etnografia, assim como de qualquer outro método de pesquisa em ciências humanas é a obtenção de dados que possam ajudar a explicar um determinado fenômeno antropológico. O que diferencia a etnografia de outras metodologias, no entanto, é o seu caráter de proximidade radical em relação ao objeto observado. Tal proximidade pode levar o pesquisador a optar por uma de duas posturas possíveis que, a depender da escolha que se faça, irá acarretar ao estudo procedimentos, tomadas de decisão e até conclusões diferenciadas. São elas a observação como espectador e a observação participativa.

Ao longo do tempo e à medida que ia se consolidando como método gerador de dados confiáveis, a etnografia gerou e consagrou uma série de instrumentos que, mais tarde,

tornaram-se uma marca de seus procedimentos usuais. Questionários, notas de campo, entrevistas têm seus princípios, procedimentos e aplicações regidos por padrões consolidados na tradição construída a partir de seu uso em pesquisas junto a grupos humanos sobre os quais se desejava aumentar o conhecimento.

A Linguística Aplicada interpreta a sala de aula de línguas e demais contextos linguisticamente relevantes como microcosmos humanos que reproduzem as leis e uma série de fenômenos encontrados no macrocosmo do qual fazem parte. Sendo assim, foi resultado de um processo muito natural que a LA adotasse procedimentos típicos da etnografia. Nesse sentido, foi através da aplicação bem sucedida de métodos etnográficos nos estudos em educação que a LA tornou-se uma herdeira de tais procedimentos e os adota hoje com desenvoltura e rigor científico.

Os primeiros passos para a obtenção de informações através de observação etnográfica em contextos de ensino-aprendizagem de línguas foram dados no contexto da formação de professores. São estudos que buscam descrever e analisar, por exemplo, as rotinas de interação aluno-aluno e aluno-professor. (WATSON-GECEO, 1988). Normalmente, o pesquisador se aproxima do grupo a ser observado para, uma vez integrando-se a ele ou apenas como expectador, poder realizar a observação. Nesse caso, o instrumento de observação, por excelência, é a nota de campo ou nota de observação.

Com o passar do tempo, o rigor científico e a diversificação de aspectos a serem considerados para a obtenção de uma análise ensejaram o aparecimento de novas formas de se tentar atingir o dado, principalmente o dado qualitativo, em LA. Dessa forma, além de notas de observação, entrevistas e questionários, recentemente tem sido utilizada também a narrativa de experiências de aprendizagem. Sobre ela falaremos um pouco a seguir.

2.6.4 O instrumento ‘narrativa’

A narrativa como instrumento para a obtenção de dados tem sido utilizada em diversos trabalhos contemporâneos (ANDRADE, 2010, 2011; LIMA, 2010; PAIVA, 2013; SCHERER, 2010) e tem se mostrado bastante relevante nesta função. Algumas características da narrativa de caráter induzido (ou seja, provocada por uma pergunta, uma imagem, uma alusão, etc.) ajudam a explicar, pelo menos em parte, a enorme adesão que este método tem tido entre os pesquisadores.

A narrativa é um instrumento qualitativo que se distingue dos demais por apresentar, num grau mais elevado até do que a própria entrevista, a espontaneidade e o controle da

informação. Apesar de parecer contraditório, são exatamente essas as duas dimensões da narrativa investigativa. Em primeiro lugar, o controle é exercido pelo pesquisador a partir da proposição de um tema ou problema, o que por si só já estabelece um corte e propõe uma moldura que não deverá ser extrapolada pelo narrador informante. O narrador informante, porém, por sua vez, não está – ou pelo menos, e de forma ideal, não deve sentir-se – preso à simples condição de relator de fatos vividos por ele ou ela. Isto porque a narrativa permite e o bom informante é estimulado pelo pesquisador a ir além dos fatos. Uma vez munido de espírito crítico, o informante deverá descrever sensações e emoções, ponderar e julgar comportamentos – seus e de outrem – relacionar episódios a quaisquer condições de personalidade ou temperamento próprio e jamais omitir sua opinião.

Paiva (2007) acredita que o uso de narrativas nos estudos em Linguística Aplicada tem contribuído para trazer o aprendiz para o centro da investigação sobre o ensino e aprendizagem de LE. Para a autora, a reflexão realizada pelo aprendiz sobre seus “processos de aprendizagem” constitui uma importante fonte de dados sobre o tema.

As narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a certo grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia. (PAIVA, 2007, p. 2).

Pode-se empregar o instrumento da narrativa de aprendizagem buscando-se investigar os mais diversos aspectos do processo: os métodos e suas implicações sobre a qualidade da aprendizagem; a dimensão social do processo de aprendizagem e suas reverberações sobre o aprendiz; crenças do aprendiz sobre o processo de ensino-aprendizagem; cultura e aprendizagem de línguas; afetividade e emoções no ensino-aprendizagem de línguas; aprendizagem de línguas e formação da identidade, etc. Além disso, na contemporaneidade, a expressão da narrativa tomou vários formatos e, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), vários também podem ser os suportes empregados para que o narrador se expresse: papel, *scrapbooks*¹⁴, *journals* (diários escolares) painéis temáticos e no meio eletrônico, *blogs*, *sites* pessoais, etc.

Narrativas são um exercício de escrita, mas figuram ao longo da história como documento testemunhal e forma literária. Basta lembrarmos de um dos textos mais recorrentes para exemplificar essa dupla função da narrativa: a *Carta do Achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha. Ali encontramos a tentativa de descrever em detalhes a

¹⁴ Espécie de livro montado a partir de um tema sugerido. A ideia é criar uma espécie de narrativa em imagens e frases, tudo de uma forma descontraída e até um pouco caótica. Utiliza-se geralmente na montagem dos *scrapbooks*: colagem, legendas, papel colorido, hipertexto.

aventura da viagem e todos os fatos mais importantes que, passo a passo, demarcaram a experiência da descoberta, para os portugueses, do Novo Mundo. Mas, o texto é também repleto de impressões pessoais e de interpretações dos lugares, fatos e pessoas sob o ponto de vista do autor. São demonstrações de surpresa, espanto, deslumbramento, apreensão, confiança, fé, enfim, um turbilhão de emoções e de significações.

Narrativas são empregadas em diferentes épocas e por diferentes civilizações com o intuito de dar conhecimento a alguém sobre algo, um acontecimento, uma experiência, uma viagem que foi vivida pelo autor. São relatórios, diários de bordo, cartas.

No campo da pesquisa em ciências sociais, narrativas sempre tiveram destaque como formas de organizar as impressões e as hipóteses e/ou hierarquizar os dados. Pensemos na forma como são elaboradas as bases dos trabalhos em, por exemplo, antropologia.

Na área da educação e, mais especificamente, no ensino de língua materna, é comum a clássica alusão ao romance como gênero mais bem elaborado de narrativa extensa. É recorrente, também, em aulas de produção textual, o aluno ser requisitado a produzir uma narrativa em que deve contar, por exemplo, uma experiência vivida nas férias ou como foi seu último encontro com uma pessoa importante.

No campo do ensino de línguas – seja materna ou, agora, também, estrangeira – as narrativas são apreciadas como fontes de informação sobre os elementos que interferem no processo, mas a elas também é dada especial atenção em relação ao que podem apresentar como subjetividades significativas para leituras qualitativas. Rajagopalan (2010) ressalta a colaboração que esses testemunhos podem dar à compreensão do processo de ensino-aprendizagem:

Essas narrativas têm como objetivo recontar as experiências estritamente individuais e idiossincráticas vivenciadas pelos alunos e refletir sobre elas, como forma de compreender melhor os processos de aprendizagem pelos quais passa cada um dos aprendizes. Em especial, interessa-nos perguntar o que essas narrativas narram e o que nos podem ensinar. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 13).

Como instrumento de análise de dados qualitativos, portanto, não podemos ignorar que a narrativa de aprendizagem veio reivindicar um lugar nas pesquisas que há muito já vinha ensaiando ocupar. O texto produzido pelo autor-aprendiz nem sempre toca diretamente nas questões que se deseja, mais detidamente, investigar. Porém, o olhar crítico do pesquisador poderá quase sempre se surpreender com revelações, projeções, associações e interpretações que o levarão a recolher material para o ajudar a construir conhecimento em diversos aspectos relacionados à investigação em LE.

Em seguida, retomaremos os principais pilares teóricos da nossa pesquisa.

3 ELEMENTOS PRECEDENTES: A BASE

[...] uma maior compreensão da constituição identitária dos alunos enquanto aprendizes de língua estrangeira é fundamental para a construção de um olhar mais perspicaz sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola. (GRIGOLETTO, 2003, p. 234).

3.1 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO APRENDIZ DE LE

Segundo Almeida Filho (1996) “a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas como processo construtivo e emergente de significações e identidades”. Portanto, a experiência de aprendizagem de uma língua ou língua-cultura não apenas promove o contato com a identidade do povo que a utiliza, mas, sobretudo, irá produzir no indivíduo que a aprende a emergência de novos sentidos e mover a própria identidade do aprendiz em direção a uma nova configuração.

É fácil perceber que identidade tem muito a ver com cultura por ser esta parte integrante daquela. Aqui o observador deve estar atento aos momentos em que ocorre ruptura do esquema de valores nativos do aprendiz em contato com representações da língua alvo, pois isto pode ser determinante para a aceitação crítica ou rejeição violenta da identidade estrangeira.

A aula de LE deve conter, portanto, ações que colaborem para ‘desestrangeirizar’ (ALMEIDA FILHO, 2005) a língua ensinada, com o professor assumindo uma postura de naturalidade no trato de suas particularidades, contribuindo assim para o abaixamento do filtro afetivo (KRASHEN, 1985) e, ao mesmo tempo, coordenando as ações dentro de princípios de respeito pelo conhecimento prévio e pela produção do aluno para não ferir sua autoestima.

Outro ponto de grande importância a ser levado em consideração em uma pesquisa como esta é o papel que desempenha a LM do aluno nas dinâmicas processuais em aula de LE. Já é longa a discussão em torno das características e dos limites dessa participação, mas nossa posição é a de que o aprendiz precisa ser conduzido ao conhecimento de uma língua estrangeira ou segunda língua de modo a não desenvolver um sentimento de antagonismo em relação à sua LM. A experiência de aprendizagem da língua-alvo deve ter por objetivo a ampliação do potencial expressivo do aluno. As referências de interação social e de cultura na LE oferecidas em sala de aula não devem contribuir para acirrar preconceitos em relação aos povos que dela se utilizam como língua materna.

Por outro lado, o professor também pode ser considerado um vetor importante na boa condução desse processo que interfere na identidade do aprendiz. Ele deve ter o cuidado de prover seus alunos com referenciais autênticos de expressão em suas aulas de LE, garantindo que eles recebam *input* de qualidade (KRASHEN, 1985) e evitando, assim, a assepsia exagerada do modelo e o artificialismo do diálogo engessado. Isto ajuda a evitar um natural afastamento do aluno. Esse afastamento pode ocorrer se o aprendiz concluir que o novo código não serve para que ele expresse seus sentimentos e inquietações por considerá-lo deveras formal.

A atenção ao papel que o livro didático desempenha nesse processo também não pode ser esquecida. Se for opção do professor utilizar essa ferramenta pedagógica, é bom que ele seja um manual que permita intervenções como: modificações, cortes, acréscimos, reconfiguração de atividades e atualizações de modo a constituir-se em veículo eficiente no auxílio ao professor quando da apresentação de material linguístico e cultural. Muitas vezes, um determinado LD marca nossa memória para sempre e é comum que associemos o prazer ou frustração com o uso de uma LE às características de um livro que permaneceu em nossa lembrança. (CARVALHO, 2010). O mesmo pode ocorrer em relação a um professor.

O estereótipo do estrangeiro é mais um elemento importante para a formação da identidade do aprendiz de língua estrangeira. Tudo aquilo que circunda o universo da sala de aula de LE e que se move por ela e permanece na lembrança de quem por lá passou deve enfatizar o aporte positivo que representa o conhecimento de mais um instrumento de expressão para a formação do indivíduo e para a afirmação de sua autonomia e identidade no mundo moderno. Portanto, os textos utilizados no ambiente de aprendizagem precisam ser sempre cuidadosamente selecionados por serem eles que – na maior parte e em seus mais diversos gêneros – transportam valores e referenciais comuns à cultura-alvo. O ideal, então, é que não distorçam negativamente nem a cultura da LE nem a da LM do aluno.

Outro ponto que merece destaque em aulas de LE é a questão da pronúncia. Muitos especialistas discutem a importância que se deve conferir a esse aspecto da aprendizagem de uma outra língua e não raro as posições são contraditórias: alguns professores defendem que ela deve ser perseguida até o limite da identificação total com a de um falante nativo; outros questionam essa necessidade e afirmam, inclusive, que, no caso do inglês, por exemplo, não existe mais pronúncia nativa desde que este idioma tem sido apropriado por indivíduos que falam as mais diferentes línguas (concretizando, assim, sua condição de ‘língua internacional’, língua franca’, etc.). Esta questão nos remete, também, ao problema do modelo que o referencial nativo representa ainda para muitos aprendizes.

Em relação à relevância que tem a pronúncia para identidades já construídas na LM, mas, agora, vivenciando a experiência num contexto de aula de LE, Lima (2009) reconhece que, com o prestígio que alcançou a visão do inglês como língua internacional, muito da urgência da correção perdeu força. Porém, a autora insiste que os aspectos supra-segmentais da fala apenas (ritmo, entonação, tonicidade) não darão conta da comunicação e que os alunos vão continuar esforçando-se para fazer sua pronúncia aproximar-se ao máximo da do professor. Isto, segundo ela, é natural e “não quer dizer que eles estejam negando sua identidade.” (LIMA, 2009, p. 72).

Comentando o atual *status* de língua global de que o inglês hoje desfruta, Crystal (2003, p. 3) especula em torno dos diferentes e até contraditórios sentimentos que um aprendiz, consciente dessa condição da língua inglesa, teria. Essa consciência o faria pender ora para a euforia e o desejo de dominá-la, ora para a rejeição e o ressentimento por não conseguir aceitar que aquela supremacia ameaça a sua própria língua. Arremata, porém, afirmando que sentimentos assim são ‘naturais’ e ocorreriam sempre, qualquer que fosse a língua a assumir o papel de ‘língua global’, pois este é um cenário que “gera medo, seja ele real ou imaginário.” (CRYSTAL, 2003, p. 3).

O aspecto psicológico da experiência de contato com uma LE é o objeto do comentário de Brun (2004, p. 75) como forma de tentar explicar a “dinâmica da (re)construção identitária” na muitas vezes desconfortável travessia que o aprendiz tem que realizar, já estando imerso em sua LM, ter que ‘mergulhar’ numa nova língua e ressignificar seu mundo através de novos “cortes conceituais.”

Ao nos depararmos com outra língua, casual ou propositadamente, individualmente ou em grupo, deveremos “mergulhar” novamente e as marcas que este novo banho [de linguagem] depositam no nosso corpo, mente e vida não são facilmente apagadas. *Outras línguas significam outros mundos, outros cortes conceituais do mundo, outra organização inconsciente de uma dada comunidade.* (BRUN, 2004, p. 80, grifo nosso).

Em trabalho de 2009, Assis Peterson e Silva (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009) comentam e analisam o caso de uma aluna que não conseguia se expressar e sentia-se isolada em sua aula de LE. Para as autoras, seu problema era de “identidades opostas”, pois a aluna havia afirmado que quando se encontrava a sós produzia perfeitamente. As autoras usam este exemplo para chamar a atenção para o fato de que a sala de aula pode se tornar o terreno para uma sadia negociação de identidades desde que haja ali as condições necessárias para as interações sociais e que o isolamento do indivíduo pode ser sinal de “resistência a situações ancestrais de dominação, em especial na aula de LE, em que há confronto de culturas.” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 102).

Scheyerl (2009), em um artigo sobre os objetivos do ensino de LE em escolas públicas, concorda que estes deveriam estar voltados para o empoderamento do discurso do aluno, contribuindo, assim, para “um amplo processo de redefinição de identidades”.

Rajagopalan (2003, p. 59), por sua vez, enxerga uma crise de identidades na contemporaneidade devido, segundo ele, a um inexorável processo de globalização que resulta em “desterritorialização” dessas identidades, agravado por uma inescrupulosa penetração da “influência estrangeira” e afirma: “Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”.

Em um dos textos mais representativos das últimas décadas sobre o tema da imbricação entre linguagem (língua) e identidade chamado “O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?”, Rajagopalan (1998, p. 42) retoma uma importante parte da epistemologia relativa aos conceitos de língua e de falante de uma língua, e lança novas bases em que deverão ser pensados dali por diante alguns conceitos fundamentais da discussão. O autor refuta posições essencialistas para o conceito de ‘língua’ e de ‘falante de uma língua’ ao mostrar como essas categorias têm sido historicamente exploradas pela ciência no sentido de legitimar modelos consagrados e relegar outros modelos a uma condição subalterna e chega, inclusive, a afirmar que “a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica.” Assim o autor resume seu pensamento:

Um exame da literatura sobre certos fenômenos como multilinguismo, pidgins e crioulos, linguagem de sinais, etc., cuja importância a linguística dominante tende tradicionalmente a minorar [...], nos levará [...] à conclusão de que uma aceitação acrítica da ideia de identidades individuais como sendo puras, íntegras e totalizadas e do postulado associado de línguas individuais como conjuntos plenamente integrados e auto-suficientes tem contribuído apenas para deformar nosso entendimento dos fenômenos em questão. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42).

Em um volume inteiramente dedicado à análise de narrativas de aprendizagem de língua inglesa (LI), Lima (2010) apresenta diversos perfis de aprendizes que dão o seu testemunho de identidades marcadas em diferentes graus pela experiência com o aprendizado de LE. Na análise do depoimento que lhe cabe, Cândido de Lima relaciona alguns aspectos que compõem a interface entre elementos subjetivos/objetivos e a motivação para aprender línguas e, então, afirma:

Alguns fatores desmotivam os aprendizes de línguas estrangeiras, tais como: não identificação ou até desprezo, por falta de conhecimento maior sobre a língua; informações estereotipadas que o mestre não foi capaz de corrigir; um ambiente escolar que apenas se volta ao ensino formal da língua-alvo, sem a presença de representantes fidedignos desse idioma e de sua cultura [...] (LIMA, 2010, p. 119).

Já Mendes (2008, p. 59) filia-se à ideia de que o importante na questão da identidade do aprendiz de língua estrangeira é que este seja capaz de lidar com a questão da alteridade de modo a aproximá-la do seu universo, familiarizando-se com ela.

Um outro aporte interessante para a discussão sobre identidades moduladas pelo contato com uma LE é o que nos traz Gadriot-Renard (2005) em entrevista à revista francesa *Hérodote*. Ao responder à pergunta sobre se “há alguma vantagem associada ao perfeito domínio do inglês, diante do domínio crescente desta língua no cotidiano”, Gadriot-Renard nos dá uma amostra de como se comportam dois componentes da identidade de qualquer indivíduo: a cognição e a personalidade.

Mas é claro que pessoas brilhantes, obrigadas a se exprimir em uma língua que não dominam, parecem pessoas medíocres e de baixo nível, o que falseia consideravelmente o teor dos debates. [...] O fato de alguém se exprimir em uma outra língua, mesmo que a domine perfeitamente, sem dúvida induz a mais circunspeção na expressão. (GADRIOT-RENARD, 2005, p. 29).

Penso que uma importante via de escape à essa circunspeção de que nos fala Gadriot-Renard (2005), e da qual muitos aprendizes costumam lançar mão, é a informalização do vocabulário. Considero o vocabulário da língua-alvo um território relevante na busca por elementos pertencentes ao processo de aprendizagem de LE que possam evidenciar mecanismos de aproximação de identidades. Foi pensando a respeito desse aspecto que me dei conta de que alguns alunos têm o costume de perguntar insistentemente ao professor por termos em inglês equivalentes a gírias, palavras de baixo calão e palavrões. E, nesse exercício de especulação em torno desse grupo de palavras, ele(a)s geralmente arriscam suposições que se assemelham muito, no som e na forma, àquelas que ele(a)s já conhecem da sua LM.

Comecei então, recentemente, a perguntar-me por que isso ocorre. A pista fundamental de que partiu minha reflexão está relacionada à teoria, a esta altura amplamente aceita pelos autores da área, de que tal fenômeno pode ser mais um que aponta na direção da interferência da língua materna sobre o processo de aprendizagem. Foi assim que formulei a teoria de que esse insistente exercício especulativo em torno de um determinado grupo de palavras seria uma manifestação de traços identitários de origem do aprendiz transferindo-se para a formação de identidade na língua-alvo. Isto significa que, ao fazer o percurso transitório entre a LM e a LE, durante aquele período em que o primeiro estranhamento já começa a transformar-se em familiaridade com os sons e a morfologia característicos da língua-alvo, o aprendiz, agora de posse desse conhecimento incipiente, sente a necessidade de estabelecer um canal direto de expressão da identidade de sua LM para a LE. Inicia-se, assim, um estágio de formulação de hipóteses em relação ao vocabulário. Essas hipóteses, que

representam expectativas ainda altamente contaminadas por estereótipos, apontam para uma equivalência no plano expressivo, entre a LM e a LE. Essa aposta na equivalência entre os léxicos das duas línguas parte da premissa de que o vocabulário deve sempre representar uma relação direta entre uma língua e outra.

Ora, como esta parte da língua – o vocabulário – representa o canal por onde as referências de identidade cultural dão-se a conhecer por excelência, e por representar também uma espécie de cartão de visita de qualquer língua, a tendência inescapável é de que os valores culturais sejam transferidos preponderantemente através dela. Boa parte desses alunos que desejam conhecer esse vocabulário demonstram claramente que trata-se de uma necessidade de expressão à qual eles precisam atender com urgência. Alguns chegam ao ponto de não conseguir mais dar prosseguimento a qualquer discussão, em sala de aula ou fora dela, a menos que o professor lhes tire a dúvida.

Em outras palavras, e para fechar o raciocínio, o aprendiz utiliza o vocabulário da LE – que ele ainda não conhece de fato, mas sobre o qual ele pode intuir quanto à forma e ao som – como instrumento de afirmação da sua identidade de LM em sua identidade renovada na LE.

Quanto à dimensão política que atravessa qualquer contexto de ensino e seu potencial para redefinir identidades, Siqueira (2009, p. 88) diz ser necessário e até urgente que não deixemos escapar a oportunidade de discussão de temas ideológicos, éticos, sociais ou étnicos na aula de LE, pois, segundo ele, tais temas “contribuem para o desenvolvimento da identidade do aprendiz.”

A seguir, comentaremos alguns aspectos que tangenciam o tema da identidade do aprendiz de LE e o processo de recomposição dessa identidade atendendo a uma dinâmica de rupturas, afirmações e substituições. A maioria das questões que aparecem em 3.2., a seguir, está relacionada a contextos que extrapolam a sala de aula e nos remetem à condição, inerente a qualquer língua, de instrumento gerador de reflexão sobre a sociedade em que vivemos. São, muitas delas, discussões que se avolumam nos trabalhos contemporâneos em Linguística Aplicada e que, sem dúvida contribuem para formar um quadro mais completo sobre as questões pertinentes à formação de identidade em contexto de EALE.

3.2 ASPECTOS QUE ORBITAM A QUESTÃO DA IDENTIDADE EM LE

3.2.1 O inglês na mídia

É interessante notarmos o que acontece à nossa volta no tocante à ocupação dos espaços de telecomunicação e entretenimento eletrônico para termos uma ideia de como uma língua estrangeira, quase exclusivamente, domina o léxico desses terrenos altamente lucrativos. Muitos canais de TV a cabo não se dão sequer ao trabalho de buscar uma versão em português para seus nomes ou para os nomes de seus programas. Logo, *Discovery Kids*, *Home and Health*, *Off* e os canais Telecine (*Premium*, *Action*, *Fun*, *Cult*) e programas como *The Book Is On The Table*, *On Top*, *Hollywood On Set* e outros – para citarmos somente os da Sky (empresa multinacional de entretenimento que atualmente detém grande fatia do mercado de canais de televisão por assinatura) – permanecem sem tradução. Sabemos que existem questões contratuais envolvidas que impedem que os nomes dos canais e de itens da programação sejam alterados (traduzidos, por assim dizer). Todavia, a própria existência de uma tal cláusula contratual já é evidência de que existe uma língua que, independentemente de onde seja transmitida a programação, irá se sobrepor sobre todas as demais. Trata-se, provavelmente, de assumir desde o princípio que o público que adquire os pacotes de transmissão de TV a cabo certamente domina o inglês e que, portanto, não caberiam aqui ‘caprichos’ ou perda de tempo como a tradução ou versão de seus nomes para a língua local. Ou, talvez, seja apenas uma questão de vaidade de quem produz os referidos programas e deseja vê-los sempre interessantes e economicamente viáveis, por um julgamento feito *a priori* e por conta própria que considera o inglês uma língua mais “moderna” e, portanto, mais comercial do que as demais.

Até mesmo em canais direcionados para o público infantil é comum que os programas se transformem em verdadeiras aulas de inglês, inclusive com separação temática do conteúdo da língua estrangeira, como ‘vocabulário’ (*Word World*) ou ‘sintaxe’ (*Rob, o robô*)¹⁵. A isto muitos, porém, não cansam de fazer elogios argumentando que trata-se, felizmente, de uma faceta pedagógica do canal em questão, preocupado que está, o referido canal, em funcionar também como uma espécie de sala de aula de língua estrangeira, auxiliando, assim, a criança nos estudos da escola – um privilégio, portanto, para quem pode adquiri-lo. Outros, no entanto, não hesitariam em apontar aí um sinal evidente de doutrinação, através da exposição

¹⁵ Programas do canal 89 (*Discovery Kids*) da SKY até a redação deste texto.

e instrução compulsórias no idioma das matrizes empresariais que respondem, na ponta do sistema, pela veiculação e venda desses canais.

Há, portanto, claramente aqui a adoção de uma postura de total descompromisso por parte dessas empresas de telecomunicação com a língua e a cultura do país onde se estabelecem, e o produto subliminar desse procedimento é a disseminação, buscando a total aceitação, do inglês como língua dominante nas esferas do entretenimento e da cultura.

Temos a impressão de que esse cenário começou a tornar-se real- ou, pelo menos, ganhou mais força e visibilidade - a partir do processo de privatização das empresas de telecomunicações, levado a cabo pelo Governo Federal no final da década de 90 do século passado. Não é segredo que daqueles leilões de privatização participaram, além de consórcios nacionais, empresas de capital misto e grandes conglomerados internacionais. Talvez não fosse exagero afirmar que, por trás dos negócios vultosos efetuados – em grande parte com verba pública – naquele momento, já existisse um projeto de afirmação do inglês, de uma vez por todas, como língua franca da mídia.

3.2.2 A outra face da moeda

Porém, como a outra face da moeda, a penetração de línguas estrangeiras em outras culturas, no contexto atual de globalização econômica, não ocorre apenas numa única direção, isto é, a de maior expansão invadindo os espaços das línguas minoritárias. Em um mundo como o nosso, regido pelas oportunidades de negócios e pelo encurtamento das distâncias, a língua do outro e o domínio que alguém puder ter sobre ela podem ser um instrumento para que esse alguém tenha condições de divulgar e vender o seu produto em outro mercado, quebrando, logo de saída e por sua iniciativa, as barreiras de comunicação.

É assim que tem ocorrido, por exemplo, nos países do cone sul da América a partir da criação e do desenvolvimento do Mercado Comum da América do Sul (MERCOSUL). Não apenas o espanhol, língua predominante no continente, passou a ser muito mais aceito e procurado no Brasil, como, em contrapartida, a língua portuguesa, minoritária na região, também tem sido muito mais divulgada nos países que participam daquele bloco econômico. (MEJÍA; RODRÍGUEZ, 2011).

No mesmo campo de atuação – a utilização do idioma alheio para favorecer os negócios – chamou-nos a atenção recentemente um comercial de, salvo engano, uma firma de investimentos estrangeira atuando aqui no Brasil. No reclame, uma criança, que o contexto levava a crer que fosse estadunidense, atrás de uma banca onde vendia sucos de frutas

esforçava-se para falar em português a duas clientes brasileiras e, apesar de alguns deslizes com o idioma, conseguia se fazer entender e, então, vender o produto. Para fechar o anúncio, então, o locutor dizia “No futuro, todas as empresas serão multinacionais!” Tudo leva a crer que seja apenas uma questão de tempo para que venhamos a dar razão ao locutor.

Ao lidar com a noção de identidade em língua (materna ou estrangeira) estamos lidando com uma noção tão volátil como aquela de ‘cultura’ – que constitui justamente o palco a ser ocupado por uma língua estrangeira que deseja seduzir os falantes de uma língua local. Logo, em que terreno pantanoso estamos pisando ao querer tratar de identidade moldada através da língua, principalmente depois de termos aceitado tantas vezes que língua é cultura!

A esse propósito, devemos lembrar que transita também pela literatura sobre identidade a ideia de que esta última depende de interesses. Não deve ter sido por outra razão que cunhou-se a expressão ‘política da identidade’ para se tentar dar conta da carga ideológica que toda identidade – com especial atenção para a identidade social construída a partir da língua – apresenta. Gostaria de retornar ao texto de Rajagopalan (1998), já mencionado acima, no qual o autor chama a atenção para o fenômeno concreto da hierarquia política e social que participa da formação dos conceitos de pidgin e crioulo via construção de uma identidade: “Uma visada rápida pela história da pesquisa de línguas pidgins e crioulas mostra como diferentes interesses e, portanto, atitudes mutáveis em relação à noção de identidade foram conceitualizados através dos anos” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 37).

Podemos partir daí e, junto com o autor, questionar a acalentada explicação de que as diferentes línguas crioulas provêm dos seus respectivos pidgins, pois esta afirmação contém a ideia de ‘maturação’, de “uma identidade plenamente desenvolvida” a partir da imitação do estrangeiro. (RAJAGOPALAN, 1998). É como se aceitássemos como ‘ordem natural’ da linha evolutiva o movimento que leva das primeiras tentativas de comunicação até a imitação (quase) perfeita da fala de um nativo. Se assim o fizermos, estaremos aceitando que é isto que desejam nossos aprendizes de inglês e é assim que deveríamos compreender o processo. Deveríamos, então, entendê-lo como um percurso gradativo que vai redesenhando a identidade do indivíduo como + brasileiro – estrangeiro no início do processo para transformar-se em – brasileiro + estrangeiro ao final.

‘Fluxo’, este parece ser um conceito que podemos aplicar também ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ausência de fixidez, fluxo permanente não caracterizam apenas o potencial formador de identidade que apresenta a língua materna como “atividade em evolução” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Caracterizam também a ‘aventura’ do

aprender línguas. Há, sem dúvida, canais que permitem vazar numa via de mão dupla – LM para LE e vice-versa – elementos que constituem a evolução da formação identitária. Chamamos neste ponto, para nos dar suporte, um comentário de Revuz (1998, p. 223) sobre a língua e o real:

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. [...] O que se estilhaça ao contato com a LE é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas. [...] Pela intermediação da LE se esboça o deslocamento do real e da língua.

‘Deslocamento’, este é um fenômeno sutil que parece operar sobre o indivíduo nos contextos em que a aprendizagem de uma LE acontece por via de intensa exposição e confrontação com a LM. Ou, talvez, nem seja necessário tanta exposição assim. Muitas vezes, em nossas aulas, um simples ‘r’ retroflexo ou uma consoante aspirada pronunciados com ênfase didática é capaz de produzir um efeito devastador aos ouvidos de nossos alunos, acostumados que estão com a lusofonia. Nesses momentos, ouve-se imediatamente uma reação por parte de alguns deles no sentido de nos informar que aquele som estranho os incomoda, fascina ou lhes dá a impressão de jamais virem a ser capazes de reproduzi-los.

3.3.3 Meu mundo caiu!: perigos de uma língua hegemônica

Numa palestra para o site *TED: Ideas Worth Spreading (TED: Ideias que valem à pena difundir*, em livre tradução) chamada “Ideias em todas as línguas, não apenas em inglês” (livre tradução de *Ideas in all languages, not just English*), filmada em dezembro de 2010 e publicada no site (www.ted.com/talks/patricia_ryan) em março de 2011, Patricia Ryan, uma professora de inglês com larga experiência e atualmente trabalhando no Oriente Médio, especula se não seria a exigência para que todos dominem o inglês ao ingressar nos estudos superiores das melhores universidades do mundo um fator decisivo para a ocultação de conhecimentos trazidos pelos candidatos em suas línguas maternas. E mais: se não haveria uma relação de causa e efeito entre a disseminação e adoção cada vez maior da língua inglesa nas mais diversas partes do mundo e o desaparecimento paulatino (uma língua a cada quatorze dias, segundo a Dra. Ryan) das línguas menos faladas. Ryan prefere não se posicionar a respeito, nesse ponto contrastando com aqueles que associam a difusão do inglês à escalada de poder global dos E.U.A. Phillipson (1992), por exemplo, chega a se referir a “imperialismo linguístico” por parte das nações hegemônicas de língua inglesa, o que estaria contribuindo para o desaparecimento de várias línguas regionais. A omissão da acadêmica

pode, portanto, ser interpretada como uma preferência por não adotar um viés político para a compreensão do fato, com isto filiando-se, provavelmente, a outras análises para o fenômeno.

Deste conjunto de especulações irrompe, então, uma clara defesa da prática da tradução como recurso inexcedível para se retornar à valorização dos saberes provenientes de outras culturas e o restabelecimento de uma reciprocidade justa entre os falantes das mais diversas línguas.

Também Wade Davis, professor e pesquisador da revista National Geographic, em outra palestra do mesmo site (www.ted.com/talks/wade_davis_on_endangered_cultures.html) vê na difusão quase indefectível do inglês uma ameaça à etnosfera. Segundo ele, é interessante para a humanidade que haja em qualquer época diversidade cultural e variedade étnica, pois cada cultura representada pelos mais diferentes povos carrega em si uma cosmovisão que representa uma contribuição para o conjunto geral do conhecimento humano. Ora, se uma língua desaparece, continua Davis, morre com seu último falante também um código particular de representação de saberes que, em muitos aspectos, eram privativos daquela comunidade a quem aquela língua servia. E, assim como Ryan lá atrás, Davis também acredita na possibilidade de essa extinção de línguas minoritárias estar ligada a uma penetração indiscriminada do inglês pelo mundo afora. Ele não duvida que a adoção de uma única língua para servir a todos os habitantes da Terra seria interessante do ponto de vista prático, para facilitar a comunicação entre os povos, mas, então, ironicamente, ele propõe que essa língua seja o iorubá, o cantonês ou o kogi.

Em recente livro inspirado em sua tese de doutoramento sobre o convívio do inglês com as línguas africanas naquele continente, Rodrigues (2011) também retoma essa discussão e assume uma postura bastante crítica em relação à aceitação que em seu entender parece existir da condição de língua hegemônica que o inglês ora apresenta. Num primeiro momento, a autora até tende a concordar com o aspecto utilitário que uma língua global teria para a aproximação dos povos.

Filiada à maior força colonizadora de fins do século XIX e ao poderio econômico e cultural dos Estados Unidos no século XX, a língua inglesa apresenta-se, na atualidade, como ferramenta sociocultural predestinada a encurtar distâncias (políticas, culturais, econômicas e sociais) antes intransponíveis, facilitando a comunicação e o acesso à informação. (RODRIGUES, 2011, p. 17-18).

Mas, logo em seguida, convida-nos a refletir sobre essa hegemonia em termos de ganhos relativos e perdas quantificáveis para as demais línguas que operam em condições desiguais em um mundo que, ao promover a aproximação de culturas, permite e até enseja uma competitividade geralmente daninha e muitas vezes letal para as minorias.

Porém, quando se considera que metade das quase 7 mil línguas vivas no mundo está hoje em vias de extinção (UNESCO, 2003, p. 12, dados da autora), parece produtivo questionar e problematizar a hegemonia do inglês. Em outras palavras, vale à pena construir uma crítica que permita entender, no devir histórico, as condições de produção do inglês enquanto língua globalizada e globalizante bem como as consequências de sua hegemonia. (RODRIGUES, 2011, p. 18).

Hegemonia esta que, para Rocha (2012b, p. 170), permanece limitando as ações no campo criativo em outras culturas, mesmo quando o inglês é apresentado sob a condição de ‘língua franca’, ‘língua global’ ou ‘língua internacional’. Para a autora, que analisa “as práticas sociais embasadas no inglês” a partir da leitura de alguns pontos chave do plurilinguismo bakhtiniano, a noção de inglês língua franca (ILF) ou inglês língua internacional (ILI) não ajuda a avançar na questão relativa a um lugar para o inglês que o torne veículo de expressão cultural e de união de grupos sociais específicos sob uma “perspectiva crítica e transformadora.” (ROCHA, 2012b, p. 172). Pelo contrário, pois, para a autora,

Nessa perspectiva, a língua inglesa, nas condições de língua global, portanto, acaba por manter, primária e controversamente, as características de uma língua estrangeira, ou seja, uma língua *do outro*, que, de forma centralizadora, autoritária e idealizada, impõe as visões, valores e perspectivas que a constituem como uma linguagem social única. (ROCHA, 2012b, p. 169, grifo da autora).

A perspectiva apontada por Rocha (2012b), corroborada por outros autores citados por ela, sobre as consequências de se adotar de forma, segundo ela, não crítica o construto ideológico chamado ‘inglês língua franca’ deve soar para muitos, talvez, como um discurso de índole arrebatadoramente, não diria marxista, mas, sem dúvida, de esquerda – com perdão da expressão já meio gasta, mas ainda vigente. Vejamos porque: como poderia o reconhecimento e, na sequência, o acolhimento do inglês como língua franca participar de um projeto de natureza “autoritária” e “centralizadora” se o cenário que uma língua dita franca nos oferece representa, na realidade, uma perspectiva libertadora, de ampliação do nosso universo de interlocutores? Seria um projeto de diversificação de potencialidades expressivas e de acesso a novos conteúdos e discursos representado pela possibilidade de acesso a uma língua franca o mesmo que um projeto “oficialista” e “centrípeto?” (ROCHA, 2012b, p. 169).

A chave, no entanto, para entender as posições de Rocha (2012b) reside no fato de que as tais ‘potencialidades expressivas’, creditadas por muitos ao ILF, emanam, na verdade, de uma mudança de perspectiva e de uma ampliação do raio de ação do inglês como vetor de práticas sociais que o aproximem do dialogismo e do plurilinguismo inspirados em Bakhtin para que estes

adentrem as salas de aula de inglês de modo amplo, a fim de que essa língua (e linguagens sociais) possa(m) ser apropriada(s) pelos alunos, permitindo-lhes

fazerem uso dela(s) para se engajarem mais efetivamente na sociedade em que vivem, ou seja, vivenciarem efetivamente os multiletramentos da vida contemporânea, sem que, para tanto, seja preciso *silenciar ou oprimir suas identidades*, valores, línguas e linguagens sociais. (ROCHA, 2012b, p. 173, grifo nosso).

Rocha (2012b) não tem, é claro, a intenção de retirar do inglês a carga ideológica que ele e todas as línguas carregam, ao rejeitar – como fica evidente ao longo do seu texto – a postura hegemônica que teria o construto ‘inglês língua franca’. Trata-se, como se vê, de afirmar que, seja sob a capa de ILF, ILI ou língua global, o inglês assim visto serve apenas a um projeto autoritário e monolíngue, de valores univocais e um estreito horizonte expressivo com propósitos meramente instrumentais. Nesta perspectiva de língua global, o inglês continua a manter uma irreal unicidade e nega ao aprendiz a sua posse sob uma visão “crítica e transformadora.” (ROCHA, 2012b, p. 169). O que a autora defende – e nós a seguimos -, inclusive quando critica a figura do ‘falante nativo’ como um ser “idealizado” (ROCHA, 2012b, p. 170), é um ensino de inglês como uma língua de todos, como um instrumento para o trânsito de identidades e um meio facilitador de multiletramentos e de descentralização de saberes.

Mas, será que nós, professores de inglês, podemos participar desse debate? Como divulgadores da língua, acredito que devemos ao menos discutir em nossos fóruns a ideia de que provavelmente o aprendizado de inglês por um número cada vez maior de indivíduos pode estar na raiz da formação de um novo cenário linguístico com implicações políticas potencialmente geradoras de confronto. E não teria esse novo cenário político-linguístico como base o conflito de identidades entre, de um lado, os indivíduos que acolhem a língua inglesa como uma língua adicional, ‘global’ e bastante útil e, do outro lado, aqueles que veem nisto uma ameaça à cultura local? Talvez seja relevante e traga uma enorme contribuição ao debate em torno do ensino de línguas em um cenário pós-moderno de desestruturação e recomposição de identidades se começarmos a questionar esta e outras agendas que desafiam a nossa capacidade de perceber as alterações no contexto onde exercemos a nossa atividade.

3.3.4 “Aula de inglês?! Como vim parar aqui?”

Somos seres humanos, temos nosso comportamento marcado pela contradição da procura pela segurança, de um lado, e, do outro, desejamos conhecer o novo. Todos trazemos em nossa identidade individual o encontro entre os traços de personalidade e os comportamentos que adotamos e mantemos e repetimos por considerá-los bons, apropriados

para o nosso estilo de viver e de pensar. Mas, isto ainda não nos preenche e assim é que cultivamos também uma boa parte de nós para dedicá-la à busca do novo, que nos informa, a abertura para o aprendizado de novos instrumentos, o domínio de novos territórios, que irão contribuir para a formação de um ‘eu’ mais afirmativo e mais completo.

É a partir dessa característica da nossa espécie, que preenche perfeitamente tanto o nível da filogênese quanto o da ontogênese, que surge a disposição para o aprendizado (VYGOTSKI, 2007), inclusive de línguas. Este é um aspecto a considerar quando tentamos explicar porque voltamos nossa atenção para as línguas estrangeiras e resolvemos aprendê-las. Porém, há certamente algo mais pragmático que devemos levar em consideração.

Quando ainda aprendizes iniciantes de inglês, não nos lançamos à aquisição desse conhecimento sem ter tido algum contato com a ubíqua presença desse idioma em nosso cotidiano. Geralmente, o início dos estudos de inglês como língua estrangeira não é resultado de uma escolha pura e simples, movida por uma preferência pessoal. Na verdade – e o testemunho de nossos informantes adiante ajuda a confirmar isto –, é que, apesar de muitas vezes parecer que o indivíduo foi matricular-se num curso de inglês, e não de uma outra língua qualquer, num ato de exercício de sua autonomia, o que temos, de fato, é um ato de adesão. Adesão a um movimento, a uma ‘onda’, a uma conjuntura que, como é comum às conjunturas, tanto carrega traços de perenidade como, por outro lado, pode ser caracterizada por seus sintomas de oportunismo. Sim, isto quer dizer que aprender inglês, no momento, é oportuno, é um gesto que pode representar para o indivíduo um ganho para a sua educação (basta ver o percentual a mais geralmente alcançado em seus salários por aqueles que dominam o inglês), sob a forma de um instrumento que, se manejado adequadamente, irá lhe permitir o ingresso e a participação num macrocontexto comunicativo global.

Estamos falando, então, de submissão? Aprender inglês é submeter-se a esse macrocontexto dominador que impõe uma determinada língua, língua dominada por quem a impõe e que tem interesse em vê-la propagar-se, carregando consigo uma cultura e um *modus vivendi* que não são mais do que a cultura e o *modus vivendi* do propagador? Acredito que não. Temos discernimento e somos capazes de relacionar o contexto em que vivemos àquelas ações que nos proporcionarão uma melhor adaptação ao nosso tempo e a um convívio enriquecedor com nossos semelhantes. Isto não é o mesmo que aceitar sem questionamento uma língua que se aproxima de nós e vai tomando espaços sem se explicar. A explicação está ao nosso redor. Talvez devamos considerar, como uma tentativa de problematizar e colocar essas primeiras questões em um plano mais pragmático, o pensamento de Moita Lopes (2008), que procura relacionar três histórias contemporâneas onde a língua inglesa assume o

protagonismo das ações com seus respectivos enquadres teóricos voltados para um esforço de interpretação da língua...

[...] como lugar de conversão ideológica, como espaço de valoração do que conta como conhecimento e mercadoria, e como instrumento para sobrevivência no mundo contemporâneo – todos os três temas vinculados à *relação entre inglês e globalização* – [assim] desejo contextualizar a construção de uma ideologia linguística para tempos híbridos [...] Entendo ser essencial a compreensão de tal problemática para que não sejamos tragados pelos muitos interesses que essa língua, particularmente, representa. (MOITA LOPES, 2008, p. 312, grifo nosso).

Representa, sem dúvida, um desafio para nós, professores e pesquisadores em LE, alcançar os efeitos para a coletividade resultantes de um grande número de indivíduos sendo confrontados por essa experiência de aprender uma língua tida como ‘franca’ num determinado momento da história da nossa sociedade. Isso envolve questões que talvez extrapolem o âmbito desta pesquisa, por mais relevantes que sejam para quem quer que se interesse por estudos em Linguística Aplicada. Penso, ainda assim, que o debate sobre o papel do aprendizado de uma língua estrangeira/adicional na formação identitária do indivíduo não se restringe às reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem e suas repercussões intrasubjetivas, mas pode contribuir de forma mais ampla para um melhor entendimento sobre o papel social e institucional que desempenha a competência de falar/ler uma outra língua.

Adquirir a capacidade de se comunicar em outra língua, seja ela hegemônica ou periférica, é criar para si próprio a possibilidade de, ao empregá-la, transferir-se para uma outra cultura. É relativizar os próprios pontos de referência iniciais e, através da adoção de outros, observá-los de fora, ‘como se estivesse no lugar de outra pessoa.’ (TODOROV, 2010, p. 34).

As línguas são, por si sós, grandes misturadoras de culturas. Veremos adiante, no capítulo sobre a história do inglês, por exemplo, como a língua inglesa incorporou e colocou para funcionar dentro de suas fronteiras e segundo as regras do seu jogo, ou seja, as regras da sua fonologia, da sua gramática e da sua sintaxe, termos oriundos de outras línguas-culturas. Isto jamais pode ser considerado uma fraqueza ou debilidade de recursos expressivos. Simplesmente, o contato entre as culturas enseja oportunidades para que suas respectivas línguas mutuamente se fertilizem e façam brotar novas formas de expressão.

Ao empreender a aprendizagem de línguas – e, aí, não somente as estrangeiras mas também a modalidade culta da língua materna – o indivíduo também tem a oportunidade de se deixar fertilizar por outras palavras, outras expressividades languageiras. As línguas misturam culturas, mas é sobretudo o aprendiz de línguas o grande misturador quando cria em sua

competência expressiva novos espaços para serem preenchidos pela palavra estranha que, ao tomar esses espaços, se desestrangeiriza.

Este fenômeno, é claro, acarreta consequências para o sujeito, consequências estas que têm o potencial para mover sua percepção para um ponto mais seguro ou não, aí não importando se o indivíduo tem ou não consciência do que está se passando em nível cognitivo. O próprio gesto particular e muitas vezes efêmero de se empregar uma palavra estrangeira em um contexto de fala de língua materna – como, por exemplo, na sala de aula – gera uma espécie de rápido incômodo, que repercute tanto internamente para o indivíduo que a proferiu quanto externamente para aqueles que a ouviram. Neste último caso, a palavra é recebida geralmente como uma intromissão, tenha ela contribuído ou prejudicado o esclarecimento do tema discutido. Mas, no plano pessoal, o da repercussão que se dá dentro do emissor, a palavra estrangeira proferida representa o espaço da liberdade (REVUZ, 1998) e da conquista ou do vislumbre de um novo território expressivo, antes insuspeitado.

Entretanto, é justamente na dupla repercussão que alcança o termo estrangeiro – a do plano externo e a repercussão intraindividual – que ele afirma sua natureza dialógica e consensual ao unir as duas percepções em torno de uma mesma constatação: sendo estrangeira, a palavra carrega uma marca de sua identidade muito nítida nos sons de suas sílabas ou na grafia de seus morfemas. Parece estranha, soa estranha, como pode querer inserir-se em nosso discurso? Por outro lado, mesmo em sua estrangeiridade, está a falar de um tema que é também nosso, que vínhamos discutindo até aqui. Logo, ao carregar em si uma mesma ideia de uma cultura à outra, ela é universal, sua identidade nos alcança e, a partir desse ponto, passam a ser ambas, palavra e sua identidade, também um pouco nossas, ampliando, assim, nosso quadro de referência e de representação.

Portanto, há três níveis de penetração do objeto ‘língua estrangeira’ com relevância para a análise de suas repercussões: 1) Subjetivo, 2) Institucional e 3) Coletivo.

Citaremos um exemplo que talvez ajude a ilustrar a interpenetração desses três níveis a partir de um evento que pode ser considerado isolado no tempo, mas que sem dúvida pode também representar a confirmação de uma tendência: o recente fenômeno da realização de eventos esportivos de amplitude internacional em solo brasileiro colocou algumas instituições de ensino de inglês em estado de euforia. Na expectativa de receber a Copa do Mundo de futebol, a Copa das Confederações da FIFA e os Jogos Olímpicos o mundo do ensino de línguas estrangeiras passou a investir fortemente em publicidade com o mote de que estava ali a oportunidade para ‘você’, que ainda não aprendeu inglês, de fazê-lo o quanto antes. O principal argumento é que haveria por ocasião da efetivação daqueles certames – à época em

que escrevo estas linhas faltavam ainda alguns meses para a realização de todos esses eventos, ainda que estes fossem se dar em épocas diferentes, não simultâneas – muita gente de fora do país em solo brasileiro para assistir aos espetáculos. Portanto, a comunicação entre nativos e estrangeiros seria inadiável, uma necessidade quase diária, pois eles, os estrangeiros, estariam por toda parte precisando se comunicar conosco por uma série de razões, desde saber onde fica o ponto de ônibus mais próximo até a informação mais especializada sobre a taxa de câmbio do dia, passando pela tradução dos itens do cardápio no restaurante de comidas típicas, além, naturalmente, de informações relativas às instalações para esses eventos esportivos (endereço, como chegar ao estádio, etc). Com tantas oportunidades iminentes de tornar-se um cidadão do mundo através do contato com *gringos*, não eram poucas as pessoas que naquele momento estavam realmente interessadas, diria mesmo ‘convencidas’ de que deveriam nos meses seguintes – até as datas de realização dos eventos – aprender pelo menos a falar em inglês as frases mais protocolares, as mais úteis dentro de um provável contexto informativo e de trocas culturais para, com isto, poder participar de um cenário de interação globalizada.

Foi por essa razão que não nos surpreendemos quando um aluno nosso de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em uma de nossas primeiras aulas de inglês naquele período letivo de 2013, foi direto ao ponto e exclamou: “Professor, vê lá... não quero passar o ano todo só com o verbo *to be*, não! Eu quero terminar este ano falando inglês para poder trocar umas ideias com o pessoal de fora durante a Copa e até, quem sabe, faturar uns trocados.”

Vê-se por esta e outras manifestações que ocorriam àquela época em nossas turmas, e nas de outros colegas professores, como havia crescido subitamente – ainda que certamente por um período efêmero – a responsabilidade do professor de inglês ou de outras línguas estrangeiras, identificados que estavam naquele momento com a figura do portador das chaves que iriam abrir os segredos da estrangeiridade para todos os interessados.

3.3.5 Diversificação dos meios e o uso de línguas estrangeiras

Não queremos entrar aqui na discussão, creio que já superada sobre para que serve uma língua. Tratando-se da língua materna, não podemos rejeitar o fato de que a utilizamos – entre outras coisas – como meio para interagir com nosso interlocutor, a fim de obter algo (um favor, uma informação, um copo d’água). Mas, o que dizer quando na outra extremidade da linha interativa, isto é, do lado oposto ao emissor, está uma máquina? É o que Leffa (2011a) discute quando trata da questão de ‘agência’ em interações do tipo humano/humano ou

humano/artefato. Acompanhando a ‘teoria das redes’ (*actor-network theory*), o autor defende que não faz mais sentido restringir o conceito de interação entre agentes àquela que ocorre somente entre elementos humanos. Para ele, o artefato, ou seja, máquinas como o computador, o telefone celular, o videogame ou o caixa eletrônico podem ocupar o lugar de interlocutores nas interações e não apenas de mediadores, como muitos defendem. Essa mudança de paradigma – que surge em virtude de novos padrões de comportamento devido à difusão atual das tecnologias de informação e comunicação eletrônicas – atinge em cheio, segundo o autor, o campo do ensino-aprendizagem de línguas – estrangeiras inclusive. Nesse terreno, categorias como ‘interação’, ‘mediação’ e ‘objetivo’ relativizam-se e atualizam-se no decorrer do processo de aprendizagem.

O pólo da interação, que imaginávamos sempre ocupado por uma pessoa, pode ser ocupado por uma máquina e vice-versa. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, podemos desejar aprendê-la para interagir com as pessoas, usando a língua como um meio e a interação como um fim – exatamente do mesmo modo que podemos desejar interagir com as pessoas para aprender a língua, invertendo fins e meios. (LEFFA, 2011a, p. 291-292).

Como já podemos prever, estas noções devem fazer parte da discussão em torno do processo de desestranhamento da LE e do espaço ocupado por ela tanto no nível psicossocial da formação identitária quanto no das interações intersubjetivas. Como poderemos conferir adiante, no Capítulo V – Exposição, Análise e Interpretação dos Dados -, nossos informantes participam ativamente desses novos paradigmas voltados para a diversificação dos meios para se atingir o fim de aprender a LE.

3.3.6 “Usuário” X “aprendiz” e a figura do “falante nativo”

O mais comum quando se fala sobre o uso das diversas línguas é tratar por “usuário” apenas os indivíduos que empregam uma determinada língua como sua LM (1). Deixa-se, nesses casos, o tratamento de “aprendizes” para os indivíduos em processo de aprendizagem ou aquisição de uma nova língua (2), aí não importando com que objetivo essa aprendizagem ou aquisição está se dando.

Em nossa experiência como professores de línguas, no entanto, já foi possível testemunhar diversas vezes que essa questão é um pouco mais complexa. O inglês tem assumido em nossos dias uma presença tão marcante em vários segmentos de comunicação que a esta altura é perfeitamente possível afirmar que, de diversas maneiras, ele desempenha um papel instrumental ao alcance de todos os capacitados a participar dessas trocas. É nesse ponto que perde força a noção de ‘aprendiz’ sempre imposta a todo aquele indivíduo que, sob

a análise fria da progressão de competências, ainda não desenvolveu níveis satisfatórios de fluência na língua. Entendemos que os padrões são necessários em determinados contextos para estabelecer níveis de participação no discurso em língua estrangeira, à medida que os campos de interação verbal vão se ampliando e tornando-se mais complexos. Porém, também é verdade que nem todo indivíduo fará uso da LE no mesmo nível que os demais. O que interessa na aprendizagem de uma língua estrangeira é antes de tudo capacitar-se para desempenhar tarefas que reclamam o seu emprego em algum nível. Dessa forma, e naturalmente, amplia-se a noção de ‘usuário’ em contrapartida à eterna sujeição à de ‘aprendiz’. Isto porque já pode ser considerado usuário da LE o indivíduo que utiliza seu vocabulário e suas estruturas gramaticais, mesmo em níveis mínimos, com acuidade, para atingir seus objetivos no desempenho de uma tarefa qualquer.

Portanto, a ampliação do termo “usuário” – como já fazem alguns autores (RAJAGOPALAN, 2003; 2005) - para dar conta dos indivíduos caracterizados tanto em (1) como em (2) acima acarreta uma mudança de paradigma com implicações não apenas teóricas, isto é, com interferências no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mas, sobretudo, no plano prático. No terreno da prática, tais implicações dizem respeito ao desempenho em LE que o indivíduo apresentar no campo profissional ou acadêmico, assim como as ações que representarem revisões na política linguística desta ou daquela população.

O questionamento atual da figura do ‘falante nativo’ também parece ser mais um desdobramento da revisão de paradigmas que vem sendo levada adiante como fenômeno típico deste início de século, em que nos damos conta de que temos cultivado demais até aqui certos conceitos passíveis de discussão. A promoção do aprendiz ao patamar de usuário da língua-alvo é uma postura conceitual, a meu ver, mais fácil de ser defendida. Por sua vez, a relativização do falante nativo como modelo central no que diz respeito à multiplicação de variáveis do inglês que se observa pelo mundo afora nos dias atuais é, em princípio, polêmica. Essa é uma visão decorrente da aceitação, por parte de muitos autores, do fenômeno denominado de *World Englishes*. Ora, se o inglês assume hoje no mundo diversas configurações, em diferentes planos de sua constituição e nos mais distintos cantos do planeta, é normal que sua matriz vá aos poucos se diluindo e que, com isso, percamos também aos poucos, os referenciais outrora rígidos. Isso, sem dúvida cria espaços para que se passe a relativizar a validade de um conceito como o de ‘falante nativo’ de uma língua.

Porém, ainda resta a ser resolvido o problema da inteligibilidade da língua. Do ponto de vista político, sobretudo da democracia linguística, é muito atraente a ideia de que cada variedade de inglês possa ser respeitada como uma representação legítima e autônoma de uma

mesma língua de origem. Porém, para que permaneça sendo *English*, sempre será necessário que seus usuários sejam capazes de se compreenderem mutuamente. Este é um aspecto da história do inglês que promete ter repercussões que ainda não podemos adiantar (RAJAGOPALAN, 2011a, 2011b) e que toca diretamente na questão da identidade do usuário. Não será porém a última etapa na história dessa língua que, como veremos no próximo capítulo, vem há alguns séculos superando limites e nos desafiando a entendê-la.

4 O INGLÊS ENTRE NÓS

O inglês está hoje representado em cada continente e em ilhas dos três maiores oceanos. [...] É esta representatividade que faz do rótulo 'língua global' uma realidade. (CRYSTAL, 2010, p. 29).¹⁶

4.1 RESUMO HISTÓRICO E REPERCUSSÕES

Este capítulo pretende: 1) Retomar resumidamente a história da irradiação do inglês para o mundo, a partir de uma ilha muito próxima ao continente europeu, numa tentativa de entender os mecanismos que propiciaram tal propagação. Interessa-nos, como adendo ao nosso estudo sobre a constituição da identidade do aprendiz não nativo de inglês, conhecer o contexto em que se deu – e, em muitos sentidos, ainda se dá – a formação, a adoção, a divulgação e a valorização desta como a principal língua estrangeira hoje utilizada em inúmeras circunstâncias por falantes de espanhol, de português e demais línguas ao redor do mundo, inclusive de outras línguas correntes no continente sul-americano. 2) Situar o contexto em que se deu a difusão do inglês no Brasil e organizar algumas informações a respeito de sua trajetória como língua estrangeira sujeita a normatizações no espaço pedagógico. Para concluir, faremos uma reflexão sobre o conceito de inglês como língua adicional e se é legítimo dar esse tratamento à língua também no contexto brasileiro.

4.1.1 Um pouco de história: os primórdios

Esta seção, e também a de entrada 4.1.2, têm por objetivo recapitular um pouco da história e das características do inglês, como forma de conferir-lhe uma identidade. A relevância do relato que se segue reside no fato de nosso trabalho almejar uma síntese do encontro entre a identidade do inglês e a identidade dos informantes – a ser caracterizada, também, em capítulo próprio. Esse movimento deverá dar origem a uma terceira entidade – nosso objeto de estudo : a identidade renovada do aprendiz como resultado desse encontro.

Blake (2003) retoma a divisão da história do inglês em três partes, como faz a maioria dos autores. São elas Inglês Antigo, Inglês Médio e Inglês Moderno. Porém, não lhe escapa a ressalva de que tal divisão tem razões tanto de ordem política quanto linguística.

¹⁶ Tradução de: “*English is now represented in every continent, and in islands of the three major oceans. [...] It is this spread of representation which makes the application of the label ‘global language’ a reality*”. (CRYSTAL, 2010, p. 29). Deste ponto em diante, as traduções são minhas e sempre terão sua forma original em inglês em nota de rodapé toda vez que excederem a extensão de duas linhas.

As razões para esta divisão são tanto políticas quanto linguísticas. O Inglês Antigo difere do Médio em razão da Conquista da Normandia, em 1066, ter introduzido novos habitantes, que falavam uma variante do Francês Antigo e que, portanto, mudou a natureza do inglês. [...] O Inglês Médio difere do Primeiro Inglês Moderno e a transição de um para o outro é tradicionalmente datada em 1485, quando os Tudors substituíram os Yorkists após a Batalha de Bosworth. Tanto 1066 quanto 1485 são datas políticas cuja familiaridade forçou historiadores da língua a aceitá-las como significativas também para o seu desenvolvimento. (BLAKE, 2003, p. 4).¹⁷

Os autores (BAUER, 2005; BAUGH; CABLE, 2001; BLAKE, 2003; CRYSTAL, 2010) são unânimes em afirmar que o inglês surpreende a todos pela difusão e aceitação que acabou obtendo mundo afora em um relativamente curto espaço de tempo. De uma língua falada no início da história de sua versão mais moderna por pouco mais de um milhão e meio de pessoas até o cenário atual em que ela tornou-se a língua com o maior número de falantes não nativos no planeta (CRYSTAL, 2010) transcorreu uma jornada de cerca de cinco séculos e de muitas conquistas.

A divisão acima mencionada sobre as etapas da história do inglês é didaticamente útil porque nos ajuda a estabelecer os fatos mais importantes que atingiram a língua e que, por consequência, determinaram as suas características fundamentais. Por exemplo, nos primórdios de sua história – período geralmente chamado de ‘Old English’ (*Inglês Antigo*) – o inglês era basicamente o idioma mais tarde batizado de ‘anglo-saxão’, pois era falado por esses povos germânicos, tidos como bárbaros, que atravessaram o Mar do Norte e se estabeleceram na grande ilha a oeste por volta do ano 450 d. C. Obviamente que a língua trazida por esses povos para a nova terra não era ainda o inglês mas “dialetos germânicos muito próximos que tornar-se-iam a base do inglês dentro de algumas gerações que fixaram-se e interagiram na Inglaterra.” (SINGH, 2005, p. 67-68).

O *inglês antigo* (*Old English*, amplamente documentado) guarda semelhanças com sua versão moderna, mas não muitas. Aliás, à primeira vista eles são muito diferentes e só é possível para nós hoje em dia comparar as duas formas exclusivamente através de textos. Existem muitos documentos e literatura escritos em inglês antigo, mas só podemos intuir a forma como ele era falado cotidianamente pelos seus usuários. Além do mais, como ocorre com qualquer modalidade linguística, seus diferentes usos estavam sujeitos a fatores de

¹⁷“The reasons for this division are as much political as linguistic. Old differs from Middle English in that the Norman Conquest of 1066 introduced new settlers who spoke a variety of Old French and thus changed the nature of English. [...] Middle English differs from Early Modern English, and the transition from one to the other is traditionally dated at 1485 when the Tudors replaced the Yorkists after the Battle of Bosworth. Both 1066 and 1485 are political dates whose familiarity has forced historians of the language to accept them as significant for the development of the language as well.”

distribuição social entre seus falantes, o que nos permite afirmar que os textos escritos muito provavelmente refletem a variedade empregada pela elite razoavelmente letrada.

Com a introdução gradual do alfabeto latino, a partir dos primeiros anos da cristandade em solo bretão, teve início o processo de representação da língua através dos novos caracteres, processo esse que dura até hoje, com alguns evidentes insucessos nos mecanismos de equivalência fonema-letra. Por exemplo, *call – called* (onde ouve-se o mesmo som). São bastantes os documentos apresentados por Burnley (2000) para exemplificar e caracterizar essa etapa¹⁸ ainda inicial do inglês, inclusive com a presença de textos canônicos da liturgia cristã traduzidos do latim, documentos oficiais históricos, todos eles textos representando as variedades que a língua apresentava então (dialetos). Nota-se imediatamente em todos esses textos uma distância muito grande entre a forma inicial do inglês (estágio em que continha, inclusive, um complexo sistema de declinação e casos) e a língua que vemos, produzimos e ouvimos hoje em dia.

Mais um fato considerado muito importante para a história do inglês – e que confirma mais uma vez sua condição de língua formada a partir da contribuição de várias outras que, ao longo do percurso, deixaram nela sua marca – foi a terceira onda de invasões do território da Bretanha que deu-se no século IX. (CULPEPER, 2004). Desta vez, foram os Vikings, oriundos da Escandinávia (Dinamarca, Noruega, Finlândia e Suécia), que se estabeleceram no leste da ilha. A presença de línguas escandinavas em território inglês teve como consequência um aumento de variações dialetais para a língua local. (CULPEPER, 2004). Mais uma vez constatamos que a identidade do inglês é, assim como a das demais línguas internacionais, atravessada por diversas influências que acabam por conferir-lhe um aspecto múltiplo e sujeito a reconfigurações.

O início de um novo período histórico para o inglês é geralmente marcado pelos autores a partir da invasão da Inglaterra pelos normandos, habitantes do norte da França (Normandia) em 1066 (BURNLEY, 2000; CRYSTAL, 2003; CULPEPER, 2004). Ainda que represente apenas um corte histórico com a finalidade de estabelecer um traçado evolutivo para a língua, a escolha desse fato como uma fronteira não é arbitrária. É quase consenso¹⁹

¹⁸ O emprego que fazemos aqui neste texto de termos como *etapa, estágio, fase* não pretende absolutamente levar o leitor a considerar a forma atual da língua como uma ‘evolução’ a partir de sua versão inicial, como se a história de uma língua fosse uma mera sucessão de formas, com cada nova configuração acrescentando qualidades ou avanços à última. O uso desses termos por nós tem função meramente didática, como uma forma de enumeração das fases que a língua tem atravessado em sua jornada histórica.

¹⁹ Não chega a haver consenso entre os autores sobre este ponto porque Blake (2003, p. 107-108), por exemplo, considera um exagero afirmar que a presença dos normandos em solo inglês tenha representado uma revolução para a língua local. Ele concorda que houve influências, mas lembra, também, que estas não foram tantas nem tão fortes, entre outros motivos, devido ao fato de que o número de falantes de francês oriundos do continente

entre os estudiosos que sob a presença da língua francesa (ou como quer que chamemos aquela variedade empregada então pelo invasor oriundo do que mais tarde viria a ser conhecido como ‘França’) a língua local, o inglês, ratificou mudanças que já vinham ocorrendo em todos os níveis de análise (fonológico, morfológico, gramatical) e ampliou seu inventário lexical enormemente. (BURNLEY, 2000).

As mudanças mais notáveis desse período são uma revolução no sistema vocálico da língua, com o alongamento de algumas vogais diante de determinados contextos consonantais (como antes de -ld ou -rd a vogal *o*, por exemplo, alongou-se para produzir os atuais *old*, *cold* ou *lord*) e a redução de ditongos, que eram até então um forte testemunho da influência do latim. Além disso, temos a confirmação de uma tendência apresentada desde o último século: a redução no número de casos do sistema de declinação. Os autores geralmente denominam esse período de transição do inglês antigo para o inglês médio de “Primeiro Inglês Médio” (livre tradução de *Early Middle English*) e o situam entre 1100 e 1300 d.C.

O século XIV marca para a maioria dos autores o ‘amadurecimento’ do inglês em diversas áreas de sua constituição e, então, ele deixa de ser ‘Primeiro Inglês Médio’ (*Early Middle English*) para tornar-se “Inglês Médio Tardio” (*Later Middle English*) e vai de 1300 a mais ou menos 1500. Na esteira de alguns avanços sociais, como um número maior de pessoas tendo acesso à educação e, um pouco mais tarde, o advento da palavra impressa, o inglês confirma tendências anunciadas anteriormente em sua gramática (morfologia) como, por exemplo, o desaparecimento da flexão de gênero para os números e a redução do número de casos para apenas três (nominativo, acusativo igual ao dativo e o caso genitivo), a fixação do artigo definido *the* como invariável e simplificações fonéticas em alguns campos.

4.1.2 Um pouco de história: o inglês moderno

O primeiro período daquilo que geralmente se denomina “inglês moderno” é estabelecido entre 1500 e 1800. É, segundo os autores (BURNLEY, 2000; CULPEPER, 2004), um período de afirmação da anglofonia e da internacionalização da língua. (CRYSTAL, 2003).

Em primeiro lugar, a maior circulação de obras impressas, como jornais e livros, a partir da invenção de Gutembergue em 1476 abriu caminho para uma tomada de consciência de que o inglês não deveria andar mais a reboque do latim ou do francês para enriquecer seu

que ingressaram na Ilha nessa época foi baixo e que muitas vilas inglesas jamais tiveram contato nem seriam capazes de entender a língua do invasor.

léxico. Deveria, sim, valorizar as formas nativas de expressão e legitimar a produção escrita no vernáculo anglo-saxão.

Em segundo lugar, como formas eficientes de valorização do vernáculo, a literatura inglesa (com nomes como William Shakespeare, Thomas Dekker, John Donne, John Milton, Daniel Dafoe) e a publicação dos primeiros dicionários e gramáticas de inglês (o primeiro dicionário, de Robert Cawdrey, em 1604 e uma das primeiras gramáticas, a de William Bullokar, chamada *Uma Breve Gramática do Inglês*, que apareceu já em 1586, segundo Burnley (2000) colaboram também no sentido de dar à língua “um sistema ortográfico estável, uma gramática regular e um vocabulário definido.” (BURNLEY, 2000, p. 212).

Finalmente, a internacionalização da língua inglesa que, nesse momento, dá-se principalmente através do início da colonização da América – a primeira expedição colonizadora inglesa no Novo Continente data de 1584, segundo Crystal (2003) –, será responsável por um novo cenário de expansão e de encontro, em terras distantes, de vários dialetos do inglês. Esses dialetos, que na terra-mãe vicejavam em suas respectivas regiões, agora, transplantados alhures, vão informar novos ouvidos sobre os sons da anglofonia e, ao mesmo tempo, enriquecer-se através de novos contatos com outras línguas.

4.1.3 Um pouco de história: o inglês moderno e sua expansão

A expansão colonialista inglesa a partir, principalmente, da segunda metade do século XVIII, a afirmação do capitalismo como o sistema econômico do mundo moderno e o rápido progresso dos Estados Unidos da América contribuíram sobremaneira para tornar a língua inglesa já na primeira metade do século XIX um dos principais idiomas em utilização no jogo político e comercial do Ocidente.

A presença da esquadra inglesa às portas de entrada de aproximadamente um quarto do mundo num período que se estende até mais ou menos à metade do século XX foi sem dúvida fator decisivo para a difusão do inglês. O gradual processo de independência das colônias terminou por conferir ao idioma diferentes graus de prestígio conforme o novo território livre reorganizava sua disciplina política e sua administração, é verdade, mas é comprovado também que na grande maioria deles o inglês conservou enorme relevância mesmo depois da saída do colonizador. Prova disto é o fato de que, mesmo independentes, muitos desses novos países ainda fizeram a opção por continuar a ser membro da Comunidade Britânica (*The British Commonwealth*).

Um outro ator da maior importância neste cenário é, sem dúvida, aquele que é considerado ‘a primeira democracia liberal do planeta’, os Estados Unidos da América. Sem dúvida, seu papel é de grande destaque na difusão do inglês, principalmente a partir do final do século XIX e ao longo do século XX. Nesse período é grande o número de imigrantes que o país recebe vindos em grande parte da Europa, mas também da Ásia e da América Latina. Nos Estados Unidos fixam residência e começam a trabalhar indivíduos que muito contribuem para tornar os E.U.A. uma referência de progresso econômico e liberdades democráticas. Todo esse processo é uma via de mão dupla e, assim, à medida que o mundo toma conhecimento de como vivem e trabalham os norte-americanos, cresce o entusiasmo pelo seu estilo de vida, sua cultura e, naturalmente, a sua língua.

Muitos são os setores da vida econômica e cultural que são atingidos pelo expansionismo estadunidense ao redor do mundo e todos eles devem um tributo ao inglês. Considerada por muitos uma língua de fácil adaptação, ela exerce um papel fundamental na veiculação de mercadorias, sobretudo com a expansão e a sofisticação que um dos principais instrumentos para a sua promoção, a publicidade, atingiu nas primeiras décadas do século XX.

Na esteira do progresso econômico, e até como uma espécie de estratégia para garanti-lo, assim como para conquistar novos corações e mentes, ganha força também a indústria do entretenimento à moda de Tio Sam. Nesse setor, o maior destaque é, sem dúvida, o cinema. Consideremos por alguns instantes a variedade de elementos estruturais que um filme pode conter e logo perceberemos como esta forma de arte é rica em possibilidades de veiculação da língua da cultura onde foi produzido: o título (muitas vezes não traduzido); os nomes dos atores e de toda a produção escritos na tela; os diálogos (quando não são dublados); os nomes topográficos e as referências culturais locais típicas; a trilha sonora cantada e o inesquecível ‘The End’.

Vários fóruns mundiais também, aos poucos, transformaram-se em território onde a língua inglesa era de uso mais corrente. A economia e seus círculos mais sensíveis como a bolsa de valores, o dólar, os bancos; a diplomacia e os órgãos internacionais de consenso onde o inglês é idioma oficial ou está, no mínimo, em pé de igualdade com outros poucos; a mídia, através de alguns de seus meios mais importantes, como a BBC de Londres ou a *Voice of America*.

Marcadamente após o final da Segunda Guerra Mundial – da qual saíram ainda mais fortalecidos em sua economia, como credores dos países europeus envolvidos no confronto e na corrida armamentícia, como detentores da tecnologia nuclear - os Estados Unidos da

América encontraram na Europa e em outros continentes um enorme campo para a difusão de sua cultura. Através de criações como o *rock'n'roll*, a televisão, as viagens ao espaço, o glamour de sua ‘festa do Oscar’ e, mais recentemente, os avanços da tecnologia da comunicação e da informação (como a internet), assim como as pesadas campanhas publicitárias que colocam produtos da indústria norte-americana nos lares, no ambiente de trabalho, no ambiente de convívio social, enfim, na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo, os americanos fazem circular seu modo de vida e, com ele, a língua inglesa que herdaram e que, também, transformaram.

Por último, como contraponto, e para não cansar o leitor com a enumeração de mais exemplos dessa natureza, resta voltar a afirmar e ilustrar um fato já mencionado em outra parte deste texto: toda emancipação de uma língua qualquer a torna mais susceptível de incorporar contribuições de outras, na mesma medida em que deixa sua marca. O inglês falado em várias partes do mundo hoje em dia mostra claramente sinais de que é cada vez mais difícil aceitar para este idioma uma forma cânone. Muitos autores (BAUER, 2005; KACHRU, 2001; PHILLIPSON, 1992; TRUDGILL; HANNAH, 2002) preferem dar espaço à expressão *World Englishes* para caracterizar esse quadro atual de variedades da língua. Os povos e culturas que o receberam – seja através da espada ou pela força dos interesses comuns – o transformaram aos poucos em ‘seu próprio inglês’ hibridizando-o através dos mais variados mecanismos de afirmação de suas próprias culturas. O mesmo pode ser dito em relação às próprias variedades da língua empregadas hoje em dia dentro de algumas partes do território dos Estados Unidos, como, por exemplo, na Flórida. Submetido a um constante contato com o principal idioma do imigrante típico desta região, o espanhol ou *castelhano*, o inglês ali falado já apresenta traços evidentes de uma interpenetração onde preponderam, neste estágio atual de influências mútuas, as contribuições lexicais. Mas outros setores da língua já indicam que a variedade de inglês local caminha para uma forma, digamos, ‘latinizada’ daqui a algumas décadas.

4.2 PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA DO BRASIL

A abertura dos portos brasileiros para o comércio com a Inglaterra, realizada por D. João VI em 1808, representa para muitos o primeiro ato político que deu oportunidade à língua inglesa de ser mais ouvida em terras brasileiras. O decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, criando cursos de francês e de inglês na colônia também representaram um passo importante em direção a uma maior difusão de línguas, até então

apenas europeias, no Brasil. Em 1837, funda-se, no Rio de Janeiro, o Colégio D. Pedro II. Notório pela sua qualidade de excelência, tinha o ensino de LI entre as suas atividades pedagógicas.

Segundo Donnini et al. (2010), em 1855, passam a figurar no currículo do ensino secundário a oferta de francês, inglês e alemão no período regulamentar de três anos e em caráter obrigatório, enquanto o italiano podia ser cursado por um ano, em caráter facultativo. Essas línguas estrangeiras modernas (LEMs) eram ensinadas seguindo o mesmo procedimento que se adotava então para o ensino do latim e do grego clássico, que eram, por sua vez, disciplinas obrigatórias por um ano.

Nessa época, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras era promover no aluno a competência para a leitura de textos literários. Por essa razão, a ênfase nas aulas era para o desenvolvimento da competência gramatical, acumulação de vocabulário e tradução.

O início da República, a partir de 1889, foi um período em que houve muita alternância entre o ensino de línguas estrangeiras modernas nos ginásios e a preservação e valorização do latim e do grego. Contudo, em 1915, segundo Donnini et al. (2010, p. 2), “o ensino do grego clássico é retirado do currículo e o número de línguas estrangeiras modernas é reduzido para dois: francês e inglês ou alemão.” Isso, no entanto, não alterou a metodologia, que continuou privilegiando a gramática e a tradução.

A década de 1930 trouxe novo impulso à difusão de línguas estrangeiras no Brasil, graças a uma maior atenção por parte da população aos acontecimentos que se desenrolavam na Europa convulsionada e a ascensão do império norte-americano. Em 1931, a reforma de Francisco de Campos (ministro da Educação) introduz alterações na carga horária do latim e nos métodos de ensino de LE, que passam a contar com o advento do “Método Direto”, em voga desde as últimas décadas do século anterior, em alguns contextos fora do país (SILVA, 2001, p. 109), mas só agora adotado no sistema brasileiro. Em 1934, com a liderança da Embaixada Britânica no Brasil, surge a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e, com ela, um dos primeiros cursos livres de inglês em território brasileiro. Esta sociedade tinha como objetivo a “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas” (DIAS, 1999, p. 89) e sua fundação foi seguida pelo lançamento, em São Paulo, em 1938, do primeiro instituto binacional, com a chancela do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde passou a chamar-se União Cultural Brasil-EUA.

Donnini et al. (2010) lembram que a Lei Orgânica de 1942, que ficou conhecida como Reforma Capanema (de Eduardo Capanema, Ministro da Educação de Vargas), instituiu o

ginásio e o colégio como a porção final da educação básica. O primeiro, com duração de quatro anos, tinha o francês como LEM obrigatória durante todo o período e o inglês apenas nos dois últimos anos. Já no colégio, o francês e o inglês tinham que ser adotados nos dois primeiros anos. O ensino da língua espanhola assume pela primeira vez caráter obrigatório e devia ser contemplada no primeiro ano do colégio. Com reformulações dessa natureza e a “recomendação” oficial para a difusão do Método Direto esperava-se que o panorama das aulas de línguas se alterasse, entretanto...

[...] a orientação metodológica oficial por si só não poderia garantir a mudança das práticas, visto que impunha, aos professores, não só uma mudança radical de seu repertório de estratégias de ensino como, também, uma mudança paradigmática abrupta para a qual muitos não estavam preparados. [...] Por outro lado, a insistência na adoção do Método Direto e o desdobramento dos objetivos de ensino em objetivos instrumentais, educativos e culturais presentes na Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, intensificou a cisão entre as recomendações oficiais e o cotidiano das escolas, pois [...] a oralidade era trabalhada por meio de leituras em voz alta de textos simplificados lexical e sintaticamente. (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 3-4).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 promoveu a mudança de ‘ginásio’ e ‘científico’ para 1º e 2º graus e restabeleceu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira. Existia, entretanto, a exigência de terem os estabelecimentos dispostos a cumprir as condições mínimas para que fosse implementada e apresentasse bons resultados.

A lei 5692, publicada em 1971, reduz o tempo de escolaridade de 12 para 11 anos. Esta redução e a nova onda profissionalizante para o 2º grau provocam uma grande diminuição na carga horária de línguas estrangeiras nas escolas regulares, que passam a ter o humilde status de “dadas por acréscimo” ao currículo escolar. (LEFFA, 1999, p. 10). Para Donnini; Platero; Weigel (2010), as LEMs foram, nesse período, vitimadas por uma suposta “ineficiência” de seus métodos. Um dos resultados mais imediatos desse panorama foi a diminuição de ofertas de línguas estrangeiras nas escolas e a adoção, em geral, de apenas uma, a língua inglesa.

Porém, com o aparecimento da LDB de 1996, que substitui o 1º e 2º graus por ‘ensino fundamental’ e ‘ensino médio’, a obrigatoriedade de uma LE moderna retorna aos programas escolares. Nesse momento, abre-se, inclusive, para o caso do E.M., a possibilidade de se ter mais de uma língua estrangeira no quadro de horários, a depender da disponibilidade de cada instituição.

Os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, atualizados em 1999) complementam a última LDB e restituem às LEs “a importância que durante muito tempo lhes foi negada” (BRASIL, 1999, p. 24), admitindo que essas línguas “assumem a condição

de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.” (BRASIL, 1999).

Além de sugerirem uma abordagem sóciointeracionista para o ensino de LE, os PCN recomendam que seja dada ênfase à habilidade de leitura. A razão para essa recomendação seria o fato dessa habilidade estar mais diretamente presente no contexto social imediato do aprendiz, além de colaborar consideravelmente para o desenvolvimento integral do letramento.

4.2.1 Por outro lado... os cursos livres de inglês...

A partir dos anos 1960, proliferam-se e ganham a confiança do público os chamados ‘cursos livres’ de inglês. Essas iniciativas, na maioria das vezes privadas, ganham aos poucos a confiança do público como alternativa à escola regular para um aprendizado eficaz e rápido de um idioma estrangeiro. Contribuiu muito para isso, certamente, a redução da carga horária de línguas estrangeiras nas escolas regulares, como consequência de alterações curriculares promovidas pela lei 5692/71 e, em contrapartida, o aumento do interesse pela língua inglesa devido a fatores de ordem econômica, política e cultural.

Essa categoria de escola monotemática, representada pelos institutos de idioma estrangeiro, distribui-se basicamente em três grandes grupos: os institutos binacionais, as redes de franquia e os autônomos. São geralmente conhecidos e constroem sua reputação a partir do método de ensino que utilizam.

Como, em sua maioria, visam à fidelidade de seu público e trabalham numa perspectiva amplamente comercial, estão sempre procurando acompanhar tendências metodológicas que os coloquem, se possível, um passo adiante de seus concorrentes e não hesitam em adotar novas tecnologias, correntes de aconselhamento psicopedagógico e renovar seu material didático. São dinâmicos e adaptam-se rapidamente a novas tendências do mercado, através da atualização de preços e serviços e de investimentos consideráveis em publicidade.

Por outro lado, como consequência mesmo de se apresentarem como instituições sérias que vão fornecer sempre um ensino de qualidade àqueles que pretendem dominar no mais curto espaço de tempo uma LE, os cursos livres de idiomas estão geralmente na vanguarda da vinculação da língua com a sua respectiva cultura. Basta lembrarmos que, recentemente, foram eles os responsáveis pela difusão entre nós no Brasil de uma das

manifestações culturais mais típicas da cultura anglo-saxã e, por extensão, norte-americana, o Halloween.

É através de ações desse tipo que os cursos livres de idiomas e os institutos binacionais de difusão cultural valorizam o seu produto. Através da atenção que dão a novas tendências e do contato que geralmente desenvolvem com a academia – por exemplo, aproveitando professores recém-formados na universidade ou dividindo com esta profissionais consagrados – essas instituições de ensino de línguas estiveram entre as primeiras a divulgar conceitos arrojados como o que veremos a seguir: inglês como língua adicional.

4.2.2 Inglês: língua adicional também no Brasil

Podemos prever que para muitos dos nossos informantes um bom exemplo de elemento inédito seria o tratamento de língua ‘adicional’ ao objeto que era antes por eles conhecido apenas como língua ‘estrangeira’ – ainda que esta seja uma dicotomia relevante apenas para o indivíduo usuário da língua, pois, para a comunidade à qual ele pertence, o inglês continua sendo uma língua ‘estrangeira’. Mas, de qualquer forma, há elementos que nos colocam neste momento na obrigação de reconhecer que, a reboque de uma afirmação internacional mais consistente para o Brasil, ocorrida nos últimos anos, o inglês – e em grande medida também o espanhol – tem afirmado seu protagonismo entre as línguas a serem adquiridas depois do português.

Um exemplo eloquente dessa condição de principal LE a ser adicionada às competências linguísticas do brasileiro é, por exemplo, a proliferação de escolas bilíngues que temos visto ocorrer recentemente. Esse é um dado que deve ser levado em consideração. Nos programas bilíngues, a LE é vista como um meio para se atingir um fim. Ela torna-se um veículo para conduzir o aluno aos conteúdos dos componentes curriculares. Esse é um contexto que se configura, na atualidade, como um dos mais exemplares em termos de dar à LE o *status* de língua adicional.

A grande maioria dessas escolas que colocam à disposição de seus alunos uma língua alternativa para levar a cabo o processo de ensino-aprendizagem em suas aulas faz opção pelo inglês. É lógico que, levando-se em conta o universo de escolas de que dispomos para a educação básica, inclusive as da iniciativa privada, ainda é muito reduzido o número de instituições que oferecem esse serviço. Porém, não nos custa muito prever que essa pode ser uma tendência, especialmente no setor privado, para as próximas décadas. Isso, obviamente,

se a relação de hegemonia do inglês sobre as demais línguas estrangeiras em nosso território permanecer a mesma. Tal condição pode ser alterada, em diversos níveis, por, por exemplo, mudanças em nossa política linguística para a educação, o que acarretaria a revisão dos currículos e a conseqüente alteração de forças na relação entre as línguas estrangeiras na grade escolar.

Mas, por enquanto, não há razão para se imaginar esse cenário. Muito pelo contrário. O que determina se uma língua estrangeira irá assumir o *status* de língua adicional para os usuários de uma outra língua local continuam sendo as razões que fazem dela uma língua aceita internacionalmente, e nesse quesito o inglês continua se sobressaindo em relação às outras línguas. Crystal (2010, p. 9) sintetizou essa condição da LI da seguinte forma: “Tradicionalmente, uma língua torna-se internacional por uma razão preponderante: o poder de seu povo.” Quando os pais desses alunos com alto poder aquisitivo colocam seus filhos em uma escola que oferece o inglês como língua adicional para o processo de ensino-aprendizagem eles estão certos de que esse é um passo importante para fazer deles, seus filhos, uma elite à qual continuará cabendo uma fatia generosa do bolo mundial. É tudo uma questão de poder. Tudo se resume a quem tem condições de se qualificar *agora*, para aproveitar *agora* as vantagens de um mundo interligado por múltiplos canais de comunicação, onde se sairá melhor – entenda-se, obterá maior vantagem econômica - quem se comunicar com mais facilidade.

Mas a condição de língua adicional para o inglês no Brasil de agora não se resume à sua condição de língua de uso escolar em contextos privilegiados ou língua para os representantes das elites fazerem negócios. Existem espaços, principalmente no mercado de trabalho, onde podemos encontrar o inglês sendo empregado com desenvoltura por indivíduos que exercem funções ligadas, por exemplo, ao turismo. São pessoas que venceram o desafio de aprender a língua, apesar de humildes e de terem que enfrentar grandes adversidades, e agora podem dispor dela como um elemento inseparável de sua identidade profissional. As políticas linguísticas para o território brasileiro precisam levar em consideração condições como essas.

De um ponto de vista inteiramente voltado para a reflexão sobre política linguística para o Brasil não podemos esquecer que quando se oferece a uma comunidade escolar uma LE para ela aprender deve-se levar em conta a relevância que essa língua tem para os sujeitos envolvidos. Donnini; Platero; Weigel (2010), por exemplo, lembra que a questão relativa a que língua ou línguas deverá(ão) constar no currículo de uma determinada comunidade escolar deve, hoje, atender aos critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) (1998), que recomenda a atenção a fatores históricos, à tradição e a especificidades locais.

Além disso, é preciso lembrar que a política de ensino e aprendizagem de línguas não se restringe às determinações do Estado para o sistema de ensino. Para além do currículo oficial, as comunidades locais, os grupos étnicos e/ou religiosos e, em escala micro, as famílias também definem suas próprias políticas a esse respeito. A flexibilidade presente na Lei 9394/96 [que devolve aos currículos a obrigatoriedade do ensino de LE nas escolas regulares e permite a escolha da língua] abre a possibilidade de buscar diálogos mais estreitos entre as diretrizes curriculares gerais e as demandas e expectativas locais. (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 8).

A flexibilidade da Lei mencionada por Donnini; Platero; Weigel (2010) também permite, a nosso ver, uma abertura para se repensar qual e por que razões uma determinada LE poderia assumir, diante de uma dada comunidade o papel de língua adicional. Para atingir essa condição, uma língua deve antes de tudo passar pelo teste do atendimento às necessidades de expressão da população que a adota na condição de língua auxiliar.

Para concluir, cremos que o que é necessário se ter como relevante no tema do inglês-língua adicional é que ele deveria ser democratizado como tal. É um direito do cidadão brasileiro poder contar com um ensino de língua estrangeira que lhe permita participar do contexto de um mundo em transformação no qual o inglês desempenha um papel de destaque. É positivo, sob todos os ângulos, a nosso ver, ser capaz de se comunicar em outra língua e, dessa forma, relacionar-se com ela como algo que nos completa e através dela como algo que nos ajuda a transpor limites, a vencer preconceitos e enxergar as outras culturas como realidades que contribuem para compor em nós uma identidade mais plurívoca.

Passemos, então, no próximo capítulo, ao exame dos dados que coletamos para a elaboração deste estudo. Veremos a seguir, portanto, toda a descrição e caracterização detalhada da pesquisa propriamente dita, com os devidos comentários e as análises a respeito do corpus constituído.

5 UMA AMOSTRA DE IDENTIDADES TOCADAS PELO INGLÊS NO ENSINO MÉDIO - EXPOSIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“Multa paucis”

Passaremos então, a seguir, à exposição dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa e à sua análise, em conformidade com a interpretação oferecida pelo professor-pesquisador. Este é o capítulo onde a pesquisa, propriamente dita, é realizada.

Iniciaremos com alguns dados que consideramos pertinentes para a composição do perfil social dos nossos informantes. Optamos por listá-los a seguir para que, dessa forma, suas características básicas, de um ponto de vista socialmente pertinente, sejam imediatamente percebidas por quem nos lê. Há aqui informações que complementam o Quadro 1 acima e a razão porque estão expostas nesta seção é a de fornecer informações capazes de ‘cercar’ o perfil dos informantes e de deixar claro qual o grau de homogeneidade do grupo.

Em seguida, teremos detalhes sobre a conduta e as ações pedagógicas mais comuns que ajudam a formar uma ideia do perfil de cada informante, a partir do local onde se deu a aplicação dos instrumentos de pesquisa, ou seja, a escola. O objetivo dessa seção é complementar as informações anteriores a respeito dos sujeitos da pesquisa e mostrar as principais observações realizadas através das anotações do professor-pesquisador em suas *Notas de campo*. Veremos que, quando realizarmos a triangulação dos dados adiante, algumas dessas observações poderão ser comparadas àquelas realizadas durante a análise dos dados constantes dos demais instrumentos de pesquisa.

Logo após os perfis dos informantes, passaremos à análise dos dados do Questionário. Para a exposição e análise dos dados desse instrumento optamos por exibir, pergunta após pergunta, as respostas fornecidas por todos os sujeitos que, àquela altura, ainda faziam parte do grupo e, logo em seguida, comentar essas mesmas respostas analisando-as. Acreditamos que, dessa forma, nenhum dado será minimizado *a priori* e aqueles que consideramos mais relevantes para a pesquisa saltarão do conjunto sem que tenha havido uma triagem.

A seção seguinte trará, na íntegra, as Narrativas que recolhemos dos informantes selecionados. Procederemos, então, geralmente, de forma semelhante à que utilizamos quando da análise das respostas às perguntas do Questionário, isto é, a cada narrativa um comentário específico. Procuraremos, também, nos deter nas informações, do nosso ponto de vista, mais

interessantes. É importante lembrar que nossos critérios de análise também permanecerão os mesmos usados para o exame dos dados do Questionário.

Na quarta seção deste capítulo, apresentaremos os dados obtidos através das Entrevistas que realizamos com os informantes. Comparecem também nesse momento os comentários realizados pelos informantes a respeito das Crenças sobre aprendizagem de LE. Nessa seção o procedimento para a exposição dos dados é alterado. Apenas os trechos mais interessantes das entrevistas e dos comentários sobre crenças serão expostos e analisados. Optamos por proceder assim com a intenção de não repetirmos dados já suficientemente mostrados e comentados a partir do conteúdo dos instrumentos anteriores.

Finalmente, na quinta e última parte deste capítulo faremos a Triangulação dos dados obtidos, expostos e analisados nas seções anteriores. Nessa ocasião, então, recapitularemos os dados mais relevantes e os confrontaremos com as premissas do estudo.

5.1 AS DIMENSÕES DOS NOSSOS INFORMANTES DENTRO DE UMA PERSPECTIVA SOCIALMENTE PERTINENTE

Como forma de estabelecer as fronteiras que delimitam o conjunto dos informantes que atuaram como sujeitos desta pesquisa, consideramos útil enumerar suas características sob um ponto de vista socialmente pertinente. O que caracteriza essa relação é o fato de ela colocar lado a lado itens ligados especificamente ao contexto pedagógico, itens que sinalizam o estágio atual de desenvolvimento dos sujeitos como indivíduos e como cidadãos e características do seu contexto de formação. Feito esse esclarecimento, passemos à enumeração das características socialmente pertinentes do nosso conjunto de sujeitos.

Nossos(as) informantes são:

- ✓ Alunos(as).
- ✓ Cursam o Ensino Médio.
- ✓ Estão matriculados(as) e frequentam a mesma escola.
- ✓ Têm o mesmo professor de inglês (o próprio pesquisador).
- ✓ Têm como referência o mesmo livro-texto nas aulas e tarefas para casa.
- ✓ Estudam geralmente apenas inglês como língua estrangeira.
- ✓ Moram geralmente no mesmo bairro (Sussuarana) ou nos arredores.
- ✓ Pertencem à mesma faixa etária (entre 15 e 19 anos).
- ✓ São todos(as) brasileiros(as) naturais e têm a Língua Portuguesa como a sua LM.
- ✓ Apresentam condições econômicas semelhantes.

- ✓ Têm acesso a mídias digitais e demais TICs segundo padrões semelhantes.

5.2 PERFIL OBSERVADO DE CADA INFORMANTE DA PESQUISA

Antes de passar à leitura dos perfis observados dos informantes da pesquisa, gostaria de fazer alguns esclarecimentos. Primeiro, trata-se de impressões obtidas e observações realizadas no transcurso do período anterior à primeira etapa de coleta de dados, o preenchimento do Questionário. Sendo assim, são em grande medida linhas gerais e aspectos mais evidentes do comportamento, da postura em sala de aula em relação à aula de inglês, das reações aos procedimentos didáticos mais rotineiros, do tipo de relação estabelecida com os colegas e com o professor, do nível apresentado até ali de compromisso com a disciplina LE inglês e com o que aparentemente representa para o(a) aluno(a) o conhecimento dessa língua e, finalmente, um incipiente conjunto de razões que embasavam as expectativas do professor-pesquisador em ver o indivíduo observado vir a tornar-se um sujeito da pesquisa.

A leitura dos perfis a seguir revelará ao leitor que, embora tenha sido relevante para a seleção dos informantes a manifestação por parte destes de envolvimento inicial com a disciplina Língua Inglesa, o pesquisador procurou ampliar bastante essa percepção. O resultado dessa abertura revelará um grupo heterogêneo de sujeitos no que diz respeito ao nível de compromisso e de envolvimento com a língua-alvo estudada. Optei por uma seleção com essa característica de múltiplos níveis de atração pelo inglês por entender que dessa forma enriqueceria os comentários a respeito da variedade de aspectos ligados à participação da LE/inglês na formação identitária dos sujeitos.

Esclareço, também, que as observações a seguir são o resultado de anotações realizadas evidentemente com a intenção de gerar, desde aquele momento, um documento, mas que, em razão de serem, então, ainda primárias, deve-se lhes dar um tratamento de resultado de investigação introdutória, onde alguns estereótipos devem porventura tomar a cena. Isto não impede, no entanto, que se lhes confira algum valor empírico, pois 1) foram realizadas pelo próprio professor-pesquisador no transcurso das aulas ou imediatamente após estas; 2) buscam o foco nos elementos que são pertinentes à configuração inicial daqueles indivíduos que seriam, afinal de contas, os informantes selecionados e 3) procuram estabelecer uma relação de dado qualitativo *in loco* sobre os variados aspectos que potencializavam então aqueles indivíduos a serem partícipes do estudo a se realizar.

Deve-se atentar, ainda, que trata-se da descrição do indivíduo da forma como ele se apresenta no contexto pedagógico. Ficam de fora, portanto, neste momento, informações

relativas a suas origens, como escola anterior, tempo como aluno do colégio atual, onde mora, etc. Informações como essas já foram totalizadas acima e encontram-se no Quadro 1: *Dados iniciais dos informantes da pesquisa*.

Passemos a seguir à leitura do perfil de cada informante selecionado para participar da pesquisa²⁰: OBS.: Todos os informantes receberam do professor-pesquisador um pseudônimo, que eles desconhecem.

Elza - É aluna do 2ª ano do Ensino Médio (EM). Procura sempre manter o foco na tarefa que tem a desempenhar e não gosta de perder tempo. Não é voluntariosa e mantém-se discreta nas aulas até ser requisitada. É prática e sempre produz estritamente dentro de seus limites de competência. Tem aguçado espírito de liderança, por isso mantém sempre um séquito a sua volta. É responsável e madura. Sua assiduidade não é exemplar, mas suas tarefas estão geralmente em dia.

Em relação ao inglês, Elza apresenta uma curiosidade controlada, ora encontrando motivação nos temas, mas em outros momentos respondendo burocraticamente as questões. Queixa-se de não conseguir pronunciar o inglês direito. Por essa razão, recusa-se muitas vezes a ler exemplos ou fornecer respostas orais na língua-alvo.

Jorge - É gentil e cordato. Não se destaca nas aulas pela precisão de suas respostas, mas sim pelas indagações que seguem cada uma delas. Jorge é uma usina mental que prefere manter-se discreta, um tanto isolada do restante, mas não deixa passar a oportunidade de interpelar o professor para atender à sua curiosidade.

Creio que ele acha desnecessário frequentar todas as aulas, por isso falta bastante. Isto não o impede, no entanto de trazer elementos importantes às discussões no curso das aulas.

Sua postura e economia verbal lhe dão um aspecto de maturidade e de deslocamento em relação aos colegas e, por vezes, temos a nítida impressão de que ele não pertence a qualquer um dos grupos. Mas, na verdade, Jorge é como qualquer outro adolescente dos nossos dias: dá um valor limitado aos estudos e muitas vezes pode ser visto empunhando um telefone celular multifuncional, concentrado em desenvolver habilidades com jogos virtuais.

O que de início chamou minha atenção para ele foi quando, ainda no início do ano letivo, indagou-me fora do espaço de aula sobre um texto do nosso livro de tarefas que trazia informações em inglês sobre uma banda musical de sucesso e pôs-se a tecer comparações com outras bandas e a chamar a atenção para itens de vocabulário relacionados ao tema. Esse comportamento me trouxe uma quase certeza de que ali estava um indivíduo para quem

²⁰ Apenas os informantes José e Renata não têm seus perfis aqui relatados por razão de não terem esses participado da pesquisa até a sua última etapa.

aprender inglês seria uma forma de penetrar e explorar outros discursos que pudessem conduzi-lo a um melhor domínio sobre temas que lhe interessam de perto.

Cláudia - Qualquer professor minimamente interessado em ter uma turma de bom nível receberia esta aluna com satisfação. Cláudia é atenta e solidária. Percebe que o meio por vezes descompromissado e barulhento do contexto de uma escola como a sua não tende a permitir que ela desenvolva apropriadamente seu potencial para os estudos. Então, o que Cláudia faz? “Mergulha” em suas tarefas como se o mundo exterior não existisse para, em seguida, apresentá-las todas prontas e corretas. É tímida, mas enfrenta as situações de sociabilidade com o auxílio de sua inteligência e de sua doçura. Não recusa argumentos alheios, mas sabe defender suas posições. Pertence mais ao campo da conciliação do que do combate, mas não dispensa um bom debate sobre temas que lhe despertam a curiosidade.

O inglês parece ter para ela a mesma importância que as outras disciplinas, por isso é raro que percebamos nela um sinal qualquer de estratégia de aprendizagem diferenciada, mas, mesmo assim, destaca-se com participações competentes e elaborações cuidadosas.

Jonas - Entre os alunos das turmas de 3º ano, talvez seja Jonas o mais discreto e de perfil mais conservador, para os padrões comumente conhecidos dos alunos que povoam o universo do último ano do Ensino Médio. Digo isso porque, geralmente – e afirmo por experiência própria – os estudantes desse período são muito afirmativos e independentes. Já estão cansados de conhecer e de seguir (ou não!) as regras da escola e, por isso, imagino, buscam o desencaixe, o deslocamento para outros temas na primeira oportunidade que aparece e só retornam da “viagem” quando a responsabilidade – que a essa altura também já faz parte da sua conduta – fala mais alto. Jonas desafina inteiramente esse concerto. Não por timidez ou tibieza, mas por um traço determinante da sua personalidade que impõe ao seu comportamento um cotidiano trânsito de enguia por entre as pedras ásperas e cheias de armadilhas da sala de aula. Jonas comporta-se assim porque ele é a calma e a ausência de ansiedade em pessoa.

Como pesquisador, é para mim interessante, em termos de complementaridade ou de efetiva contribuição para o estudo que desenvolvo, ter um perfil de estudante como o de Jonas entre os meus informantes, pois, até este momento, ele não demonstra possuir maior ou menor apreço pela língua inglesa. Até agora, ele não se destacou na matéria LE inglês, mas tampouco foi indiferente. Imagino, no entanto, que, se ele se interessar pelas perguntas e responder com tranquilidade o *Questionário*, poderá contribuir para a nossa pesquisa com o olhar de quem jamais havia pensado em examinar uma experiência de aprendizado, e o resultado disso tem potencial para ser peculiar e muito interessante.

Helena - Não deve ser muito fácil pertencer a uma turma em que você é parte de uma pequena minoria, em alguns sentidos. Mas é isso o que acontece com Helena. Em uma turma de 1º ano, com 40 alunos, ela é uma das 8 garotas e, mais, uma das poucas que desejam estudar e acertar. A turma de Helena é realmente heterogênea e barulhenta. No entanto, ela esforça-se por cumprir as tarefas e estas geralmente estão bem feitas. Chama a minha atenção o seu bom humor e o seu desprendimento no relacionamento com todos, inclusive com os professores. Helena é muito jovem, mas além de estudar já trabalha. Precisa ajudar a família. Desenvolveu, devido a isso, talvez, uma maturidade precoce. Não se aflige diante das situações da escola e dá sempre a impressão de estar na verdade mirando algo que quer alcançar lá fora. Falta a aulas com frequência, mas acompanha os trabalhos com desenvoltura. Não é de ficar se desculpando à toa e deposita sua energia mental em algum projeto pessoal.

Em relação ao inglês, está acima da média, tem até mesmo facilidade no cumprimento das tarefas. Penso que será interessante conhecer sua trajetória até aqui com a língua inglesa, pois acredito que suas observações devam ser valiosas.

Patrícia - Patrícia tem 15 anos e uma personalidade muito forte. É gregária e exerce um certo fascínio sobre seu grupo. Mas é ela mesma quem demonstra fascínio e curiosidade pela maioria das ações que transcorrem na sala de aula. Não me recordo de tê-la visto indiferente até agora ao que quer que ocorresse dentro daquele microcosmo.

Uma de suas grandes qualidades como aluna é ser capaz de entregar-se às atividades, sem distinção se individuais ou em grupo. No primeiro caso, afirma de pronto seu potencial acima da média e, sem desviar-se um segundo de seu afazer, põe-se a executá-lo com tenacidade, sua meta é a perfeição. No segundo, lidera imediatamente a força-tarefa, comandando os trabalhos e deixando uma contribuição indispensável ao encaminhamento exitoso da atividade.

É equilibrada em suas intervenções e demonstra um interesse sincero pelos estudos.

No que diz respeito ao inglês, sua identificação é total. Não há aspecto ou pormenor que lhe escape. Seus questionamentos vão geralmente além do objeto da aula e suas contribuições são sempre pertinentes. Não se satisfaz com o vocabulário ou o conjunto de exemplos fornecido pelo professor. Tem necessidade de extrapolar e, com isto, dá a impressão de estar buscando novas fronteiras para seu novo mundo simbólico.

Odete - É assídua. Jamais faltou a uma aula (neste momento já ultrapassamos o segundo bimestre letivo). É medianamente aplicada nas tarefas e muito apegada a uma postura conservadora no que diz respeito à rotina de sala de aula, isto é, cultiva um comportamento dependente, sempre aguardando que parta do professor toda e qualquer ação

para que a aula tenha prosseguimento. Não valoriza a autonomia para aprender. Acredita piamente que o caminho para o aprendizado está nas mãos do outro, seja professor ou colega.

Concretiza as tarefas, no entanto. Mas a qualidade da sua participação nas tarefas orais é extremamente prejudicada por uma espécie de insegurança e pouca confiança em seu potencial. Consegue, porém, oferecer ao grupo alguma contribuição, principalmente na forma escrita.

Odete, no entanto, apresenta problemas na elaboração da escrita que já deveriam ter sido resolvidos em estágios anteriores de sua vida escolar. Tenho a impressão de que esses problemas – normativos, que estão no campo da gramática, mas também na escolha do vocabulário e, inclusive, ortografia – são em grande medida o reflexo de uma limitação, também não superada até hoje (Odete tem 17 anos), de controle do fluxo de pensamento na oralidade. Sem prejuízo das correções que teria que fazer no plano formal da língua, Odete necessita, sobretudo, de treinar a organização de ideias no fluxo contínuo da elaboração do discurso atendendo, primeiro, à coesão dos enunciados e, em seguida, proceder a uma escolha mais cuidadosa dos itens lexicais e da pontuação para atender ao princípio da coerência. O que me parece que a aluna ainda não conseguiu superar até aqui foi o desafio de fazer a adequação entre forma e conteúdo ao escrever e expor seu pensamento.

Em relação ao inglês, sei que deverei ter uma atenção especial em relação a Odete, pois, apesar das dificuldades acima enumeradas, já percebi que ela tem um desejo enorme de acompanhar os interesses comuns ao seu grupo em relação à minha disciplina. Já percebi que ela está procurando obter motivação através da motivação já declarada dos próprios colegas. Penso também que Odete pode fornecer à minha pesquisa *insights* muito especiais que têm a ver justamente com o seu perfil de aluna um tanto desinteressada pelo inglês. Vou querer descobrir de onde vem isso e, posteriormente, se ainda houver tempo, ajudá-la a descobrir e implementar ações de superação.

Carmem - Barulhenta e expansiva, Carmem é uma aluna do 3º ano do Ensino Médio. Tem um temperamento absolutamente avesso a formalidades. Expressa-se com facilidade, utilizando para isso não apenas o discurso em si mas acompanhando-o também de recursos periféricos e enfáticos como volume de voz, gestos, caretas, risadas, muxoxos, piscadelas e tudo mais que possa colaborar para ganhar a atenção não apenas do professor, mas da turma inteira. Para ela, interagir é absolutamente vital. Não falta às aulas e, em todas elas, deixa uma marca de sua alegria e satisfação com o aprendizado ou, por outro lado, sua desconfiança e frustração por não haver se saído muito bem em alguma tarefa. Mas tudo sempre com muito bom humor. Carmem toca a vida e os estudos com a leveza que costumam ter os que sabem

que, por pior que possa parecer o atual momento de insegurança e de dúvidas, não há nada que resista ao otimismo, ainda que seja apenas para nos confortar.

Não possuí, declaradamente, predileção pelo estudo de línguas, mas possuí uma curiosidade sincera pelos seus meandros. Afirma e demonstra preocupar-se com a aprendizagem de inglês, deixando muitas vezes o professor ansioso por atender a todas as suas expectativas. Muitas vezes, sacrifica o ritmo positivo de uma atividade em andamento em nome do esclarecimento de um pormenor. Ri e faz muitas piadas sobre a língua e seus sons peculiares, mas utiliza-se do recurso da repetição como forma de convencer seus próprios ouvidos de que aquele fluxo aparentemente errático de informação é real e inteligível.

Além de inglês, Carmem vem tendo aulas de espanhol, pelo PRONATEC. Diz-se muito impressionada com as duas línguas e evita declarar preferência, mas sutilmente introduz vocabulário do espanhol, recentemente aprendido, nas nossas aulas de inglês.

Carol - O que caracteriza Carol é uma mistura bem dosada de interesse com dissimulação em relação aos estudos. Aluna do 2º ano do E.M., Carol mantém-se equidistante tanto do sucesso quanto do fracasso. Já tomei conhecimento de que não há disciplina na qual se destaque. Não há também, em contrapartida, notas ruins que permaneçam assim em qualquer delas.

Carol sorri pouco. Guarda um certo ar melancólico que lhe cai muito bem em seu aspecto frágil. Dá aos incautos a impressão de ser decidida e frequentemente toma iniciativas junto aos colegas, mas, se aparece um argumento forte em direção contrária, muda de opinião. É muito comum acharmos que ela já sabia de tudo quando mal começamos a tocar em um assunto qualquer.

No momento em que escrevo estas linhas (metade da 3ª unidade letiva) Carol já apresenta pontos suficientes em inglês para ser aprovada por média, mas, confesso, ela não precisou muito de minhas intervenções para atingir esse patamar. Ela tem com o inglês uma relação amistosa e superficial o suficiente para não ser incomodada por qualquer uma das características da língua, que para os outros, seus colegas, representam desafios.

Quando escolhi Carol para ser uma das minhas informantes tinha em mente poder extrair dela ideias que de alguma forma revelassem e explicassem qualquer tipo de conflito entre sua aparente curiosidade pelo inglês e o seu evidente menosprezo pelas formas mais tradicionais de aprendê-lo. Fui percebendo com o tempo, no entanto, que Carol pertence àquele grupo de alunos que revelam muito mais no convívio diário com o professor do que jamais seriam capazes de fazê-lo respondendo a um instrumento qualquer de pesquisa.

Tony - É sempre recompensador, mas ao mesmo tempo um pouco assustador, encontrar alunos como Tony. Sempre presente e sempre alerta! Tony é aquele tipo de aluno que, com sua experiência (19 anos e no 3º do E.M.) e sagacidade, é capaz de tomar as rédeas da aula se o professor deixar. Sabe sempre qual é o próximo passo. Não admite “perder tempo” com trâmites, formalidades ou acessórios. Deseja apenas atingir o objetivo o mais rápido e com o menor esforço possível.

Tony vem de origem muito humilde e tem pressa de chegar a algum lugar melhor do que aquele que experimentou até aqui. Estuda e esforça-se diuturnamente – além de estudar, trabalha – para atingir seus objetivos que, por ora, são modestos, mas muito importantes para ele e para quem dele depende. Já viu muitos fracassos ao seu redor, mas decidiu que o seu futuro será diferente.

Tony é prático e sucinto. Se o mundo exige dele que saiba inglês, então já decidiu que irá aprendê-lo. Com o auxílio do professor, corrige os exercícios, testa suas hipóteses, aprende com os erros. Não deixa pedra sobre pedra na lição. Valoriza as notas, é claro, mas dá também a seus colegas um exemplo de dedicação e perseverança. Assim é Tony: mais de cem quilos de leveza, gentileza e vontade.

Georgete - Confesso que vi-me obrigado a escrever o perfil desta aluna do 3º ano em dois momentos distintos. No início do ano, quando ainda procedia à afirmação dos critérios para a seleção dos informantes, Georgete despontava como uma das minhas mais confiáveis apostas para obter um grupo altamente interessado pelo inglês. Mudei meus critérios e, ao longo do período de coleta de dados, também mudou Georgete.

Mas deixem-me começar pelas características que ela manteve inalteradas. Georgete é perspicaz e atenciosa para com os estudos e os relacionamentos. Demonstra um apetite voraz em relação ao conhecimento de uma forma geral, mas tem preferência por tudo que possa ser reduzido a uma aplicação prática e direta.

Relaciona-se com todos e com qualquer um, mas na hora de estudar e fazer as tarefas conhece muito bem qual é a sua turma: a dos melhores.

É expansiva e risonha. Possui uma doçura que atrai a todos, mas não tente passá-la para trás, pois terá que lidar com sua implacável revolta.

Participa das aulas e é curiosa, mas ao longo do ano abandonou um pouco essas características. Georgete moveu-se ao longo do ano letivo como alguém que penetra em uma floresta misteriosa, aos poucos vai lhe desvendando os segredos e por fim retira-se dela com a decepção amarga de quem esperava encontrar muitas revelações, mas teve de conformar-se com apenas alguns contratempos que, no entanto, não chegaram a lhe causar sobressaltos.

Ao perceber, logo ao término da 1ª unidade, o tratamento instável que ela dispensava ao inglês, optei por formular este perfil em dois tempos como forma de registrar um exemplo de instabilidade que, mais tarde, poderia revelar algo relevante quando confrontado com a análise dos seus depoimentos através dos instrumentos de pesquisa.

Oswaldo - Esse aluno do 2º ano é muito bem conceituado entre os professores devido à sua seriedade e compromisso com os estudos. Mas há algo em Oswaldo que me perturba. Concordo inteiramente com os outros professores sobre as suas qualidades de aluno, mas consolida-se cada vez mais, à medida que eu o observo, um comportamento um tanto desinteressado pelo que acontece ao seu redor em sala de aula. Ele me passa a impressão de que não se importa com as aulas tanto quanto deveria se esperar de um aluno tão bem sucedido nos estudos.

Várias vezes já o flagrei remexendo em seu celular e, quando peço para ver se o que o distrai tem algo a ver com o tema da aula, lá está uma imagem, ou um texto que representa uma extrapolação justamente do nosso assunto. Quando isso acontece fico muito satisfeito, mas se lhe peço para dividir aquela informação com seus colegas, e com isso enriquecer o debate, ele se nega, faz-se de tímido e retorna ao seu canto anônimo.

Não posso, entretanto, afirmar ainda se Oswaldo é tímido ou egoísta. Incomoda-me o hábito que tem de pedir para sair mais cedo da sala, principalmente porque atrás de si costuma carregar mais dois ou três colegas que o seguem como a um guru.

Várias vezes Oswaldo já me surpreendeu com a facilidade com que completou tarefas na minha matéria. Por outro lado, também já me confessou em uma certa oportunidade não acreditar que consiga aprender inglês na escola.

Sei que tem consciência do valor do aprendizado da LE/inglês. Quero que seja informante nesta pesquisa e tenho esperança de poder chegar a informações relevantes sobre suas crenças e motivações em relação ao tema quando examinar seus depoimentos.

Raimunda - Venho acompanhando Raimunda desde o 1º ano do E. M. Agora, ela se encontra no 3º. Nosso relacionamento sempre foi pautado pelo respeito mútuo. Admiro muito suas qualidades de aluna comprometida com o cumprimento das tarefas e com o engajamento no aprendizado.

Além dessas qualidades, Raimunda é uma aliada do(s) professor(es) para a promoção de um ambiente de constante colaboração e companheirismo em sala de aula. Meiga e atenciosa, ela está sempre disponível para ajudar a estabelecer uma atmosfera de atenção e participação por parte da turma.

Incapaz de uma palavra áspera, Raimunda é a gentileza em pessoa. Transita com facilidade entre seus colegas e recebe deles sempre sorrisos e palavras de carinho, que, por sua vez, retribui com mais sorrisos e acolhimento.

Não apresenta dificuldades com os estudos em geral, nem tampouco com o inglês. Em diversas oportunidades já deixou claro para mim que nossas aulas representam muito para que seu aproveitamento dessa língua-cultura, em diversos contextos fora da sala de aula, se consolide cada vez mais. Além disso, suas intervenções revelam um espírito aberto ao contato com o mundo falado em outras línguas.

Maurício - Este é o segundo ano seguido em que, para a minha sorte, Maurício é meu aluno! Questionador e atento, ele utiliza cada minuto da aula em uma busca constante por satisfazer a sua curiosidade. Nada em seu comportamento, suas maneiras ou suas perguntas é vulgar. Maurício faz do seu rigor com os estudos um traço da sua própria conduta como indivíduo. Por diversas vezes, ele tem sido decisivo como auxiliar do professor na consolidação de uma linha didática adotada, no aprofundamento de um tema e, até, na promoção de um contexto disciplinar favorável à aula.

Chega cedo e é o último a sair. Não se distrai com banalidades e sabe tirar proveito de uma aula que lhe pareça atraente. Pergunta sem tergiversar e muitas vezes responde ele mesmo, mostrando com isso que na verdade já conhecia a resposta.

Não se relaciona com facilidade entre seus colegas. Possui o respeito de um pequeno grupo que lhe é fiel e o segue caninamente em suas elaborações discursivas. Sabe ser divertido e companheiro com aqueles que mais estimulam suas qualidades de observador e líder.

Já debatemos em algumas ocasiões sobre a relevância do inglês para a vida das pessoas, mas ele jamais pôs em dúvida seu interesse em aprendê-lo. Costuma requisitar do professor um maior volume de informações e diferentes formas de abordagem. Com esse comportamento, Maurício colabora para a reflexão da turma como um todo e deixa o professor muito à vontade para buscar novas maneiras de trabalhar o conteúdo e promover um ambiente de aprendizagem em alto nível.

Maria - Maria também é uma aluna do 3º ano do E. M., que me acompanha desde o 1º. Apresenta uma estrutura psicológica um tanto impenetrável e muitas vezes já me perguntei se ela realmente aprova muito do que acontece ao seu redor. Costuma com frequência encarar seu interlocutor com um ar de incredulidade e, apesar de não apresentar qualquer traço de dissimulação, é por vezes impossível dizer por onde vagam seus pensamentos.

É séria e intransigente com os estudos. Costuma preocupar-se com detalhes e jamais perdeu o prazo de entrega de uma tarefa.

Relaciona-se moderadamente e, ainda assim, somente com aqueles que jamais lhe trairiam a confiança. Ri pouco, porque realmente não acha graça na maioria das coisas e muitas vezes, se lhe pedem uma opinião, dá de ombros e responde que por ela tudo bem.

Não nega ajuda, mas não tem a solidariedade como traço marcante seu. É rigorosa e não admite deslizes por parte de seus colegas. Apesar disso, tem destes últimos um enorme reconhecimento por sua coerência e perseverança.

Disse-me em uma determinada ocasião que ainda estava por descobrir porquê tinha que estudar inglês ou outra língua estrangeira qualquer. Respondi-lhe que ela mesma teria que descobrir as razões seguindo algumas pistas que eram fornecidas na sala de aula e em outros contextos. Ela pareceu aceitar o desafio e agora quero contar com sua participação em minha pesquisa para ver se aquela “esfinge” finalmente vai fornecer alguma pista sobre sua verdadeira identidade.

5.3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

A seguir, daremos início ao levantamento e à análise das respostas obtidas através do Questionário submetido aos nossos informantes. Gostaria de salientar que: 1) As perguntas aqui feitas aos informantes têm como objetivo realizar uma aproximação destes em relação ao tema da pesquisa e do próprio pesquisador em relação aos sujeitos selecionados e 2) O questionário, assim como os demais instrumentos de pesquisa, não foi respondido na presença do professor/pesquisador.

Encontramos também nos discursos a seguir marcas evidentes que o normativismo gramatical, que caracterizou por muito tempo – e, em vários contextos, ainda caracteriza – o ensino da LM, deixou e ainda deixa nas crenças dos sujeitos sobre o que é língua e como aprendê-la. É claro que essas marcas repercutem no modo como muitos deles avaliam seu processo de aprendizagem.

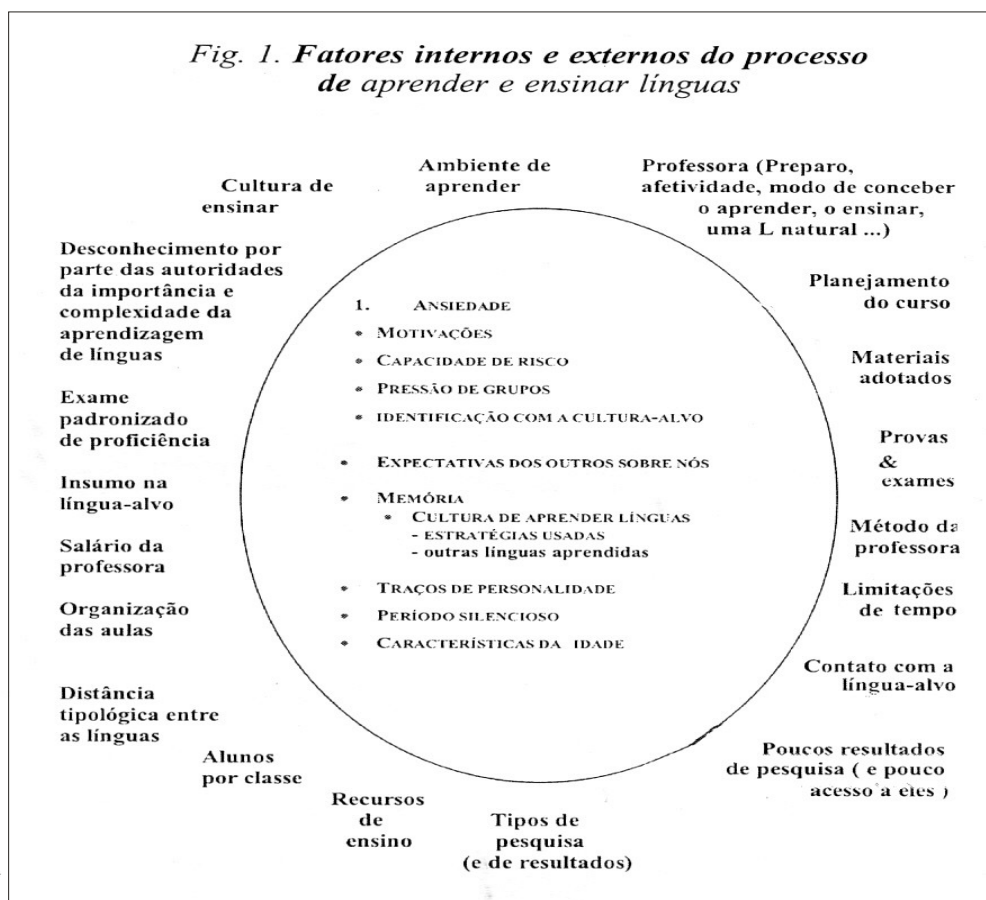
Muitos aspectos dos comentários e análises aqui feitos retomam, desde a escolha das perguntas constantes do questionário, os “fatores internos e externos” da experiência de ensino-aprendizagem de línguas apresentados por Almeida Filho (2007). Este autor imagina um “cenário simplificado” de aprendizagem de LE no qual bastaria que o aprendiz fosse capaz de controlar e coordenar alguns fundamentos como motivação, disponibilidade de

tempo e objetivos de aprendizagem para desenvolver competência na língua-alvo. Mas, logo em seguida, arremata:

Num cenário de aprendizagem real [entretanto], a LA tem mostrado que tudo é muito mais complexo do que isso. Há variáveis múltiplas e as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. As variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as afetivas (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), físicas (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e sócio-cognitivas (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua-alvo) ou extrínsecas como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, etc. As variáveis de cada nível se combinam entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 17).

Em nosso Questionário encontram-se questões relacionadas às experiências práticas propriamente ditas, como tempo de estudo e recursos materiais para ajudar no processo, assim como questões subjetivas, relacionadas às disposições de espírito e ao quadro afetivo-emocional do informante, passando, ainda, por itens que oferecem a oportunidade ao informante de julgar a qualidade e o alcance da experiência de aprendizado de LE vivida por ele ou ela até ali. É por essa razão que traçamos o roteiro de perguntas do nosso Questionário, especialmente as que tratam das disposições para aprender que estão ligadas a variantes de ordem pessoal no plano afetivo-emocional, citando elementos presentes no diagrama chamado por Almeida Filho (2007) de Figura 1 (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 18), que tomamos a liberdade de reproduzir a seguir:

Figura 1- Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas



Fonte: Pesquisa do autor

Ansiedade, motivação, capacidade de arriscar-se, pressão de grupos, identificação com a cultura-alvo, expectativas geradas sobre nós, estratégias que têm o potencial para renovar nosso interesse pelo processo de aprendizagem, traços de personalidade e, claro, as inevitáveis características da idade. Tudo isso afeta a quantidade (no sentido de quanto tempo o aprendiz esteve efetivamente produzindo em LE) e a qualidade da experiência de aprendizagem do indivíduo. Mas não somente isso. Esses são elementos decisivos também para a configuração de um contexto determinante na formação de identidade a partir do aprendizado de língua. São, na verdade, dois processos que caminham juntos e se imbricam a todo momento, gerando tensões e resoluções que vão repercutir para além da experiência de aprendizagem.

Acreditamos ter recolhido para análise neste trabalho um *corpus* que apresenta duas características básicas: 1) apesar de apresentar vários trechos em que o depoimento do informante soa como lugar-comum ou como a pura expressão de alguns preconceitos ligados ao tema do ensino-aprendizagem de LE em nosso contexto, temos, em contrapartida, ao longo de toda a sua apresentação, trechos que apontam com segurança para a pertinência da teoria e a relevância da sua aplicação na tentativa de compreender os diversos fenômenos em jogo. E

são essas numerosas passagens dos discursos dos nossos informantes que confirmam e conduzem nossos esforços de análise na direção, queremos crer, de uma contribuição ao estudo das formações identitárias no campo do ensino-aprendizagem de línguas. 2) como característica de um *corpus* obtido por amostragem, o nosso também é possível de ser obtido em outros contextos semelhantes, o que, ao nosso ver, é mais um indicativo de sua natureza de microcosmo para investigação em ciências sociais.

A seguir, vamos acompanhar a sequência das perguntas do Questionário, nosso primeiro instrumento de coleta objetiva de dados, e os comentários analíticos que consideramos pertinentes. Para efeito de uma melhor disciplina na distribuição das informações, optamos por separá-lo em Parte 1 e Parte 2. O critério foi considerar como primeira parte a etapa do Questionário que apresenta quase exclusivamente perguntas com respostas abertas e como segunda parte a etapa em que oferecemos ao informante uma relação de possíveis respostas para cada pergunta. No entanto, ao longo do texto que se segue às respostas – e em qualquer parte deste trabalho – sempre nos referimos ao instrumento em questão como ‘Questionário’, ou seja, sem discriminar de qual parte dele estamos falando.

5.3.1 Parte 1

a) Qual você acha que seja o objetivo de se aprender inglês?

MARIA: Porque o inglês é uma língua essencial.

JORGE: Me preparar para negociações e conversas no exterior.

OSVALDO: Maior capacidade de comunicação.

JONAS: Aumentar as chances de ingressar no mercado de trabalho.

CARMEM: Ajuda a ampliar a cultura e no mercado de trabalho.

ODETE: Aprender inglês dá uma imagem diferente do que você é.

TONY: Ajuda na ampliação da nossa cultura e na compreensão do mundo.

PATRÍCIA: Acredito que pra ser mais requisitado no mercado de trabalho.

CLÁUDIA: Comunicação com pessoas de outra nacionalidade e também com o mundo. Saber entender uma informação quando dada em inglês.

MAURÍCIO: Fazer-me um membro do mundo, pois o inglês hoje é necessidade.

GEORGETE: Aprender mais do básico e ficar fluente.

RAIMUNDA: O inglês é um idioma que é preciso para o aprendizado diferencial.

HELENA: Poder ampliar a comunicação com pessoas de outros países.

ELZA: É essencial para melhor qualificação profissional.

CAROL: É essencial aprender inglês nos dias atuais.

RENATA: Aprimorar meus conhecimentos.

JOSÉ: O principal objetivo é ser bilíngue.

Chama a atenção a consciência já formada a esta altura pelos nossos informantes sobre a relevância que o conhecimento de inglês traz para o indivíduo diante da concorrência no mercado de trabalho. Três dos nossos informantes mencionam isso explicitamente. Outros quatro fazem referência a um aporte que esse conhecimento representa para a vida prática através de outras expressões, como “o inglês é essencial”, ele prepara o sujeito para “negociações”, trata-se de uma “necessidade” e “é preciso para o aprendizado diferencial”.

O aspecto da ampliação da capacidade de comunicação que o aprendizado da língua supostamente proporciona também não é esquecido em alguns depoimentos. Isso aparece em declarações como a que afirma que o inglês oferece “maior capacidade de comunicação”, ou, ainda, que ele capacita o indivíduo a “saber entender uma informação quando dada em inglês”.

Interessante também é constatar como está marcada nesses depoimentos a expectativa, já bastante difundida entre todos que se dedicam a aprender o idioma, de que o domínio do inglês irá capacitar o indivíduo a interagir com o mundo além das fronteiras nacionais. Esta é sem dúvida uma marca da condição de língua internacional que hoje o inglês ocupa, inclusive – e os depoimentos desses adolescentes estão aí para comprovar –entre os mais jovens. Isso é lembrado através de uma variedade de expressões em passagens como, por exemplo, a de Jorge que afirma que precisará do inglês para “conversas no exterior”; ou Tony, que diz que o inglês é importante para uma “compreensão do mundo”. Temos ainda Cláudia, que aguarda do inglês a competência para uma boa “comunicação com pessoas de outra nacionalidade e *também* com o mundo”.

Ainda com relação a essa expectativa de tornar-se usuário de uma língua que abrirá as portas para a comunicação e a interação em nível internacional, chama a atenção o depoimento de Maurício, que deseja através do domínio da LE inglês inserir-se no contexto global. E o que merece que dediquemos algumas linhas de análise à expressão desse desejo em nosso informante é a forma que ele escolheu para a sua declaração: Maurício diz que o objetivo de se aprender inglês é “fazer-me um membro do mundo”. Aqui temos dois aspectos principais a mencionar e tentar compreender. Primeiro, o nosso informante acredita que tornar-se apto a interagir em nível global através do conhecimento de inglês será certamente o resultado de um empreendimento marcadamente pessoal. Caso contrário não teria utilizado a expressão “fazer-me”. O emprego aí do verbo *fazer* acompanhado de uma ideia de

reflexividade sobre a própria ação de fazer, ou seja, de construir, de engendrar em si próprio uma nova habilidade, uma nova competência aponta para um alto padrão de responsabilidade pela sua formação e consciência do alcance da tarefa. Além disso, existe na expressão *FAZER ALGO + A MIM MESMO ou DE MIM MESMO* um indicativo de transformação, uma expressão que evidencia a noção explicitada pelo informante de que o processo de aprendizagem da LE o moverá de um ponto a outro: de indivíduo *não feito* para indivíduo *feito* possuidor de uma nova competência.

Em segundo lugar, Maurício entende que tal competência – a do domínio da língua inglesa – representará para ele a inserção no contexto global, não de forma circunstancial ou como resultado de um projeto efêmero, mas de forma sólida e definitiva. Nosso informante sabe e sabe de forma categórica que, uma vez capacitado a lidar com o novo idioma, não lhe cabe um lugar de simples figurante no contexto global, mas sim de um “membro”, de uma parte integrante de um corpo que se estende por diferentes esferas em vários níveis e que vai exigir dele, Maurício, uma participação efetiva, uma *função*. Para o nosso informante, conhecer inglês fará com que ele *funcione* no mundo de uma forma diferente da que atualmente – desprovido desse conhecimento desejável – acontece. O “mundo” de Maurício é um lugar muito vasto e complexo, mas de posse do inglês, ele ocupará um lugar de direito, pois será capaz de utilizar a ferramenta que lhe abre as portas. Com o inglês sob seu comando, ele superará o intervalo – a ausência de competência para falar inglês - que se interpõe entre ele e o “mundo” e tornar-se-á, finalmente, parte funcional desse mundo. É a promessa de uma outra língua adicionada às suas competências projetando para Maurício uma nova identidade. A identidade de um indivíduo que, através do conhecimento de uma língua que lhe abrirá as portas para o mundo, afirmar-se-á nesse mundo como um seu legítimo *membro*.

Outra forma bastante comum de se justificar o porquê de ingressar no processo de aprender inglês, ou outra língua estrangeira qualquer, é a expectativa de que esse novo conhecimento vá trazer ao indivíduo um aporte cultural. Dois de nossos informantes lembram-se de declarar isso através das expressões “ajuda a ampliar a cultura” (Carmem) e “ajuda na ampliação da nossa cultura” (Tony). É de se esperar que aqui os sujeitos tenham a intenção de se referir à ampliação da cultura escolar, pois sem uma discussão prévia sobre o tema, não há porque adiantar que a ‘cultura’ a que ele e ela fazem referência neste ponto possa ser traduzida como aquele conceito ao qual geralmente recorre a antropologia. Tiraremos nossas dúvidas adiante quando da transcrição e análise dos comentários colhidos a partir da entrevista oral com os informantes e/ou das narrativas. Por ora, devemos restringir nosso comentário ao campo da especulação de que tal expectativa – a de que o conhecimento

de inglês vá ampliar a ‘cultura’ – é mais uma manifestação de uma tradição que recusa para o aprendizado de línguas um viés somente, digamos, utilitarista. Ao reivindicar para esse tipo de conhecimento o lugar da cultura, seja ela a escolar ou a noção antropológica, o que se tenta resgatar é o papel que as LEs teriam de preenchimento humano e de crescimento intelectual como benefício. Isso, no entender desses sujeitos, lhe confere mais dignidade do que simplesmente servir de instrumento para aperfeiçoamento profissional.

Outra forma de estabelecer o interdiscurso que faz ecoar a ideia de que o aprendizado de inglês proporciona algo além da simples – não no sentido de ser fácil, é claro, mas de estar isolada – capacitação para empregar um novo idioma de forma instrumental é a utilizada por Renata: “aprimorar meus conhecimentos”. Devemos supor, em primeira instância, que nossa informante refere-se aos conhecimentos acumulados até aqui em sua carreira escolar, considerando-se também os aportes que por ventura estejam representados em suas próprias iniciativas como leituras pessoais, viagens, palestras, etc. É nesse sentido que sua resposta torna-se muito semelhante às dos outros informantes que mencionaram, em lugar de *conhecimentos*, o termo *cultura*. Ambos os termos, mais uma vez, atravessam discursos relacionados ao papel que o aprendizado de línguas desempenha na formação do indivíduo para um protagonismo nas relações sociais e nos desafios impostos por um mundo que valoriza cada vez mais a capacidade das pessoas para estabelecerem contratos de comunicação em níveis variados, algo que somente a educação poderá proporcionar. Porém, a meu ver, existe uma diferença sutil entre a colocação de Renata e as dos outros informantes que utilizaram a noção de aporte cultural para justificar o aprendizado de inglês. Fica bem claro, no entanto, que, para Renata, a educação linguística, através da aprendizagem de inglês, representa uma forma de *refinamento* do conhecimento alcançado ou a alcançar através dos estudos ou de outras práticas já referidas acima. Isto certamente acarreta para a atividade de aprender uma LE um viés mais amplo, pois através do sucesso nessa empreitada o indivíduo deverá estabelecer 1) o ganho de mais um código através do qual ele poderá expressar seus conhecimentos já adquiridos, se e quando essa habilidade se fizer necessária e 2) somar aos seus conhecimentos um que pode representar uma forma de estabelecer contato e trocas com outras culturas. Em ambas as formas de se pensar a representação para a LE na formação do indivíduo – expressas em 1 e 2 acima - fica clara a noção de *aprimoramento*.

O ideal do bilinguismo também não é esquecido entre as declarações dos nossos informantes como uma razão para se aprender inglês. José afirma que “o principal objetivo” para se aprender inglês “é ser bilíngue”. Há muito acompanha a nossa civilização a noção de que o domínio de duas ou mais línguas colocará o sujeito em posição privilegiada diante de

seus semelhantes. E nesse particular, há que se destacar a preferência – ou a urgência, para muitos – do inglês. Cavallari (2011) sintetiza muito bem essa relação de um conhecimento que soma e pode fazer a diferença para a ascensão social do indivíduo e, ao mesmo tempo, tornar-se um diferencial na sua identidade.

Na sociedade brasileira contemporânea, o lugar discursivamente construído da língua inglesa (LI) como lugar de poder e que propicia a ascensão social está bem definido, colocando em funcionamento um imaginário em relação à LI. Desse modo, a forte presença da LI em nosso meio assegura a circulação de representações que passam a fazer parte da constituição identitária do sujeito da língua materna (LM). (CAVALLARI, 2011, p. 127).

Propositadamente deixei para o encerramento da análise das respostas à primeira pergunta o comentário da informante Odete: *aprender inglês dá uma imagem diferente do que você é*. Como rápida introdução a uma reflexão sobre essa resposta da informante Odete, gostaria de relembrar um breve diálogo que se passou entre mim e uma aluna de um curso livre de línguas onde lecionei lá no início da minha carreira. Era uma aula de um curso noturno, nível avançado, e todos os alunos eram adultos, inclusive essa minha interlocutora. Estávamos no início do nosso primeiro encontro e, após alguns minutos ouvindo minha palestra em inglês sobre a rotina pedagógica do curso e as expectativas em relação àquela turma para aquele semestre, a aluna me interrompeu, dizendo “Eu só não sabia era que o professor era nativo!”, o que queria dizer que ela achava que eu era falante nativo de inglês. Então, eu disse:

- *Mas eu não sou americano. Sou brasileiro mesmo*, ao que ela respondeu:

- Ah, desculpe, mas com esses olhos claros, com essa fluência e essa pronúncia perfeita, pensei que fosse!

O procedimento mais comum entre os indivíduos é comportar-se de forma a afirmar a sua identidade. Não podemos escapar de quem somos. E, na maioria das vezes, não desejamos essa fuga. Ocorre, no entanto, que, no convívio social, a identidade vivida por alguém pode não corresponder totalmente à identidade percebida pelos outros. Não é como olhar-se no espelho. Há contornos que nos escapam e, por outro lado, há linhas que se afirmam, mesmo contra a nossa vontade. Como disse antes, isto geralmente nos desagrada. Mas, para nos aproximarmos do sentimento que provocou a resposta de Odete à pergunta *Qual você acha que seja o objetivo de se aprender inglês?*, devemos nos lembrar que muitas vezes, também, o parecer outro pode ser do nosso interesse. Já de há muito sabemos que o domínio de uma LE por parte de qualquer indivíduo dá a ele ou ela uma imagem positiva, uma imagem de alguém que alcançou, por esforço próprio, uma habilidade ou capacidade de desempenhar uma

atividade reconhecidamente complexa. Nesse ponto, então, não há que se surpreender com a resposta de Odete à pergunta formulada: essa imagem positiva deve ser perseguida como um *objetivo*, pois ela é boa e é agradável. O que chama a nossa atenção, no entanto, é que essa imagem que Odete persegue é, em suas palavras, *diferente do que você é*. Ancorando-me no pensamento de Revuz (1998), penso que aqui temos que dividir o discurso em dois planos no que diz respeito à identidade da aprendiz Odete: primeiro, temos que admitir que o emprego do pronome *você* nessa estrutura, como é comum na variante do português do Brasil contemporâneo, diz respeito tanto a qualquer pessoa quanto à própria Odete. Portanto, através desse recurso retórico que o uso desse pronome permite no falar corrente, a nossa informante inscreve-se em um conjunto de indivíduos que tem a sua imagem alterada através do conhecimento da LE inglês. Ela ainda não domina a língua-alvo, mas percebe que, quando isso acontecer, será certamente identificada pelos seus pares ou pela comunidade em geral como alguém com uma diferença positiva.

Por outro lado, não podemos deixar escapar que, com essas palavras, Odete também produz em seus ouvintes, como efeito de sentido (ORLANDI, 2013), uma autodepreciação. É como se dissesse que aprender inglês dá uma imagem diferente do que você é e isso é bom porque o que você é de verdade não é bom. E, como já ficou dito acima, isto vale para qualquer um. Assim, a informante considera o conhecimento de inglês como um ganho que irá repercutir positivamente sobre a imagem do indivíduo. Parece-nos óbvio que através de uma nova imagem Odete deseja alcançar uma nova identidade, a identidade que geralmente tem o respeito dos demais membros da comunidade, ainda que aparentemente para ela, Odete, isso não passe de uma imagem projetada.

Portanto, considerando o fato de que a informante Odete fala de um lugar discursivo (BAKHTIN, 2002) pertinente ao do indivíduo em processo de aprendizagem de inglês imaginando para si uma nova imagem social positiva ao final desse processo, podemos avançar a análise para o campo do deslocamento identitário do aprendiz de línguas. Vimos que esse lugar discursivo é compartilhado por outros indivíduos na mesma condição - seja de fato ou apenas na avaliação do sujeito. No caso aqui em análise, o depoimento de Odete, o que vale frisar é que esse deslocamento de sua identidade atual para uma nova identidade que, ao final do processo de aprendizagem da LE, irá se concluir aparece em seu discurso na forma de uma imagem. O uso por Odete do termo *imagem* é bastante significativo do ponto de vista da análise aqui feita. Isto porque esse termo, ao mesmo tempo que responde como sinônimo do construto *identidade*, como é neste trabalho empregado, ele é responsável também por realizar a projeção no futuro de uma identidade presente em processo de modulação: Odete

tem consciência de que a imagem-identidade *diferente* é a identidade atual acrescida do conhecimento da LE.

b) No plano individual, você tem algum objetivo diferente ou a mais?

MARIA: Sim, aprender inglês.

JORGE: Me ajuda a entender melhor aplicativos e programas, além de entender música e jogos.

OSVALDO: Não.

JONAS: Adquirir mais cultura.

CARMEM: Sim.

ODETE: Espanhol.

TONY: Sim. Compreender mais sobre a língua.

RENATA: Morar em outro país.

PATRÍCIA: Sim, tenho o objetivo de ter a minha vida fora do Brasil e também na profissão que quero seguir utiliza-se muito o inglês.

CLÁUDIA: Desejo fazer intercâmbio, e um bom inglês é preciso.

MAURÍCIO: Sim, pois tenho interesse em conhecer outros países e o inglês é essencial.

GEORGETE: Sim. Fazer cursos para me aperfeiçoar.

RAIMUNDA: Tenho um objetivo de conhecer o mundo a fora e o inglês é importante.

HELENA: Poder ter uma boa comunicação quando viajar para outros lugares.

ELZA: Sim.

JOSÉ: Sim, pois eu queria ser piloto de moto GP.

CAROL: Ainda não foi despertado um objetivo, mas quem sabe, viajar ou conhecer alguém...

Entre as respostas fornecidas à pergunta letra b encontramos um dado pertinente a um terço dos informantes: o desejo de que o inglês os ajude a transformar em realidade o projeto de ter uma experiência de vida fora do Brasil. Esse desejo assume diversas expressões no discurso: *ter a minha vida fora do Brasil* (Patrícia); *fazer intercâmbio* (Cláudia); *conhecer outros países* (Maurício); *viajar para outros lugares* (Helena) e *conhecer o mundo a fora* (Raimunda). É sem dúvida um projeto muito frequente entre aqueles que partem para o aprendizado de inglês. Isto é assim por diversas razões, como, por exemplo, a curiosidade de visitar outros lugares e conhecer novas culturas; ter uma experiência de estudos no exterior e, com isso, criar um diferencial em seu currículo; ter uma experiência de trabalho no exterior e, assim, receber em dólar, fazer economias e retornar ao Brasil com novas perspectivas na carreira; viajar pelo prazer de estar em lugares diferentes e, quem sabe, fazer novas amizades

ou, simplesmente, pôr para funcionar um conhecimento adquirido, o inglês, e aperfeiçoá-lo através de uma experiência de imersão.

É comum, mas não deixa de ser um projeto muito ligado às características pessoais do indivíduo. Não me surpreende o fato de que esse projeto de viver uma experiência além-fronteiras tenha sido mencionado justamente pelos cinco informantes citados acima. De fato, Patrícia, Cláudia, Raimunda, Helena e Maurício são, do conjunto dos informantes desta pesquisa, os indivíduos que apresentam o perfil mais inquieto em relação à aprendizagem de inglês e os que mais procuram o professor para tratar de assuntos relacionados à utilização da língua em situações da vida prática. Certo dia, quatro alunos desse grupo (do turno matutino) me procuraram em um espaço reservado fora do horário de aulas para falarmos sobre isso. A nossa conversa me fez produzir a seguinte nota de campo:

Hoje Cláudia, Patrícia, Maurício e Raimunda vieram até mim me perguntar sobre quais qualificações eles deveriam buscar para que se tornassem aptos a pleitear uma bolsa de estudos no exterior, de preferência em um país de língua inglesa. Respondi que existem diversos programas que proporcionam esse tipo de oportunidade, com diferentes níveis de exigência, a depender da instituição. Porém, seria muito importante perseguir, para os próximos meses, um bom nível de desempenho falado e escrito em inglês, já com vistas a atender bem a uma das primeiras exigências: proficiência na língua falada no país de destino. Alunos demonstraram compreender, mas mostraram-se um pouco desanimados. No entanto, afirmaram que farão o que estiver ao alcance deles para que um dia possam estudar no Canadá ou nos E.U.A.²¹.

É o modo de eles expressarem sua identificação com esse aprendizado e que denota até uma certa ansiedade. Mas há outros indivíduos que, apesar de estarem também muito interessados e até ansiosos para aprender, não expressam esse interesse através do mesmo mecanismo de comportamento. A esse propósito, podemos acompanhar adiante algumas das passagens obtidas das narrativas de experiência de aprendizagem que pedimos. Nessa oportunidade, veremos que, mesmo reconhecendo que vivem neste momento uma grande pressão para aprender inglês e até perceberem isto como algo positivo para o seu futuro, alguns alunos simplesmente não acreditam que conseguirão adquirir tal capacidade.

É curiosa e também ilustrativa a resposta, digo, sua mensagem direta, e a forma como a expressou a informante Maria: *Sim, aprender inglês*. Só faltou o ponto de exclamação. Essa resposta, fornecida assim de forma tão direta e taxativa sobre o teor da pergunta, nos faz refletir sobre a pressão psicológica que deve representar para alguns indivíduos a cobrança social e, em contrapartida, o fato de tardar muitas vezes o momento em que o indivíduo pode finalmente afirmar-se como um conhecedor de inglês.

²¹ Nota de campo 1. Data: 8/8/2014

Mais do que o reconhecimento da existência de uma pressão por parte da sociedade para que esse aprendizado ocorra e que possa ser exercido de determinadas formas no mercado de trabalho, o que transparece nitidamente em uma declaração assim, dada dessa maneira, é o sentimento de urgência expresso. Soa como o desabafo de um indivíduo alcançado e fortemente marcado pela necessidade de aprender a língua.

A Rajagopalan (2013) não escapam as razões porque esse aprendizado ou esse conhecimento se reveste de relevância no momento atual. Ao comentar o tema, ele assim se expressa:

[...] por que ensinar a língua inglesa? Por que é do interesse do cidadão brasileiro dominar o inglês?

A resposta para essa pergunta só pode ser a de que, por bem ou por mal, a língua inglesa é a que mais circula no mundo. No mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego para os milhões de estudantes que ingressam em nossas escolas e universidades. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 158-159).

Mais do que isso talvez não seja necessário dizer. Apenas resta alertar que Rajagopalan (2013) faz o comentário acima como forma de defender o ensino de inglês no Brasil de modo a atender democrática e realisticamente a um outro aspecto ligado à urgência expressa na resposta de Maria: o ensino e a aprendizagem de inglês em nosso país como forma de tornar legítima uma política linguística que se deseja voltada para os interesses da maioria da população e, conseqüentemente, para os interesses nacionais.

Em suas poucas porém incisivas palavras, Maria – e, em certa medida, também Tony, com seu *Sim, compreender mais sobre a língua* – nos revela uma certa ansiedade e impaciência que, a essa altura, já tomou conta de muitos jovens brasileiros, a quem há tempos vende-se a promessa de aprender LE no contexto da escola pública. À medida que o tempo passa e esses jovens percebem que o que aprenderam até agora nesse campo é muito pouco para lhes proporcionar condições de, por exemplo, competir no mercado de trabalho ou transitar com desenvoltura por elementos da cultura importada, vem à tona a frustração com as expectativas inicialmente formuladas e o desencanto com uma realidade idealizada. É como se Maria dissesse, de fato, no desdobramento de suas poucas palavras, algo como: *Quero aprender inglês de verdade porque vocês me prometeram e porque sei que a isso tenho direito, já que é importante.*

Ainda sobre essa discussão, mas desta vez em um outro texto, Rajagopalan (2005), Rajagopalan denuncia a oposição entre os interesses individuais, que parecem estar dominando o cenário quando se trata de aprender inglês, e os interesses da coletividade,

dentro dos objetivos traçados para uma política linguística ampla no interior da realidade brasileira. Acompanhemos este trecho:

[...] é preciso parar de ver a questão toda apenas do ponto de vista estritamente pessoal e individual para pensar na coletividade (sem negar, é claro, o direito que o indivíduo sempre tem de perseguir suas próprias metas, de inclusive remar, se for o caso, contra a maré). Em suma, devemos nos esforçar para que nós, como professores, ensinemos inglês para que os alunos dominem a língua e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica muitas vezes fantasiada que o acompanha. [...] O encanto exagerado, não temperado por uma boa dose de realismo e praticidade, corre o perigo de gerar uma espécie de alienação e distanciamento das pessoas em relação a outras prioridades, por exemplo, os interesses nacionais. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 47).

O resultado mais visível desse estado de coisas é constatado geralmente quando há a necessidade de o indivíduo comprovar competência na utilização da LE exigida por, por exemplo, um concurso ou para a obtenção de uma bolsa de estudos. Recentemente foi publicado na página eletrônica do Jornal O Estado de São Paulo (www.estadao.com.br) a seguinte manchete: “Dificuldade dos bolsistas para aprender outra língua tem sido ‘o maior desafio’ do *Ciência sem Fronteiras*.” No corpo do texto, podíamos ler:

O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, recomendou nesta quarta-feira, 4, aos estudantes que pretendem pleitear bolsas de estudo fora do País pelo programa Ciências sem Fronteiras (CsF) que se adiantem no estudo da língua estrangeira para facilitar o processo de ingresso nas instituições internacionais. Segundo Mercadante, a dificuldade dos bolsistas para aprender outra língua, *principalmente o inglês*, tem sido “o maior desafio” da execução do programa. [...] O estudante selecionado para o programa precisa apresentar uma pontuação mínima no Toefl. [...] De acordo com o ministro, o estudante selecionado para o programa pode ficar por seis meses no país estudando a língua antes do início do curso, mas se não obtiver a pontuação mínima não é aceito pela instituição estrangeira²².

Um pouco de “realismo e praticidade” por parte do sistema educacional, a favor dos “interesses nacionais”, como deseja Rajagopalan (2005), faria provavelmente cessar as preocupações do nosso ministro. Mas para isso acontecer, é necessária uma mudança de mentalidade em relação ao ensino de língua estrangeira no Brasil. Uma mudança que oriente a atualização dos currículos na direção de promover um espaço mais realista e pragmático para o ensino da disciplina nas escolas. Uma nova era que represente a união entre “o encanto do idioma e da cultura”, experimentado por muitos de nossos jovens, com a garantia de poder aprendê-lo dentro do sistema público, como desejam todos que sonham com educação de alto nível para um futuro melhor.

c) O que afeta você positiva e/ou negativamente na experiência de aprender inglês?

MARIA: Posso me comunicar com outras pessoas e ter um bom emprego.

²² Informação recolhida por intermédio do jornal “Estadão” do dia 7/04/2012, às 21:30).

JORGE: Poderei ter contato com o exterior; tempo e dinheiro gasto para se aperfeiçoar.

OSVALDO: Positivamente: um assunto bem explicado. Negativamente: aulas sem compromisso.

JONAS: Aprender inglês ajuda a entender melhor o mundo.

CARMEM: Afeta positivamente, pois é um pouco difícil, mas eu tenho muita vontade de aprender até estar falando fluentemente.

ODETE: No falar e na escrita.

TONY: Nada.

JOSÉ: É a falta de um estudo mais aprofundado em inglês.

PATRÍCIA: Com certeza, positivamente. Minha experiência com a língua inglesa me afeta pelo fato de que muda muito o modo como você interage com as pessoas. Muda como você se vê e vê os outros.

CLÁUDIA: Gosto muito de música internacional e me deixa feliz perceber que consigo entender o que os cantores dizem em suas músicas assim que as cantam.

MAURÍCIO: Positivamente: melhores oportunidades no mercado de trabalho.

GEORGETE: Positivamente.

RENATA: Oportunidade de emprego.

RAIMUNDA: O inglês é uma língua básica que quero aprender.

HELENA: Positivamente, em conversas com pessoas de outros lugares, tem me facilitado.

ELZA: A soma de mais uma língua-cultura, além da de origem, irá me ajudar bastante em meu ambiente de trabalho.

CAROL: Não tenho pontos negativos, e quanto a positivamente, por estar conhecendo um pouco.

Entre as respostas fornecidas acima a respeito da última pergunta, um exemplo de convergência de ideias chama a nossa atenção.

Aprender inglês ajuda a entender melhor o mundo. (**Jonas**)

Com certeza, positivamente. Minha experiência com a língua inglesa me afeta pelo fato de que muda muito o modo como você interage com as pessoas. Muda como você se vê e vê os outros. (**Patrícia**)

Trata-se, a meu ver, de uma convergência que se apresenta em vários planos. Primeiro, temos o entendimento comum a ambos os informantes de que a língua aprendida representa um aporte para a função da comunicação. Jonas expressa essa ideia através da expressão *entender melhor o mundo*. Patrícia, por sua vez, prefere a ideia de comunicação como interação e afirma que o inglês *muda muito o modo como você interage com as pessoas*.

Ambas as declarações revelam um posicionamento de abertura para o mundo e para as pessoas e a consciência de que o domínio da LE cria essa “ponte”, o que reafirma posições já por nós destacadas acima também em outros sujeitos.

Fica clara também a representação da língua como um instrumento, algo de que lançamos mão para nos auxiliar a cumprir uma tarefa. Por isso Jonas emprega o verbo *ajudar* no sentido mesmo de quem utiliza o inglês para através dele fazer uma aproximação em relação aos mistérios do mundo. Nesse ponto, podemos destacar a semelhança entre essa forma de expressão que move Jonas de um ponto obscuro sobre o entendimento do mundo para uma região mais nítida com aquela expressão utilizada acima pelo informante Maurício. Este último também tem a expectativa de desvendar os segredos do mundo quando assumir o seu devido lugar de conhecedor de inglês e revela esse conceito através de uma metáfora muito interessante na expressão *tornar-me um membro do mundo*. Em ambos o advento do contato com a língua adicionada desloca as raízes de suas identidades de indivíduos não aptos a conhecer o mundo com clareza para um novo ponto onde essa possibilidade de conhecimento assume agora o seu lugar de desvelamento mediado pela língua estrangeira que, então, soma-se a suas identidades como elemento transformador.

Também Patrícia tem no inglês uma ferramenta que lhe permite interagir com o mundo, que ela prefere representar na forma de *as pessoas*. Para ela, o inglês tornou-se veículo de aproximação com outras formas de pensar e ela celebra esse *fato* que opera em seus relacionamentos uma mudança *positiva*, pois, segundo ela, é responsável por uma melhor condição no contato com as outras pessoas. Essa *experiência* que *afeta* Patrícia de forma significativa é descrita como um elemento que lhe proporcionou uma *mudança*. É aqui, a partir desse ponto, que se projeta nas palavras de Patrícia o terceiro plano de convergência com o pensamento de Jonas: a relação do *eu* com o mundo, mediada pela língua estrangeira.

No mundo existe o indivíduo, mas há também os outros e disso sabem muito bem Jonas e Patrícia. Para ambos, o conhecimento do inglês representa uma espécie de canal que realiza a aproximação entre o eu e o mundo. Nesse ponto, mais uma vez, devemos atentar para a forma verbal escolhida por esses dois sujeitos para tentar expressar essa ideia de que o inglês é capaz de realizar tal tarefa. Voltemos nossa atenção, neste caso, para o tempo verbal escolhido. Ambos os informantes utilizam uma forma presente do verbo selecionado para indicar seu pensamento: *ajuda*, no caso de Jonas e *muda*, no de Patrícia. Não se trata, portanto, de aguardar que uma experiência de aprendizado recém vivida vá modificar a realidade e, conseqüentemente, a forma de o sujeito lidar com ela, no futuro, num momento posterior a ela, experiência. Não. Trata-se, ao contrário, de viver seus efeitos agora, pois já

neste momento nossos informantes, movidos por sua identidade renovada em usuários de uma língua estrangeira, exercem de modo afirmativo no discurso a condição de sujeitos competentes para reconhecer a transformação agindo sobre a realidade.

Mais um aspecto que entendemos ser capaz de estabelecer um paralelo entre o depoimento de Jonas e o de Patrícia está ligado a uma outra observação que realizamos acima. Trata-se da ideia de *imagem* ligada ao discurso sobre a dicotomia eu-mundo estabelecida através da linguagem. Essa ideia de imagem transparece nas palavras de ambos os sujeitos aqui mencionados – ainda que mais presente nas escolhas metafóricas realizadas por Patrícia do que aquelas feitas por Jonas. Mas, ainda assim, tanto para ele quanto para ela, o *mundo* (Jonas) e/ou *os outros* (Patrícia) são algo externo ao indivíduo e sobre o qual cabe realizar uma tentativa de compreensão. A primeira aproximação para tentar compreender o mundo é feita através da LM do indivíduo. É a nossa primeira língua que inicia – e em muitos casos, completa – a leitura de uma imagem que o mundo nos apresenta. Nas palavras de Revuz (1998), essa preponderância da primeira língua reforça o caráter de ineditismo e de complementaridade que marca a experiência de se aprender uma segunda língua, a língua estrangeira:

Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. [...]

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito [...]. (REVUZ, 1998, p. 215, grifo da autora).

No entanto, a leitura dessa imagem de mundo que realizamos através da LM pode deixar – e em muitos casos, deixa – lacunas, arestas. O que tanto Jonas quanto Patrícia estão tentando nos dizer é que com o conhecimento da língua estrangeira – “objeto de uma aprendizagem raciocinada” - eles adquiriram uma espécie de lente que os tornou capazes de *completar* a leitura daquela imagem – no caso de Jonas – ou de *modificá-la* para sempre – no caso de Patrícia.

Vemos, assim, que o processo de aprendizagem da LE inglês foi capaz de deslocar a visão de mundo dos sujeitos, segundo suas próprias palavras metaforizadas em nome da expressão – *entender*, com força de *conhecer*, para Jonas e *ver*, com força de *perceber*, para Patrícia – conferindo a ambos um novo campo de percepção. Para Jonas, com sentido de aprofundamento e para Patrícia com sentido de transformação.

Mas existe ainda uma observação que, por força de fazermos justiça à análise desses dados, não devemos nos furtar a fazer. Trata-se de uma comparação entre a forma como lidam com a questão da imagem de si e do mundo a Patrícia e também uma outra informante já citada acima, a Odete.

Vamos recordar o que disse a informante Odete sobre o que ela achava que seria o objetivo de se aprender inglês:

Aprender inglês dá uma imagem diferente do que você é.

Notemos, de início, a coincidência de expressão categórica entre as duas declarantes: não há aqui a opção por uma posição que exprimisse dúvida ou simples possibilidade de o aprendizado de inglês não conduzir a uma nova realidade intra e interpessoal. Não aparece o sintagma verbal que geralmente une nesses casos MODAL + INFINITIVO. Nenhuma das duas se expressou com a formulação *pode dar* ou *pode mudar*. Isso, a nosso ver, aponta para uma declaração de experiência, uma posição assertiva calcada na percepção de elementos que participam da formulação de uma nova imagem da língua agindo sobre o real. Odete e Patrícia estão, com essas colocações, respondendo a perguntas distintas – lembremos que Patrícia responde à pergunta *O que afeta você positivamente e/ou negativamente na experiência de aprender inglês?* -, mas a ênfase sobre o aspecto da transformação é comum às duas informantes: Patrícia marca esse aspecto utilizando o verbo *mudar*, enquanto Odete emprega o adjetivo *diferente*.

Voltemos, portanto, à questão da imagem. Se, por um lado, nossas informantes coincidem em relação à atribuição de um sentido de alteração da imagem pessoal ao processo de aprendizagem de inglês, por outro lado, o efeito dessa transformação sobre o indivíduo é por elas percebido de formas distintas. Para Odete, esse efeito opera sobre a autopercepção e a projeção da imagem pessoal com sentido de distorção. Enquanto isso, para Patrícia, o efeito é de alteração da autopercepção e da percepção do real de forma objetiva. Odete nos diz que ela é diferente do que as pessoas percebem (*dá uma imagem diferente do que você é*). Portanto, a imagem que o conhecedor de inglês projeta, segundo ela, é distorcida. Odete projeta um fecho de luz que busca a imagem dela sobre as outras pessoas ou, se preferirmos, a imagem que ela supõe que as outras pessoas têm dela. Tendemos a achar, por força da nossa própria experiência com a questão da formação das identidades, que essa imagem que apreendem de Odete é melhor do que a real. Coracini (2007) lembra que sobre essa questão o inconsciente atua de forma a não percebermos que estamos respondendo a “outras vozes” que nos impelem a reconfigurar nossa identidade. Assim, uma nova imagem de nós mesmos e dos outros seria

formada a partir de “rearranjos” em nossa subjetividade como resultado do processo de contato com a alteridade:

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes. (CORACINI, 2007, p. 152).

É como se, por uma condição atávica, o conhecimento de algo sempre nos melhorasse, sempre nos colocasse mais próximos do que é mais digno, mais civilizado. Todorov (2010) reflete sobre esse fenômeno ao descrever o que faria o indivíduo considerado incivilizado que, para mover-se em direção a uma nova condição dita ‘civilizada’, teria que assumir uma postura ao mesmo tempo crítica e autocrítica.

Outra maneira de avançar da barbárie em direção à civilização consiste em desligar-se de si para tornar-se capaz de se olhar de fora, como se estivesse sendo observado pelos olhos de outra pessoa, portanto, exercer um juízo crítico não só em relação aos outros, mas também a si mesmo. (TODOROV, 2010, p. 34).

É provavelmente isso que Odete está tentando nos dizer. Através do pensamento de que o inglês lhe “dá uma imagem diferente do que você é” Odete faz um exercício de autocrítica que lhe revela a existência de um lapso entre a identidade que reconhece como a sua e outra (melhor), que fazem dela. Patrícia, porém, projeta sobre si mesma e sobre os outros um jato de luz que lhe mostra uma nova realidade, que se consolidou com o aparecimento da capacidade de lidar com o inglês. Em suas palavras não encontramos o foco dessa nova visão em uma possível imagem gerada por ela e percebida pelos outros, mas possivelmente duas imagens: uma que se volta sobre a própria Patrícia (*como você se vê*) e outra que lhe revela os outros com uma nova configuração (*como você vê os outros*). Daí a repetição do verbo *ver* provocar um efeito de duplicidade, mas em direções opostas. Além disso, não há em Patrícia qualquer sinal da autocrítica negativa que mobilizou as palavras de Odete.

d) Você ainda se lembra da sua primeira impressão ao ter contato com o inglês falado ou escrito? Qual foi?

MARIA: Lembro na quinta série... foi diferente no começo. Parecia fácil, mas depois se tornou muito difícil.

JORGE: Sim, foi estranho, mas me senti desafiado a aprender aquela “língua estranha”. Isso foi quando tinha 8 ou 9 anos.

RENATA: Não lembro.

OSVALDO: Aulas básicas no ensino fundamental.

JONAS: Foi a de estar de frente a um bicho-de-sete-cabeças.

CARMEM: Sim. Foi estranho e um tanto curioso.

ODETE: Foi na escola.

JOSÉ: Foi tipo: legal, muito interessante, porque pra mim só existia o português.

TONY: Sim, foi interessante e me deixou com vontade de aprender mais sobre a língua.

PATRÍCIA: Minha primeira impressão foi fascinação pela língua.

MAURÍCIO: Sim, fiquei perdido.

GEORGETE: Sim. Foi interessante e proveitoso.

RAIMUNDA: Foi um pouco complicado em pronunciar as palavras em inglês. Escrever nem tanto.

HELENA: Ruim, achava estranho e não queria aprender.

ELZA: Não.

CAROL: Não.

Colher de nossos informantes suas primeiras impressões sobre o inglês revela um panorama de emoções e de perturbações diversas. Primeiro, devemos salientar que, devido à faixa etária dos sujeitos aqui tomados, essa primeira experiência de aproximação com a língua não deve ter ocorrido em um momento muito distante no tempo. Esse dado é relevante para que possamos reconhecer que em suas declarações os sujeitos provavelmente colocam em trânsito a expressão de suas emoções apoiadas em um lastro de memória recente. Não devemos aqui supor a existência de uma inconveniente mistificação que muitas vezes toma conta da narrativa de indivíduos mais experientes quando instados a revelar o mesmo tipo de memória afetiva sobre o assunto. Mesmo porque, nossos informantes ainda se encontram profundamente dentro do processo de aprendizagem da LE, não tendo havido, portanto, o distanciamento que muitas vezes distorce as perturbações relacionadas à memória de um determinado evento.

Difícil, estranha, bicho-de-sete-cabeças, curiosa, interessante, fascinante, proveitosa, complicada... são todos qualificativos utilizados por nossos informantes para tentar caracterizar e externar sua avaliação e sua emoção diante do primeiro contato com o inglês.

Gostaria, inicialmente de destacar duas colocações contrastantes e bastante eloquentes para análise. No nível em que imaginamos estabelecer nossa discussão sobre o tema, essas declarações revelam que, desde o início, o contato com a LE pode ser positivo ou, por outro lado, marcado por traumas entre os aprendizes.

Sim, fiquei perdido. (**Maurício**)

Sim. Foi interessante e proveitoso. (**Georgete**)

Miccoli (2010), em capítulo dedicado à descrição e caracterização de experiências de estudantes de inglês, identifica sete níveis de análise dessas experiências e as nomeia experiências cognitivas, sociais, pessoais, afetivas, contextuais, conceptuais e futuras. Todas essas dimensões são relevantes para uma análise completa do processo de ensinagem²³ de LE, mas, para nos concentrarmos no tema sugerido pela última pergunta acima, vamos nos ater a apenas algumas. Entre as experiências de aprendizagem chamadas ‘pessoais’, destacam-se aquelas que a autora denomina *experiências anteriores*, ou seja, aquelas que ocorreram em um momento anterior à experiência atual em sala de aula. (MICCOLI, 2010, p. 95). Segundo a autora, essas experiências

[...] influenciam o processo de aprendizagem em curso. Essas experiências podem se referir a: (1) experiências anteriores de aprendizagem de inglês; (2) experiências fora da sala de aula que levaram a aprendizagens significativas; ou (3) outros feitos que os estudantes relacionam com seu atual processo de aprendizagem. (MICCOLI, 2010, p. 95).

As respostas fornecidas por Maurício e Georgete não nos informam como teriam ocorrido seus primeiros contatos com o inglês, se em sala de aula ou através de um outro recurso qualquer: um livro, um estrangeiro, uma canção no rádio à qual se prestou atenção, um anúncio publicitário ou um amigo. Seguindo Miccoli (2010), porém, reconhecemos que, qualquer que tenha sido a forma do primeiro contato com a LE, ela marcou um momento de estreia e seu impacto repercute em nossos sujeitos, influenciando o processo de aprendizagem em curso. Sentir-se “perdido” ao se ter o primeiro contato com um novo campo de conhecimento pode indicar que crenças formadas em torno das características que aquele conhecimento deveria conter não foram num primeiro momento confirmadas. Além disso, revela um posicionamento marcado por uma leitura do fato na qual a emoção ocupa grande espaço. Achar, por outro lado, que a experiência mostrou-se “interessante e proveitosa” revela uma avaliação dessa experiência de um ponto de vista tomado por um sentimento de satisfação e de reconhecimento pelo que foi vivido. Porém, aí o ingrediente cognitivo ocupa certamente o lugar de destaque.

²³ Termo utilizado por Szundy e Nicolaidis (2013, p. 15) que assim o justificam: “O referido termo tem sido utilizado mais recentemente na área da educação na intenção de substituir os termos ensino e aprendizagem separadamente, não marcando assim sua dicotomia, mas sua íntima relação no que diz respeito não só a sua concepção, mas também em termos de práxis pedagógica”.

Nesse esteio figura também o comentário de Maria. Em suas palavras, ela relaciona e expõe em forma de contraste dois momentos distintos, e suas respectivas avaliações, da sua experiência inicial com o aprendizado de inglês:

Lembro na quinta série... foi diferente no começo. Parecia fácil, mas depois se tornou muito difícil. **(Maria)**

A percepção inicial que tomou conta de Maria em relação ao seu contato com o inglês estabeleceu um certo nível de confusão muito semelhante àquele expresso por Maurício. Com efeito, a declaração daquela de que “foi diferente no começo” nos remete em grande medida ao “fiquei perdido” deste último. Esse é um fenômeno profundamente relacionado à anterioridade em experiências de aprendizagem pessoais de que nos fala Miccoli (2010). A estranheza provocada pelo primeiro contato formal de aprendizagem da língua vivido por ambos os sujeitos é resultado do conflito que se estabeleceu entre o que se acreditava ser a língua e o aspecto que ela finalmente assumiu através da sua atualização em contexto de aula. Tanto Maurício quanto Maria devem ter anteriormente sido informados sobre o inglês de uma forma que na prática não se confirmou. É muito comum encontrarmos nas primeiras aulas de LE a que comparecem determinados grupos um sentimento indisfarçável de frustração por parte de alguns sujeitos. Isso está relacionado ao fato de que, antes de terem um primeiro contato formal com uma aula de inglês, muitos indivíduos já dele tomaram conhecimento através de espaços de lazer ou meios de comunicação. Ora, nesses contextos, a língua assume um aspecto informal e até descontraído muitas vezes. Isso tem o potencial para gerar a crença de que o processo de aprendizagem dessa língua seria sempre tão agradável quanto a impressão que se tem dela e também de que seria possível aprendê-la reproduzindo-se os mesmos contextos informais onde a ouvimos inicialmente. Contudo, ao ingressar no contexto da sala de aula de línguas, com todo o seu aparato formal composto por um espaço físico limitado, um professor, um livro, um método e uma rotina procedimental, muitos aprendizes acabam por perceber a distância entre o prazer/lazer e a gramática/vida real e são levados a proferir um pensamento conclusivo como o de Maria: “Parecia fácil, mas depois se tornou muito difícil”.

Entretanto, a repercussão do impacto que o primeiro contato com a LE exerce sobre o aprendiz não é, felizmente, igual para todos. Tomemos como exemplos as declarações de Helena, de Tony e de Jorge:

Ruim, achava estranho e não queria aprender. **(Helena)**

Sim, foi estranho, mas me senti desafiado a aprender aquela “língua estranha”. Isso foi quando tinha 8 ou 9 anos. (**Jorge**)

Sim, foi interessante e me deixou com vontade de aprender mais sobre a língua. (**Tony**)

O fato de achar “estranha” a língua que antes encarnava um aspecto lúdico, mas que agora, na sala de aula, assume um feitiço solene não impede que os indivíduos se posicionem de maneira diversa diante dessa estranheza. A avaliação dura que Helena faz da sua relação com o inglês nos primórdios de seu aprendizado formal levam-na a considerar sua impressão da língua como “ruim”. Isso está na raiz do posicionamento que ela assume a partir de então de recusa a dar prosseguimento àquela experiência de aprendizagem: “[...] e não queria aprender.” Por outro lado, Jorge e Tony encaram tal ‘estranheza’ como um desafio ou como um interesse que desperta um desejo: o desejo de aprender a LE. É importante frisar novamente aqui que os informantes responderam ao Questionário em seus devidos espaços individuais e privados. Não houve entre eles troca de ideias para esse fim. Ainda assim, termos como “estranha” e “aprender” aparecem em um número representativo de depoimentos. Isso vem comprovar que a experiência de se dar a oportunidade de estabelecer linhas de contato entre as memórias relacionadas aos primeiros momentos de aprendizagem e as avaliações que essas memórias fazem suscitar traz sempre à tona elementos de afetividade e de cognição. E mais, que esses elementos afetivos e cognitivos tendem a ser os mesmos entre os indivíduos submetidos a essa experiência de avaliação retrospectiva. Este dado é relevante para a análise sobre a formação de identidades estimuladas pela aprendizagem de LE na medida em que ele aponta para uma regularidade que participa da constituição de traços comuns entre indivíduos submetidos, em linhas gerais, às mesmas experiências.

Para encerrar este comentário sobre a pergunta 4 do Questionário, gostaríamos de destacar a resposta de Patrícia:

Minha primeira impressão foi fascinação pela língua. (**Patrícia**)

Essa declaração encontra-se posicionada no extremo oposto da linha avaliativa que tem início com o depoimento de Helena, que afirma ter sido sua primeira impressão sobre o inglês “Ruim, achava estranho e não queria aprender”. Patrícia, ao contrário de Helena, oferece à surpresa do primeiro contato com a LE o benefício da positividade da experiência inédita. Não temos nas palavras de Patrícia, assim como nas de outros informantes, pistas sobre se essa primeira impressão sobre a LE deu-se no contexto de uma sala de aula ou fora dele. Mas a ausência desse dado não nos impede de conferir à declaração de Patrícia a legitimidade que merecem as expressões de autêntica e voluntária emoção. Patrícia coroa,

dessa forma, o raciocínio que vimos colocando até aqui, sobre a qualidade do envolvimento e a repercussão que o contato com a LE pode desencadear no indivíduo, sob a forma de expressão de uma dimensão afetiva, que extrapola a dimensão cognitiva e que participa, como consequência, da reconstituição da identidade.

e) Como você se comporta em relação a uma possível identificação com a cultura de língua inglesa?

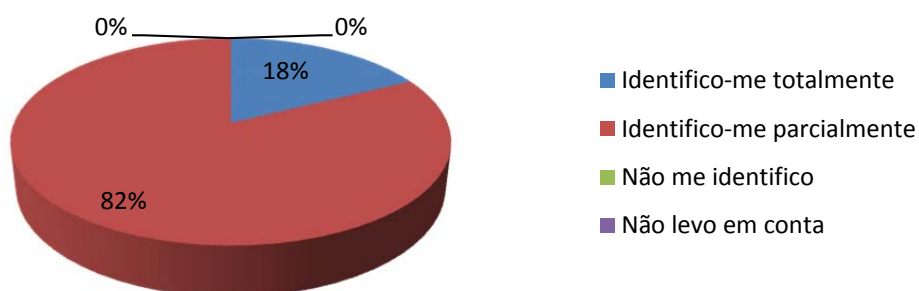
Identifico-me totalmente: CLÁUDIA, RENATA e PATRÍCIA

Identifico-me parcialmente: RAIMUNDA, GEORGETE, MAURÍCIO, ODETE, JORGE, OSVALDO, JONAS, CAROL, TONY, CARMEN, HELENA, ELZA, JOSÉ e MARIA.

Não me identifico: *Ninguém fez esta opção.*

Não levo em conta: *Ninguém fez esta opção.*

Gráfico 1 - Nível de identificação do informante com a língua-alvo



Fonte: Pesquisa do autor.

Como podemos ver, apenas as alternativas “identifico-me totalmente” e “identifico-me parcialmente” foram escolhidas, sendo que a grande maioria fez opção pela segunda. Isso pode ser interpretado como um dado concreto de que a “possível identificação” a que se refere a pergunta foi tratada com cautela por quase todos os informantes. A explicação para esse cuidado pode estar em diferentes lugares. Uma possibilidade bastante aceitável é a de que, através dessa escolha, o grupo majoritário esteja de fato marcando diferenças entre as duas culturas e, em boa medida, não tenha o desejo de confundi-las. É uma forma de afirmar os seus próprios valores e de reservar para eles um lugar cativo.

Um outro aspecto a se comentar sobre a resposta é que muito provavelmente se, ao invés de “cultura de língua inglesa”, a pergunta fosse sobre, digamos, “cultura de língua chinesa” as outras duas possíveis respostas elencadas (*Não me identifico* e *Não levo em conta*) teriam sido bastante mais acessadas. O importante a se especular em relação ao resultado dessa enquete específica é que ele indica que há de fato algum nível de identificação da

expressiva maioria dos informantes com a cultura da língua-alvo. Por outro lado, para se saber a quanto corresponde essa identificação parcial em cada um deles, teríamos que ser bem mais específicos em perguntas discriminatórias posteriores.

f) De que forma o fato de já ter aprendido algum inglês interfere em suas atividades ou em seus relacionamentos?

MARIA: Dando mais oportunidades no mercado de trabalho e conhecendo novas pessoas.

CARMEN: Até então, não interferiu em nada.

TONY: Não interfere em nada nas minhas atividades.

OSVALDO: Até agora, que nada.

JORGE: De forma positiva, já me ajudou muito. Tanto em atividades escolares quanto em jogar em programas, além de me ajudar a entender músicas e séries.

ODETE: Não, me ajuda nas atividades.

JOSÉ: Não, pois, mesmo que eu tenha aprendido pouco inglês, eu sei muitas palavras em inglês a todo momento em um relacionamento.

MAURÍCIO: Nos supermercados nas compras de produtos rotulados em inglês.

CLÁUDIA: O uso de palavras em inglês no meio da comunicação entre os amigos, ao ouvir músicas internacionais e entender algumas palavras ou frases.

PATRÍCIA: Interfere mais em meus relacionamentos, às vezes de forma positiva, outras, negativa. Da forma positiva é pelo fato de que você “sabe” inglês e isso é bom. Na negativa é pelo fato de que pensam que sou antipatriota, metida ou outros.

RAIMUNDA: Sim, em mercados em rótulos de produtos que estão escritos em outras línguas, inclusive em inglês.

HELENA: Não tem interferido, na realidade tem me ajudado.

CAROL: Há situações que me ajudam, como o fato de conhecer algumas coisas.

GEORGETE: Não.

RENATA: Comunicação com novas pessoas.

É possível observar a partir das respostas a essa última pergunta uma considerável variação na taxa de envolvimento dos sujeitos com o inglês ou com o processo de aprendizagem deste. Entre as respostas de Carmen (*Até então, não interferiu em nada*) e de Tony (*Não interfere em nada em minhas atividades*) e a de Patrícia (*Interfere mais em meus relacionamentos, às vezes de forma positiva, outras, negativa. Da forma positiva é pelo fato de que você “sabe” inglês e isso é bom. Na negativa é pelo fato de que pensam que sou antipatriota, metida ou outros*) existem vários níveis de reconhecimento ou de aceitação sobre

o papel que o inglês tem operado até aqui no cotidiano dos sujeitos, de acordo com sua própria percepção.

Num primeiro nível de avaliação da presença do inglês em suas atividades e/ou em seus relacionamentos, identificamos em algumas respostas a total negação dessa presença:

Não. (**Georgete**)

Até agora, que nada. (**Oswaldo**)

Não interfere em nada nas minhas atividades. (**Tony**)

Até então, não interferiu em nada. (**Carmem**)

Diante de tais colocações, no entanto, devemos dar a esses informantes o benefício da dúvida. Talvez eles não tenham interpretado corretamente o sentido do verbo ‘interferir’ utilizado na pergunta. Explicamos: além do sentido positivo de ‘participar’ ou ‘ocupar uma parte’ - sentido esse pretendido pelo autor da pergunta – o verbo ‘interferir’ pode também ser interpretado por um falante nativo da língua portuguesa com o viés negativo de ‘atrapalhar’ ou ‘desarmonizar’. Assim, ficamos incapacitados para estabelecer se o fato de já terem os informantes em questão aprendido algum inglês tem alguma relevância em suas atividades e/ou em seus relacionamentos de forma positiva. Da mesma forma, não podemos afirmar que a negação refere-se à possibilidade de o inglês intrometer-se inadvertidamente em suas tarefas e relações sociais. Observemos como, para escapar a essa ambiguidade na interpretação do verbo ‘interferir’, a informante Helena lança mão de um recurso contrastivo, que expõe e opõe, na mesma frase, ‘interferir’ e ‘ajudar’:

Não tem interferido, na realidade tem me ajudado. (**Helena**)

Em um nível menos do plano subjetivo e mais do campo prático, dois informantes, Maurício e Raimunda, no entanto, lembram a importância que saber inglês teve para eles quando foram ao supermercado e tiveram a competência para entender o conteúdo dos rótulos de alguns produtos (*Nos supermercados nas compras de produtos rotulados em inglês e Sim, em mercados em rótulos de produtos que estão escritos em outras línguas, inclusive em inglês*). Declarações como essas de Maurício e de Raimunda, aparentemente banais e motivadas por uma ação prosaica como é a compra de produtos com informações sobre o consumo no rótulo, revelam na verdade um primeiro nível de reconhecimento entre os sujeitos do relacionamento entre seus atos individuais e a competência para utilizar o inglês. Não nos esqueçamos, porém, que mesmo essa ação individual de compra traz embutido um exemplo de ação de cidadania: a leitura de informações nutricionais ou de outros gêneros em rótulos de alimentos geralmente acontece no espaço comum do mercado e é resultado de um

processo de educação do indivíduo. Notemos como através dessa observação nossos declarantes informam nas entrelinhas um traço que os diferencia dos demais consumidores leitores de rótulos. Fica dito que saber inglês qualificou melhor aquele ato de buscar informações sobre um produto de consumo. Por conseguinte, Maurício e Raimunda integram agora, e disso eles parecem ter consciência, um novo grupo de consumidores, identificado como um grupo que adquiriu acesso a um domínio discursivo específico, pois pode ser realizado em língua estrangeira.

Ainda em um nível intermediário entre as duas respostas citadas acima, encontramos Helena, Carol e Odete. Elas afirmam que o fato de já conhecerem algum inglês as ajuda de alguma forma, mas não chegam a especificar que ajuda é essa:

Não, me ajuda nas atividades. (**Odete**)

Não tem interferido, na realidade tem me ajudado. (**Helena**)

Há situações que me ajudam, como o fato de conhecer algumas coisas. (**Carol**)

Tais colocações são realmente vagas, por isso dão margem a que pensemos que as informantes não foram capazes ainda de apontar seguramente um lugar para o conhecimento do inglês em suas atividades cotidianas, um lugar para a afirmação de um instrumento de trocas simbólicas recentemente adquirido. Talvez essa imprecisão na indicação de elementos concretos por parte dos nossos informantes quando instados a fornecer exemplos seja uma manifestação de um traço tipicamente adolescente. Até o presente momento, não fizemos uma análise mais aprofundada sobre o que representa para essa faixa etária entre 13 e 19 anos saber uma língua estrangeira ou empregar uma LE em atividades sociais específicas. Sabemos que essa fase do desenvolvimento humano representa um período de intensas transformações em vários níveis: biológicos (físicos, fisiológicos, hormonais), cognitivos, afetivos e sociais. Basso (2008), por exemplo, lembra que tais processos adaptativos relacionam-se a fatores psicológicos e culturais que, por sua vez, interferem nas dinâmicas de aprendizagem e extrapolam para os fundamentos do que significa a relação do adolescente com o objeto língua estrangeira e para a nossa responsabilidade, como professores, de levarmos em consideração tais aspectos do problema.

Podemos afirmar que, embora a adolescência seja um fenômeno com características físicas e psíquicas comuns à espécie, o processo apresenta-se profundamente moldado por características psicológicas e sociais inerentemente culturais, sendo, portanto, marcado pela história e pela cultura de cada grupo social. Assim, consideramos muito relevante entender nossos adolescentes no contexto escolar e, se possível, durante as aulas de LE, para gerarmos e fundamentarmos nossas teorias advindas da práxis de diferentes professores. (BASSO, 2008, p. 116).

Talvez tão adolescente quanto as declarações acima referidas, mas, com muito mais precisão no comentário é a resposta dada por Patrícia à Questão 6:

Interfere mais em meus relacionamentos, às vezes de forma positiva, outras, negativa. Da forma positiva é pelo fato de que você “sabe” inglês e isso é bom. Na negativa é pelo fato de que pensam que sou antipatriota, metida ou outros. **(Patrícia)**

No nível mais alto de compromisso com o papel que o conhecimento de inglês pode desempenhar nos relacionamentos do indivíduo com outros sujeitos está o pensamento de Patrícia. Esta, como podemos ler em sua resposta, busca localizar aspectos positivos e negativos que o fato de saber algum inglês proporciona a seus relacionamentos. Ela nos lembra que esse é um conhecimento socialmente valorizado e, por conseguinte, é “positivo” possuí-lo. Esse é talvez o primeiro grande impacto na identidade recomposta de alguém que aprendeu uma LE socialmente tão reconhecida como o inglês, a imagem positiva que o domínio desse saber traz para o indivíduo. As pessoas tendem a ‘olhar’ para o sujeito de uma forma diferente, diríamos com mais atenção, demonstrando frequentemente alguma curiosidade por, por exemplo, como foi o processo de aprendizagem, em que circunstâncias ele se deu, de que forma o sujeito aplica esse conhecimento, se é simples ou complicado alcançá-lo, como se faz para mantê-lo, etc. Tudo isso para Patrícia é “bom”. Contudo, ela não esquece de opiniões que surgem através de alguns comentários enviesados sobre o tema e que dão conta de uma posição muito preconceituosa. Para algumas pessoas, o indivíduo que põe em circulação em seu meio social o conhecimento de uma LE é um declarado inimigo de sua cultura de origem, um presunçoso, um boçal e “antipatriota”. Patrícia dá a entender que já sofreu com esse tipo de preconceito, mas, ao mesmo tempo, nos dá a impressão de que tem consciência de que o conhecimento de inglês já está incorporado à sua constituição identitária. Ela se incomoda com os julgamentos apressados, tanto assim que os classifica de “forma negativa” de avaliação por parte dos outros. Mas, a julgar por outras manifestações de Patrícia que já tivemos oportunidade de analisar aqui neste texto, essas reações preconceituosas não são capazes de lhe arrefecer o ânimo.

g) E em seus planos para o futuro, existe lugar para o inglês?

JORGE: Com certeza!

ODETE: Sim.

MAURÍCIO: Sim.

JOSÉ: Sim, muitos lugares, pois quero realizar muitos sonhos.

CLÁUDIA: Pretendo fazer intercâmbio quando ainda estiver na faculdade e depois talvez morar fora.

PATRÍCIA: Com certeza!

GEORGETE: Não.

RENATA: O inglês é mundial.

RAIMUNDA: Sim, pois quero aprender.

OSVALDO: Sim, pretendo fazer um curso completo, do básico ao avançado.

TONY: Sim.

CARMEN: Sim.

MARIA: Talvez, sim.

ELZA: Sim.

HELENA: Viagens a outros lugares.

CAROL: Pequenas coisas, nada tão grande até o momento.

A esmagadora maioria de respostas afirmativas a essa última pergunta revela a intenção de nossos informantes de prosseguir na reserva de um espaço de protagonismo para o inglês em suas vidas. Grande parte deles foi monossilábica em suas respostas. Isso, da mesma forma que com o uso da expressão “Com certeza!”, indica firme decisão ou planejamento. Porém, como forma mais explícita de afirmar um compromisso com o futuro no qual o inglês terá presença em suas atividades, alguns informantes expressam ações concretas que pretendem desenvolver. Esse é o caso de Cláudia, Osvaldo e Helena:

Pretendo fazer intercâmbio quando ainda estiver na faculdade e depois talvez morar fora.

(Cláudia)

Sim, pretendo fazer um curso completo, do básico ao avançado. **(Osvaldo)**

Viagens a outros lugares. **(Helena)**

Dois casos, porém, demonstram incerteza ou irrelevância em relação ao tema da participação do inglês no futuro do informante. São eles:

Talvez, sim. **(Maria)**

Pequenas coisas, nada tão grande até o momento. **(Carol)**

Não devemos, entretanto, superestimar tais colocações, pois elas podem ser o resultado de uma simples indefinição momentânea, fruto da ausência, no presente, de um compromisso com a LE ou da impossibilidade de pensar em algo no momento.

Apenas uma negativa peremptória fez-se ouvir entre as respostas à Questão 7:

Não. **(Georgete)**

h) Em sua opinião, saber inglês dá a você uma imagem:

Arrogante: JONAS

Simpática: JONAS e HELENA

Inteligente: JONAS, RENATA, MARIA, JORGE, ODETE, RAIMUNDA, ELZA, JOSÉ e OSVALDO

Antipática: Ninguém marcou esta opção.

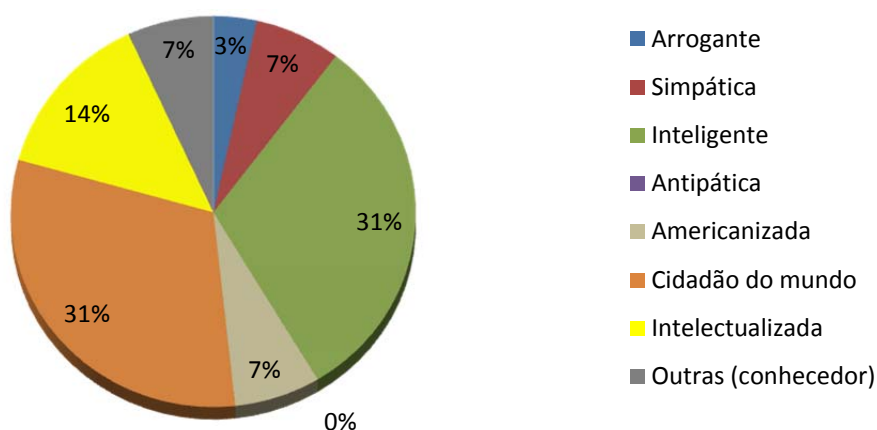
Americanizada: PATRÍCIA e CLÁUDIA.

Cidadã(o) do mundo: JONAS, TONY, RENATA, CARMEN, HELENA, ELZA, CAROL, JOSÉ e MAURÍCIO.

Intelectualizada: GEORGETE, JORGE, RENATA e CAROL.

Outras: Conhecedor(a) (TONY e CARMEN).

Gráfico 2 - Imagem que o aprendiz de inglês acredita que os outros lhe atribuem



Fonte: Pesquisa do autor

Algumas linhas atrás, tivemos a oportunidade de discorrer um pouco sobre a questão da imagem quando reflexo de um traço de identidade formado e reformulado na dinâmica das relações entre língua e o que poderíamos chamar de afirmação do *self*.²⁴ Pensamos ter ficado claro que um processo de reconhecimento de uma determinada imagem para si próprio leva o indivíduo a evidenciar, num movimento de mão-dupla, a forma como ele(a) vê a si próprio(a), mas também a forma como ele(a) imagina que os outros o(a) vêem. A lembrança dessa nuance presente no raciocínio que procuramos desenvolver acima vem a propósito dos dados obtidos para esta Questão 8 do Questionário. As opções de tipos de imagem que o informante deveria

²⁴ “Numa acepção geral, entende-se por *self* aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, isto é, a sua essência. O termo *self* em português pode ser traduzido por “si” ou por “eu”, mas a tradução portuguesa é pouco usada, em termos psicológicos. Este termo foi utilizado inicialmente por vários psicanalistas ingleses, entre eles Donald Winnicott, para designar a pessoa enquanto lugar de atividade psíquica, ou seja, o *self* seria o produto de processos dinâmicos que asseguram a unidade e a totalidade do sujeito.” Retirado de INFOPÉDIA (2015).

escolher foram fornecidas pelo pesquisador aos sujeitos informantes da pesquisa como forma de cercar o conjunto mais frequente de imagens que são atribuídas aos falantes de inglês como língua estrangeira no Brasil. É um conjunto relativamente limitado de opções, mas para conferir maior liberdade de escolha ao informante, disponibilizamos a opção *outras*.

O resultado revela que a maioria dos informantes fez adesão a duas imagens de caráter positivo como traço que identifica o indivíduo que “sabe” inglês. Doze indivíduos do grupo de quinze fizeram sua opção por uma imagem “inteligente” ou por uma imagem “cidadã(o) do mundo”, sendo que dois deles (Jonas e Elza) optaram por ambas. Jonas, além dessas duas opções, atribuiu a si mais outras duas imagens: arrogante e simpática. Com essas duas novas escolhas, Jonas atribui a si imagens à primeira vista contraditórias. Como alguém arrogante pode ser também simpático?

Outro posicionamento curioso diante dessa questão foi o exibido por Cláudia e Patrícia. Elas aparentemente acreditam que saber inglês lhes confere uma imagem “americanizada”. E, além dessa, não optaram por aderir a qualquer outra imagem. Quanto a Cláudia, talvez tenha sido uma opção de momento, sem qualquer repercussão mais extensa sobre a sua identidade em trânsito. No entanto, em relação a Patrícia, já tivemos a oportunidade de ver em uma análise acima (Questão d) que ela reconhece que muitos indivíduos a tomam como “antipatriota” e “metida” pelo fato nem tanto de ela “saber” inglês, mas simplesmente por gostar da língua e, segundo ela própria assume (ver análise da narrativa de Patrícia adiante) buscar sempre os espaços onde possa aprender um pouco mais do idioma. Portanto, em Patrícia, pelo menos, temos a adesão a uma opção de imagem que é pertinente a seu traço identitário de amante do inglês.

A imagem “antipática” permaneceu órfã de escolhas.

i) Descartada. Informantes não forneceram dados suficientes para uma análise relevante.

j) Existe algum elemento ou característica da língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua língua-cultura de origem?

CLÁUDIA: As músicas, depois que me interessei pelas músicas internacionais, passei a ver a música nacional com outros olhos. Hoje, eu não sinto mais prazer em ouvir músicas nacionais, porque simplesmente prefiro as internacionais.

RAIMUNDA: Modo de expressão da fala Inglês.

MARIA: Sim, vários elementos. A palavra shopping, por exemplo, tudo isso faz parte do estrangeirismo.

PATRÍCIA: Só o fato de conhecer a língua e cultura inglesa ajuda a formar um padrão, digamos mais educado e preciso do que a minha língua-cultura de origem.

MAURÍCIO: Sim, nos elementos históricos e culturais.

GEORGETE: Focar no objetivo.

ELZA: Não.

JOSÉ: São várias, mas eu não lembro quais.

HELENA: Não.

CAROL: Acho que não, não a percebo no momento.

A curiosidade e o desejo de conhecer os segredos da língua estrangeira fazem-se presentes nos depoimentos dos nossos informantes quando instados a responder à pergunta acima. Aqui devemos dar especial ênfase a um campo marcado e caracterizado como uma das maiores expressões da identidade de uma cultura: o seu cancionário. Em nosso caso, o repertório de canções em inglês. Adiante retomaremos esse tema quando da análise das narrativas dos informantes.

Por ora, gostaríamos de adiantar que esse elemento, a canção em inglês, brota do discurso dos nossos sujeitos com naturalidade. Ele está presente como exemplo de uma característica da cultura da língua-alvo que melhor representa um aporte à cultura de origem dos nossos informantes, por se tratar de algo que contribui para a ampliação do repertório.

Isso ocorre por razões que estão ligadas não apenas à ludicidade do elemento musical nas aulas e na vida cotidiana mas, também, por ser esse um terreno de veiculação da língua-alvo que apresenta grande potencial para a associação entre identidade do aprendiz de LE e o campo das emoções. Também temos a intenção de explorar esse tema mais detidamente ao longo do nosso texto.

Fica claro na rápida exposição de respostas à última pergunta acima sobre elementos ou características da cultura inglesa que ajudam a complementar a cultura de origem do aprendiz que a identificação com a canção em inglês produz desdobramentos. Tais desdobramentos extrapolam com frequência para a formação de um juízo de valor em relação a vários aspectos do cotidiano quando colocadas lado a lado as duas línguas-culturas. Para Potter e Lederman (2012, p. 9), a música é poderoso instrumento pedagógico e político, pois, através dela, “podemos abordar temas transversais, aprender sobre as questões da vida real e suas transformações.”

A insistente referência às canções em inglês por parte de indivíduos que têm o perfil dos nossos informantes – como vemos agora e veremos também adiante – é mais um elemento de profundo impacto sobre a formação identitária dos nossos alunos e, ao mesmo

tempo, um canal para a afirmação de um conjunto humano que se renova e se deixa conhecer através do processo de ensino-aprendizagem de LE. Não descartamos, é claro, a possibilidade de que esse fenômeno ocorra em outras amostras com outros perfis de informantes como, por exemplo, outras faixas etárias, mas, lembremos, tal comportamento aí nesse caso seria provavelmente menos frequente. É entre os mais jovens que geralmente a música se fortalece como elemento deflagrador de paixões e de renovação do espírito.

Retomemos, então, com o propósito de ilustrar o comentário, a resposta dada à última pergunta pela informante Cláudia:

As músicas, depois que me interessei pelas músicas internacionais, passei a ver a música nacional com outros olhos. Hoje eu não sinto mais prazer em ouvir músicas nacionais, porque simplesmente prefiro as internacionais. (Cláudia, grifo nosso).

Como podemos observar em suas palavras, depois do contato com a música cantada em inglês, Cláudia deu início a um processo de abandono de um setor da identidade brasileira – a sua música popular – que ajudava a compor, por sua vez, uma identidade para ela, Cláudia, e isto aparentemente deflagrou um outro processo, o de substituição desse traço identitário por outro da mesma natureza, mas de origem estrangeira. Os “outros olhos” com os quais Cláudia afirma que passou a ver a música nacional são a metáfora que responde por esse processo que, apesar de relativamente banal, ajuda a sustentar o raciocínio que tentamos desenvolver aqui.

Ajuda a sustentar também esse movimento de assimilação de um traço cultural estrangeiro em detrimento de um similar seu da cultura de origem a associação feita pela informante entre transferência e prazer. Aqui temos as emoções e a revelação de um dos mecanismos mais marcantes através dos quais elas participam do processo de ensino-aprendizagem. Cláudia afirma “não sentir mais prazer” em ouvir música brasileira porque, segundo ela, “prefere” as internacionais, e aí é como se dissesse que aquela primeira identidade de *Cláudia ouvinte e dileta de música nacional* já se deslocou e assumiu uma nova configuração de uma *Cláudia que hoje em dia ouve e tem prazer apenas com música estrangeira*.

A associação entre aprendizagem de línguas e prazer é retomada por Potter e Lederman (2012) ao lembrar que ela se sustenta na relação que existe entre o processo de aprendizagem em si e as abordagens que implementamos para torná-lo mais interessante:

Como professores de inglês, percebemos a necessidade de desenvolver meios mais próximos da realidade dos alunos para atingir objetivos linguísticos e pedagógicos. Dessa forma, podemos motivar os alunos a participar mais ativamente da aula e aprender de maneira mais prazerosa. (POTTER; LEDERMAN, 2012, p. 9).

É inegável que a música representa um dos mecanismos mais eficientes na promoção dessa relação “prazerosa” do aprendiz com a língua-alvo. Porém, não devemos esquecer que esse mecanismo não é de forma alguma inócuo no que diz respeito à formação da identidade. Muito pelo contrário. Como já apontamos acima, Cláudia faz questão de afirmar uma maior participação da música estrangeira em sua audição, em prejuízo da música nacional.

A depreciação da cultura nativa em favor daquela de origem estrangeira manifesta-se também neste depoimento da informante aqui denominada de Patrícia:

Só o fato de conhecer a língua e cultura inglesa ajuda a formar um padrão, digamos, mais educado e preciso do que a minha língua-cultura de origem. (Patrícia, grifo nosso).

Como podemos perceber, Patrícia está convencida não apenas de que o acesso à língua-cultura inglesa “ajuda a complementar” a sua língua-cultura de origem como, mais do que isso, o aporte que aquele agente cultural estrangeiro lhe fornece suplanta o agente interno, ajudando a formar “um padrão” com qualidades superiores, que até então ela não experimentara. São palavras fortes saindo do pensamento de uma garota de apenas 16 anos. Patrícia não está satisfeita com os padrões de referência para o indivíduo dito “educado” que a sua própria cultura lhe sugere e tenta adotar então um outro que o complemento ou, mais provável se levarmos em conta suas palavras, o substitua.

Há muito que a ideia de que falta educação ao brasileiro povoa os discursos que ajudam a compor a imagem que temos de nós mesmos. A maioria de nós já deve ter ouvido de alguém aquela sentença preconceituosa que afirma que seríamos um país mais civilizado ou, no mínimo, mais desenvolvido hoje se tivéssemos sido colonizados por ingleses ou holandeses. Segundo esse dito, nossa tendência ao atraso e nossa tolerância com a corrupção dos costumes tem origem nos portugueses que foram enviados para colonizar a nova terra nos primórdios do Brasil, uma gente degredada, muitos condenados por crimes e aventureiros sem escrúpulos. Segundo essa interpretação dos fatos, nosso suposto desdém pelo rigor civilizatório provém de um mau começo. Temos a tendência a repetir que o Brasil jamais entrará para o seletivo grupo das nações mais desenvolvidas simplesmente porque aqui não valorizamos, como acontece lá fora, a educação do nosso povo. Reforça ainda mais esse sentimento amargo de haver perdido o bonde da história na área da educação o fato, alardeado por quase todos os meios de comunicação, de que países que até algum tempo atrás eram inferiores a nós nesse quesito recentemente deram o salto qualitativo e tornaram-se referências para outros países no que diz respeito a ensino de qualidade para sua gente.

Servem como exemplos nesse aspecto os chamados Tigres Asiáticos²⁵. Isso sem falar na sempre presente referência à Argentina, nosso vizinho aqui da América cujo alardeado gosto pela leitura – existiriam mais livrarias na grande Buenos Aires do que em todo o território brasileiro! – nos é constantemente lembrado por aqueles que insistem em nos impor a pecha de leitores medíocres.

Coracini (2007) sintetiza esse sentimento de inferioridade por parte do brasileiro e, conseqüentemente, de exaltação do estrangeiro em *A celebração do outro na constituição da identidade do brasileiro*. Nesse texto, a autora busca entender a complexa rede de identificações que aproxima o sujeito da enunciação do outro (estrangeiro), “objeto do seu desejo”. Nesse movimento de atração e de elogio ao outro, seu alvo e seu complemento, ficam pelo caminho marcas dessa busca, que não se completa:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. (CORACINI, 2007, p. 61).

Patrícia deseja através do aprendizado de inglês formar para si um “padrão” de comportamento não apenas mais “educado” mas também mais “preciso”. Aqui, a nosso ver, existe uma sintonia com o que respondeu sobre a Questão j a informante Georgete: “focar no objetivo”. Podemos observar nesse paralelo entre as duas colocações a repetição de uma imagem que acompanha a língua inglesa – e, com muita razão também, a sua cultura – que é a de uma língua objetiva e pragmática. O padrão “mais preciso” que Patrícia persegue virá preencher um vazio deixado por sua língua materna. Ele é constitutivo de sua identidade renovada através da língua estrangeira e ocupará seu devido espaço quando esse processo tiver sido completado. Pelo menos, é assim que pensa Patrícia. O sujeito sempre tende a achar que a língua do outro corresponde ao espaço de expressão do inequívoco e da liberdade. Revuz (1998) e Coracini (2007) problematizam essa crença trazendo para a discussão o valor relativo à constituição identitária que ela apresenta. Para Revuz (1998), o deslocamento que a língua estrangeira promove entre significantes e significados, cristalizados na língua materna, responde por uma nova postura do “eu” diante de certos contextos de expressão contraditórios:

A língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz não pode mais ser a fonte. Um

²⁵ Apelido que receberam da comunidade internacional países como a Coreia do Norte, a Malásia e Cingapura devido ao rápido crescimento econômico que alcançaram durante as décadas de 80 e 90 do séc. XX.

certo número de enunciados sobre o sexo, a idade, o aspecto físico o “jeito de ser” são “renovados” pela/na língua estrangeira. Ao aceitar os enunciados corretos de um ponto de vista linguístico, o locutor estrangeiro avalia, ao mesmo tempo, seu conteúdo. Não é raro ver pessoas que sofrem graves dificuldades de relacionamento, estabelecerem sem problemas relações satisfatórias ao expressarem-se razoavelmente em uma outra língua. O *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. (REVUZ, 1998, p. 224-225).

Coracini (2007), por sua vez, enfatiza o caráter “perturbador” da LE diante do aparente conforto que a LM proporciona ao sujeito. A autora não deixa passar despercebido que a língua materna ocupa o lugar da “censura” no sujeito, em contraste com o espaço do desafio que nos tenta, representado pela língua estrangeira:

[...] a língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna, considerada pela psicanálise com fundante da subjetividade, língua do prazer e do repouso, mas também – e todos nós vivemos e constatamos – língua da censura, dos recalques, das frustrações, língua dos interditos [...]. Língua da falta, dos mal-entendidos [...]. Uma língua estrangeira constitui um conjunto de fragmentos “estranhos” [...]; outra cultura, outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros, que vem perturbar, confundir [...] e, portanto, colocar em questão meu modo de ser, de me posicionar. (CORACINI, 2007, p. 152-153).

Portanto, para os depoimentos analisados aqui a partir da Questão 10, ficam claras as posições teóricas que tomam o sujeito aprendiz de língua estrangeira como cindido, marcado pela ausência do que pertence ao outro, ausência essa que, posta em termos da psicanálise, é formadora da identidade. É no preenchimento desse espaço psicológico, formado pela expectativa do aprendiz em constituir-se sujeito no domínio da língua estrangeira e, por outro lado, na superação da censura imposta pela língua materna que se constrói a subjetividade renovada. Tal processo não é em absoluto livre de distorções e pode, ao longo do percurso, produzir identificações caracterizadas por sentimentos de desprezo da cultura de origem e, ao mesmo tempo, exaltação da cultura-alvo.

5.3.2 Parte 2

5.3.2.1 Características afetivo-emocionais

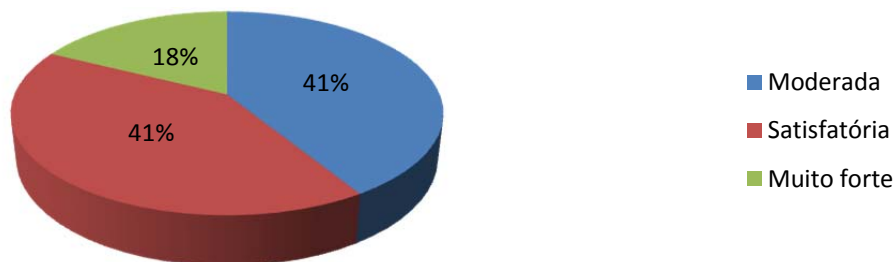
a) Como você avalia sua **motivação** para aprender inglês?

Moderada: RAIMUNDA, MARIA, OSVALDO, GEORGETE, ODETE, CAROL e JORGE.

Satisfatória: CLÁUDIA, CARMEN, MAURÍCIO, ELZA, HELENA, JONAS e TONY.

Muito forte: RENATA, PATRÍCIA e JOSÉ.

Gráfico 3 - Motivação para aprender inglês



Fonte: Pesquisa do autor

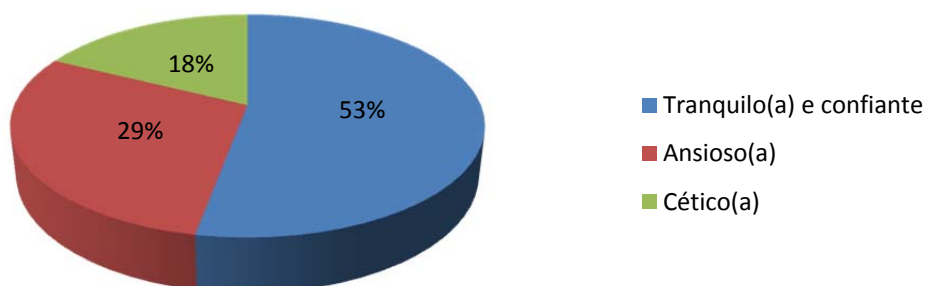
b) Como você se encontra neste momento em relação à sua **ansiedade** para aprender inglês?

Tranquilo(a) e confiante: RENATA, TONY, MAURÍCIO, ELZA, HELENA, ODETE, JONAS, CAROL e JORGE.

Ansioso(a): CLÁUDIA, PATRÍCIA, CARMEN, JOSÉ e GEORGETE.

Cético(a); duvidoso(a): RAIMUNDA, MARIA e OSVALDO.

Gráfico 4 - Nível de ansiedade para aprender inglês



Fonte: Pesquisa do autor

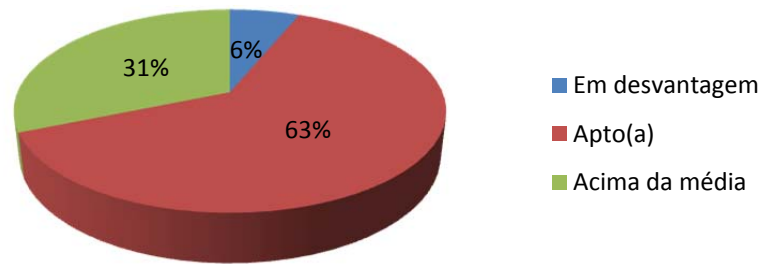
c) Como você se considera quanto às **condições para aprender** inglês em relação a seus colegas?

Em desvantagem: HELENA.

Apto(a): GEORGETE, ODETE, JONAS, TONY, RAIMUNDA, MARIA, CARMEN, MAURÍCIO, OSVALDO e ELZA.

Acima da média: JORGE, PATRÍCIA, JOSÉ, RENATA e CLÁUDIA.

Gráfico 5 - Condições para aprender inglês em relação aos colegas



Fonte: Pesquisa do autor

5.3.2.2 Experiência do informante com o inglês

a) Além das aulas no colégio que outro(s) tipo(s) de contato com o inglês você tem?

CLÁUDIA: Filmes, música e internet.

CARMEM: Filmes, música e internet.

ODETE: Leitura, música, internet e falantes nativos.

PATRÍCIA: Leitura, filmes, música, internet e canais por assinatura.

HELENA: Filmes, música, internet, canais por assinatura e falantes nativos (Tenho contato com pessoas que falam outras línguas).

ELZA: Filmes, música e canais por assinatura.

JONAS: **Música.**

CAROL: Leitura, filmes, música, internet e jogos.

RAIMUNDA: Música e internet.

MARIA: Música e internet.

JORGE: Música, internet, jogos e séries.

MAURÍCIO: Música e internet.

TONY: Filmes e internet.

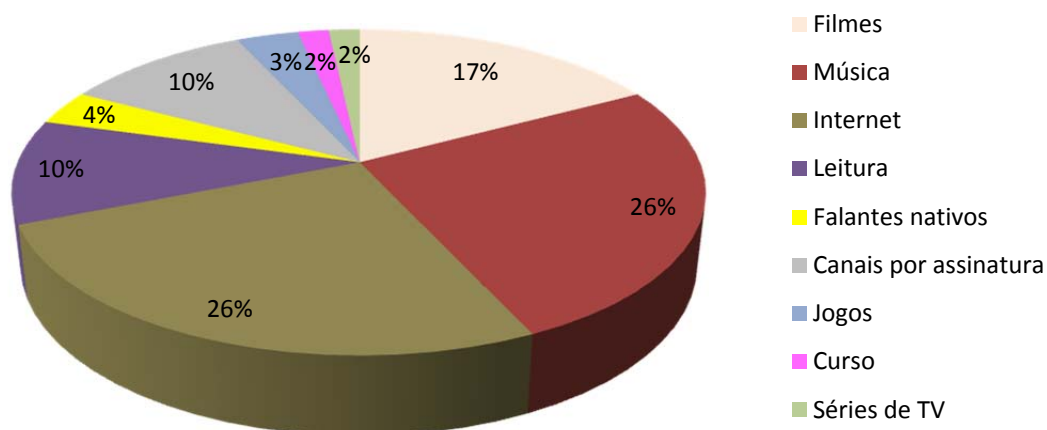
GEORGETE: Leitura, internet e curso.

OSVALDO: Filmes, música, internet e canais por assinatura.

JOSÉ: Leitura, filmes, música, internet e canais por assinatura.

RENATA: Leitura, filmes, música, internet e canais por assinatura.

Gráfico 6 - Outros tipos de contato com o inglês



Fonte: Pesquisa do autor

b) Além do período atual, por quanto tempo você estudou ou vem estudando inglês?

CLÁUDIA: Mais de três anos.

CARMEM: Vários anos, com interrupções.

ODETE: No Ensino Médio.

PATRÍCIA: Vários anos, com interrupções.

HELENA: No Ensino Fundamental, no Ensino Médio (No colégio em que eu estudei a 3ª e 4ª série também dava aula de inglês).

ELZA: No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

JOSÉ: Vários anos, com interrupções.

JONAS: No Ensino Fundamental.

CAROL: No Ensino Fundamental.

RAIMUNDA: No Ensino Médio.

MARIA: No Ensino Médio.

JORGE: Vários anos, com interrupções.

MAURÍCIO: No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

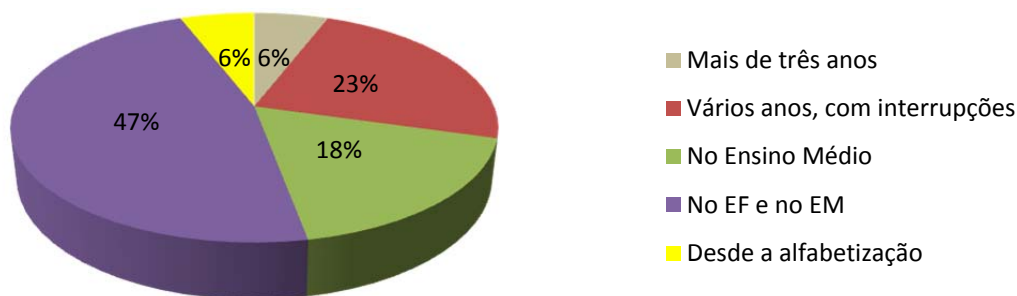
TONY: No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

GEORGETE: No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

RENATA: Venho estudando inglês desde a alfabetização, sem interrupções.

OSVALDO: No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Gráfico 7 - Há quanto tempo vem estudando inglês



Fonte: Pesquisa do autor

5.3.2.3 Objetivos para aprender inglês

a) Dos objetivos abaixo, qual(ais) você assinalaria como o(s) seu(s) principal(ais) para tornar-se um usuário de inglês?

CLÁUDIA: Viajar, desejo pessoal, estender laços sociais, navegar na internet, usufruir da literatura e cumprir o currículo escolar.

CARMEM: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar e desejo pessoal.

ODETE: Maiores chances no mercado de trabalho, desejo pessoal, estender laços sociais e cumprir o currículo escolar.

PATRÍCIA: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal, estender laços sociais, formação intelectual e usufruir da literatura.

HELENA: Maiores chances no mercado de trabalho, viajar e estender laços sociais.

ELZA: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal, usufruir da literatura e cumprir o currículo escolar.

JONAS: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal, usufruir da literatura, estender laços sociais, formação intelectual e navegar na internet.

CAROL: Viajar, formação intelectual e navegar na internet.

RENATA: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal, estender laços sociais, formação intelectual, navegar na internet, usufruir da literatura e cumprir o currículo escolar.

RAIMUNDA: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, navegar na internet e cumprir o currículo escolar.

MARIA: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, formação intelectual, navegar na internet e cumprir o currículo escolar.

JORGE: Maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal e navegar na internet.

MAURÍCIO: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal, usufruir da literatura, formação intelectual, cumprir o currículo escolar e navegar na internet.

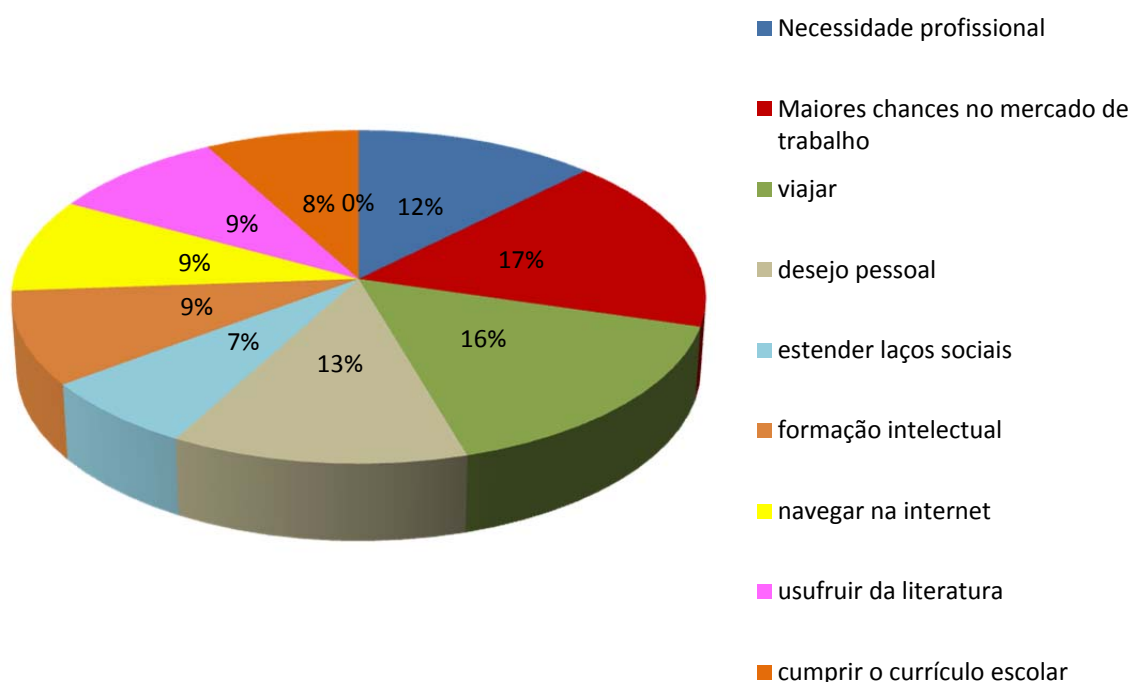
TONY: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, desejo pessoal e usufruir da literatura.

GEORGETE: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho e formação intelectual.

OSVALDO: Maiores chances no mercado de trabalho, viajar, formação intelectual e usufruir da literatura.

JOSÉ: Necessidade profissional, maiores chances no mercado de trabalho, viajar, desejo pessoal, formação intelectual e usufruir da literatura.

Gráfico 8 - Principais objetivos para tornar-se usuário de inglês



Fonte: Pesquisa do autor

Vejamos, a seguir, a produção e a análise das narrativas dos nossos informantes sobre suas experiências de aprendizagem de inglês e suas repercussões para cada sujeito.

5.4 NARRATIVAS²⁶

a) Cláudia

Tudo começou na escola, o primeiro contato de que me lembro foi na 5ª série, no Colégio Bolívar Santana. De início, eu não tive interesse, assim como em todas as outras matérias, a de inglês não era especial para mim. Também não houve incentivo para me interessar.

Não consigo me recordar de algo marcante das primeiras aulas, nem lembro da primeira impressão que tive com o inglês, mas creio que foi neutra, era algo bem diferente da nossa língua, então devo tê-la achado estranha, a troca do “eu” para o “I” e o “você” por “you”, e também o fato da utilização do w e y nas palavras ser constante deve ter sido para mim surpreendente.

Atualmente, posso dizer que adoro o inglês, não sei o porque, mas essa admiração e interesse começaram na 8ª série. O interesse maior começou pelas músicas do gênero pop na 6ª série, porém só veio a se intensificar na 8ª.

Eu desejo ser fluente um dia, não logo, pois sei que não tenho tanta disciplina para tentar estudar o inglês todo dia, como vejo ser uma dica dos sites que procuro.

Meu aprendizado não vai com a velocidade que desejo. Há um tempo atrás, eu me aventurei em conversar com estrangeiros pela internet, me sentia muito nervosa e insegura, acho que ainda me sinto assim.

Eu acredito que é uma vantagem para mim, não só pelo meu interesse pessoal em aprender a língua mais utilizada hoje em dia, mas também pelo fato de que com esse conhecimento é possível se ter muitas oportunidades imprescindíveis.

Eu uso o inglês para tentar entender a mensagem de um texto, as músicas que gosto de ouvir e conversar com estrangeiros. Procuro por dicas para aprender melhor o inglês na internet, porém ultimamente tenho ficado cansada de ler praticamente a mesma coisa em todos eles.

Narrar a lembrança, relembrar fatos é também reinventá-los. Ao revisitar acontecimentos, sentimentos e compartilhá-los com o outro, meu ouvinte ou leitor, eu também os recrio, pois em grande medida escapam-me ao domínio racional. Não são apenas fatos, são referências, reminiscências que ao retornar à superfície da memória trazem consigo o eu que fui, mas não sou mais. Não é simples e direto retomar o fio da lembrança, recuperar a identidade que tínhamos então, recolocar aqui e agora o sujeito que antes existia e era dono dessas memórias. Agora sou outro. Minha identidade renovada já não pode ser inteiramente fiel às recordações que tento neste momento reviver. A tentativa de recuperação dos fatos é

²⁶ OBS.: Infelizmente, os informantes José e Renata não participaram desta etapa da pesquisa.

território dos lapsos, especialmente quando envoltos aqueles fatos em emoções. O descortinar de acontecimentos onde meu espírito se deixou levar revela-se tarefa complexa e escorregadia, repleta de não-ditos, de espaços por preencher, de meias-certezas onde o que permanece é ao mesmo tempo o concreto, pois ainda aqui está, e o que já se foi, pois as ausências também nos constituem.

Coracini (2007) sustenta que lembrar é também reinventar. Para essa autora, a memória é terreno para a interpenetração do factual com a fantasia, pois não existe contexto objetivo e livre da interpretação de quem quer que o analise, que o leia. A ‘leitura’ do contexto sofre a intervenção da linguagem que, por sua vez, realiza-se no e a partir do momento histórico em que está inserida.

Por isso, [...] estou convencida de que não existe a polarização ficção *versus* realidade ou história (factual), assim como não existe a dicotomia subjetividade *versus* objetividade, determinando a priori a interpretação a partir de marcas linguísticas cujo sentido prescindiria do contexto [...]. Aliás, a esse respeito, gostaria de antecipar que falar da língua é sempre e inevitavelmente construir ficção, sobretudo se admitirmos a (im)possibilidade da língua feita objeto, um todo coerente, uno, homogêneo. Melhor ainda: falar de si ou do outro, enfim, falar ou escrever sobre algo é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade [...]. (CORACINI, 2007, p. 136).

Insegurança diante do estranho marca o início da experiência de Cláudia com o inglês. E nesse terreno o vocabulário ocupou papel de destaque. Cláudia revive na narração dos seus primeiros momentos com a língua a inquietação que experimentou com a descoberta de que os nomes que damos às coisas não são necessariamente os mesmos para todo mundo. O conforto proporcionado pela segurança da nomeação do mundo realizada pela língua materna se desvanece e abre-se uma fenda capaz de permitir a passagem entre dois universos. O sentimento que se instaurou então em Cláudia foi de perplexidade:

[...] então devo tê-la achado estranha, a troca do “eu” para o “I” e o “você” por “you”, e também o fato da utilização do w e y nas palavras ser constante deve ter sido para mim surpreendente. (l. 7-9)

Revuz (1998, p. 222) resume esse sentimento perturbador de deslocamento que Cláudia experimentou como “as palavras não são mais aquilo que elas eram” e enfatiza a perda da carga emotiva – que caracteriza o processo de nominação em LM – quando tem início o contato com as palavras da LE.

Consequentemente, a operação de nominação em língua estrangeira, mais do que uma regressão, vai provocar *um deslocamento das marcas anteriores*. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. (REVUZ, 1998, p. 223, grifo da autora).

Os aprendizes costumam reagir de duas formas diferentes à constatação desse “surpreendente” fenômeno da renominação das coisas que é posto em funcionamento pelo aprendizado de uma LE. Há os que sentem um certo desânimo diante daquilo que para eles parece ser uma tarefa deveras prodigiosa, talvez inalcançável. Outros tantos há que são tomados por um sentimento de euforia e põem-se então a buscar meios para superar as dificuldades e atingir, assim, o mais breve possível, o momento em que lidarão com a língua-alvo como quem lida com um velho e bom instrumento que dominamos e pelo qual temos apreço. Cláudia certamente pertence ao segundo grupo. Ela foi capaz de vencer um inicial desinteresse pela língua inglesa e transformá-la em um objeto de prazer – ainda que lhe escape o motivo - e também em um objetivo a ser atingido:

Atualmente, posso dizer que adoro o inglês, não sei o porque, mas essa admiração e interesse começaram na 8ª série. [...] (l. 10-11)

Eu desejo ser fluente um dia (l. 13)

O gostar da experiência de aprender a LE é fator determinante na maioria das experiências bem-sucedidas. Cláudia transpira esse sentimento em suas palavras. Em alguns momentos de seu depoimento dá até para avançar a análise e afirmar que ela já não se vê sem essa língua. A identificação com elementos da cultura da língua-alvo contribui enormemente para isso. Não são apenas as canções em inglês que seduzem Cláudia e a fazem ansiar pelo dia em que conseguirá dominar a língua. Percorrendo um caminho ambicioso que leva do gosto e da identificação com o idioma através das canções até a aventura da descoberta de canais de interação com falantes nativos, Cláudia mostra-se disposta a explorar outros mundos pelos corredores da cultura.

O desejo de estabelecer vínculos com representantes (falantes) nativos da língua-alvo é um dos sinais mais claros de que Cláudia avança sobre novos terrenos em sua exploração do inglês. Falta superar ainda, no entanto, a distância que a separa do nível de desempenho que ela deseja alcançar. Essa ‘distância’ só pode ser vencida com tempo. A angústia que Cláudia sente diante da constatação de que o tempo corre à frente do seu projeto de aprendizagem transparece na forma como ela relaciona esse processo a uma espécie de corrida, corrida essa que ela trava contra o tempo:

Meu aprendizado não vai com a velocidade que desejo. Há um tempo atrás, eu me aventurei em conversar com estrangeiros pela internet, me sentia muito nervosa e insegura, acho que ainda me sinto assim. (l. 15-17, grifo nosso)

É no embaraço da *velocidade* contra o *tempo* que Cláudia tece seu pensamento de que encontra-se infelizmente atrasada em seu percurso para atingir o domínio do inglês que lhe permitiria trocar ideias com usuários fluentes da língua. Isso fica nítido no uso do melancólico *ainda*, empregado na linha 17. Esse é um advérbio que revela muito do momento que Cláudia atravessa neste instante em relação à sua experiência com o inglês e o processo de incorporação desse aprendizado à sua identidade. A demora em alcançar seus objetivos – evidente na expressão desse ainda, obviamente seguido de um suspiro – tem potencial para produzir descrédito em relação a certos instrumentos de aprendizagem a esta altura teoricamente já consagrados e, conseqüentemente, o inevitável desânimo.

Procuo por dicas para aprender melhor o inglês na internet, porém ultimamente tenho ficado cansada de ler praticamente a mesma coisa em todos eles (l. 22-24, grifo nosso).

A angústia que começa a tomar conta de Cláudia é reflexo do descompasso entre o fato de ela sentir-se preparada para dominar a língua e o tempo que esse conhecimento leva para estabelecer-se. Conhecimento que demora a chegar e corre o risco de já não encontrar Cláudia tão disposta quanto agora. “Cansada de ler praticamente a mesma coisa” em todos os sites que visita em busca de ajuda, Cláudia conclui sua narrativa com uma revelação que deve servir de alerta para nós, professores. Ela não deveria estar sentindo a necessidade de buscar na internet, por conta própria, seu desenvolvimento na LE. Se ela suspeita que depende tanto da *web* para poder progredir, é um sinal de que a escola deixou de dar o que ela precisa, ou *na medida* em que ela necessita. Tudo indica que a escola, pelo menos no caso de aprendizes interessados como Cláudia, está alienando a terceiros aquilo que seria sua responsabilidade prover.

b) **Raimunda**

Comecei a estudar inglês na sétima série, no Colégio Estadual Professor José Barreto de Araújo Bastos. Estava muito interessada e empolgada. Recebi ajuda da minha professora de inglês desde o início. As minhas primeiras aulas foram bem interativas, com músicas internacionais. A professora passava letras de músicas americanas para traduzir e saber significados. Eram aulas bem legais.

A língua estrangeira moderna Inglês me parecia estranha porque eu nunca tinha aprendido e nem estudado a língua.

Tenho emoções sim com a língua inglesa, pois, amo escutar letras de músicas internacionais. Gosto muito. Algumas me emocionam de verdade; tenho admiração, tenho um grande desejo de aprender inglês.

Eu estou em aprendizado, tenho muito o que aprender ainda; experiência na escrita em escrever certamente inglês. As minhas iniciativas para aprendê-lo melhor, é ouvindo músicas internacionais e praticando a escrita.

A língua estrangeira para mim continua a ser privilegiada como um ideal a ser alcançado, pois a língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação para o desenvolvimento da cidadania. Por isso se faz necessário o conhecimento dessa disciplina educacional.

Porque ter o inglês como uma segunda língua abre muitas portas, começando pela porta do mercado de trabalho.

A importância de modelos positivos no início do processo de ensino-aprendizagem fica clara no esforço de reconstrução que Raimunda faz para nos trazer suas primeiras sensações com o aprendizado de inglês. Muito do que em nós permanece e marca a nossa identidade é resultado de uma imagem positiva que tivemos daquela pessoa responsável pelo nosso primeiro contato com um determinado saber.

Estava muito interessada e empolgada. Recebi ajuda da minha professora de inglês desde o início. (l. 2-3, grifo nosso)

Movida por sincero interesse pela disciplina, Raimunda encontrou por parte da professora o incentivo de que precisava. O reconhecimento e o envolvimento emocional de Raimunda no processo e em relação à professora transparece no discurso da informante em forma do tratamento pessoal e intransferível que assume o adjetivo possessivo *minha* nas linhas 2 e 3.

Ao lado da motivação, expressa por Raimunda através do termo *empolgação*, encontramos também, um pouco adiante, mais uma manifestação da relação intrínseca entre admiração e desejo pela língua estrangeira.

[...] tenho admiração, tenho um grande desejo de aprender inglês. (l. 9-10)

Comentamos a consistência dessa relação quando analisamos acima a narrativa de um outro sujeito. Mesmo assim, gostaríamos de lembrar, citando para isso as palavras de Andrade e Norton (2011), a afinidade que existe entre essa relação e a questão da identidade como um horizonte de “investimento” no processo de aprendizagem de LE:

Quando os aprendizes investem na aprendizagem de uma língua estrangeira, eles estão fazendo um investimento em identidades; assim, o desejo pela língua pode ser visto como o desejo também pela identidade, muitas vezes de prestígio e de poder, que o domínio da LE pode constituir. (ANDRADE; NORTON, 2011, p. 111).

O trecho seguinte do depoimento de Raimunda ajuda a comprovar a ideia do investimento a que se referem Andrade e Norton (2011). O projeto de aprender a língua inglesa assume dimensão de “ideal” nas palavras da nossa informante.

A língua estrangeira para mim continua a ser privilegiada como um ideal a ser alcançado.
(l. 14-15)

O desejo e a consciência de se atingir o domínio da LE para participar plenamente dos espaços de cidadania revelam em Raimunda um bom nível de amadurecimento.

pois a língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação para o desenvolvimento da cidadania. Por isso se faz necessário o conhecimento dessa disciplina educacional. (l. 15-17)

Em suas palavras, Raimunda define com clareza a dimensão social da língua e, por não se referir à língua materna especificamente, podemos inferir que também trata de LE. Fica claro, portanto, porque Raimunda não pode deixar de participar ativamente desse bem cultural: além de representar um diferencial para a sua identidade – justificando-se, assim, o investimento em aprendê-la – a LE inglês ajuda na sua formação como cidadã.

c) **Maria**

Lembro muito bem quando comecei a estudar inglês. Foi no meu segundo dia de aula na quinta série do ensino fundamental. Eu estava meio curiosa, pois ouvia muitas pessoas falando dessa língua. A primeira coisa que o professor ensinou foi como se apresentar em inglês. Foi bastante divertido e interessante.

A língua, em alguns aspectos, parecia ser familiar, mas estranha. Logo vi que, ao mesmo tempo, ela é bonita e admirável. Tenho vontade de aprendê-la, uma vez que essa linguagem é muito importante para nos ajudar a crescer na vida e até mesmo no nosso dia-a-dia. Meu aprendizado está regular porque só me passavam verbo to be da oitava ao primeiro ano.

Uso essa língua mais no colégio ou nas traduções das músicas inglesas. Tomo iniciativas de aprender tudo que o professor me passa na sala de aula, para não perder na matéria. No futuro, irei fazer um curso de inglês. Sei que ele é extremamente útil para eu conviver com as pessoas e com o mundo.

Sonho em viajar por todo o mundo, porém, para isso acontecer, é necessário eu falar várias línguas e a inglesa é essencial, sendo assim a mais importante para usarmos. Não vou negar que ela é um pouco complicada. Mesmo assim, vou procurar me esforçar para conseguir um cursinho de inglês e procurar conhecer mais sobre essa língua, mesmo às vezes sentindo raiva dela durante as aulas por não conseguir pegar muita coisa.

Portanto, espero aprender cada vez mais o inglês, vou dar o melhor de mim cada dia mais, através das aulas, internet, livros, revistas, músicas, filmes, visto que por meio deles irei estar lendo e traduzindo textos e conhecendo palavras que irão me ajudar para que eu venha a ter um futuro promissor.

O inglês como um instrumento de cultura, com valor no mercado cultural e nas relações interpessoais transparece nas palavras de Maria.

Sei que ele é extremamente útil para eu conviver com as pessoas e com o mundo. (l. 12-13)

Sonho em viajar por todo o mundo, porém, para isso acontecer, é necessário eu falar várias línguas e a inglesa é essencial, sendo assim a mais importante para usarmos. (l. 14-15)

O tema é um tanto recorrente entre os nossos sujeitos, mas o fato é que almejar aprender inglês para participar com melhor qualidade no âmbito das relações pessoais e das trocas culturais é um construto estimulado pelas evidências. Nossos adolescentes que frequentam a escola já perceberam o eco que vem lá de fora, do mundo do mercado de trabalho e dos espaços discursivos preenchidos pelo léxico em inglês. Todo esse conjunto vai aos poucos formando um panorama no qual aprender inglês significa aumentar o repertório de possibilidades de comunicação e inserção no cotidiano, mesmo que ainda se tenha que esperar um pouco para atingi-lo:

Essa linguagem é muito importante para nos ajudar a crescer na vida e até mesmo no nosso dia-a-dia. (l. 6-8, grifo nosso)

[...] irei estar lendo e traduzindo textos e conhecendo palavras que irão me ajudar para que eu venha a ter um futuro promissor. (l. 22-23, grifo nosso)

A precariedade do ensino da língua em alguns contextos escolares, no entanto, pode atrapalhar os planos de qualquer indivíduo, os de Maria inclusive.

Meu aprendizado está regular porque só me passavam verbo to be da oitava ao primeiro ano. (l. 8-9)

As mazelas do ensino de línguas em geral e de língua estrangeira em particular já mereceram deste texto algumas considerações. Porém, nunca é demais lembrar que a demora em se dar uma maior seriedade à área do ensino de LE na escola regular pode neste momento estar prejudicando toda uma geração que espera ver atendidos os seus direitos a uma educação de qualidade.

Não podemos minimizar os resultados medíocres obtidos na maioria das vezes pelos alunos de escola pública no quesito ‘língua estrangeira’ atribuindo-lhes eternamente uma herança maldita de um sistema míope. Devemos reconhecer também que há nessa engrenagem a presença de peças, leia-se ‘professores’, que assumiram a tarefa de ensinar aquilo que não dominam. Lógico que temos conhecimento dos casos em que o professor é levado a dar aulas de disciplinas para as quais não teve treinamento apenas para completar a carga horária na unidade escolar. Contudo, enxergar o problema por diversos ângulos, apesar de ser essencial para se começar a entendê-lo, não devolve a Maria o seu direito de receber aulas de boa qualidade. Por que aquilo que no início era *divertido e interessante* (l. 4) não continuou evoluindo para proporcionar a Maria um aprendizado digno de quem tinha motivação para aprender? O resultado foi, em grande parte, frustração. Isso transparece em suas palavras. São palavras que carregam um certo desalento por ainda não ter aprendido inglês. Ela ainda acha a língua *bonita e admirável* (l. 6), mas, timidamente, reserva-se o direito de contradizer a sua primeira impressão positiva, já expressa no começo da narrativa:

Não vou negar que ela é um pouco complicada. (l. 16)

Em seguida, porém, e apesar de ainda lhe restar um pouco de otimismo, Maria resolve assumir sua frustração por não conseguir aprender a LE e dispara: sente *raiva*. (l. 18)

A presença do inglês nas diferentes mídias como elemento facilitador da aprendizagem é a aposta de Maria para tentar superar suas deficiências numa área da sua formação que ela gostaria de já ter atingido. Para isso, não lhe faltam esperança, perseverança e confiança, evidenciadas no emprego das expressões *espero* (l. 20), *vou dar o melhor de mim cada dia mais* (l. 20-21) e *irei estar*. (l. 22)

Portanto, espero aprender cada vez mais o inglês, vou dar o melhor de mim cada dia mais, através das aulas, internet, livros, revistas, músicas, filmes, visto que por meio deles irei estar lendo e traduzindo textos e conhecendo palavras que irão me ajudar para que eu venha a ter um futuro promissor. (l. 18-21)

d) Patrícia

Eu tinha 7 anos quando fui apresentada ao inglês na 2ª série. Na escola em que eu estudava havia um programa que dava e ensinava alguns conceitos básicos do inglês. Aquela foi a aula mais impressionante que eu já tinha assistido.

Eu sentia uma grande vontade de aprender aquela língua fascinante, mas, como era um idioma pouco falado no estado em que moro, ninguém, a não ser o meu antigo professor, me incentivava.

Logo na primeira aula, o professor nos ensinou uma música que contava os números em inglês. Era estranho porque, por mais que eu estivesse amando tudo aquilo, eu só tinha 7 anos e os únicos nomes de números eram um, dois, três, ..., mas eu não conseguia parar de sorrir e sem nunca parar de cantar a singela música que contava até o número 9.

Minha emoção com o inglês está devidamente ligada ao meu amor pelos Estados Unidos e a alguns artistas os quais eu admiro. Eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo mais e mais no meu dia-a-dia.

Eu posso determinar que o meu nível hoje, depois de alguns anos estudando, é médio, mas não foi por ter estudado. Isto se deve aos sites de autodidatas Omegle por me fazer “crescer” como uma aluna. Tive experiências incríveis com estrangeiros que conheci e que me ajudaram quanto a isso.

Para mim, a necessidade de saber inglês é vital e eu acho ótimo. De fato, não vejo o menor problema em aprender o inglês e assim aprender novas línguas.

Como eu ainda não estou no meu país amado, Estados Unidos, eu uso o meu inglês médio para ler artigos, alguns livros, traduzir músicas, assistir a filmes, etc.

Minhas iniciativas para aprender melhor o inglês são assistir a filmes legendados, assistir blogs e conversar com nativos americanos no Omegle.

Não é todo dia que um pesquisador da área do ensino de línguas pode se deparar com um depoimento como esse, repleto de honestidade e paixão. Algumas vezes acontece de alunos declararem em aula ou em particular ao professor após a lição sua admiração pelo idioma inglês e até pedirem sugestões sobre como se aprimorar e quais seriam os melhores cursos e materiais didáticos para se desenvolver o aprendizado, etc. Mas tudo isso fica geralmente restrito a um momento de aconselhamento de caráter informal e é normal não se guardar registro dessas intervenções, que são quase sempre feitas oralmente. O ponto que considero aquele de maior contribuição vinda do instrumento da narrativa é justamente a oportunidade que ela proporciona de colocar em forma de documento escritos que, apesar de freqüentes em alguns contextos de ensino de línguas, não chegam a repercutir nem a

provocar reflexão justamente pelo fato de se apresentarem geralmente através de interlocuções efêmeras, como é o caso de um bate-papo entre professor e aluno.

O testemunho que nos dá Patrícia sobre sua experiência com o inglês nos remete a uma série de elementos ligados ao fenômeno das emoções e sua relação com o aprendizado de línguas. E, em meio a essas emoções, neste caso, devemos ressaltar a admiração. Entre os diversos mecanismos que podemos identificar na relação entre ensino-aprendizagem de línguas e emoções, a motivação para aprender é aquele que mais opera e que traz mais benefícios ao aprendiz. Ser tomado pela admiração em relação ao objeto de aprendizagem é, estou certo, o dado emocional que conduz com mais segurança à motivação para aprender. O outro concorrente nesse aspecto talvez seja a necessidade de aprender, mas deixemos esta de lado, pelo menos por enquanto.

No campo de estudo em LA que investiga a interface motivação-ensino de línguas, Andrade e Norton (2011, p. 90) nos lembram que:

Segundo vários estudiosos, fatores como desejo de aprender uma língua estrangeira (LE), força de vontade para integrar-se em interações de prática na língua-alvo, força interior que impulsiona a ir em frente apesar dos obstáculos que podem surgir, certeza consciente da necessidade de realmente desenvolver competência numa nova língua, dentre outros, se relacionam com o que em geral é concebido como motivação para aprender línguas.

Gostaria de ressaltar, em especial, no comentário de Andrade e Norton (2011), a referência a um dos principais pontos levantados pelos interessados no papel que a motivação desempenha no ensino-aprendizagem de línguas: a relação entre motivação e várias disposições de espírito presentes nos indivíduos quando devotados à tarefa de aprender uma LE. A autora cita o desejo, a força de vontade e a consciência da necessidade de aprender.

O tipo de motivação que parece envolver Patrícia é marcadamente integrativa. Segundo Gardner e Lambert (1972), existem dois tipos de motivação: a instrumental e a integrativa. A primeira diz respeito àquele tipo de motivação que impulsiona o aprendizado de línguas com vistas à obtenção de algum aporte profissional, acadêmico ou simplesmente circunstancial, como adquirir a capacidade de ler as instruções de um jogo ou de um equipamento. A motivação integrativa, por sua vez, corresponde à disposição para integrar-se à cultura da língua-alvo e interagir com sua comunidade de falantes. Apesar de algumas passagens do depoimento de Patrícia nos revelarem a presença de uma boa dose de motivação instrumental ([...] *eu uso o meu inglês médio para ler artigos, alguns livros, traduzir música, assistir a filmes, etc.* (l. 21-22)) e de outros momentos em que a motivação parece ser mista (*Eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo no meu dia-a-dia* (l. 13-

14)), a maior parte de seu texto – e também a mais apaixonada - dá respaldo para se afirmar sua filiação ao tipo de motivação integrativa, com maior ênfase:

Minha emoção com o inglês está devidamente ligada ao meu amor pelos Estados Unidos e a alguns artistas os quais eu admiro. (l. 12-13)

Tive experiências incríveis com estrangeiros que conheci e que me ajudaram quanto a isso. (l. 17-18)

Como eu ainda não estou no meu país amado, Estados Unidos, [...] (l. 21)

Em recente artigo sobre o tema das relações entre emoções, crenças, identidade e o ensino de línguas, Barcelos (2013, p. 177) afirma que:

[...] a pesquisa sobre emoção na LA no exterior e no Brasil ainda se encontra na sua infância. Isso fica claro quando comparamos com o que tem sido feito sobre emoções no campo da Educação [...]. Da mesma forma, o conceito de identidades, de acordo com a literatura, não inclui emoções, pelo menos não de forma explícita. Entretanto [...], há a sugestão [...] de que as emoções fazem parte de nossa identidade. Nós somos o que acreditamos e sentimos. Crenças e emoções estão no cerne do que é nossa identidade.

São significativas as palavras da nossa informante quando, através destas, deixa clara sua admiração pelo inglês e nos apresenta uma coleção de emoções que ele lhe desperta:

Eu sentia uma grande vontade de aprender aquela língua fascinante... (l. 4)

[...] por mais que eu estivesse amando tudo aquilo, [...] (l. 8-9)

[...] mas eu não conseguia parar de sorrir... (l. 9-10)

Minha emoção com o inglês está devidamente ligada ao meu amor pelos Estados Unidos e a alguns artistas que eu admiro... (l. 12-13)

[...] eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo mais e mais no meu dia-a-dia. (l. 13-14)

Para mim, a necessidade de saber inglês é vital e eu acho ótimo. [...] (l. 19)

O desejo de extrapolar o contexto atual em que vive, utilizando o inglês como passaporte, transparece nitidamente entre as emoções declaradas por Patrícia.

Como eu ainda não estou no meu país amado, Estados Unidos, [...] (l. 21)

[...] eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo mais e mais no meu dia-a-dia. (l. 13-14)

Entre os jovens, como é o caso de Patrícia, declarações como essas que deixam evidente sua identificação, sua admiração e sua vontade de fazer parte do contexto onde se aplica e se pratica uma outra língua-cultura são muitas vezes confundidas com um processo

de alienação. Para as pessoas que fazem tal julgamento a respeito da postura de Patrícia, é como se ela estivesse disposta a trocar de cultura, como se isso fosse possível.

No nosso entender, contudo, o que está ocorrendo é a tentativa de um indivíduo em formação, sujeito às idas e vindas na constituição de um quadro de prioridades - como é próprio da idade - construir um quadro referencial para um posicionamento a respeito das questões sociais que atingem a sua geração. Nesse espaço, tem presença e importância a LE, para que esse indivíduo possa constituir-se enquanto ser social, levando em conta também a sua autonomia.

Rajagopalan (2013), em um artigo sobre a relação entre ensino de línguas e políticas linguísticas, chama a atenção para um ponto muito próximo a este que ora abordamos.

O desafio para o aluno é como aprender a dominar a língua sem ser dominado por ela. O perigo existe, posto que, já há muito tempo, o inglês deixou de ser apenas uma língua estrangeira para se tornar um *commodity*, cobiçada nos quatro cantos do mundo e, enquanto tal, exercer um poder de sedução sobre os jovens. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 68).

Portanto, em nosso entender, Patrícia, através de declarações como as que recapitulamos acima, está apenas respondendo a um apelo fortemente presente no mundo atual. Se ela carrega muito nas cores ao expressar sua adesão ao chamado, é porque não tem medo de deixar clara a sua posição, nem de revelar seus sentimentos por um objeto que, a esta altura, já é um constituinte de sua identidade.

e) Jorge

Tudo começou em uma escola, aqui no bairro de Sussuarana. Essa escola começou a dar aulas de inglês nas sextas. De início, era chato, não tinha muito interesse, pois achava a língua “estranha e inútil”.

Conforme o tempo passava, eu vi que essa língua não era tão “estranha e inútil” assim, pois essa língua já estava no nosso dia-a-dia. A partir da 5ª série, comecei a despertar interesse nela e, a cada palavra nova, uma emoção diferente. Estava começando a amar essa língua. Daí, comecei meus esforços para aprendê-la, sempre tendo em mente que seria útil algum dia.

Atualmente, não faço nenhum curso – nunca fiz. Aprendo com (ilegível) RPG’s e na escola, nada de novo!

Mas pra mim, não é obrigatório aprender inglês – dependendo do motivo, pois inglês pra mim é só uma diversão e não algo tão sério, e minha aprendizagem é a mesma de sempre: internet, escola e jogos. Para aprendê-lo melhor, eu simplesmente traduzo as palavras ou frases que eu não sei no Google Tradutor... Simples. Ou, pergunto ao professor.

Jorge não teve um começo de relação muito animador com a língua inglesa. Considerá-la, de início, “chata” (l. 2) e “inútil” (l. 3) revelava que em Jorge a LE demoraria a ocupar, se viesse realmente a fazê-lo, um lugar em sua formação identitária. Foi somente a partir do momento em que percebeu que aquela língua que via nas aulas era a mesma que costumava aparecer em alguns contextos de seu lazer que Jorge começou a mudar seu olhar em relação a ela. Isto fica evidente na escolha lexical representada pelo verbo ‘ver’ (*vi que essa língua não era tão “estranha e inútil” assim* (l. 4)) e na do advérbio ‘já’ (*pois essa língua já estava no nosso dia-a-dia*. (l. 5)), que deixa transparecer, via de regra, o reconhecimento inabalável de que a presença do fenômeno é indiscutível no âmbito cercado pela análise do contexto:

Conforme o tempo passava, eu vi que essa língua não era tão “estranha e inútil” assim, pois essa língua já estava no nosso dia-a-dia. (l. 4-5)

A partir daí, a transformação foi sensível. Jorge passou a estabelecer um convívio com o inglês em bases inteiramente renovadas. Seu espírito tornou-se receptivo à novidade ou às novidades da língua. Uma relação com clara conotação afetiva começou a firmar-se com a revelação de uma língua que lhe trazia sempre o ‘novo’, uma palavra nova, uma ideia original que lhe despertava “uma emoção diferente” (l. 6). O resultado imediato foi uma relação de amor.

Estava começando a amar essa língua. (l. 6-7)

Jorge começou a amar a língua que ele admirava e que lhe mostrava o novo em forma de palavras. E, como todo amor para ser completo deve ser recíproco, Jorge ofereceu sua contrapartida na forma de um esforço sincero para tentar compreendê-la, tendo em mente que essa relação estava destinada a lhe trazer satisfação:

Daí, comecei meus esforços para aprendê-la, sempre tendo em mente que seria útil algum dia. (l. 7-8)

Neste ponto da narrativa de Jorge, cabe fazer uma rápida reflexão. A forma como Jorge descreve seu roteiro de aproximação com o inglês até aqui – primeiro, desconfiança, em seguida, boas revelações e, por fim, apego – revela disposição para aprendê-lo. Porém, ainda está mal resolvida a questão que diz respeito à verdadeira razão porque Jorge se deixa seduzir por essa língua estrangeira. É amor verdadeiro, isto é, resultado de uma admiração sincera pelo objeto, por suas características intrínsecas e extrínsecas, sem segundas intenções

desviantes ou uma mera relação de interesse por resultados práticos e vantagens que a posse desse objeto tende a lhe proporcionar?

A dúvida só começa a desfazer-se nas frases seguintes (parágrafo 3 e, principalmente, no último parágrafo), quando vai ficando claro que o envolvimento de Jorge com o inglês extrapola o aprendizado formal e o seu contexto escolar para afirmar-se como conhecimento a ser explorado em espaços outros, livres da agenda didática. A liberdade de ação no mundo imagético e simbólico, povoado de possibilidades que o inglês lhe oferece é resumida por Jorge em duas simples frases, que revelam também o fracasso do ensino formal e o sucesso da busca autônoma pelo conhecimento significativo:

Mas pra mim, não é obrigatório aprender inglês – dependendo do motivo, pois inglês pra mim é só uma diversão e não algo tão sério. (l. 11-12)

O inglês no espaço do lúdico é o que importa para Jorge. Foi dessa forma, foi através dessa via que o inglês se incorporou à sua identidade. Para isso muito contribuiu também sua aproximação com a tecnologia nos contextos em que esta se utiliza do inglês. Sob a responsabilidade desses dois terrenos – com alguma participação da escola - é que Jorge deixa o seu desenvolvimento na LE inglês, que a esta altura, já representa para ele uma língua adicional:

e minha aprendizagem é a mesma de sempre: internet, escola e jogos. Para aprendê-lo melhor, eu simplesmente traduzo as palavras ou frases que eu não sei no Google Tradutor [...] Simples. (l. 12-14)

Simples e sem muita pressão. É assim que Jorge convive com o inglês e é assim que esta língua o retira do isolamento relativo representado pela escola, em que não sobram muitas opções para expressar-se e para retirar do mundo um pouco mais de sentido. Inglês para Jorge é signo de liberdade, veículo para um mundo repleto de novas possibilidades de entretenimento, de novas palavras que carregam em si a chave para novas passagens, como nos jogos de RPG. É aí que, além de amada, a LE é também útil. Útil como forma de aprender com liberdade. Temos, então, a resposta para aquela reflexão que fizemos acima *en passant* sobre a dubiedade da aproximação de Jorge em relação ao inglês. Afinal, amor não nasce de opressão. Se Jorge realmente ama o inglês é porque sente que esse é agora um canal livre para a expressão de sua identidade.

f) **Helena**

Eu conheci o inglês na 3ª série. No começo era algo legal e diferente. Depois das primeiras aulas, comecei a achar chato. Eu não entendia nada e não utilizava no meu dia-a-dia, então pra mim o inglês não fazia diferença.

Quando eu fui para o colégio estadual eu tive um desenvolvimento melhor com o inglês do que com o português. Passei a prestar atenção às aulas, que se tornaram bem mais divertidas.

Nas minhas férias de final de ano, fui à casa de uma tia que fala três línguas diferentes e lá aprendi a verdadeira importância de aprender o inglês ou qualquer outra linguagem.

Hoje em dia, eu tenho mais facilidade com o inglês. É uma matéria muito importante no Ensino Médio, até porque nós estudantes podemos seguir alguma carreira que envolva esse assunto.

Tenho dificuldade em pronunciar e reconhecer a palavra no inglês, mas estou evoluindo bastante. Tenho prestado mais atenção às aulas e isso tem me ajudado bastante em discernir placas, palavras que usamos várias vezes no dia em inglês.

Hoje no Brasil muitas coisas têm nos incentivado a saber o inglês, e aquelas pessoas que diziam que não iriam usar o inglês têm tido uma experiência boa.

Algo chama muito a atenção na narrativa de Helena e nós poderíamos tentar resumi-lo na fórmula *inglês e o cotidiano*. É evidente em Helena uma presença do inglês em sua identidade, que aparece e desenvolve-se segura e paulatinamente em consonância com fatos memoráveis de sua vida, mas mantendo também uma relação com eventos mais frequentes. Dessa forma, Helena nos fala de uma turbulência inicial em sua relação com a língua inglesa, que a incomodou sensivelmente:

Eu conheci o inglês na 3ª série. No começo era algo legal e diferente. Depois das primeiras aulas, comecei a achar chato. Eu não entendia nada e não utilizava no meu dia-a-dia, então pra mim o inglês não fazia diferença. (l. 1-3)

Assim como Maria e ao contrário de Jorge, Helena teve um início de relação muito promissora com o inglês no aspecto emocional da admiração e da identificação com a língua. Esse cenário, no entanto, logo se alterou, após as primeiras lições. E a razão para isso é muito frequente na literatura sobre fracassos e resistências no campo da aprendizagem de LE, como resultado negativo do desdobramento natural entre investimento e recompensa. Funciona da seguinte maneira: se eu invisto na obtenção de um conhecimento, faço-o geralmente sob um ponto de vista prático, que corresponde à obtenção de uma habilidade útil no menor espaço possível de tempo. Isso só acontecerá se houver coerência entre os ensinamentos e a realidade

à minha volta. Em todas as faixas etárias acontece dessa maneira, porém os mais jovens estão nitidamente mais sujeitos a essa agenda. Os indivíduos nessa faixa de idade costumam agir e esperar do mundo ações em um curto espaço de tempo. Por isso, Helena, que tem apenas 17 anos, quando percebeu que “não entendia nada” do inglês que lhe tentavam ensinar na escola (3ª série fundamental) e que nem mesmo dele precisava para sua rotina diária (*não utilizava no meu dia-a-dia* (l. 2-3)), começou a desinteressar-se e a relegá-lo a segundo plano.

A reviravolta veio, entretanto, com a mudança de colégio e aí ocorreu uma transformação interessante. A língua materna começou a perder espaço para a língua estrangeira, em virtude de uma associação natural entre produção e reinvestimento: à proporção em que Helena foi se dando conta de que produzia melhor em inglês do que em português, voltou a maior parte de suas energias para a LE, realizando assim a renovação do investimento no conhecimento que lhe trazia mais retorno. O resultado foi animador, pois até o lado lúdico do aprendizado despontou.

Quando eu fui para o colégio estadual eu tive um desenvolvimento melhor com o inglês do que com o português. Passei a prestar atenção às aulas, que se tornaram bem mais divertidas. (l. 4-6)

Foi, porém, um acontecimento fora da sua rotina que levou Helena a promover um novo nível de aproximação com o inglês e a alçá-lo a um novo patamar dentro do processo de construção de sua identidade orientada a partir da linguagem.

Nas minhas férias de final de ano, fui à casa de uma tia que fala três línguas diferentes e lá aprendi a verdadeira importância de aprender o inglês ou qualquer outra linguagem. (l. 7-9)

Para que tal renovação ocorresse, foi decisiva a presença de um modelo. Os modelos funcionam como referências e tanto podem ser positivos como negativos, isto é, podem nos conduzir à virtude ou à desgraça. O modelo que Helena encontrou em sua viagem de férias era, além de positivo, raro. Helena felizmente foi capaz de perceber o momento especial que estava vivendo, absorveu aquela experiência e a internalizou de forma sólida, como atesta a escolha lexical que realiza através do verbo ‘aprender’ (l. 8) e do adjetivo ‘verdadeira’ (l. 8), no excerto acima.

O inglês no Brasil e a relação de Helena com essa realidade ocupam a segunda e última parte da sua narrativa. Nesse trecho, merece destaque a postura confiante de Helena na consolidação do seu processo de aprendizagem. (*estou evoluindo bastante* (l. 13-14))

Para finalizar este comentário, gostaria de mencionar um pensamento final de Helena que, a nosso ver, chama a atenção para dois temas que já foram tratados neste texto, no capítulo sobre teoria da relação entre língua estrangeira e identidade: 1) o momento histórico que o inglês atravessa e sua relação com outras culturas e 2) a resistência militante de muitos indivíduos que se contrapõem ao advento de uma língua hegemônica.

Hoje no Brasil muitas coisas têm nos incentivado a saber o inglês, e aquelas pessoas que diziam que não iriam usar o inglês têm tido uma experiência boa.

g) Maurício

Eu comecei a estudar inglês na Escola Municipal Novo Horizonte, no ano de 2006, quando eu estava na terceira série. Estava muito interessado e empolgado. Comecei aprendendo as letras, os números e os nomes dos animais, frutas e algumas comidas. Recebi o incentivo dos meus pais e ajuda de meus primos, que já tinham um pouco mais de contato com esse idioma.

As minhas primeiras aulas foram bem divertidas, mas descobri que o inglês era totalmente diferente do que eu pensava. Eu a achei familiar pelo fato de que são usadas as mesmas letras que no português.

Não tive muitas emoções, porém gostei porque no dia-a-dia encontrei muitas palavras e frases usadas em novelas e em alguns objetos no computador e internet.

O meu aprendizado vem sendo na escola e em outras atividades fora de aula que eu pratico “música”. Hoje tenho novas experiências na leitura com a prática de música.

Eu uso a maior parte na escola e um pouco em casa praticando com meus irmãos na música. Tive um maior incentivo agora por causa dos vestibulares e pela crescente busca no mercado de trabalho. E também a tenho como necessidade, pois é e será muito importante para a minha vida pessoal e comercial, além de incrementar o meu currículo.

O preconceito ou pré-conceito que muitas vezes temos em relação a uma LE não é sempre resultado de um choque cultural que acontece ao primeiro contato. Pode ser também o resultado de uma exposição a uma versão deturpada da língua. Há indivíduos que atravessam a vida sem jamais tentar resolver ou superar a aversão que sentem por determinada língua-cultura em virtude de uma imagem negativa que os domina desde que a ouviram ou dela tomaram conhecimento pela primeira vez. No caso do choque cultural, uma das formas de se expressar desagrado ou estranheza em relação àquela língua-cultura estrangeira é o arremedo canhestro da forma de se pronunciar as palavras. Esse é um hábito comum entre as pessoas e tem como efeito negativo, para elas mesmas e para o conjunto da sociedade, o reforço de estereótipos que pouco ou nada contribuem para o conhecimento real da língua estrangeira.

Prestemos atenção à forma propositadamente descuidada ou jocosa como alguns comunicadores de televisão ou rádio reproduzem termos de origem estrangeira. Fazem-no durante seu comentário sobre determinado assunto ou ao narrar fatos com a nítida intenção de causar repúdio ou riso por parte de seus telespectadores ou ouvintes. Não estão geralmente preocupados se seu gesto dará a impressão de ignorância à sua audiência – e aqui não me refiro a humoristas, mas a comentadores dos *faits divers* que nos atingem todos os dias. Aos humoristas, damos de bom grado a licença de nos divertir através da exploração cômica do traço cultural que nos causa espanto, desde que, é lógico e de bom tom, não ultrapassem a linha perigosa da ofensa gratuita ou adentrem o território da mais pura e lamentável desinformação. Com os comentadores, entretanto, não podemos nos permitir ser tão condescendentes. Estão esses profissionais em um lugar da cadeia de difusão da informação que lhes impõe atenção ao rigor no atendimento ao anseio do público por receber comentário e análise em alto nível e fidelidade às fontes e aos detalhes. Porém, o que vemos e ouvimos com frequência é que, quando as fontes e/ou os detalhes muitas vezes impõem a referência a uma palavra estrangeira – uma pessoa conhecida, uma cidade, um governante, um time de futebol, uma instituição – alguns desses porta-vozes da notícia distorcem a palavra estrangeira, a pisoteiam acreditando que com isso estão fazendo o jogo de uma suposta maioria xenófoba. Caberia ao público mais sensível a questões ligadas à cultura e diferenças culturais manifestar-se contra esse comportamento inconveniente através dos meios de contato com a emissora, que geralmente são disponibilizados justamente para se ter uma ideia de como o público está recebendo e avaliando a programação.

No caso da imagem negativa em relação a uma determinada LE que é resultado da exposição a modelos deturpados da referida língua, contudo, apenas o próprio indivíduo vítima desse conceito mal formado pode agir de alguma maneira para tentar superá-lo. É necessário, nesse caso, reconhecer que existe a deturpação e buscar modelos mais próximos de manifestações autênticas da língua estrangeira. Com isso, certamente os modelos diversos mas aceitáveis de realização da língua vão se impor e o indivíduo poderá até vir a tornar-se um admirador de suas características, seus sons e seus ritmos peculiares, ou, ainda, seus termos e suas entonações familiares, que podem, inclusive, despertar interesse pela sua cultura específica.

Acreditamos que o conflito exposto por Maurício em sua narrativa de aprendizagem aproxima-se do segundo caso aqui comentado. É o que parece saltar de suas palavras quando declara:

As minhas primeiras aulas foram bem divertidas, mas descobri que o inglês era totalmente diferente do que eu pensava. Eu a achei familiar pelo fato de que são usadas as mesmas letras que no português. (l. 6-8, grifo nosso)

Ao ser exposto, logo no início e antes do advento de suas aulas na escola, à língua inglesa, Maurício deve ter assimilado como referência alguma manifestação oral da mesma. Ao ouvir essa emissão, Maurício reteve como dado fundamental a total disparidade sonora entre a sua LM, o português, e aquela da língua que todos diziam tratar-se do inglês. O primeiro modelo que Maurício teve do inglês foi adquirido, sem dúvida, através de seus ouvidos. Mas, assim encontrada, a língua pareceu-lhe completamente estranha, incompreensível. Era provavelmente difícil para Maurício encontrar qualquer semelhança entre aquela língua e a sua LM. Ele, então, carregou por algum tempo a certeza de que estava diante de uma língua que não poderia jamais lhe pertencer, integrar-se à sua identidade.

Foi, porém, através de suas primeiras aulas de inglês na escola que Maurício começou a perceber que aquela língua estranha e incompreensível tinha sim semelhanças com a sua própria. Isso só se tornou possível porque Maurício pôde ter acesso, através das primeiras lições, à forma escrita da língua. Foi a partir daí que ele começou a perceber a familiaridade que ela apresentava. (*Eu a achei familiar* (l. 7)) A forma oral era-lhe insondável, pois Maurício provavelmente ficava imaginando uma língua que, para ser tão exótica, deveria empregar inclusive um outro alfabeto. Mas não. Maurício descobre no inglês um fato marcante e um divisor de águas para o seu aprendizado, porque mudou inteiramente a forma de ele perceber a LE: *o fato de que são usadas as mesmas letras que no português*. (l. 7-8)

Essa descoberta, contudo, foi apenas o começo, o estopim para uma série de outras. À medida que dava continuidade a seu aprendizado, Maurício ia desenvolvendo a capacidade de identificar o léxico próprio da LE em contextos nos quais predominava a sua LM. Como suportes típicos onde essas descobertas davam-se a conhecer Maurício cita alguns territórios comuns de entretenimento e de informação por via eletrônica, como é de se esperar para um indivíduo da sua geração. Isso para ele tinha o valor de um verdadeiro achado, como podemos concluir a partir da escolha que Maurício faz do verbo *encontrar* para tentar dar conta do que representavam para ele essas revelações.

Não tive muitas emoções, porém gostei porque no dia-a-dia encontrei muitas palavras e frases usadas em novelas e em alguns objetos no computador e internet. (l. 9-10, grifo nosso)

Esse encontro, acompanhado do processo de “desestrangeirização” (ALMEIDA FILHO, 2007) agrada muito a Maurício (*gostei* (l. 9)), pois assim ele começa a se livrar do primeiro modelo de inglês que lhe havia sido imposto pela linguagem oral. Agora, a LE inglês não lhe causa mais espanto, ele não precisa mais sofrer por sentir-se incapaz de compreendê-la. Com a experiência da LE em sua forma escrita Maurício entrou em uma nova etapa em sua relação com o inglês. Sendo agora capaz de percebê-la onde antes só conseguia enxergar a sua própria LM, Maurício pode agora iniciar o processo de tomar posse dessa língua, uma língua que também pode ser sua e assim integrar-se à sua identidade.

E também a tenho como necessidade, pois é e será muito importante para a minha vida pessoal e comercial, além de incrementar o meu currículo. (l. 16-18, grifo nosso)

h) **Elza**

Minha primeira experiência com o inglês foi na 3ª série, quando comecei a fazer teatro usando o inglês. Na época, gostava muito. Do Ensino Fundamental para o Médio me desinteressei um pouco. Mas, a partir do ano de 2015, pretendo fazer um curso de inglês fluente e, depois, de espanhol.

Minhas primeiras aulas foram meio confusas, já que não conhecia nada.

Acho muito interessante essa língua, gosto e admiro. É meu desejo de consumo aprender.

Hoje me encontro um pouco desinteressada, mas pretendo “voltar à tona” a partir de 2015.

Uma das coisas que contam muito no nosso currículo é o acréscimo de mais um idioma. É praticamente obrigatório e eu concordo, e em breve estarei com o meu certificado de inglês fluente.

O primeiro contato com a LE na escola é sempre muito importante para que a criança desenvolva interesse pela disciplina. Nesse ponto há que se levar em consideração as especificidades de se ensinar uma língua estrangeira e a importância do método. É lógico que há alguns aspectos que o ensino de LE compartilha com o ensino das demais disciplinas. Por exemplo:

- ✓ Há a divisão e hierarquização do programa, partindo-se do que se julga mais simples em direção ao que se considera mais complexo;
- ✓ A memória desempenha papel fundamental no resgate de informação e de conceitos já adquiridos;

- ✓ O exercício da forma ajuda a compreender e ampliar o alcance do conceito. Por exemplo, a aplicação de fórmulas na matemática e a prática de *drills*²⁷ em LE;
- ✓ A experiência anterior é fator fundamental para se dar um passo adiante e, assim, ampliar o conhecimento.

Por outro lado, há também princípios e procedimentos que são específicos do ensino de língua estrangeira e que devem ser atendidos para que se obtenham resultados muito próximos ou coincidentes com os que constam no plano de aula. Alguns deles são:

- ✓ A língua, qualquer uma, serve para dizer o mundo. Portanto ela nunca se fecha em torno de si mesma. Sendo assim, o ensino de LE deve ser sempre conduzido de modo a levar o aluno à ampliação de sua capacidade de expressar-se diante dos mais variados temas;
- ✓ Aprender uma LE supõe estar à disposição para interagir. Portanto, mais do que em qualquer outra disciplina, deve-se, em aula de LE, compartilhar e testar com o outro o conhecimento;
- ✓ A língua é um território dinâmico. Seu conhecimento move-se em direção à diversidade. Por isso, a forma de ensiná-la pressupõe também a utilização de variados enfoques e instrumentos;
- ✓ A parte relativamente fixa da língua, a sua gramática, pode ser adquirida através de procedimentos tomados de empréstimo a diferentes métodos;
- ✓ A interculturalidade é o eixo que desloca o olhar do aluno de um horizonte relativamente estreito de referências para a compreensão de diferentes formas de se ‘ler’ o mundo.

Elza aparentemente teve o privilégio de iniciar seu contato com o inglês através de alguém que tinha conhecimento e interesse pelas especificidades do ensino de línguas. A prova disso é a escolha que essa pessoa, sua professora ou professor, fez da técnica a ser utilizada provavelmente para desenvolver a oralidade do aluno: o teatro.

A dramatização como forma de promover a disciplina, a atenção à forma da língua, os elementos de conversação (turno de fala, pronúncia, fluxo de ideias, entonação) e a interação talvez seja das mais completas para a aula de LE. Quando envolvidos na e pela tarefa de representar outros tipos de pessoas, provavelmente até de outras culturas, os alunos costumam apresentar um rendimento favorável que, sob outro tipo de técnica, não apresentariam.

²⁷ São exercícios muito empregados em aulas de língua estrangeira, compõem geralmente as seções de prática gramatical tanto do livro-texto quanto do caderno de exercícios e consistem em blocos de repetição de uma determinada estrutura, que seguem uma mesma ordem, mas com a alteração de um elemento a cada vez.

Quando bem conduzida, a dramatização de situações do cotidiano tem a vantagem de trazer para o centro da aula de LE a maioria dos aspectos envolvidos nas interações entre os seres humanos, por meio da linguagem, seja qual for a cultura. Sabendo aproveitar esse aspecto que a dramatização, pela sua própria natureza de universalidade, proporciona, o professor pode, então, introduzir elementos de cultura específica que irão ajudar a criar as condições ideais para se aprender uma língua.

É normal que, no início, haja resistência da parte dos alunos, especialmente os mais tímidos, por não perceberem de imediato o alcance da técnica e por uma resistência natural que a maioria deles apresenta de não deixar a sua zona de conforto. Diante da novidade da tarefa, é comum até que um simples *role play*²⁸, entre dois alunos sentados lado a lado, pareça algo inteiramente fora de propósito para uma parte da turma. Porém, com a repetição e a diversificação de modelos que esta técnica apresenta, o professor pode aos poucos extrair de seus alunos produções em alto nível de interação verbal.

Foram provavelmente essas características da dramatização em aulas de línguas que atraíram Elza e a fizeram gostar do inglês desde o início. No caso da sua experiência em particular, parece ter havido a representação propriamente dita como forma de apresentação de trabalhos, talvez *sketches* ou mini-peças em inglês, pois ela chamou o evento de “teatro” (l. 2).

É pena que, passado esse momento inicial em que teve a oportunidade de experimentar e ousar, junto com seus colegas, uma técnica tão dinâmica e interativa como a dramatização (ou *teatro*, como ela prefere), Elza não tenha conseguido manter sua vibração positiva com o aprendizado de inglês.

Na época, gostava muito. Do Ensino Fundamental para o Médio me desinteressei um pouco. (l. 2-3)

Aparentemente, outros elementos se interpuseram no caminho de sua aprendizagem. Experiências posteriores, talvez dentro e fora da escola, já não foram tão atraentes e Elza acabou por desinteressar-se pelo inglês. No início, a experiência com o drama pedagógico foi tão interessante para Elza que ela nem se dava conta de que ali também se tratava de aulas de inglês. Afinal, elas têm que existir antes que os alunos sejam considerados capazes de assumir o *palco*. Ela só se deu conta de que estava tendo *aulas* quando a primeira experiência foi

²⁸ Atividade muito utilizada, principalmente em aulas de segunda língua, com o objetivo de desenvolver a oralidade e a fluência, ao mesmo tempo que se pratica uma ou mais estruturas gramaticais ou de outra natureza. Consiste em fazer com que os alunos (em duplas ou grupos maiores) desenvolvam um diálogo no qual cada participante assume um papel pré-determinado e evoluam seguindo um roteiro breve.

encerrada e ela passou, então, a receber a LE através de um modelo de instrução mais conservador e formal.

Minha primeira experiência com o inglês foi na 3ª série, quando comecei a fazer teatro usando o inglês. Na época, gostava muito. (l. 1-2, grifo nosso)

Minhas primeiras aulas foram meio confusas, já que não conhecia nada. (l. 5, grifo nosso)

É um claro sinal de que, para Elza, o prazer de aprender inglês esteve, durante aquele primeiro momento, associado ao tipo de aula que recebia. Era interessante, significativo, interativo e, acima de tudo, lúdico. Não era aula de verdade. Era diversão instrutiva.

Todavia, encerrada aquela primeira experiência, Elza foi provavelmente parar em uma sala de aula tradicional, com um livro, um caderno, uma caneta, uma lousa e um professor que só lhe ensinava... gramática. Mudou inteiramente a percepção que tinha em relação àquele conhecimento. Elza provavelmente se indagava: *Onde foi parar a interação? Por que não consigo ver sentido?* E, principalmente, *Por que aprender inglês deixou de ser divertido?*

O resultado da transformação foi logo sentido. Se antes Elza “gostava muito” (l. 2) da língua inglesa e, se dela gostava, era porque a compreendia, via sentido nela, agora tudo é negação e incompreensão: “aulas confusas” (l. 5), já “não conhecia nada.” (l. 5)

Notemos que esse conflito de sensações e percepções em relação ao inglês instala-se em Elza a partir dessas suas experiências iniciais e permanece até os dias atuais. Nas linhas que escreve em seguida, Elza revela debater-se até hoje entre posturas antagônicas quando reflete sobre esse conhecimento que a atrai e, ao mesmo tempo, lhe causa indiferença. Foi aparentemente criada uma barreira que ainda não permite que Elza possa tomar o inglês como algo que lhe pertence. Ao contrário, ela o observa de longe, como um objeto quase inalcançável, a ser atingido somente no futuro.

Acho muito interessante essa língua, gosto e admiro. É meu desejo de consumo aprender. (l. 6-7, grifo nosso)

Hoje me encontro um pouco desinteressada, mas pretendo “voltar à tona” a partir de 2015. (l. 8-9, grifo nosso)

A própria ‘importância’ do inglês para a sua vida não é algo de que Elza já esteja inteiramente convencida. Apesar de afirmar que aprendê-lo é para ela um “desejo de consumo” (l. 6-7), são os outros que impõem que aprender inglês é relevante e “praticamente obrigatório” (l. 11). A obrigatoriedade não é algo que, para Elza, possa se discutir, portanto ela segue concordando com ela, porém também segue adiando o dia em que finalmente irá dominar essa língua que um dia, talvez Elza já nem se lembre mais, foi território de prazer.

Uma das coisas que contam muito no nosso currículo é o acréscimo de mais um idioma. É praticamente obrigatório e eu concordo, e em breve estarei com o meu certificado de inglês fluente. (l. 10-12, grifo nosso)

i) Odete

Comecei a estudar o inglês quando estava na 5ª série. Aí, conheci a figura (sic), o significado dela em inglês. O inglês é uma das línguas mais usadas no mundo. A partir do conhecimento que eu estava tendo sobre inglês na escola, na 6ª série, estudei na escola pública. A professora era muito boa. Aí, fui mais ainda me interessando pela disciplina.

Estava atrás de um curso de inglês, e aí, cada ano que passava, o ensino foi aumentando.

Quando cheguei no primeiro ano, a professora só falava do verbo to be. Aí, fui descuidando da matéria de inglês. O professor ficou o ano todo só falando disso.

Eu vi que o inglês não era pra mim. Percebi que na realidade o inglês tinha muita complicação na escrita e no falar para mim.

Os meus professores eles ensinam muito bem, mas eu acho o inglês muito complicado.

A primeira vez que eu tinha o inglês, achava estranho, por conta da fala e da escrita dela.

Não tenho nenhuma emoção ligada à língua inglesa. Eu tenho raiva do inglês.

Meu aprendizado vai bem. Aprendi as combinações de vogais com as palavras.

O perigo do desestímulo devido ao modelo de aula é um tema que está sempre rondando os pesquisadores da área de ensino de línguas. Trata-se de reconhecer a importância fundamental que um modelo de aula motivador e elaborado sobre estratégias bem definidas de promoção de competências comunicativas e culturais tem para o andamento correto de uma aula de LE. A ausência que se nota em muitos contextos de ensino-aprendizagem de LE – geralmente na rede pública, mas bastante também em alguns contextos particulares – é a de uma sequência progressiva para a programação, que seja estimulante e promotora de um real aprendizado. O prejuízo sofrido por Odete em seu processo de aprendizagem de inglês tem marcas evidentes em sua narrativa. E o ponto crucial foi exatamente o descompasso entre o seu interesse inicial pela língua e a continuação da experiência em bases frouxas e deletérias.

A partir do conhecimento que eu estava tendo sobre inglês na escola, na 6ª série, estudei na escola pública. A professora era muito boa. Aí, fui mais ainda me interessando pela disciplina. (l. 2-5, grifo nosso)

Estava atrás de um curso de inglês, e aí, cada ano que passava, o ensino foi aumentando.

Quando cheguei no primeiro ano, a professora só falava do verbo to be. Aí, fui descuidando da matéria de inglês. O professor ficou o ano todo só falando disso. (l. 6-8, grifo nosso)

Eu vi que o inglês não era pra mim. Percebi que na realidade o inglês tinha muita complicação na escrita e no falar para mim. (l. 9-10, grifo nosso)

A forma como o discurso de Odete sobre a sua experiência de aprendizagem de inglês é construído traça um crescendo de insatisfação e desânimo com os resultados do processo até atingir o grau da raiva em relação à língua. Mas não é só isso. Esse sentimento de fracasso e de rejeição pela LE, que transborda das palavras de Odete, toma conta dela apesar de seu reconhecimento em relação aos pontos positivos envolvidos no processo. É curioso como elemento argumentativo o procedimento adotado por Odete de colocar frequentemente lado a lado, dentro do mesmo parágrafo ou no que vem logo em seguida, o céu e o inferno de sua experiência. Não podemos afirmar se Odete coordena essa forma de argumentação, porém é evidente que ela contribui para que a contradição seja o elemento que caracteriza o seu discurso. Vejamos alguns exemplos:

I) Por ter uma professora que a própria Odete considera competente e também por conta de seu interesse crescente pela disciplina, Odete resolve que irá buscar o que provavelmente será um centro de idiomas para se aprimorar. Por outro lado, na escola regular, a LE e a forma como é ensinada nesse espaço começam a lhe incomodar e, por volta dessa época, começam a aparecer os primeiros sinais de desmotivação:

A professora era muito boa. Aí, fui mais ainda me interessando pela disciplina. (l. 4-5)

Estava atrás de um curso de inglês... (l. 6)

a professora só falava do verbo to be. (l. 7)

Aí, fui descuidando da matéria de inglês. (l. 8)

II) Apesar de seguir depositando sua confiança em seus professores e de reconhecer sua competência, Odete não consegue mais acompanhar o nível de exigência das aulas ou a complexidade da língua. O traço marcante das palavras de Odete a seguir – e em outras passagens de seu depoimento também – é um sentimento de impotência diante das aparentes dificuldades que a LE lhe coloca. Odete, movida por esse sentimento, não consegue avaliar a extensão real que a tarefa de aprender inglês lhe impõe e deixa-se levar por um juízo superficial em relação ao objeto de aprendizagem:

Os meus professores eles ensinam muito bem... (l. 11)

mas eu acho o inglês muito complicado. (l. 11)

III) Por fim, temos a catarse dessa relação contraditória entre Odete e o inglês. Expresso em linguagem simples e direta, o que temos a seguir é o desfecho de um processo

que ao longo do seu percurso levou Odete do entusiasmo à completa desilusão em relação ao inglês e à sua capacidade pessoal de aprendê-lo. Entre os dois extremos, houve um pouco de tudo: bons professores contrastando com aulas medíocres; a impressão de estranheza que a língua lhe causava e que jamais foi superada; o interesse pela língua e, logo em seguida, a constatação de que ela jamais poderia ser alcançada. Por fim, a declaração que dá a esse conflito entre Odete e o inglês cores de uma relação passional: a negação da existência de qualquer sentimento bom em relação à LE e, por outro lado, a confissão da raiva. Demonstrando desprezo por qualquer progresso por ventura alcançado em sua jornada, Odete, então, encerra sua narrativa de (não) aprendizagem de forma irônica ao refletir sobre seu nível atual de conhecimento da língua:

Não tenho nenhuma emoção ligada à língua inglesa. Eu tenho raiva do inglês. (l. 15)

Meu aprendizado vai bem. Aprendi as combinações de vogais com as palavras. (l. 16)

Creio, no entanto, que a passagem da narrativa de Odete que resume e define com precisão a relação conflituosa entre ela e o inglês está expressa na declaração a seguir:

Eu vi que o inglês não era pra mim. (l.9)

Com essas palavras, Odete expõe, em termos duros, a impossibilidade de sua identidade pessoal e cultural vir um dia a estar ligada àquela língua estrangeira. A constatação dramática de Odete põe fim, pelo menos até que algo novo e revigorante nessa área lhe devolva o otimismo, a uma aproximação que foi ensaiada, por algum tempo cultivada, porém, jamais atingida. Que sirva de alerta para todos os professores de LE.

j) **Carmem**

Eu comecei a estudar inglês quando eu estudava no interior do Estado da Bahia, na cidade de Camamu. Foi no 6º ano, antiga 5ª série.

Foi muito complicado, pois foi o primeiro contato que tive com o idioma, e também os professores mal sabiam a língua inglesa direito, o que se tornou mais complicado, já que é tão difícil achar um bom professor de inglês na capital, que dirá no interior! A situação só agrava.

Não estava interessada em aprender a língua, pois foi muito difícil e também não recebi incentivo nenhum. As primeiras aulas foram difíceis e engraçadas, pois não era fácil falar o alfabeto no idioma inglês. Era bem estranho porque foi a primeira vez que tive contato com outro idioma, então o novo é sempre mais difícil de aceitar.

Minha emoção dessa língua está nas canções dos grandes cantores românticos e antigos e isso me dá muita vontade de saber e falar o idioma. E gosto muito da língua inglesa.

Meu aprendizado vai muito melhor do que da primeira vez, com certeza, que tive contato com o idioma. As novas experiências estão sendo por agora, já que o melhor professor que tive tá sendo esse com quem estou estudando no momento.

Não vejo mais como obrigação, mas como uma necessidade o estudo de uma língua estrangeira na nossa sociedade, principalmente a inglesa, que é a mais requisitada no mercado de trabalho.

No momento, não estou fazendo nenhum uso direto. Só aprimorando meus conhecimentos. Quanto às iniciativas, eu escuto bastante músicas da língua com legendas, e assisto filme, minisséries no idioma inglês, legendado em português. Isso faz com que eu aprenda um pouco mais sobre esse idioma.

k) Tony

Comecei a estudar inglês na escola e me interessei bastante pela língua e recebi bastante incentivos desde o meu primeiro contato com a língua inglesa.

A minha primeira aula foi meio sem noção, pois tudo para mim era novo. Porque a língua era completamente estranha.

Eu gosto bastante da língua. Tenho bastante vontade de falar inglês fluentemente e vou lutar para isso acontecer, pois tenho vontade de ir para outros países com a língua inglesa e usá-la para poder conversar em inglês com outras pessoas.

O meu aprendizado atual está indo bem, com bastante experiências novas e lido muito bem com a “obrigação” atual de se aprender inglês, pois atualmente é uma língua de extrema importância.

Atualmente, mal uso inglês, porém, na área que eu faço curso, exige bastante o inglês e tenho sempre tentado me esforçar para aprender a língua, pois tenho bastante vontade de falar fluentemente.

Há muitos pontos de vista semelhantes entre os dois últimos informantes, Carmem e Tony. Por isso, resolvi analisar os dois depoimentos aqui neste mesmo espaço, traçando um paralelo entre as coincidências e ressaltando qualquer informação que por acaso venha a representar diferença entre eles.

Aprender LE geralmente nos coloca diante da experiência do novo. Carmem e Tony nos falam de um traço que frequentemente também aparece nas declarações de outros informantes quando nos narram sua experiência de aprendizagem de inglês: o estranhamento. Temos visto até aqui a sensação de estranhamento em relação à LE ser tratada de diferentes maneiras pelos sujeitos da pesquisa. Há aqueles, como Patrícia e Cláudia, que lidam com a questão do estranhamento de forma muito otimista, transformam-no em motivação para

aprender e implementam ações para naturalizar a LE diante de sua realidade cotidiana, transformando-a, assim, em parte de sua identidade. Outros, como Odete, que jamais conseguem superar o estranhamento que lhes causa a LE e, incomodados que se sentem, sucumbem ao desinteresse e tendem a não permitir que a língua estrangeira passe a compor uma parcela de suas identidades. Ou que as componha, mas, infelizmente, por um viés negativo.

Carmem, por sua vez, mostrando uma postura madura e equilibrada, reconhece que a estranheza da LE ajuda a compor um cenário de incerteza no início. Todavia, constata também que ela deve ser aceita com naturalidade, pois deve ser feita uma aposta na validade das experiências do passado.

então o novo é sempre mais difícil de aceitar. (Carmem, l. 10)

Tal pensamento otimista não costuma brotar diante de um contexto como aquele no qual Carmem teve seus primeiros contatos com o inglês. Sigamos nos excertos adiante a sequência de advérbios de negação evidenciando o enorme repertório de ausências que Carmem teve que enfrentar:

os professores mal sabiam a língua inglesa direito; (Carmem, l. 4)

não estava interessada em aprender a língua; (Carmem, l. 7)

não recebi incentivo nenhum; (Carmem, l. 7-8)

não era fácil falar o alfabeto no idioma inglês. (Carmem, l. 8-9).

São problemas apontados com frequência em narrativas de aprendizagem de inglês, marcadamente no sistema público de ensino. No entanto, Carmem não se deixou desanimar pelas dificuldades enfrentadas e foi buscar em elementos fora da sala de aula o suporte necessário para poder atingir seus objetivos com o inglês, relacionando-os a emoções. Além disso, Carmem, assim como Tony, declara ter gosto pela língua.

Minha emoção dessa língua está nas canções dos grandes cantores românticos e antigos e isso me dá muita vontade de saber e falar o idioma. E gosto muito da língua inglesa. (Carmem, l. 11-13)

Eu gosto bastante da língua. (Tony, l. 5)

Com frequência, diante do desafio de aprender uma LE em um contexto inicialmente desfavorável, o aluno lança mão de estratégias pessoais de aprendizagem. Essa atitude é o que geralmente salva muitas experiências de aprendizagem ameaçadas pelo fracasso em virtude de suas características iniciais. A maior parte das iniciativas tomadas pelo aprendiz que se vê

diante da vontade de aprender algo, mesmo que todo o universo conspire contra, vai no sentido de reforçar a presença do objeto de aprendizagem em algumas de suas ações cotidianas.

Quanto às iniciativas, eu escuto bastante músicas da língua com legendas, e assisto filme, minisséries no idioma inglês, legendado em português. (Carmem, l.21-22)

Tony, por sua vez, apesar de não explicitar que ações põe em prática para poder superar as dificuldades do processo de aprendizagem, revela através do verbo *lutar* a existência de barreiras.

Tenho bastante vontade de falar inglês fluentemente e vou lutar para isso acontecer. (Tony, l.5-6, grifo nosso)

É pena Tony não ter sido mais explícito em suas palavras, mas podemos inferir que alguns dos obstáculos contra os quais ele tem que ‘lutar’ referem-se aos que também atingem outros aprendizes que tentam aprender inglês em um contexto com as características do sistema público de ensino. O que provavelmente salva Tony é seu otimismo e sua ‘vontade’, termo que aparece três vezes em seu depoimento.

Tenho bastante vontade de falar inglês fluentemente; (Tony, l. 5)

pois tenho vontade de ir para outros países; (Tony, l.6)

pois tenho bastante vontade de falar fluentemente. (Tony, l. 12-13)

Com suas ações voltadas para o enfrentamento de um contexto adverso no qual, provavelmente, não conseguiriam ir muito longe no processo de aprendizagem de inglês, Carmem e Tony credenciaram-se como aprendizes de sucesso. É importante e até essencial nesses casos que o aluno tenha consciência do que pode representar para ele ou ela o esforço de aprendizagem. A superação de uma realidade hostil passa, em grande medida, pelo reconhecimento de que se está diante de um objetivo que tem potencial para mudar a sua vida. Isso não falta a Carmem nem a Tony.

Não vejo mais como obrigação, mas como uma necessidade o estudo de uma língua estrangeira na nossa sociedade, principalmente a inglesa, que é a mais requisitada no mercado de trabalho. (Carmem, l. 17-19)

na área que eu faço curso, exige bastante o inglês e tenho sempre tentado me esforçar para aprender a língua. (Tony, l. 11-12)

Apesar de mostrarem muitas semelhanças em seus pontos de vista sobre o inglês e a experiência de aprender inglês, não podemos deixar de registrar uma diferença importante

entre os depoimentos de Carmem e de Tony: enquanto ela afirma não ter sido incentivada no início do processo de aprendizagem, Tony declara exatamente o inverso:

foi muito difícil e também não recebi incentivo nenhum. (Carmem, l. 7-8)

recebi bastante incentivos desde o meu primeiro contato com a língua inglesa. (Tony, l. 1-2)

A importância desse dado reside no fato de que, muitas vezes – e creio que já chamamos a atenção para esse aspecto acima –, ele é fundamental para alguns perfis de aprendizes. Talvez, se Carmem tivesse desde o início recebido incentivos por parte de terceiros – pais, irmãos, amigos ou professores – os obstáculos para o aprendizado da LE não transparecessem com tanta nitidez em suas palavras. Notemos a esse propósito como o texto de Tony é muito menos carregado de expressões que denotam dificuldades durante o processo de aprender inglês. Ele fala de ‘luta’, mas ele parece dizer também que desde o início já contava com as ‘armas’:

recebi bastante incentivos desde o meu primeiro contato com a língua inglesa (Tony, l. 2, grifo nosso).

1) Osvaldo

Minha experiência com o inglês começou no início do Ensino Fundamental (1º ano), onde os primeiros cumprimentos e as primeiras palavras foram aprendidas (e lembradas até hoje).

Confesso que antes tinha muito mais interesse pela matéria. A ideia de aprender outra língua era muito atraente, porém, com o tempo, passei a acreditar na impossibilidade de aprender fluentemente a língua que me atraía. Desde então, o interesse caiu e, confesso, aprendi apenas o necessário, embora goste e tenha contato constantemente com o idioma através de filmes, séries legendadas e músicas.

Gosto do idioma e adoraria conhecê-lo melhor e “dominá-lo fluentemente”, mas não acredito que isso seja possível no Ensino Público, e discordo do constrangimento e da obrigação de aprendê-lo em salas de Ensino Médio/Fundamental, embora ache necessário e muito útil se o ensino for dedicado e completo, coisa que nem sempre é, e aí reside minha discordância na obrigação.

A obrigatoriedade da aprendizagem da língua inglesa pode ser interpretada, segundo Leite (2013), como uma forma de representação social que se impõe como realidade inquestionável dentro de uma enorme variedade de contextos sociais contemporâneos mesmo que, na realidade, ela seja apenas uma ideia que assumiu a forma de um pré-requisito. A

aceitação dessa representação como “inquestionável” naqueles referidos contextos é o efeito da transferência de uma constatação técnica – saber inglês tem utilidade prática no desempenho de algumas tarefas comerciais, empresariais e outras – para o campo do senso comum.

É interessante notarmos que as representações sociais acerca da língua inglesa parecem estar em processo de cristalização, uma vez que vêm sendo repetidas pela mídia em geral e poucos parecem contestá-las, dada a ascensão do inglês como língua franca no mundo. As representações sociais parecem, em algum momento, adquirir uma dimensão de crença, pois as pessoas se convencem de que a língua inglesa é essencial no mundo de hoje, trazendo, com seu conhecimento, somente bônus. (LEITE, 2013, p. 9).

É importante pensar as representações sociais de um ponto de vista crítico, uma vez que elas estão na origem da construção das identidades. A aceitação passiva e a propagação acrítica dessas representações – como a obrigatoriedade de se saber inglês, por exemplo – pode levar a “condutas e tomadas de posição contrárias a uma educação em prol da justiça social” (LEITE, 2013, p. 9) e, acrescento, da formação de indivíduos com a capacidade de situar-se e de agir criticamente no meio social.

O depoimento de Osvaldo vem bem a propósito dessa discussão. Ele traz expressões de condenação a uma suposta obrigatoriedade que existiria em nossos dias de se saber inglês, mesmo que não sejam fornecidas pelo poder público, como parte do dever constitucional de prover educação à população, as condições ideais para que isso ocorra. E Osvaldo declara essa sua insatisfação com um indisfarçável tom de lamentação, pois, segundo ele, existe de sua parte uma grande vontade de aprendê-lo:

A ideia de aprender outra língua era muito atraente, porém, com o tempo, passei a acreditar na impossibilidade de aprender fluentemente a língua que me atraía. (l. 4-6)

Gosto do idioma e adoraria conhecê-lo melhor e “dominá-lo fluentemente”, mas não acredito que isso seja possível no Ensino Público. (l. 9-10)

[...] discordo do constrangimento e da obrigação de aprendê-lo em salas de Ensino Médio/Fundamental. (l.11-12)

[...] embora ache necessário e muito útil [aprender o idioma] se o ensino for dedicado e completo, coisa que nem sempre é, e aí reside minha discordância na obrigação. (l. 11-13)

Porém, se atentarmos para uma outra passagem do desabafo de Osvaldo, teremos que reconhecer que essa questão é ainda mais complexa do que uma simples discussão em torno da obrigatoriedade ou não de aprender o inglês e se é possível aprendê-lo com qualidade no sistema público de ensino. Observemos estas palavras:

[...] aprendi apenas o necessário, embora goste e tenha contato constantemente com o idioma através de filmes, séries legendadas e músicas. (l. 7-8, grifo nosso)

O comentário que faço sobre essa declaração do nosso informante Osvaldo vem a propósito de uma passagem do texto de Leite (2013), cujo conteúdo é uma análise da representação da língua inglesa em dois textos veiculados em diferentes edições pela revista *Veja*. Em suas observações, o autor afirma serem os textos informativos e de publicidade geralmente avessos a tomar o ensino de inglês na escola regular (ensinos fundamental e médio) como exemplo de trabalho que conduza o aprendiz a um nível satisfatório de conhecimento ou ao domínio do inglês (LEITE, 2013, p. 15). Ora, esse pensamento até certo ponto preconceituoso sobre o sucesso do ensino regular no que diz respeito ao inglês também tem assumido ultimamente a feição de uma representação social sobre o que significa *conhecer uma língua estrangeira*. Há histórias de sucesso na aprendizagem de inglês no sistema regular de ensino também, por certo. Mas essas ficam invisíveis diante de uma imagem avassaladora pré-construída na sociedade a partir de inúmeros exemplos de fracassos nessa área do ensino de línguas.

Acho que o problema repousa sobre a prática, repetida em vários contextos, de se ater a um paradigma a respeito de o que significa saber uma língua. Não se leva em conta que, talvez, o indivíduo já tenha aprendido com suas aulas de inglês na escola regular o suficiente para desenvolver atividades que são do seu interesse ou que lhe são úteis e que necessitam da aplicação daquela língua. Osvaldo classificou o inglês que já conseguiu aprender até aqui de “apenas o necessário”, porque, aparentemente, é o que lhe basta para utilizar o idioma em contextos de entretenimento, como assistir a filmes, séries televisivas e ouvir música.

Há que se chamar a atenção também para o fato de que muitas vezes a aula oferece uma orientação e o próprio aluno trata de transformá-la em aprendizado, estendendo suas estratégias e âmbitos de estudo para alcançar o conhecimento por conta própria. Essa dinâmica é algo que muitos alunos aplicam e que geralmente dá resultado. Essa talvez seja uma nuance do nosso trabalho docente de LE que escapa muitas vezes à observação comum.

Frequentemente, em minhas aulas ou pelos corredores da escola, pergunto-me se meus alunos desejam realmente aprender inglês ou se apenas sonham com as vantagens – reais ou imaginárias – que essa capacidade, essa competência lhes traria. E concluo que o que falta é o entendimento da parte de todos os elementos que compõem a estrutura de ensino de LE – alunos, professores, autores de LD, coordenadores, autoridades da área de ensino – que

somente vivendo o processo com atenção e respeito pelas necessidades de cada um é que se constrói o aprendizado linguístico significativo e qualificado.

Outro ângulo de visão importante sobre essa questão, que é perdido quando se insiste em considerar apenas o domínio fluente da língua como única meta a se ambicionar, é seu aspecto educativo. A língua estrangeira é um elemento formador da identidade do indivíduo numa dimensão positiva e repleta de sentidos que extrapolam seu aspecto puramente instrumental. Entre esses sentidos, nunca é demais repetir, destaca-se a formação de um indivíduo capaz de compreender melhor, ainda que a partir de elementos básicos, o caráter relativo de toda cultura.

Esses comentários não devem, no entanto, induzir o leitor a pensar que Osvaldo esteja conformado com o inglês que conseguiu aprender até aqui. Muito pelo contrário. Qualquer um dos trechos do seu depoimento citados acima mostra a aflição de um aprendiz que se debate entre o reconhecimento em relação a um aprendizado relevante para a sua formação pessoal e a aparente impossibilidade de completá-lo a contento.

Frustração, descrédito e desânimo podem conduzir o aprendiz de LE para o lado oposto ao que seria desejável. Esse é um pesadelo que há muito tem preocupado os cursos livres de idiomas e tem servido como um dos principais pilares para a formação dos novos professores. Uma das primeiras lições que esses futuros profissionais aprendem é que a aula de língua estrangeira deve ser conduzida de modo a proporcionar ao aluno a percepção de que o seu processo de aprendizagem está se desenrolando num ritmo apropriado para os objetivos estabelecidos e que qualquer variação negativa é resultado de uma natural alternância de rendimento, devida a fatores variados e que pode atingir qualquer um. Quando ocorre algum caso de o aluno estar incomodado com o seu rendimento abaixo da média é comum que o sistema tenha abertura suficiente para permitir a esse aluno o questionamento sobre procedimentos. Aluno e professor têm, então, espaço para debater o assunto e tentar chegar a adaptações de modo a não deixar que aquela insegurança inicial termine por transformar-se em frustração do aluno em relação ao curso, gerando a possibilidade, sempre temida, de que ele acabe por abandonar o processo de aprendizagem.

É uma queixa muito comum por parte de alunos recém-chegados aos cursos livres de idiomas o sentirem-se abandonados por métodos, professores e estabelecimentos de ensino por onde passaram. Geralmente, eles tiveram experiências muito semelhantes à que Osvaldo descreve em sua narrativa. O que salta aos olhos nas palavras de Osvaldo é o contraste constrangedor entre a realidade de ensino-aprendizagem que ele tem experimentado até aqui na escola pública e a sua expectativa inicial sobre como seria esse processo. Devido

provavelmente às inúmeras diferenças nas condições para aprendizagem que são fornecidas pelo sistema público – a escola pública regular – e os cursos especializados de idiomas, podemos inferir que Osvaldo reclama condições que só poderiam ser atendidas por estes últimos.

Uma grande frustração para Osvaldo é não ter conseguido até agora “dominar” o inglês. É uma meta sua construir competência suficiente na LE para, então, ser capaz de transbordar os limites que até aqui têm sido impostos por um aprendizado muito inferior, segundo sua própria autocrítica, àquele que lhe serve de referencial e que provavelmente está localizado em alguns contextos fora da escola. É tão grande a distância que Osvaldo reconhece entre o nível de inglês que percebe ter e aquele que gostaria de apresentar que chega a lhe causar “constrangimento” quando pensa no tão pouco que a escola já lhe ensinou até agora.

não acredito que isso seja possível [aprender a dominar o inglês] no Ensino Público, e discordo do constrangimento e da obrigação de aprendê-lo em salas de Ensino Médio/Fundamental. (l. 10-11)

Ler o desabafo de Osvaldo também constrange a nós, professores de inglês. Mais uma vez, voltamos a pensar nos problemas que afetam a nossa realidade de trabalho e o quanto estamos provavelmente deixando de fazer para atender aos anseios de alunos como ele, que não se satisfazem com menos do que o domínio da língua estrangeira.

Às vezes nos esquecemos de que alunos com o perfil de Osvaldo existem e estão em algumas de nossas turmas todos os dias. Ansiosos por adquirir rapidamente competência satisfatória para os seus objetivos no aprendizado de inglês, esses alunos seguem, no entanto, irradiando por onde passam a imagem do fracasso do ensino regular em ser capaz de lhes prover aquela condição desejada. Sem isso não se completa o ciclo da contribuição da LE para a formação da identidade social do homem e o consequente retorno para a sociedade em forma de um indivíduo interculturalmente mais competente.

m) **Georgete**

Comecei a estudar inglês na escola. Eu tinha 12 anos e, a partir desse dia, achei interessante.

Sim, meus familiares me incentivaram bastante. No começo, as primeiras aulas foram complicadas, a língua me parecia estranha, porque não é algo de costume, que vem sendo repetida.

Sim, tenho muita emoção quando escuto músicas, vejo pessoas falando. Gosto muito também.

Meu aprendizado vai mais ou menos, ainda não consegui me aperfeiçoar. Lido bem com a aparente obrigação de se aprender inglês hoje em dia.

Para aprender melhor, eu escuto músicas, leio textos, assisto a vídeos e tenho aulas no cursinho de inglês básico.

Georgete não nos oferece material suficiente para análise do nosso tema. Ela atendeu à nossa solicitação de escrever sua experiência até aqui com o aprendizado de inglês, mas o fez como quem respondia às perguntas-guia, apesar das recomendações que fizemos para que não procedesse dessa forma. O resultado foi um relato telegráfico e frio, com a repetição de alguns lugares-comuns.

Se há algo que nos chama a atenção no relato de Georgete é justamente a ausência de um tratamento mais pessoal e emocional, que revele algum nível de aproximação afetiva, do plano intelectual ou identificação com algum aspecto relacionado à língua. Ela dá a impressão de não querer se expor, de esforçar-se por não revelar um nível qualquer de extrapolação no tratamento do tema deste trabalho, apesar de ter sido a nossa recomendação tentar fazer o contrário.

Talvez isso revele o desinteresse com que certos aprendizes lidam com o tema da aprendizagem de língua estrangeira, mas, por outro lado, não nos sentimos muito à vontade nesta pesquisa – ainda que seja um estudo de inclinação assumidamente qualitativo-interpretativista – adiantar análises especulativas no nível do dado ausente.

n) **Jonas**

Eu comecei a estudar o inglês na 2ª série do Ensino Fundamental público, com muito interesse desde o começo, afinal, era uma língua nova.

Apesar de ser uma língua nova, não precisei de ajuda para aprender as palavras e associá-las. Eu me lembro que as primeiras aulas foram bem dinâmicas e divertidas. A professora era apaixonada pela língua e passava essa paixão para os alunos. De alguma forma a língua não era estranha. Era bem simples até a 4ª série, já que o [colégio] adotou [havia adotado] um sistema que não separava as turmas com o passar das séries, o que foi bom porque aprender com amigos é muito melhor.

A partir da 5ª série as coisas mudaram muito. Novo colégio, novos colegas e um novo professor. Foi nessa parte da minha vida que eu entendi que o inglês era mais do que o nome dos objetos, cores, pessoas, lugares, etc. O inglês é uma forma de conhecer o mundo com outros olhos.

É um desejo meu aprender a falar inglês. Hoje em dia eu tenho procurado entender a língua através da música, entendendo as letras e interpretando seu significado.

Não acho que o inglês seja uma obrigação. Está mais para uma nova forma de ver o mundo.

Desde o início, o fato de ser uma língua ‘nova’, ao invés de assustar Jonas – como ocorre frequentemente com muitos aprendizes –, foi, ao contrário, um elemento de motivação para aprendê-la.

Eu comecei a estudar o inglês na 2ª série do Ensino Fundamental público, com muito interesse desde o começo, afinal, era uma língua nova. (l. 1-2)

Apenas esse fato – o de ser o inglês uma língua ‘nova’ – e o interesse que ele despertou em Jonas foram suficientes para lhe garantir o alicerce que todo aprendizado de língua deve ter. Isso fez com que Jonas, inclusive, prescindisse de ajuda externa.

Apesar de ser uma língua nova, não precisei de ajuda para aprender as palavras e associá-las. (l. 3-4)

Não é um quadro inicial muito comum. Geralmente, buscamos modelos quando estamos diante do desafio de aprender algo inteiramente novo. Mas, o que parece ter movido Jonas adiante em sua nova experiência de aprendizagem foram elementos que ele consegue recuperar nitidamente através da memória:

Eu me lembro que as primeiras aulas foram bem dinâmicas e divertidas. A professora era apaixonada pela língua e passava essa paixão para os alunos. (l.4-5)

A importância de um bom professor de LE e de se ter à disposição recursos para o acesso a aulas de qualidade fazem diferença para o nível de aproveitamento e a avaliação positiva do aluno diante das primeiras experiências de aprendizagem. Disso nos dá testemunho Jonas. Esse cenário por ele descrito foi grandemente responsável pela desestrangeirização (ALMEIDA FILHO, 2007) da língua para Jonas. Ele passa longe de revelar a mesma insegurança e pessimismo que tomaram conta de, por exemplo, Odete ou Jorge no início de suas experiências com o inglês. Muito pelo contrário: além de não ser ‘estranha’ a LE era até muito “simples”:

De alguma forma a língua não era estranha. Era bem simples. (l. 5-6)

O inglês para Jonas, apesar de lhe despertar interesse, seguia sendo apenas uma língua com forte apelo de novidade (*era uma língua nova* (l. 2)), um código comum para se ter

acesso a atividades interessantes (*as primeiras aulas foram bem dinâmicas e divertidas* (l. 4)) e uma forma de permanecer mais tempo na companhia dos amigos (*aprender com amigos é muito melhor* (l. 8)). Porém, ao trocar de colégio e passar a um outro estágio de amadurecimento, Jonas começou a perceber que o inglês não servia apenas para a diversão ou para fazer uma descrição prosaica e inconsequente da realidade. O inglês, na verdade, era um instrumento para se proceder à reinterpretação do mundo.

O inglês é uma forma de conhecer o mundo com outros olhos. (l. 11-12)

Essa mudança de perspectiva provoca em Jonas uma alteração radical na maneira de ele se relacionar com o inglês. A língua que antes servia apenas ao lúdico e às relações de amizade passa, a partir de então, ao plano do desejo, transforma-se em objeto de cobiça, alvo de conquista.

É um desejo meu aprender a falar inglês. (l. 13)

Um sintoma muito claro desse novo encontro de Jonas com a língua inglesa, pautado na releitura das coisas do mundo, revela-se também em um maior respeito e atenção às letras de músicas. As letras de canções em inglês são para a juventude que aprende a língua um contexto de descoberta e de identidade. É muitas vezes através dessas letras que o jovem se reconhece em outra cultura, através da percepção de que os dramas que vive em português são replicados na língua estrangeira e proporcionam a chance de compartilhar sentidos em comum com outros indivíduos, jovens como eles. Jonas hoje tem mais prazer nesse exercício, pois não apenas escuta e entende as canções em inglês, mas vai além:

Hoje em dia eu tenho procurado entender a língua através da música, entendendo as letras e interpretando seu significado. (l. 13-14, grifo nosso)

o) **Carol**

Desde o Ensino Fundamental me identifico muito com o inglês. Consigo ter um bom entendimento e desempenho nessa matéria. Porém, é uma matéria que tem uma certa carência de atenção e interesse nos colégios públicos.

Sempre mantive um certo interesse no [pelo] inglês, pois ele quase sempre esteve presente no meu dia-a-dia como em [através de] músicas, nas músicas porque sempre tive uma influência, vinda de dentro de casa, pelo estilo internacional, em jogos de língua estrangeira, sites e na escola, e, como sempre fui curiosa pela tradução das palavras, fui aprendendo algumas e, do pouco que eu conheço, considero isso importante. Mas ainda não o bastante.

Pretendo ter uma formação melhor nesta língua porque a considero bonita e necessária nos dias atuais. Pretendo viajar a lugares e conhecer pessoas que a falem, ter um pouco mais de proximidade e buscar sempre por mais conhecimento.

Devemos chamar a atenção do leitor, mais uma vez, para a recorrente menção que vários dos nossos informantes fazem à questão de receberem influência das canções em inglês para poderem desenvolver um maior interesse pela língua e conseqüentemente pela cultura que ela representa. Várias são as referências (Cláudia, Carmem, Patrícia, Osvaldo, Jorge, Jonas, Carol) a esse rico território de veiculação da língua-alvo e tais referências aparecem geralmente como exemplo de um campo de aplicação e recepção do inglês dos mais caros aos projetos de aprendizagem dos nossos sujeitos.

Essa preferência de inúmeros aprendizes de inglês por se aproximar das letras das canções escritas nessa língua não escapa a outros autores como, por exemplo, Lima (2010) ao comentar sua relevância como fenômeno que gera motivação, além de ser ferramenta de eficiência comprovada na pedagogia de línguas:

As canções em inglês possuem relevância como fator de motivação para o aprendizado da língua e, ao mesmo tempo, funcionam como um recurso didático efficientíssimo. Substituem parte da carência de textos autênticos e da fonética realizada por falantes nativos, nas aulas de línguas estrangeiras. (LIMA, 2010, p. 85).

É inegável que grande parte, talvez a maior parte, desse interesse do jovem aprendiz pela canção em LE esteja ligada ao poder de sedução que geralmente exerce sobre esse público o aspecto musical, todo ele revestido de muito apelo lúdico. Os diferentes ritmos, estilos e interpretações musicais arrebatam desde os primeiros acordes os corações e as mentes desses indivíduos em formação, sedentos que estão por experimentar novas emoções.

Mas não é só isso. No caso específico dos exemplares musicais que veiculam a língua inglesa, não podemos desprezar a avassaladora exposição de imagens que geralmente os acompanha e que é dada a conhecer através dos mais diversos suportes de mídia eletrônica e de imagens publicadas. Tal associação está geralmente ligada à publicidade, seja de produtos diretamente ou de comportamentos que induzem ao consumo destes.

Há também os chamados “sucessos”, que tocam no rádio, que acompanham personagens de novelas televisivas, que são ouvidos em espaços públicos ou privados, enfim, que formam grande parte da informação artística musical que atinge o espírito dos mais jovens.

Todo esse material sonoro que toma conta dos ouvidos e dos olhos – através dos seus respectivos *videoclipes* – e que seduz os espíritos da nossa juventude vem acompanhado,

muito frequentemente, de referenciais que apresentam um forte apelo emocional e que, portanto, levam o indivíduo a buscar identificar-se com aquele perfil, ou vários deles, a depender da situação. Isso cria, via de regra, uma relação de semelhança entre o signo imagético-musical e o próprio indivíduo.

Sempre mantive um certo interesse no [pelo] inglês, pois ele quase sempre esteve presente no meu dia-a-dia como em [através de] músicas, nas músicas porque sempre tive uma influência, vinda de dentro de casa, pelo estilo internacional. (l. 4-6, grifo nosso)

Todo esse contato e consequente admiração pelo signo musical estrangeiro despertou em Carol uma empatia que ela define como ‘identificação’:

Desde o Ensino Fundamental me identifico muito com o inglês. (l. 1)

Mas não foi apenas a música que trouxe Carol aos braços do mundo do inglês com interesse sincero e motivação para aprender. Ela cita também outros suportes, inclusive a escola, e faz questão de frisar o ambiente familiar como elemento de incentivo e de segurança.

sempre tive uma influência, vinda de dentro de casa, pelo estilo internacional, em jogos de língua estrangeira, sites e na escola. (l. 4-6)

Por último, o elemento estético. Talvez não fossem os outros elementos citados por Carol suficientes para lhe despertar o interesse pelo inglês se ele não parecesse bonito a seus ouvidos. Além do interesse, da necessidade de aprendê-la, da presença constante da língua em seu lar e de ela lhe dar acesso à música que tanto admira, a LE é para Carol, também, um território de beleza. Isso, sem dúvida, contribui para uma aproximação entre Carol e o inglês.

porque a considero bonita e necessária. (l.10)

5.5 ENTREVISTAS E COMENTÁRIOS SOBRE CRENÇAS

Como terceiro e último plano da coleta de dados para a nossa pesquisa, passaremos agora à análise e comentários do conjunto de respostas à entrevista semi-estruturada e reflexões sobre crenças fornecidas pelos informantes. O objetivo fundamental das entrevistas realizadas com os informantes era a obtenção de alguns dados para a composição do perfil do informante que haviam escapado aos Questionários 1 e 2. Em segundo lugar, também era intenção da entrevista confirmar ou refutar informações relativas ao tema do trabalho que, por ventura, transbordassem dos Questionários e das narrativas de aprendizagem para as respostas dos entrevistados.

O conjunto de crenças sobre o qual foi solicitado aos informantes que elaborassem um comentário escrito foi compilado a partir de exemplos recolhidos pelo pesquisador ao longo da sua experiência em sala de aula. Esse conjunto apresenta um total de dez crenças bastante repercutidas entre aprendizes de inglês no contexto brasileiro. Ele não tem a intenção de servir de base a um estudo sobre crenças a partir de comentários de alunos do Ensino Médio. Seu espectro resume-se aos limites estabelecidos pelo marco desta pesquisa, de caráter atual e localizado.

Por razões de espaço e de relevância para o tema deste trabalho, as entrevistas terão seus trechos mais significativos selecionados e expostos aqui neste capítulo. Da mesma forma procederemos em relação aos comentários sobre crenças. Ao leitor interessado em conhecer todo o conteúdo na íntegra, disponibilizamos os documentos em sua inteireza nas seções **apêndices e anexos**.

As entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador em uma sala da biblioteca localizada na escola onde o pesquisador atua e contou com a participação de todos os informantes que haviam atendido à solicitação de escrever a narrativa contando sua experiência de aprendizagem de inglês. Porém, a entrevista não foi realizada com o grupo de informantes na mesma oportunidade. Os encontros com os sujeitos desta pesquisa deram-se em dias e horários diferentes e o formato foi geralmente o de entrevista individual. Há, porém, casos em que a entrevista deu-se com uma dupla de informantes ou mais ao mesmo tempo.

As perguntas foram apenas parcialmente elaboradas com antecedência, o que deverá imprimir ao conjunto das entrevistas uma atmosfera de informalidade e até de um certo improviso. Isso não quer dizer, porém, que as entrevistas não obedeceram a uma disciplina. Elas foram pensadas para deixar o entrevistado à vontade, contudo, as perguntas jamais são guiadas para fora do tema pertinente à pesquisa.

No caso dos comentários a crenças, os informantes atenderam a uma solicitação do professor-pesquisador para que lessem e refletissem sobre um repertório composto por dez crenças que lhes foram apresentadas na forma escrita ao final de cada seção da entrevista. O informante tinha a liberdade de optar por comentar no mínimo duas crenças ou o repertório inteiro. Poderia escolher quais crenças comentar, mas houve da parte do pesquisador a recomendação para que entre essas estivessem as seguintes²⁹:

²⁹ Optamos por expor entre aspas as crenças aqui comentadas, mesmo que depois de cada uma delas não haja menção a qualquer autor ou fonte. Isto porque, apesar de o texto de cada uma delas ser de autoria do pesquisador, o conteúdo que cada uma delas carrega é de domínio público.

I)“Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”

II)“Saber inglês ou outra língua estrangeira qualquer me torna menos brasileiro.”

A grande maioria dos informantes atendeu à recomendação, mas alguns preferiram deter-se em outras crenças do repertório proposto, que eram as seguintes:

I)“Inglês é fácil, se comparado ao português.”

II)“Português escreve-se como se ouve, inglês não.”

III)“O português usa muitas palavras para dizer pouco. O inglês é mais sintético.”

IV)“Como é que vou aprender inglês se nem estou sabendo o português direito?”

V) “Para quê aprender inglês se eu moro no Brasil?”

VI)“Só se aprende inglês morando fora do Brasil por algum tempo.”

VII)“Os ‘gringos’ aprendem a falar a nossa língua em um instante, mas para a gente aprender a deles é mais difícil.”

VIII)“Entra ano, sai ano e a gente só estuda o verbo to be.”

5.5.1 A hesitação em face do objeto: trazê-lo ou não para si?

O *corpus* que recolhemos a partir das entrevistas realizadas com nossos informantes trouxe para a discussão alguns aspectos novos, não relatados na análise dos demais instrumentos de pesquisa vistos até aqui, ou não suficientemente explorados. Um deles é a forma como reagem certos indivíduos quando confrontados com a questão da dimensão que assume ou poderia assumir a presença do inglês em suas vidas. A grande maioria dos informantes geralmente coloca-se em posição de reconhecer para a língua uma presença positiva em seus projetos pessoais e, até, de ansiedade por incorporá-la a seus conhecimentos e a sua identidade. Geralmente, entre a maior parte dos informantes ouvidos, existe motivação para aprender inglês e as emoções associadas a essa experiência são nitidamente geradoras de ações proativas em direção à LE.

No entanto, também foi possível colher entre os nossos depoentes declarações que se aproximam de um sentimento de indiferença em relação ao objeto de aprendizagem. Questionados se e até que ponto seria interessante ou lhe traria benefícios o domínio do inglês alguns informantes mostraram-se reticentes, hesitantes ou desinteressados:

Helena: Outra razão porque aí eu ainda não me decidi o que que eu vou fazer. Eu ainda tô muito confusa. O inglês pra mim seria mais uma forma de comunicação. Não seria algo em que eu queira ingressar realmente.

[...]

Maria: [...] o básico [o inglês aprendido pela informante até aquele momento].

Professor Pesquisador: [...] o suficiente para fazer você interessada pela língua?

Maria: Mais ou menos.

PP: É?

Maria: Mais ou menos.

PP: Como você classificaria, de zero a dez, o seu interesse por inglês?

Maria: Acho que cinco.

Às vezes o desinteresse é real, fruto de uma ausência de empatia com a língua em si ou pelo que ela possa representar para o indivíduo. Em outros momentos, porém, ele se dilui em objeções ou ressalvas explicitamente relacionadas a um conflito de interesses entre o momento de aprendizagem que o indivíduo atravessa e a projeção que faz para o aproveitamento dessa experiência em seu futuro.

Há também entre as manifestações que recolhemos exemplos, como o exposto a seguir, que representam a posição de um sujeito dividido entre duas línguas-culturas. Nesses casos, não podemos adiantar a prevalência de razões de natureza prática ou simples dificuldade de escolha por ausência de predileção. Parece-nos mais a presença de um conflito que se estabelece por uma absoluta falta de identificação real do indivíduo com esta ou aquela língua-cultura, apesar de o discurso ser geralmente movido por verbos volitivos ou juízo estético superficial, como na declaração a seguir:

Maria: Confirmo. Porque, na verdade, eu quero aprender. Eu dei a nota cinco porque eu quero aprender inglês e quero aprender espanhol. Cinco em inglês e cinco em espanhol. Inglês porque eu tenho curiosidade mesmo e espanhol porque eu acho uma língua bonita, uma língua bonita o espanhol. Aí, eu quero aprender inglês e espanhol.

Por outro lado, há também manifestações explícitas de insatisfação e até de distanciamento em relação à LE em questão. No trecho a seguir, temos uma pergunta dirigida inicialmente ao informante Osvaldo cuja resposta é ecoada sem restrições pelos demais elementos do grupo. Todos parecem entrar em sintonia automaticamente ao ouvirem talvez uma resposta na qual conseguiram encaixar com perfeição, naquele momento, um sentimento comum:

PP: Muito bem. Se por acaso faltasse inglês em uma dessas séries [iniciais] qual teria sido sua reação? De frustração, alegria? O que, Osvaldo?

Osvaldo: Indiferença.

PP: Certo. Jorge?

Jorge: Também.

Carol: Também.

PP: Elza?

Elza: Também.

Oswaldo: Geral.

Neste exemplo, Oswaldo demonstra total coerência com os comentários feitos em sua narrativa sobre a forma como recebe e participa do fenômeno referente à ocupação dos espaços que o inglês realiza em seu cotidiano. Desde aquele instrumento, Oswaldo já deixou claro que é um crítico da forma ineficaz como, segundo ele, o inglês é ensinado nas escolas regulares, ainda que reconheça sua relevância para os contextos de trocas de informações e de formação do indivíduo em língua estrangeira.

É surpreendente até certo ponto aqui, no entanto, a concordância de Jorge com a opinião de Oswaldo, pois o primeiro havia se manifestado de forma diversa quando da narração de sua experiência de aprendizagem de inglês. Em certo momento de sua narrativa, devemos nos lembrar, Jorge declara inclusive ter começado a “amar” a língua inglesa (NARRATIVA, l. 7) ainda em seus momentos iniciais de aprendizagem informal. Porém, se observarmos com mais atenção, veremos que o período de aprendizado do qual trata a pergunta do pesquisador refere-se à primeira fase escolar e aí temos que reconhecer também coerência em Jorge, pois em seu testemunho escrito ele classifica esse período como o momento em que a língua lhe parecia “estranha e inútil” (NARRATIVA, l. 3).

Em um outro tipo de manifestação em relação à forma como o inglês começou a participar das experiências de aprendizagem do indivíduo temos mais um exemplo de flexão indefinida ou reticente. Nesta resposta à pergunta sobre se o estudo do verbo *to be* representava para ela uma prova do fracasso de uma antiga professora em tentar ensinar-lhe a língua, Maria revela um sentimento de conformidade, que aponta para um estado de acomodação possível de ser interpretado como a última fronteira entre o abandono e a resignação:

Maria: [...] entendeu? [...] e a gente tem que aprender o verbo *to be*, aí eu fui e me acostumei.

A seguir, veremos algumas declarações obtidas dos nossos entrevistados que fogem de posições ambíguas ou negativas em relação ao advento do inglês em suas vidas. Nesses próximos exemplos de respostas às nossas perguntas, poderemos observar a confirmação que alguns sujeitos fazem das posições assumidas nos instrumentos anteriores. Teremos, assim, a

oportunidade de testemunhar mais uma vez emoções que a LE deflagra, a cumplicidade que o aprendiz mantém com seu aprendizado e a manifestação de identidades constituídas com e através da LE.

5.5.2 A certeza da aproximação: essa língua já me constitui

Na passagem a seguir, da entrevista com Jonas, flagramos uma declaração que atesta uma vez mais como é através do advento da canção em inglês que muitos jovens passam a participar do mundo da anglofonia e dela extraem emoções. Neste caso, o sujeito foi ainda mais longe e, citando uma manifestação artística específica do universo cultural em inglês, exprimiu em suas palavras uma associação de elementos que, segundo ele mesmo, foi responsável por uma transformação em sua identidade:

PP: [...] Você pode se dizer identificado com a cultura norte-americana ou inglesa?

Jonas: Sim.

PP: Existem sinais disso em você?

Jonas: A música... principalmente a música.

PP: Certo. Ela move alguma coisa em você?!

Jonas: Depende...

PP: No seu espírito.

Jonas: Sim, sim. Uma artista em particular, Melodie Gardot, ela é uma artista de jazz [...] eu me [...] eu me tornei outra pessoa depois que comecei a escutá-la.

PP: É, e a música dela tem letra, ela é de jazz, mas ela...

Jonas: Tem LETRA.

Cultura, música e letra, todos esses elementos se misturam na expressão que Jonas nos reservou para declarar seu estado de espírito diante da forma como ele recebeu a experiência de ouvir a artista citada: “eu me tornei outra pessoa depois que comecei a escutá-la.” É, por certo, impossível separar aqueles três elementos que constituíram a experiência marcante vivida por Jonas e apontar um deles como o principal. Mas Jonas faz a tentativa de esclarecer esse ponto, dando destaque ao que pertence à língua, quando enfatiza naquele momento, modulando o seu tom de voz – e por isso está escrito em maiúsculas – que as canções da artista têm LETRA.

Muito já comentamos sobre a informante Patrícia em nossos instrumentos anteriores. Suas declarações até aqui analisadas dão conta de uma aprendiz extremamente envolvida com a experiência de aprender inglês e de fazer desse aprendizado um diferencial em sua

identidade para, a partir daí, participar das relações sociais e culturais como portadora de um bem simbólico valorizado.

Seguindo essa mesma linha, Patrícia utiliza o espaço da entrevista para esclarecer, com a mesma desenvoltura que a caracterizou em suas participações anteriores, objetivos de aprendizagem e estratégias para atingi-los, de modo a tornar a sua experiência de aprendizagem algo real e produtivo. Sua intenção é claramente aproximar-se do mundo que fala inglês com qualidade e segurança, como no trecho a seguir:

Patrícia: Então, você não consegue dizer, você se esquece das palavras, aí as pessoas – teve uma vez que eu conversei, tava conversando com uma nativa na internet e aí ela ia ficar pra me ensinar como soar mais nativo, porque ele tava muito prendido, assim, e ela ia fazer com que meu inglês soltasse, só que aí no site que eu visitei o tempo de conversa com a pessoa era só de cinco minutos [...].

Em outros momentos, também, Patrícia recorre a uma memória da infância para nos trazer de volta os fundamentos desse seu compromisso com o inglês. E geralmente, nesses momentos, temos a impressão de que ela cultiva essas memórias para que delas não se separe jamais:

Patrícia: Também é mais abrangente, eu gosto de tudo que engloba a língua inglesa, desde pequena eu sempre fui muito fissurada por isso, eu acho que pela influência dos desenhos e tal [...].

Outro ponto que chama a atenção no discurso de Patrícia sobre como ela se permite constituir pela LE e a sua cultura é a forma como ela faz a leitura do mundo que fala inglês. Desde a sua narrativa de aprendizagem, já nos chamou a atenção a forma desinibida e devota como Patrícia faz referência ao inglês e às estruturas por onde ele circula, principalmente em sua quase idolatria aos E.U.A. Não é apenas ingenuidade, é a percepção que Patrícia tem desse mundo que procura atingir. Ela admira honestamente o meio por onde circula o inglês e, como resultado quase inevitável, cede a comparações que se caracterizam por serem a representação do desejo de extrapolação do contexto atual, onde vive, para uma posição de pertencimento e de posse do lugar almejado:

Patrícia: Mas, eu acho que foi o ápice de tudo foi quando eu vi um pouquinho de história, tem uns tutoriais no You Tube mostrando a cidade, como você se comporta, os costumes [...] eu achei aquilo muito interessante e também o [...] a organização, o bombeiro como é, às vezes eu pego o jornal, assim, porque no site, no aplicativo que eu baixei no Google Chrome, o do [...] o Duolingo, como é? Sei lá, não sei. Eu me esqueci o

nome do aplicativo agora... é... sempre tem páginas falando de economia, do governo e mostrava lá a opção “traduzir” e eu começava a ler e achava aquilo muito bem organizado, muito interessante e eu ficava pensando “Meu Deus, o meu país não tem isso”.

PP: Sei.

Patrícia: Então, o meu desejo de ir para os Estados Unidos também é bem abrangente.

No trecho a seguir, onde também se manifesta a informante Cláudia, temos mais um traço curioso e sintomático do quanto representa para ambas as informantes a tomada de posição por uma incorporação do inglês a suas vidas como traço de identidade. Segundo as informantes, é um projeto que nasce a partir da constatação de algo que lhes parece óbvio (“[...] a gente vê de fora do mundo”) e, sendo assim, deveria estar ao alcance de quem observa: o inglês é importante! E, para arrematar o pensamento, Patrícia põe em destaque que a posse desse conhecimento coloca o indivíduo em vantagem intelectual. É uma posição que enfatiza um caráter exclusivista para a ascensão a esse conhecimento e que, por conseguinte, não dispensa uma certa arrogância ao condenar a maioria das pessoas à ignorância em relação a esse patrimônio simbólico, como fica claro na expressão “a maioria das pessoas não entende isso.”

PP: Muito bem. E, assim, na família de vocês existe alguém, uma pessoa com quem vocês se relacionam que tem uma identificação com o inglês também?

Cláudia e Patrícia: Não.

PP: [...] que chame a atenção...

Cláudia: Não, ninguém na minha família.

PP: Ah, então quer dizer que essa... esse interesse, essa identificação não surge por influência de terceiros, mas sim por um contexto?

Cláudia e Patrícia: Isso.

PP: É isso?

Cláudia: Pelo que a gente vê de fora do mundo.

Patrícia: Pois é. E também muitas vezes as pessoas [inaudível] “Nossa, você tá aprendendo inglês, tá me xingando toda aí em inglês”. Eu: “Não, é bom, é bom aprender uma língua nova é bom saber de coisas de que vocês não sabem” e a maioria das pessoas não entende isso.

Passamos agora à exposição e análise de alguns comentários feitos pelos informantes a respeito de certas crenças sobre o aprendizado de inglês, por nós selecionadas. Por motivo de espaço e para não cansar o leitor com a insistente repetição de pontos comuns, detivemo-nos

apenas sobre aqueles comentários que consideramos como os mais pertinentes. Mais uma vez, lembramos que tanto as entrevistas com os informantes quanto os comentários em relação a crenças encontram-se, na íntegra, em nossos apêndices e anexos.

5.5.3 Defesa da diversidade e do acesso a outras culturas através da LE

A seguir, encontraremos exemplos de comentários realizados por nossos informantes a respeito de um conjunto de crenças selecionadas pelo próprio professor-pesquisador para complementar a tarefa de análise da representação que o próprio aprendiz de inglês faz a respeito da presença dessa LE na sua formação de referenciais culturais. Nesta primeira parte, encontramos comentários que apontam para a defesa do conhecimento de inglês como um bem, um valor a ser preservado e buscado.

“Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”

Definitivamente, não. Não concordo com esta afirmação. Com o processo de globalização, com a miscigenação de culturas tão presentes no nosso cotidiano, é impossível não ter algum contato com línguas estrangeiras (em especial, o inglês). Acho essa frase tola e dificilmente seria declarada por uma pessoa culta. (**Oswaldo**, 2º ano do E.M.)

“Como é que vou aprender inglês se nem estou sabendo o português direito?”

As pessoas, elas procuram uma língua a que se adaptar. (**Odete**, 3º ano do E.M.)

“Saber inglês ou outra língua estrangeira qualquer me torna menos brasileiro.”

Totalmente errada essa afirmativa. Ninguém deixa sua cultura porque aprende um pouco da outra. Por muito ao contrário, dá início a novas misturas de culturas. A linguagem é uma das vantagens de saber mais de outros povos. (**Helena**, 1º ano do E.M.)

Esse comentário seria considerado bastante ignorante e desconsiderado válido por muitas pessoas, mas há quem pense como ele, o que mostra que há ainda pessoas com mente pequena, pois saber ao menos um pouco sobre qualquer idioma estrangeiro me faz mais amplo em relação ao mundo e algumas possíveis conquistas. (**Cláudia**, 2º ano do E.M.)

Se recusar a conhecer outras línguas, outros povos ou outras culturas não faz de você menos brasileiro e sim mais um preconceituoso. (**Carol**, 2º ano do E.M.)

São bastante maduros e categóricos os comentários dos informantes a respeito das crenças apresentadas. Além disso, revelam uma visão crítica em relação ao senso comum. São progressos muito importantes alcançados por esses adolescentes. Nesses depoimentos, eles não somente optam por negar a leitura pretensamente engajada na defesa dos valores da LM

que faz o senso comum como também adiantam argumentos que legitimam a existência do seu contra-discurso.

Pontos fundamentais do debate que é colocado através de crenças assim enunciadas não passam despercebidos por nossos informantes e são suficientes para extrair destes a defesa segura de outros pontos de vista. Mas, antes de apresentar a sua contra-argumentação, nossos comentaristas tratam de desconstruir, através de uma série de adjetivos negativos, o discurso que geralmente atinge a média do público. Assim é que classificam aquele discurso médio como “tolo” (Osvaldo), “errado” (Helena), “ignorante” e “sem validade” (Cláudia) e, finalmente, “preconceituoso.” (Carol)

Todo o conjunto da argumentação exposta aqui por nossos depoentes tem que ser levado em consideração pelo seu caráter de maturidade e de engajamento em um pensamento a nosso ver mais em harmonia com o alto nível das experiências de aprendizagem que vêm desenvolvendo. Porém, algumas passagens dos comentários acima merecem deste pesquisador uma atenção mais detida. É muito coerente da parte de Cláudia – com ela mesma e com outros sujeitos desta pesquisa – a escolha que fez da expressão *mais ampla* para referir-se à condição que, em seu entender, o conhecimento de uma LE proporciona à visão de mundo do indivíduo. Vamos relembrar sua palavras:

[...], pois saber ao menos um pouco sobre qualquer idioma estrangeiro me faz mais amplo em relação ao mundo e algumas possíveis conquistas. (Cláudia)

Notemos que Cláudia não condiciona a ampliação da visão de mundo do indivíduo a um conhecimento necessariamente vasto de uma LE. Em seu entender, não precisa tanto. Basta “um pouco” desse conhecimento para que já seja possível tornar-se capaz de ocupar um maior espaço no mundo e aumentar as chances de se atingir objetivos. É isso que Cláudia vem experimentando em sua própria condição de aprendiz de inglês e é esse o testemunho que ela não pode sonegar. Chama a atenção também, nas palavras de Cláudia, o paralelo que se estabelece entre seu discurso e o de Maurício, analisado acima. Ao responder à nossa primeira pergunta do Questionário (*Qual você acha que seja o objetivo de se aprender inglês?*), Maurício nos brindou com a seguinte colocação: *Fazer-me um membro do mundo, pois o inglês hoje é necessidade*. Entre as expressões dos dois informantes, a defesa de posições semelhantes em relação à questão proposta dá-se, também, através de uma mesma escolha lexical (o verbo *fazer*, no sentido de *engendrar* ou *transformar*); o mesmo sentido de uma ação sobre o sujeito, expresso pela mesma escolha morfo-sintática (seja em ênclise ou próclise) e o mesmo agente de transformação (o conhecimento de inglês).

Por último, neste bloco – mas, nem por isso, menos importante –, gostaria de comentar o que escreveu Odete sobre a crença por nós expressa na forma *Como é que vou aprender inglês se nem estou sabendo o português direito?* Assim se manifestou a nossa Odete:

As pessoas, elas procuram uma língua a que se adaptar. (Odete)

Mais uma vez nos causa impressão a informante Odete com suas colocações. Quando ainda lá nas respostas ao Questionário, ela justificou o objetivo de se aprender inglês em nossos dias com as palavras *Aprender inglês dá uma imagem diferente do que você é*, enriqueceu a nossa análise trazendo à baila um ponto de vista desafiador. Agora, mais uma vez, temos que prestar bastante atenção ao que está dizendo essa aluna do 3º ano do E. M.

Primeiro, notemos a opção de Odete por uma organização sintática, aliás muito típica no francês corrente, que se constitui, geralmente, em um recurso do emissor para isolar e destacar o sujeito da oração, com o objetivo de proporcionar ao ouvinte a separação nítida entre tema e comentário. Não podemos afirmar que Odete tenha feito essa escolha com a intenção explícita de gerar esse efeito retórico, mas o que importa é o resultado eficiente que obteve. Ao enunciar *As pessoas, elas...*, constatamos imediatamente que Odete pretende falar de um fenômeno que nos atinge a todos, pois somos todos pessoas *que falam uma língua*. Esse gesto, ao mesmo tempo em que implica Odete como participante do mesmo grupo circunscrito e, portanto, atingida pelo mesmo fenômeno analisado, permiti-lhe, por outro lado, um certo distanciamento analítico. Esse movimento de inclusão e exclusão relativa a respeito do fenômeno é muito útil a Odete, pois a explicação que ela em seguida vai apresentar para o problema proposto é polêmica. É polêmica, mas é o que Odete percebe. Ela está nos dizendo que língua é adaptação e que as pessoas buscam aquela que melhor irá responder, em sua avaliação, aos desafios propostos pelo mundo. Odete traz, com muita sagacidade, ao debate sobre a oposição LM-LE o dado por muitos a esta altura já negligenciado de que é interessante para nós recuperar a consciência de que, não importa em que língua, o importante é que ela seja capaz de nos expressar por inteiro.

A ideia de língua como espaço adaptativo traz também a contingência de transitoriedade. Com efeito, quando nos encontramos em processo de adaptação a uma nova conjuntura ou a novas exigências de comunicação e expressão de uma identidade construída *na e pela* língua, estamos permitindo e consolidando a afirmação de estruturas que *nos* dizem, ou seja, que significam *através de* nós. Portanto, o efeito que Odete obtém com a metáfora da *adaptação* como consolidação de um processo de redefinição de recursos expressivos via língua – que pode vir através da própria LM, mas também da LE, como frisa Revuz (1998) -

é produtivo no sentido de indicar um caminho que resolveria de uma vez por todas a questão colocada pela crença comentada. Se colocasse seu pensamento em palavras informais, Odete provavelmente diria “Ora, vou continuar aprendendo a me expressar através da LE, pois a LM apenas não tem me bastado.”

5.5.4 Defesa de uma reserva de cultura para a LM

Há, porém, entre os comentários analisados, aqueles que fazem uma clara defesa de um espaço de prioridade para a sua LM. São geralmente constatações de abuso no emprego de línguas estrangeiras (Helena) e apelos a uma maior atenção à língua portuguesa como o bem cultural por excelência do povo brasileiro (Helena e Jorge). Entre os argumentos apresentados, podemos destacar a avaliação feita por Jorge de que a utilização de inglês no cotidiano necessita de “controle”. Ele não explica, no entanto, de que forma esse controle poderia ser exercido, apenas está preocupado com o uso, segundo ele, “inapropriado” do inglês entre nós. A informante Helena, por sua vez, teme a “extinção” da nossa LM devido ao uso, segundo ela, indiscriminado, ainda que pouco eficaz de LEs nos contextos onde geralmente aparecem. Observemos, então, os comentários a seguir, em especial os trechos por nós grifados:

“Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”

Não devia ser proibido, além do mais, o inglês está no nosso dia-a-dia. Deveria apenas ser controlado, pois *algumas pessoas realmente fazem uso inadequado do inglês ao invés do português.* (**Jorge**, 2º ano do E.M.)

Essa afirmativa por muitas pessoas está correta, pois nossa língua está ficando extinta por estar sendo mais usada a língua estrangeira, e muitas pessoas a desconhecem. Sendo assim, não sabem o que designa o que se lê em placas de restaurante, em cartazes de shopping, que estão em língua estrangeira. (**Helena**, 1º ano do E.M.)

“Saber inglês ou outra língua estrangeira qualquer me torna menos brasileiro.”

Não, apenas te torna mais social com o mundo! Saber uma língua estrangeira não tira você do meio social brasileiro, apenas te introduz a outro meio. Mas sempre controlando as palavras para que, assim, *a língua portuguesa seja sempre nossa linguagem principal.* (**Jorge**, 2º ano do E.M.)

5.5.5 Contraste na avaliação da complexidade da LE e da LM

Às vezes, diante de afirmações atribuídas ao senso comum sobre as diferenças entre as línguas (crenças sobre a complexidade relativa das línguas), alguns indivíduos tomam partido por uma complexidade – e outros atributos supostamente positivos também como plasticidade, coerência, poder de síntese, riqueza lexical – para a sua própria LM. Obviamente que, deixando de lado por um momento o fato de este não ser assunto a ser tratado por leigos, existe aí a interferência de um sentimento ufanista de defesa da cultura local. Para esses indivíduos, a ‘língua-mãe’ representa um território quase sagrado. Não se pode por em dúvida a sua relevância como patrimônio nem muito menos abrir mão da sua prevalência. Quando defendemos a autoridade da língua portuguesa, em qualquer contexto, fazemo-lo por absoluta convicção de que ela é parte inseparável da nossa identidade.

Sendo assim, recebemos até com certa naturalidade e entendemos perfeitamente as razões que movem Maria, a seguir, a defender para o português uma ascendência, em sua opinião indiscutível sobre o inglês. Em seus comentários, ela prefere pôr em evidência aquilo que em sua experiência como aprendiz das regras formais da LM aponta na direção de um sistema de alta complexidade, “cheio de regras” e, portanto, insuperável como exemplo de “língua difícil”.

“Inglês é fácil, se comparado ao português.”

Verdade, é a língua mais fácil de se aprender, já que convivemos com muitas palavras em inglês no Brasil. A gramática do inglês é brincadeira perto da nossa. O inglês não tem muita regra. O único problema é que a pronúncia é muito difícil. (**Maria**, 3º ano do E.M.)

“Os ‘gringos’ aprendem a falar a nossa língua em um instante, mas para a gente aprender a deles é mais difícil.”

Isso obviamente não é verdade, pois o português é uma língua mais complexa e cheia de regras, então é obviamente mais difícil aprender. Aliás, nós acabamos por conviver bastante com o inglês no nosso dia-a-dia e fica mais fácil aprender o inglês, que é uma língua relativamente fácil. (**Maria**, 3º ano do E.M.)

Pois a língua inglesa é mais complexa e diferente do português, que é mais natural e simples. (**Raimunda**, 3º ano do E.M.)

Raimunda, acima, ao concordar com o que afirma a crença proposta, diferentemente de Maria, prefere olhar para a sua LM como um território de simplicidade. A língua portuguesa é para ela um domínio de trânsito livre, sem amarras, a *sua* LM. Por isso, vê nela um sistema “natural”, no qual pode expressar-se despreocupadamente. Esquece as regras formais e a declara “simples”. Diante desse envolvimento tão íntimo com essa que é a sua

língua-casa, Raimunda não poderia realmente considerar quaisquer outras línguas como espaços de liberdade que pudessem sequer se assemelhar ao português.

5.6 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

É chegado o momento de proceder à triangulação dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa aqui empregados. Neste espaço, passaremos em revista os principais temas que tomaram a cena durante o trabalho de análise dos dados. Inicialmente, entretanto, gostaríamos de lembrar rapidamente as características mais marcantes desses instrumentos de pesquisa, dos nossos informantes, assim como dos procedimentos tomados para levar a cabo a coleta de dados.

Começando por uma homenagem aos sujeitos desta pesquisa, não podemos deixar de ressaltar a sua disposição para colaborar com o estudo. Desde o início, o professor-pesquisador deixou muito claro para todos eles que a sua (deles) participação na pesquisa era absolutamente voluntária e sem qualquer prolongamento ou consequência para a rotina das aulas ou, em hipótese alguma, para o aproveitamento pedagógico. O ingresso de qualquer um dos participantes na pesquisa deu-se através da aceitação por parte deste de proceder à apreciação do Questionário 1 – mais tarde condensado em um só bloco junto ao Questionário 2 - e à tentativa de respondê-lo. Vários foram os questionários distribuídos, mas apenas os que continham respostas mais relevantes para o estudo foram selecionados pelo pesquisador. Esse critério gerou inicialmente o aproveitamento de 17 (dezessete) questionários, sendo que, ao longo da aplicação dos demais instrumentos de pesquisa (narrativa e entrevistas com comentários sobre crenças), dois informantes desistiram da empreitada deixando-nos, no entanto, com o número ainda muito interessante de 15 (quinze) colaboradores.

Com o grupo, então, fechado em torno desses quinze informantes, foi pedido a cada um deles e a cada uma delas que redigisse uma breve narrativa sobre a sua experiência até então com a aprendizagem de inglês. Para isso, eles dispunham de um breve roteiro em forma de proposta de tópicos a serem comentados, previamente elaborado pelo pesquisador. Isso não significava, no entanto, que o informante tivesse que se ater exclusivamente aos pontos enfatizados pelo roteiro, pois, como já foi dito, tratava-se de uma *proposta* de temas. Esse representou o momento crucial da pesquisa. O instrumento Narrativa era considerado, e foi mais tarde confirmado, como o principal veículo através do qual o participante, sujeito da pesquisa e autor do relato, teria a oportunidade de se expressar livremente sobre o ângulo pessoal do relacionamento que se estabelece hoje em dia entre a sua geração e o inglês.

À medida que ia recebendo as narrativas escritas das mãos dos colaboradores, o professor-pesquisador convocava o/a informante para uma entrevista e lhe propunha que escrevesse um comentário sobre “algumas dessas afirmações que geralmente são feitas a respeito da língua inglesa, da forma como a aprendemos e do papel que ela assume em nosso dia-a-dia, na nossa cultura e em nossos projetos”. Tratava-se, logicamente, dos comentários escritos sobre as *crenças* selecionadas. Fechava-se assim, então, o terceiro vértice do triângulo de instrumentos de coleta de dados.

Para esta triangulação, procederemos por tópicos que ressaltam da análise dos dados. Ao longo da análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa, vários são os pontos que tocam diretamente a questão da formação da identidade do aprendiz em seu relacionamento com a LE e os fatores que interferem em maior ou menor grau para que essa formação se estabeleça como algo possível de ser observado.

Com o objetivo de comentar o tópico e, assim, esclarecê-lo um pouco mais, discorreremos brevemente sobre cada um deles, procurando sempre citar exemplos. Porém, devemos adiantar que, por razão de já terem sido citados ao longo do texto de análise propriamente dita, os exemplos que ressurgem aqui serão limitados aos casos mais relevantes. Pode ocorrer, também, de um mesmo exemplo servir a mais de um tópico. Isto é inevitável, pois estamos lidando com vozes que se entrecruzam o tempo todo e atravessam vários discursos, mantendo, no conjunto, uma polifonia coerente. Nesse caso, o exemplo será repetido ou aparecerá apenas como exemplo daquele tópico que considerarmos mais pertinente.

1) *O choque cultural representado pelo primeiro contato com a LE e sua repercussão no aprendiz*

Foi um dado comum ao longo da nossa análise a reação de estranhamento que se estabelece entre o aprendiz de uma LE e as bases já definidas de sua LM. Isso se deve, na maioria das vezes, à frustração de expectativas em relação a uma ideia formada sobre como se organiza e como se realiza uma língua. Alguns informantes se dizem surpresos com os sons da língua enquanto outros preferem ressaltar características de sua morfologia ou léxico. De qualquer forma, todos que expressaram algum incômodo dessa natureza mostraram também formas diversas de sua repercussão individual. Em forma de estratégias para superar o momento de insegurança, os sujeitos buscaram, geralmente, se adaptar à LE e, dessa forma, puseram em prática mecanismos subjetivos e objetivos para continuar aprendendo.

Questionário:

Você ainda se lembra da sua primeira impressão ao ter contato com o inglês falado ou escrito? Qual foi?

MARIA: Lembro na quinta série... foi diferente no começo. Parecia fácil, mas depois se tornou muito difícil.

JORGE: Sim, foi estranho, mas me senti desafiado a aprender aquela “língua estranha”. Isso foi quando tinha 8 ou 9 anos.

JONAS: Foi a de estar de frente a um bicho-de-sete-cabeças.

CARMEM: Sim. Foi estranho e um tanto curioso.

JOSÉ: Foi tipo: legal, muito interessante, porque pra mim só existia o português.

MAURÍCIO: Sim, fiquei perdido.

RAIMUNDA: Foi um pouco complicado em pronunciar as palavras em inglês. Escrever nem tanto.

HELENA: Ruim, achava estranho e não queria aprender.

Narrativas:

De início, era chato, não tinha muito interesse, pois achava a língua “estranha e inútil”.

(Jorge)

As minhas primeiras aulas foram bem divertidas, mas descobri que o inglês era totalmente diferente do que eu pensava. **(Maurício)**

A primeira vez que eu tinha o inglês, achava estranho, por conta da fala e da escrita dela.

(Odete)

Era bem estranho porque foi a primeira vez que tive contato com outro idioma, então o novo é sempre mais difícil de aceitar. **(Carmem)**

II) A admiração pela LE e sua cultura como elemento de aproximação de identidades

Alguns informantes foram explícitos no relato de sua identificação com a cultura representada pela LE inglês. Os que assim procederam ofereceram razões de natureza coletiva – admiração por características aceitas pela maioria como sendo pertinentes àquela cultura – ou individual – destacando elementos da cultura da LE que orientam o modo de pensar, o comportamento e os valores do indivíduo que dá seu testemunho.

Questionário:

Existe algum elemento ou característica da língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua língua-cultura de origem?

MAURÍCIO: Sim, nos elementos históricos e culturais.

Narrativas:

Atualmente, posso dizer que adoro o inglês, não sei o porque, mas essa admiração e interesse começaram na 8ª série. O interesse maior começou pelas músicas do gênero pop na 6ª série, porém só veio a se intensificar na 8ª. **(Cláudia)**

[...] tenho admiração, tenho um grande desejo de aprender inglês. **(Raimunda)**

Minha emoção com o inglês está devidamente ligada ao meu amor pelos Estados Unidos e a alguns artistas os quais eu admiro. Eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo mais e mais no meu dia-a-dia. **(Patrícia)**

A língua, em alguns aspectos, parecia ser familiar, mas estranha. Logo vi que, ao mesmo tempo, ela é bonita e admirável. Tenho vontade de aprendê-la [...] **(Maria)**

Como eu ainda não estou no meu país amado, Estados Unidos, eu uso o meu inglês médio para ler artigos, alguns livros, traduzir músicas, assistir a filmes, etc. **(Patrícia)**

Minha emoção dessa língua está nas canções dos grandes cantores românticos e antigos e isso me dá muita vontade de saber e falar o idioma. E gosto muito da língua inglesa. **(Carmem)**

Entrevistas:

Patrícia: Também é mais abrangente, eu gosto de tudo que engloba a língua inglesa, desde pequena eu sempre fui muito fissurada por isso, eu acho que pela influência dos desenhos e tal[...]

III) A obrigação de se aprender inglês

Em várias oportunidades, os sujeitos informaram reconhecer como traço fundamental do aprendizado de línguas estrangeiras hoje em dia a “obrigação” de se dominar a língua inglesa. Alguns disseram-se ajustados a essa perspectiva por considerarem-na justa e em sintonia com, por exemplo, o mercado de trabalho atual. Outros deixaram claro algum nível de desconforto em relação a essa realidade e ressaltaram a prevalência da LM como seu principal meio de afirmação de identidade.

Narrativas:

É praticamente obrigatório e eu concordo, e em breve estarei com o meu certificado de inglês fluente. **(Elza)**

Não vejo mais como obrigação, mas como uma necessidade o estudo de uma língua estrangeira na nossa sociedade, principalmente a inglesa, que é a mais requisitada no mercado de trabalho. **(Carmem)**

Lido muito bem com a “obrigação” atual de se aprender inglês, pois atualmente é uma língua de extrema importância. **(Tony)**

Gosto do idioma e adoraria conhecê-lo melhor e “dominá-lo fluentemente”, mas não acredito que isso seja possível no Ensino Público, e discordo do constrangimento e da obrigação de aprendê-lo em salas de Ensino Médio/Fundamental. **(Osvaldo)**

Não acho que o inglês seja uma obrigação. Está mais para uma nova forma de ver o mundo. **(Jonas)**

Comentários sobre crenças:

“Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”

Não devia ser proibido, além do mais, o inglês está no nosso dia-a-dia. Deveria apenas ser controlado, pois algumas pessoas realmente fazem uso inapropriado do inglês ao invés do português. **(Jorge)**

Essa afirmativa por muitas pessoas está correta, pois nossa língua está ficando extinta por estar sendo mais usada a língua estrangeira, e muitas pessoas a desconhecem. Sendo assim, não sabem o que designa o que se lê em placas de restaurante, em cartazes de shopping, que estão em língua estrangeira. **(Helena)**

IV) O papel da LE na reinterpretação de si mesmo e do mundo

Houve momentos em que o sujeito demonstrou estar em processo, em sua formação identitária, uma reanálise de si e da realidade pautada pela constatação da presença da LE em setores fundamentais de sua prática social. As reações a essa constatação foram de naturezas distintas, pois dependeram geralmente do modo como o sujeito percebia o fenômeno. Assim, vimos que estão em processo reanálises que depositam sobre o fenômeno um olhar orientado por otimismo e reconhecimento em relação à sua pertinência. Mas, por outro lado há, também, declarações que depreciam o papel da LE em alguns contextos, assim como também há os que mostraram-se desinteressados pelo tema.

Questionário:

Qual você acha que seja o objetivo de se aprender inglês?

ODETE: Aprender inglês dá uma imagem diferente do que você é.

O que afeta você positiva e/ou negativamente na experiência de aprender inglês?

PATRÍCIA: Com certeza, positivamente. Minha experiência com a língua inglesa me afeta pelo fato de que muda muito o modo como você interage com as pessoas. Muda como você se vê e vê os outros.

Em sua opinião, saber inglês dá a você uma imagem:

Americanizada: PATRÍCIA e CLÁUDIA.

Narrativas:

O inglês é uma forma de conhecer o mundo com outros olhos. (Jonas)

Entrevistas:

PP: [...] Você pode se dizer identificado com a cultura norte-americana ou inglesa?

Jonas: Sim.

PP: Existem sinais disso em você?

Jonas: A música... principalmente a música.

PP: Certo. Ela move alguma coisa em você?!

Jonas: Depende...

PP: No seu espírito.

Jonas: Sim, sim. Uma artista em particular, Melodie Gardot, ela é uma artista de jazz... eu me... eu me tornei outra pessoa depois que comecei a escutá-la.

PP: É, e a música dela tem letra, ela é de jazz, mas ela...

Jonas: Tem LETRA.

[...]

Helena: Eu ainda tô muito confusa. O inglês pra mim seria mais uma forma de comunicação. Não seria algo em que eu queira ingressar realmente.

[...]

PP: Como você classificaria, de zero a dez, o seu interesse por inglês?

Maria: Acho que cinco.

[...]

PP: Muito bem. Se por acaso faltasse inglês em uma dessas séries [iniciais] qual teria sido sua reação? De frustração, alegria? O que, Osvaldo?

Osvaldo: Indiferença.

Comentários sobre crenças:

“Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”

Essa afirmativa por muitas pessoas está correta, pois nossa língua está ficando extinta por estar sendo mais usada a língua estrangeira, e muitas pessoas a desconhecem. Sendo assim, não sabem o que designa o que se lê em placas de restaurante, em cartazes de shopping, que estão em língua estrangeira. **(Helena)**

V Emoções negativas em relação à LE

Os obstáculos para aprender a LE inglês conduziram às vezes o sujeito a uma total negação da presença desta em sua identidade, fazendo eclodir, assim, sentimentos negativos e que impõem barreiras não apenas ao aprendizado em si, mas também a uma aproximação benéfica entre as partes. Chamou a atenção nesse aspecto a manifestação em mais de uma oportunidade de um sentimento de ‘raiva’ em relação à LE.

Narrativas:

[...] vou procurar me esforçar para conseguir um cursinho de inglês e procurar conhecer mais sobre essa língua, mesmo às vezes sentindo raiva dela durante as aulas por não conseguir pegar muita coisa. **(Maria)**

Não tenho nenhuma emoção ligada à língua inglesa. Eu tenho raiva do inglês. **(Odete)**

VI) Ansiedade por aprender e tornar a LE parte de si e de seu mundo fazer parte.

Por outro lado, também ocorreram manifestações de ansiedade por atingir o quanto antes o momento em que o indivíduo já se poderia afirmar como um representante ativo da anglofonia. Essa expectativa foi caracterizada, nos momentos em que se fez presente, pela enumeração de aspectos positivos ligados ao conhecimento de inglês, assim como a demonstração de uma profunda empatia em relação à cultura da língua-alvo.

Narrativas:

Meu aprendizado não vai com a velocidade que desejo. Há um tempo atrás, eu me aventurei em conversar com estrangeiros pela internet, me sentia muito nervosa e insegura, acho que ainda me sinto assim. **(Cláudia)**

No futuro, irei fazer um curso de inglês. Sei que ele é extremamente útil para eu conviver com as pessoas e com o mundo. **(Maria)**

Eu sentia uma grande vontade de aprender aquela língua fascinante. **(Patrícia)**

Minha emoção com o inglês está devidamente ligada ao meu amor pelos Estados Unidos e a alguns artistas os quais eu admiro. Eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo mais e mais no meu dia-a-dia. **(Patrícia)**

Eu gosto bastante da língua. Tenho bastante vontade de falar inglês fluentemente e vou lutar para isso acontecer, pois tenho vontade de ir para outros países com a língua inglesa e usá-la para poder conversar em inglês com outras pessoas. **(Tony)**

VII) Modelos positivos e seu papel na constituição de uma identidade ligada à LE

Tivemos a oportunidade de recolher alguns depoimentos que davam conta de uma história de aproximação e significação da LE como um aporte à formação da identidade cultural do indivíduo a partir da observação de modelos positivos. Foi assim que alguns informantes, em memórias de aprendizagem de inglês, apontaram a presença de um professor inspirador ou de um parente que, através do seu exemplo, possibilitou o aparecimento de um desejo de aprender.

Narrativas:

Estava muito interessada e empolgada. Recebi ajuda da minha professora de inglês desde o início. **(Raimunda)**

Aquela foi a aula mais impressionante que eu já tinha assistido. **(Patrícia)**

Tive experiências incríveis com estrangeiros que conheci e que me ajudaram quanto a isso. **(Patrícia)**

Nas minhas férias de final de ano, fui à casa de uma tia que fala três línguas diferentes e lá aprendi a verdadeira importância de aprender o inglês ou qualquer outra linguagem. **(Helena)**

Recebi o incentivo dos meus pais e ajuda de meus primos, que já tinham um pouco mais de contato com esse idioma. **(Maurício)**

A professora era muito boa. Aí, fui mais ainda me interessando pela disciplina. **(Odete)**

A professora era apaixonada pela língua e passava essa paixão para os alunos. **(Jonas)**

É um desejo meu aprender a falar inglês. Hoje em dia eu tenho procurado entender a língua através da música, entendendo as letras e interpretando seu significado. **(Jonas)**

Entrevistas:

Patrícia: Então, você não consegue dizer, você se esquece das palavras, aí as pessoas – teve uma vez que eu conversei, tava conversando com uma nativa na internet e aí ela ia ficar pra me ensinar como soar mais nativo, porque ele tava muito prendido, assim, e ela ia fazer com que meu inglês soltasse, só que aí no site que eu visitei o tempo de conversa com a pessoa era só de cinco minutos...

Patrícia: Também é mais abrangente, eu gosto de tudo que engloba a língua inglesa, desde pequena eu sempre fui muito fissurada por isso, eu acho que pela influência dos desenhos e tal...

VIII) *Aprendizagem de inglês como investimento em um projeto de identidade de poder e de prestígio*

A análise de uma conjuntura favorável à aprendizagem de inglês que muitas vezes o indivíduo realiza mostrou que, às vezes, tal aprendizagem pode tornar-se parte de um projeto que visa trazer para si a identidade de um indivíduo diferenciado em meio ao seu grupo. Contribui muito para isso, de acordo com depoimentos aqui coletados, uma imagem de poder e de prestígio que geralmente acompanha a língua inglesa em vários contextos. Diante dessa imagem, que o indivíduo cultiva como índice de importância que o objeto de aprendizagem assume para o meio social em geral, decide, então, que quer fazer parte desse universo e, em seguida, implementa esforços para a concretização do projeto.

Questionário:

Existe algum elemento ou característica da língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua língua-cultura de origem?

PATRÍCIA: Só o fato de conhecer a língua e cultura inglesa ajuda a formar um padrão, digamos mais educado e preciso do que a minha língua-cultura de origem.

Entrevistas:

Patrícia: Pois é. E também muitas vezes as pessoas [inaudível] “Nossa, você tá aprendendo inglês, tá me xingando toda aí em inglês”. Eu: “Não, é bom, é bom aprender uma língua nova é bom saber de coisas de que vocês não sabem” e a maioria das pessoas não entende isso.

Comentários sobre crenças:

“Saber inglês ou outra língua estrangeira qualquer me torna menos brasileiro.”

Esse comentário seria considerado bastante ignorante e desconsiderado válido por muitas pessoas, mas há quem pense como ele, o que mostra que há ainda pessoas com mente pequena, pois saber ao menos um pouco sobre qualquer idioma estrangeiro me faz mais amplo em relação ao mundo e algumas possíveis conquistas. **(Cláudia)**

IX) *O inglês como um conhecimento de valor no mercado cultural e nas relações interpessoais e a formação da identidade.*

O que diferencia este tópico daquele mencionado acima é que aqui a circunstância de se atingir poder e prestígio através da aprendizagem de inglês não está marcada como um projeto. A maioria dos indivíduos que declararam em seus depoimentos reconhecer relevância para o aprendizado de inglês o fez com vistas a atender a um chamado profissional e de formação cultural. O desejo de se verem associados a um grupo competente no lidar com a LE

é parte, de acordo com o seu testemunho, de uma imagem socialmente construída para um profissional com maior repertório de recursos e um indivíduo interculturalmente mais competente.

Questionário:

Qual você acha que seja o objetivo de se aprender inglês?

JONAS: Aumentar as chances de ingressar no mercado de trabalho.

CARMEM: Ajuda a ampliar a cultura e no mercado de trabalho.

TONY: Ajuda na ampliação da nossa cultura e na compreensão do mundo.

PATRÍCIA: Acredito que pra ser mais requisitado no mercado de trabalho.

MAURÍCIO: Fazer-me um membro do mundo, pois o inglês hoje é necessidade.

RAIMUNDA: O inglês é um idioma que é preciso para o aprendizado diferencial.

O que afeta você positiva e/ou negativamente na experiência de aprender inglês?

MARIA: Posso me comunicar com outras pessoas e ter um bom emprego.

Narrativas:

E também a tenho como necessidade, pois é e será muito importante para a minha vida pessoal e comercial, além de incrementar o meu currículo. **(Maurício)**

X) Emoções que contribuem para trazer a LE para o centro da formação da identidade.

Ao longo da análise dos dados dos três instrumentos utilizados nesta pesquisa tivemos a chance de colher um pequeno mas significativo repertório de emoções que fazem parte do processo de aprendizagem e de consolidação da LE na constituição da identidade. Geralmente essas manifestações emotivas tomaram a forma positiva do ‘gostar’, do ‘amar’ e do ‘desejar’ a LE e mantiveram-se como maioria no repertório de emoções colhidas através dos instrumentos de pesquisa. Porém, não importa se a emoção é positiva ou negativa, o que realmente interessa é que, quando o indivíduo dispensa a ela um lugar de relevância em seu discurso sobre sua experiência com a LE, ela já o constitui, pois já é parte do processo.

Narrativas:

Era estranho porque, por mais que eu estivesse amando tudo aquilo, eu só tinha 7 anos e os únicos nomes de números eram um, dois, três, ..., mas eu não conseguia parar de sorrir.

(Patrícia)

Minha emoção com o inglês está devidamente ligada ao meu amor pelos Estados Unidos e a alguns artistas os quais eu admiro. Eu desejo profundamente aprender logo o inglês para poder usá-lo mais e mais no meu dia-a-dia. **(Patrícia)**

Estava começando a amar essa língua. Daí, comecei meus esforços para aprendê-la.

(Jorge)

Minha emoção dessa língua está nas canções dos grandes cantores românticos e antigos e isso me dá muita vontade de saber e falar o idioma. E gosto muito da língua inglesa.

(Carmem)

XI) O prazer associado à aprendizagem de LE: a incorporação da língua estrangeira à identidade a partir do lúdico

Atividades de entretenimento ganharam às vezes destaque nas declarações dos sujeitos como um espaço privilegiado de aprendizagem de inglês. Entre essas atividades, destacam-se os jogos, a música e o cinema (vídeo). A música tem a predileção da grande maioria dos sujeitos como um território de insumo linguístico e de emoções variadas. A canção em inglês realmente destaca-se nos depoimentos dos informantes como um contexto de descoberta e de identidade.

Questionário:

O que afeta você positiva e/ou negativamente na experiência de aprender inglês?

CLÁUDIA: Gosto muito de música internacional e me deixa feliz perceber que consigo entender o que os cantores dizem em suas músicas assim que as cantam.

De que forma o fato de já ter aprendido algum inglês interfere em suas atividades ou em seus relacionamentos?

JORGE: De forma positiva, já me ajudou muito. Tanto em atividades escolares quanto em jogar em programas, além de me ajudar a entender músicas e séries.

CLÁUDIA: O uso de palavras em inglês no meio da comunicação entre os amigos, ao ouvir músicas internacionais e entender algumas palavras ou frases.

Existe algum elemento ou característica da língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua língua-cultura de origem?

CLÁUDIA: As músicas, depois que me interessei pelas músicas internacionais, passei a ver a música nacional com outros olhos. Hoje, eu não sinto mais prazer em ouvir músicas nacionais, porque simplesmente prefiro as internacionais.

Narrativas:

Minhas iniciativas para aprender melhor o inglês são assistir a filmes legendados, assistir blogs e conversar com nativos americanos no Omegle. **(Patrícia)**

Quanto às iniciativas, eu escuto bastante músicas da língua com legendas, e assisto filme, minisséries no idioma inglês, legendado em português. Isso faz com que eu aprenda um pouco mais sobre esse idioma. **(Carmem)**

É um desejo meu aprender a falar inglês. Hoje em dia eu tenho procurado entender a língua através da música, entendendo as letras e interpretando seu significado. **(Jonas)**

Sempre mantive um certo interesse no [pelo] inglês, pois ele quase sempre esteve presente no meu dia-a-dia como em [através de] músicas, nas músicas porque sempre tive uma influência, vinda de dentro de casa, pelo estilo internacional, em jogos de língua estrangeira, sites e na escola, e, como sempre fui curiosa pela tradução das palavras, fui aprendendo algumas e, do pouco que eu conheço, considero isso importante. Mas ainda não o bastante. **(Carol)**

XII) A questão do ‘domínio’ como condição fundamental para a formação de uma identidade constituída pela LE

Verificamos existir da parte de alguns informantes a preocupação com o nível de conhecimento de inglês que, uma vez atingido, lhes proporcionaria finalmente segurança e independência para transitar por aqueles contextos onde essa LE representa um diferencial. A esse objetivo, para a maioria ainda distante, os sujeitos chamaram ‘domínio’ da língua, ‘bilinguismo’ ou ‘fluência’.

Questionário:

JOSÉ: O principal objetivo é ser bilíngue.

Narrativas:

Gosto do idioma e adoraria conhecê-lo melhor e “dominá-lo fluentemente”, mas não acredito que isso seja possível no Ensino Público, e discordo do constrangimento e da obrigação de aprendê-lo em salas de Ensino Médio/Fundamental. **(Osvaldo)**

Eu gosto bastante da língua. Tenho bastante vontade de falar inglês fluentemente e vou lutar para isso acontecer. **(Tony)**

XII) LE, liberdade, acesso ao mundo e identidade

Para muitos aprendizes, a LE representa um veículo que pode nos conduzir a novas fronteiras do entendimento e do compartilhamento do mundo. Nesse novos espaços de interação e de extrapolação, afirmam-se as identidades marcadas pelo desejo de liberdade e de superação.

Questionário:**De que forma o fato de já ter aprendido algum inglês interfere em suas atividades ou em seus relacionamentos?**

MAURÍCIO: Nos supermercados nas compras de produtos rotulados em inglês.

RAIMUNDA: Sim, em mercados em rótulos de produtos que estão escritos em outras línguas, inclusive em inglês.

Narrativas:

Eu gosto bastante da língua. Tenho bastante vontade de falar inglês fluentemente e vou lutar para isso acontecer, pois tenho vontade de ir para outros países com a língua inglesa e usá-la para poder conversar em inglês com outras pessoas. **(Tony)**

Foi nessa parte da minha vida que eu entendi que o inglês era mais do que o nome dos objetos, cores, pessoas, lugares, etc. O inglês é uma forma de conhecer o mundo com outros olhos. **(Jonas)**

A língua estrangeira para mim continua a ser privilegiada como um ideal a ser alcançado. **(Raimunda)**

Comentários sobre crenças:

“Como é que vou aprender inglês se nem estou sabendo o português direito?”

As pessoas, elas procuram uma língua a que se adaptar. **(Odete)**

“Saber inglês ou outra língua estrangeira qualquer me torna menos brasileiro.”

Esse comentário seria considerado bastante ignorante e desconsiderado válido por muitas pessoas, mas há quem pense como ele, o que mostra que há ainda pessoas com mente pequena, pois saber ao menos um pouco sobre qualquer idioma estrangeiro me faz mais amplo em relação ao mundo e algumas possíveis conquistas. **(Cláudia)**

XIV) *O céu e o inferno no processo de aprendizagem de inglês: a identidade e a recusa da identidade com a LE*

Encontramos nos instrumentos de pesquisa depoimentos que revelam pensamentos opostos dos indivíduos em relação à presença do inglês em suas relações sociais e à aparente necessidade de aprendê-lo. Há indivíduos que exultam com esse cenário e até criam insistentemente espaços de aprendizagem para mais rapidamente participar do mundo que fala inglês. Por outro lado, há declarações que tomam um rumo completamente diferente ao deixarem evidente que o sujeito não se sente à vontade com a língua e, até, que a recusa decididamente.

Questionário:

De que forma o fato de já ter aprendido algum inglês interfere em suas atividades ou em seus relacionamentos?

PATRÍCIA: Interfere mais em meus relacionamentos, às vezes de forma positiva, outras, negativa. Da forma positiva é pelo fato de que você “sabe” inglês e isso é bom. Na negativa é pelo fato de que pensam que sou antipatriota, metida ou outros.

Narrativas:

Para mim, a necessidade de saber inglês é vital e eu acho ótimo. (**Patrícia**)

Conforme o tempo passava, eu vi que essa língua não era tão “estranha e inútil” assim, pois essa língua já estava no nosso dia-a-dia. A partir da 5ª série, comecei a despertar interesse nela e, a cada palavra nova, uma emoção diferente. Estava começando a amar essa língua. (**Jorge**)

Eu vi que o inglês não era pra mim. (**Odete**)

Entrevistas:

Helena: Eu ainda tô muito confusa. O inglês pra mim seria mais uma forma de comunicação. Não seria algo em que eu queira ingressar realmente.

[...]

PP: Como você classificaria, de zero a dez, o seu interesse por inglês?

Maria: Acho que cinco.

[...]

PP: Muito bem. Se por acaso faltasse inglês em uma dessas séries [iniciais] qual teria sido sua reação? De frustração, alegria? O que, Osvaldo?

Osvaldo: Indiferença.

PP: Certo. Jorge?

Jorge: Também.

Carol: Também.

PP: Elza?

Elza: Também.

Osvaldo: Geral.

[...]

Patrícia: Também é mais abrangente, eu gosto de tudo que engloba a língua inglesa, desde pequena eu sempre fui muito fissurada por isso, eu acho que pela influência dos desenhos e tal...

XV) LM x LE: contraste fundamental na formação da identidade cultural

Foi possível observar da parte de alguns informantes uma tendência a buscar uma reserva de prestígio para a sua LM quando confrontada, por meio de uma pergunta de questionário ou da provocação de uma crença, à LE. Esse dado é relevante, pois geralmente revela um mecanismo de defesa do sujeito diante de um fenômeno que, em uma avaliação muitas vezes apressada, lhe parece uma ameaça ao principal ícone de sua cultura: sua língua materna. Obviamente que, diante de uma postura assim, cria-se uma resistência a uma aproximação e permissão para que a LE também faça parte da constituição de sua identidade cultural. Mas há, por outro lado, pontos de vista que, apesar de admitir a existência de um contraste, recusa-se a aceitar a hipótese da ameaça.

Comentários sobre crenças:

“Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse costume representa uma ameaça à nossa língua.”

Não devia ser proibido, além do mais, o inglês está no nosso dia-a-dia. Deveria apenas ser controlado, pois algumas pessoas realmente fazem uso inapropriado do inglês ao invés do português. **(Jorge)**

Essa afirmativa por muitas pessoas está correta, pois nossa língua está ficando extinta por estar sendo mais usada a língua estrangeira, e muitas pessoas a desconhecem. Sendo assim, não sabem o que designa o que se lê em placas de restaurante, em cartazes de shopping, que estão em língua estrangeira. **(Helena)**

Definitivamente, não. Não concordo com esta afirmação. Com o processo de globalização, com a miscigenação de culturas tão presentes no nosso cotidiano, é impossível não ter algum contato com línguas estrangeiras (em especial, o inglês). Acho essa frase tola e dificilmente seria declarada por uma pessoa culta. **(Osvaldo)**

“Os ‘gringos’ aprendem a falar a nossa língua em um instante, mas para a gente aprender a deles é mais difícil.”

Isso obviamente não é verdade, pois o português é uma língua mais complexa e cheia de regras, então é obviamente mais difícil aprender. Aliás, nós acabamos por conviver bastante com o inglês no nosso dia-a-dia e fica mais fácil aprender o inglês, que é uma língua relativamente fácil. **(Maria)**

Pois a língua inglesa é mais complexa e diferente do português, que é mais natural e simples. **(Raimunda)**

E, assim, encerramos esta triangulação. A seguir, faremos nossas considerações finais nas quais, oportunamente, teremos um balanço dos principais pontos até aqui discutidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após idas e vindas, uma coleção de dúvidas, um bocado de angústias, muita esperança e algumas certezas chegamos finalmente ao momento de arrematar o nosso trabalho. A trajetória foi longa e, a bem da verdade, toda tarefa da natureza desta que agora chega a seu epílogo tem início muito antes de se digitar a primeira letra no branco do papel-tela (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010). Nasce dos questionamentos diários e das observações constantes que fazemos ao nos dedicarmos ao nosso ofício de ensinar língua(s).

Deixaremos aqui neste último capítulo palavras que se assemelham a conclusões, mas temos consciência de que muito terreno há ainda a percorrer. Quando o estudioso do campo das ciências sociais dedica-se a tentar entender um fenômeno e compartilhar com outros os resultados de suas investigações, sabe que abraçou uma tarefa complexa e que tende ao infinito em suas indagações. Mesmo assim, vale à pena enfrentá-la e modestamente acreditar que alguma contribuição foi deixada.

No início desta jornada, recém-saído de uma primeira experiência acadêmica de nível *strictu sensu*, tínhamos apenas o esboço de uma ideia a ser investigada. Era uma inquietação que assumia lentamente a forma de um objeto de pesquisa. Aos poucos foi tomando corpo e definindo seus contornos, ao tempo em que nos aprofundávamos nas leituras para tentar entender a sua origem e estabelecer um marco inicial de onde partiriam nossas perguntas.

A problemática estava colocada e, como a reclamar um olhar mais detido sobre sua figura, lá estava o nosso problema, em meio a um emaranhado de questões secundárias, falsos atalhos e objetos opacos. O problema eclodiu e se impôs. Cativou-nos e reclamou para si a nossa atenção. Seguimo-lo e, ao longo do trajeto, fomos recolhendo uma justificativa aqui, uma hipótese ali, um objetivo acolá.

Sabíamos que nossa tarefa reclamava um olhar descritivo e muito atencioso aos detalhes. Logo percebemos que não era da natureza do nosso objeto desvelar-se através da quantificação de seus dados e, assim, tomamos o caminho natural da pesquisa qualitativa. Mas a qualidade do dado de pesquisa pode receber leituras diferentes, a depender de quem o observa. Portanto, decidimo-nos pela conduta interpretativa do fenômeno qualitativo.

Cercar o objeto e dele fazer brotar um conjunto de perguntas não foi tarefa simples. Aprendemos que o objeto não tem existência autônoma, antes, ao contrário, relaciona-se com diversas outras questões e só se deixa entrever por entre as fímbrias de um tecido muito amplo e entrelaçado que corresponde àquilo que chamamos ‘contexto’. Foi nesse ponto que começamos a tomar consciência de que o nosso estudo não comportava a elaboração de

hipóteses, uma vez que iríamos a campo para proceder à geração de dados ainda totalmente desconhecidos, buscando compor, a partir desse conjunto de dados, um mapeamento do fenômeno. Mas tínhamos nossos objetivos já timidamente esboçados e, acreditando na possibilidade da realização da tarefa, imaginamos um cenário no qual objetivos e perguntas de pesquisa se ajudariam mutuamente a estabelecer suas fronteiras e a criar, assim, os marcos fundamentais da pesquisa – tudo isso sob o olhar severo do ‘problema’.

Foi assim que, munidos de um conjunto de indagações, selecionamos nossos informantes e pusemos em prática nosso primeiro questionário. Desde o início dos trabalhos, nossos informantes mostraram-se bastante colaborativos e curiosos a respeito do tema da pesquisa e de qual seria exatamente seu papel nela. Excetuando-se um ou outro caso de abandono precoce do processo, os informantes mostraram-se solícitos e não há o que se repreender em relação à sua conduta na forma como acolheram e devolveram respondidos os instrumentos de coleta de dados ou na forma como se comportaram durante as entrevistas.

A esse propósito – o da participação dos nossos informantes na pesquisa – devo dizer (em primeira pessoa do singular) que foi para mim algo muito especial desenvolver a pesquisa ao lado de meus próprios alunos do Ensino Médio. Aquilo que para muitos poderia parecer, à primeira vista, um grupo por demais íntimo do pesquisador – o que poderia provocar distorções nas análises -, revelou-se de uma forma bem diferente. À medida que recolhia os instrumentos respondidos e preenchidos, dava-me conta cada vez mais de que sabia muito pouco sobre o que eles pensavam a respeito das questões que eu propunha. Calhou que a minha proximidade em relação àquele grupo funcionou em duas direções, ambas providenciais e produtivas: 1) maior confiança por parte do grupo em relação aos objetivos do trabalho, acompanhada de uma maior disponibilidade do pesquisador para dirimir dúvidas e 2) maior capacidade do pesquisador para relacionar o conteúdo dos depoimentos a questões pertinentes àquele grupo em particular. Foi essa última condição, inclusive, que tornou possível a elaboração dos perfis apresentados no início do Capítulo 5.

Não podemos neste momento deixar de frisar a principal característica do nosso grupo de informantes e a que realmente o tornou especial. Entre os estudos que geralmente têm sido publicados a respeito da formação da identidade do aprendiz de línguas estrangeiras, a grande maioria analisa grupos de adultos e, entre esses, normalmente professores de LE. Acreditamos ser, portanto, um momento um tanto especial quando um trabalho como o nosso opta por dar vez à voz do aluno e, em especial, o da faixa adolescente.

Em seguida, passaremos a responder à nossa pergunta de pesquisa, mais os seus desdobramentos, e, na sequência, confrontaremos nossas conclusões com os objetivos inicialmente traçados.

Que elementos no discurso do aprendiz ou usuário de inglês anunciam que sua identidade sócio-cultural se encontra em movimento de renovação ou reavaliação de referenciais motivada por características da LE, da cultura que ela representa ou do processo de aprendizagem?

E, a partir desse cenário, o que de relevante foi revelado em relação a:

a) Os elementos nesse mesmo discurso que indicam que há resistência ou adesão ao processo de aprendizagem que, de alguma forma, possam estar relacionados à identificação/não-identificação do sujeito com a própria língua-cultura alvo ou a quaisquer aspectos a ela relacionados?

b) Os elementos envolvidos no deslocamento ou reconstituição da identidade têm origem em itens do método ao qual o aprendiz/usuário esteve exposto ou são o resultado de uma mudança de perspectiva em relação à língua-cultura alvo a partir de fatores externos?

Comentário geral:

Da amostragem levantada pelos instrumentos de pesquisa, podemos afirmar que são vários os elementos que se encaixam nessas condições. Praticamente nenhum sujeito deixou de mencionar algo que esteja interferindo – tanto positiva quanto negativamente – em seu processo de adição da LE à formação da sua identidade.

Obviamente que os sujeitos da pesquisa não têm consciência de que, quando narram seus sucessos e suas angústias em relação à experiência de aprender inglês, estão tratando de algo tão subjetivo como a constituição da sua identidade sob a influência do aprendizado de uma LE. Todavia, não são poucos os participantes deste estudo que demonstram ter um perfeito domínio sobre o alcance que tal processo de aprendizagem pode ter em suas vidas.

Ao comentar, por exemplo, características do inglês, da cultura que ele representa ou aspectos do próprio processo de aprendizagem, os informantes geralmente conseguiram estabelecer uma relação entre eles, os aspectos, e o seu desempenho na LE. Um dos pontos que ficam nítidos a partir da análise do *corpus* obtido é uma melhor compreensão do movimento que leva do estranhamento inicial em relação à LE e as ações posteriores que encaminham o processo de aprendizagem em direção a uma espécie de cumplicidade ou, em menor número, rejeição entre aprendiz e língua. Porém, há vários outros, e todos eles

concorrem, dentro de suas características, para estabelecer uma relação entre a aprendizagem de LE e fatores internos e externos ao processo.

Nessa questão, alguns itens se destacaram. Com efeito, foram observadas manifestações de uma maior disposição em aprender a língua, a partir de uma identidade em comum entre o aprendiz e o objeto língua estrangeira. Obviamente que isso não significa que esses aprendizes que assim se posicionaram tenham manifestado, em contrapartida, o desejo de desprezar a sua língua-cultura materna. Trata-se apenas de reservar em sua identidade, com maior ênfase em uns do que em outros indivíduos, um lugar para a circulação da LE.

A seguir, gostaríamos de destacar alguns dos principais elementos que são o objeto da Pergunta de Pesquisa:

Comentários específicos:

Estranhamento inicial: Mencionado pela grande maioria dos informantes, o estranhamento inicial que se estabelece entre o aprendiz e a LE costuma ser marcante. Tanto é assim que foi figura constante no início de quase todas as narrativas de aprendizagem. E a razão para isso é o enorme potencial que uma primeira impressão tem de motivar ou desapontar quem deu o primeiro passo em direção à aprendizagem de uma LE. No caso dos nossos informantes, o estranhamento inicial em relação à língua estrangeira foi geralmente relacionado à sua fonologia, seu léxico e em alguns casos ao método de ensino. Os sujeitos também declararam ter adotado, a partir daquele momento, uma nova postura em relação à LE ou permanecido fiéis à sua pré-avaliação.

Ansiedade: É próprio do processo de aprendizagem de LE o surgimento de algum nível de ansiedade em relação ao sucesso da empresa. Com nossos sujeitos não foi diferente. Vários deles relataram sua angústia ao avaliar que o nível de proficiência que desejam atingir na LE demora a chegar. Alguns são otimistas e creditam o atraso a circunstâncias normais, que logo serão superadas quando, por exemplo, ingressarem em um curso livre de idiomas. Outros permitem que a ansiedade transforme-se em desânimo e afirmam não acreditar que conseguirão aprender a língua.

Exaltação do modelo positivo: Alguns informantes relataram ter sido motivados no início de sua experiência com o inglês por um modelo positivo de aprendizagem ou por um professor diferenciado. Nesses casos, foi raro que depois de um certo tempo o aprendiz se decepcionasse com a LE. O normal é que o modelo positivo – que pode vir também na forma de uma mídia, de um item qualquer de entretenimento ou de um artista – represente para o aprendiz uma influência duradoura.

Aprendizagem via entretenimento: Esta foi sem dúvida uma das estratégias mais empregadas pelos nossos informantes para garantir uma aproximação prazerosa em direção à LE. Com efeito, esteve muito presente em várias falas, como fator motivador e de uso real da língua a busca pelas oportunidades de vê-la funcionando em um meio eletrônico ou virtual com vistas a praticá-la e, como resultado desse mecanismo, melhor poder absorvê-la.

Eleição da música como fonte principal de referências do inglês: Não apenas como fator característico da faixa etária adolescente, mas, sem sombra de dúvida, que a música em língua estrangeira sempre representa um importante elemento motivador da aprendizagem. O fenômeno não é de difícil compreensão e nossos informantes tocaram nos pontos principais que fazem dessa atividade artística uma das que melhor conseguem reunir elementos linguísticos e de entretenimento em um mesmo bloco, servido hoje em dia em abundância e através dos mais variados meios de comunicação. A letra de uma canção em LE é um dos vetores mais produtivos quando se trata de aproximar alguém de outra língua-cultura. Houve, inclusive, um caso radical (Cláudia) de abandono da música local em favor da música estrangeira.

Exaltação da cultura da LE: Para alguns sujeitos da pesquisa, em especial a informante Patrícia, a identidade com a LE deu-se a partir do fato de ela estar convencida de que, ao integrá-la à suas competências linguísticas, estará obtendo o passaporte de entrada para um mundo onde as coisas são mais corretas e funcionam muito melhor do que em seu país. O inglês, para ela, é a língua de um lugar que ela elegeu como o seu modelo de lugar para viver. Motivada por essa percepção, Patrícia engendra esforços para pertencer a essa realidade e o meio para alcançá-la é o domínio do inglês.

A defesa da competência em LE: Encontramos com facilidade entre os depoimentos recolhidos uma posição favorável ao domínio da LE como forma de tornar-se um indivíduo mais preparado para interagir no mundo de hoje. Esse argumento assumiu diversas formas ao longo do estudo. Ele tanto apareceu como um alerta para aqueles que ainda ignoram o conhecimento de inglês (Helena); assumiu a forma de aporte inestimável para o mercado de trabalho (Tony, Carmem, Elza); figurou entre as principais ferramentas em um mundo globalizado (Osvaldo, Jorge) e foi lembrada como uma das principais qualidades para quem pretende viajar ao exterior (Tony, Patrícia, Cláudia, Maria).

Cidadão do mundo: Boa parte dos informantes busca no conhecimento de inglês uma identidade de indivíduo competente para estabelecer canais de comunicação com o mundo lá fora. Caracterizada por ingredientes de realidade, mas, também, por alguma dose de crenças, essa imagem do indivíduo multilíngue e competente para interagir com contextos de

estrangeiridade evidencia a força do valor simbólico que a interculturalidade tem. Geralmente, quando o informante se posicionou pelo cultivo de um desejo de extrapolar as suas atuais fronteiras, o que estava em jogo era o reconhecimento de estar, através da aprendizagem de inglês, preparando o terreno ideal para atingir aquele objetivo.

O desejo de inscrever uma nova imagem no meio social: Esse desejo foi expresso por alguns dos informantes de forma explícita (Odete e Patrícia), mas, de alguma forma, ele também esteve presente no discurso de outros informantes (Jonas, Carmem, Cláudia). Efetivamente, para esses sujeitos, o conhecimento da LE-alvo virá acompanhado de uma espécie de renovação de sua figura pública que, com o advento dessa nova competência, adquirirá novos contornos. Esses novos contornos serão, eles estão convencidos, acompanhados do reconhecimento público de que eles emolduram uma nova identidade para esses sujeitos. Mas isso ainda não é tudo. A nova identidade inscrita através da imagem positiva que oferece a competência em inglês enseja uma nova leitura em mão dupla: tanto os outros reconhecem nos sujeitos uma nova identidade quanto esses mesmos sujeitos, através da lente oferecida pela LE, renovam sua interpretação do mundo.

O reconhecimento da LE como agente transformador da realidade: Foi comum também entre os nossos informantes o reconhecimento de que, através da construção de uma competência na LE, eles adquirem uma ferramenta capaz de transformar o mundo à sua volta. Essa percepção transpareceu tanto em declarações mais voltadas para o plano prático (“ajuda a arranjar um bom emprego”, “ajuda na comunicação com o mundo”, “cria um diferencial”, etc.) quanto em trechos que deixavam o sujeito falar de uma situação idealizada ou com comprovação prática relativa (“ajuda a entender melhor o mundo”, “muda muito o modo como você interage com as pessoas”, “pensam que sou antipatriota, metida ou outros”).

O deslocamento ou reconstituição da identidade em nossos informantes foi majoritariamente influenciado por itens externos ao método de ensino que operaram uma mudança de perspectiva em relação à língua-cultura alvo. Vários são os exemplos de depoimentos que falam de um posicionamento inicial em relação à LE que, após o advento de um determinado fator ou de uma nova experiência, fazem uma inflexão em direção a uma nova postura.

Houve também, é natural, exemplos de mudança de perspectivas em relação à LE que tiveram como elemento motivador itens relacionados à forma como o indivíduo teve sua aprendizagem conduzida. Nesses casos, porém, na maioria das vezes, o próprio aprendiz buscou recursos fora da sala de aula para tentar superar as limitações.

Há ainda outros casos, no entanto, nos quais o indivíduo encontra-se tateando em busca de uma razão mais sólida ou um argumento qualquer que lhe devolva o entusiasmo inicial em aprender a LE. Esse, acreditamos, é um processo que pode comprometer o sucesso de sua aprendizagem por significar o afastamento do sentido que deveria ter para ele o objeto língua estrangeira.

A seguir, faremos uma recapitulação dos principais pontos abordados nas perguntas de pesquisa que, esperamos, acabam de ser respondidas, mostrando uma espécie de síntese da participação de cada um dos sujeitos do estudo. Dessa forma, haverá a exemplificação, no corpo do texto do resumo, dos itens apontados em nossas respostas às perguntas.

Patrícia: Mostrou-se extremamente em sintonia com elementos relacionados à cultura e ao modo de vida de um povo que serve de referência como representantes do círculo central de usuários de inglês, os norte-americanos. Além disso, Patrícia não economizou manifestações de entusiasmo, motivação e emoção ao comentar sua experiência até aqui com o inglês e a expectativa de em breve poder incorporá-lo, em alto nível, a suas competências. Em seus comentários sobre o tema Patrícia deixa claro que seu fascínio pelo inglês a acompanha desde muito cedo através do cultivo de ícones da mídia e da cultura do Hemisfério Norte anglófono. Não tem receio, no entanto, de parecer ‘americanizada’ e, pelo contrário, não perde a oportunidade de ressaltar de forma elogiosa comportamentos e atitudes segundo ela típicos das civilizações que falam inglês como primeira língua, podendo chegar até a minimizar o valor de sua própria língua-cultura materna. Patrícia valoriza tanto o aprendizado que desenvolve em sala de aula quanto os elementos externos a ela que por ventura venham a colaborar para uma ampliação do seu conhecimento de inglês.

Cláudia: À semelhança do que ocorre com Patrícia, Cláudia também sinalizou em diversas oportunidades ter estabelecido com o inglês um laço através da admiração por itens da sua cultura, especialmente do mundo da música. Disse sentir-se “feliz” ao perceber que entendeu o sentido das letras das canções em inglês. Essa emoção parece ter sido responsável por Cláudia ter feito uma inflexão em direção a uma identidade musical com as canções em inglês, chegando ao ponto de elas suplantarem aquelas realizadas em sua LM. Assim como Patrícia, Cláudia não teve receio de declarar-se ‘americanizada’ ao responder à questão 8 do Questionário (*Em sua opinião, saber inglês dá a você uma imagem:*). Demonstrou impaciência ao comentar seu nível atual de proficiência na língua e em relação à “velocidade” com que seu aprendizado vem se dando. Deixou clara também uma posição favorável à aprendizagem de LE e não poupou palavras duras para criticar aqueles que por ventura

tenham o contrário. Foi madura em sua defesa de um lugar para a LE entre as competências que o indivíduo contemporâneo deve, segundo seu julgamento, apresentar.

Maria: Apresentou elementos em seu discurso que fizeram a análise pender por considerá-lo às vezes favorável à aprendizagem da LE, às vezes contra. Em um momento de bastante expressão, declarou sentir por vezes “raiva” da LE devido ao fato de não conseguir, segundo ela, aprendê-la devidamente. Apontou como razões para essa defasagem de aprendizagem características da língua que, para ela são “difíceis” de assimilar. Por outro lado, mostrou-se otimista em relação à superação desses problemas e apontou como fator de motivação o reconhecimento de que a LE é “extremamente útil” para a convivência com “as pessoas e com o mundo”. Logo adiante, no entanto, quando perguntada como ela classificaria, de zero a dez, o seu interesse por inglês, Maria lhe deu nota 5. Maria foi, entre todos os informantes, a que defendeu com mais ênfase um território de afirmação da identidade da língua portuguesa como tendo uma ascendência sobre a inglesa. Para isso, Maria utilizou-se de um comentário a uma crença sobre níveis de aprendizagem da LM e da LE em confronto, negando-lhe validade.

Jorge: O que marcou o discurso de Jorge sobre os elementos que estabeleceram nele um vínculo de identidade com o inglês foi a narração de um período inicial turbulento, no relacionamento com a LE, e o contraste desse período com um logo adiante, marcado pelo interesse pela língua. Também Jorge não escondeu ter experimentado uma emoção bastante significativa ao narrar o que passou a sentir pela LE no momento de transição entre o desapego e o interesse por ela. Segundo ele, naquele momento ele começou a “amar” a língua. Partiram daí, então, seus “esforços” para tentar realmente aprendê-la. Jorge tem hoje em dia com o inglês uma relação diríamos ‘utilitária’ e voltada para o entretenimento. Quando indagado, através de uma crença sobre aprendizagem de LE, sobre um suposto cenário atual em que a LM estaria perdendo espaço para a LE em vários contextos no Brasil, Jorge adotou uma postura cautelosa e defendeu os dois lados de forma muito madura. Todavia, também encontramos em Jorge momentos de contradição. Em um determinado momento da Entrevista em grupo, da qual tomou parte, em que foi feita a pergunta *Se por acaso faltasse inglês em uma dessas séries [iniciais] qual teria sido sua reação? De frustração, alegria?* Jorge seguiu a resposta de Osvaldo e declarou que seu sentimento diante daquele cenário seria de “indiferença”.

Jonas: A participação de Jonas em nosso trabalho foi marcada por declarações que deixaram evidente seu relacionamento majoritariamente emocional com o inglês. Ele trouxe a lembrança de uma professora que lhe despertou “paixão” pelo inglês. Jonas se deixa habitar

pelo inglês quando ouve música e chegou ao ponto de declarar que uma artista em especial foi responsável por transformá-lo em “outra pessoa”. As letras o cativam e ele também declarou-se identificado com a cultura norte-americana. Mas Jonas também colocou em termos muito claros que, para ele, o inglês alcança uma dimensão muito mais ampla do que aquela que lhe atribuem suas qualidades de língua internacional. Para Jonas, o inglês foi capaz de alterar nele a interpretação que fazia das coisas. Convencido de ter adquirido através da LE uma nova capacidade que lhe permitiu ter sobre a realidade um olhar alternativo, Jonas expôs seu pensamento e seu sentimento metaforicamente em *O inglês é uma forma de conhecer o mundo com outros olhos*.

Carmem: Carmem frisou em sua participação a condição de novidade que a LE representava para ela quando passou a estudá-la. Revelou também um certo desconforto com o inglês no início. Mas, adiante, ressaltou seu interesse em aprender a língua e afirmou gostar dela. Disse estar muito motivada por influência da música em inglês e negou que exista a “obrigação” de se aprender uma LE. Preferiu falar da “necessidade” de se dispor de uma língua estrangeira entre as competências e a razão seria o mercado de trabalho. Declarou que geralmente se utiliza de meios virtuais e de itens de entretenimento para poder se aproximar ainda mais da LE.

Maurício: Confessou ter se sentido “perdido” ao ter o primeiro contato com a LE. Isto deveu-se ao fato de ter inicialmente formulado uma imagem da língua “totalmente diferente” daquela que se revelou ao conhecê-la. Ao responder à pergunta *Existe algum elemento ou característica da língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua língua-cultura de origem?* Maurício foi o único informante a mencionar os elementos “históricos” como um complemento importante. Disse ter sido estimulado a aprender inglês por componentes da família e observou tratar-se de uma “necessidade” o conhecimento da língua, segundo ele, inclusive para a sua “vida pessoal”. Exemplificou com situações do cotidiano os usos que geralmente faz da LE e sintetizou, utilizando-se para isso de uma metáfora muito interessante, o objetivo que deseja alcançar através da incorporação da língua inglesa às suas possibilidades de expressão: fazer de si *um membro do mundo*.

Raimunda: Afirmou ter recebido ajuda de uma professora especial no início de seu processo de aprendizagem de inglês e confessou sentir grande admiração e “desejo” de aprender a língua. Frisou a relevância desse conhecimento na atualidade classificando-o de “diferencial”. Comparou, ao comentar uma crença, o inglês com a sua LM e considerou aquela mais difícil do que esta última, pois para Raimunda o português é “mais natural e simples”. Com esse comentário, mostrou discordância em relação aos outros informantes,

revelando com isto encontrar dificuldades no processo de aprendizagem da LE. Revelou também que tem a “língua estrangeira” como um “ideal a ser alcançado”.

Helena: Revelou estar “confusa” em relação à aplicação da LE em sua rotina, apesar de reconhecer que o inglês reveste-se de muita importância para a atividade profissional que desempenha no momento. Declarou ter sido difícil o contato de estreia com o inglês, pois sua primeira impressão da língua foi “ruim” e ela recusava-se a aprendê-lo. Tudo mudou, no entanto, a partir de uma experiência que representou para ela um divisor de águas no que diz respeito ao lugar que o inglês deveria ocupar em sua vida. Essa foi uma experiência de aprendizagem marcante proporcionada por um membro da família a quem Helena dá todo o crédito por haver lhe despertado para a “importância” de se saber o inglês ou qualquer outra LE. Apesar disso, Helena fez a defesa da preponderância nos espaços interativos para a língua portuguesa e revelou preocupação exagerada com aquilo que considera uma possibilidade de “extinção” da sua LM por razão de se estar, segundo ela, empregando a LE fora de qualquer controle hoje em dia.

Odete: Definitivamente, Odete mostrou não ser uma informante de meias-palavras. Sempre que expressou sua relação com a LE, ela o fez de forma contundente e reveladora. Não tem tido até aqui uma experiência muito positiva com o inglês. A análise de sua participação através de declarações prestadas nos três instrumentos de pesquisa, e mais o comentário sobre crenças, revelou um processo de aprendizagem conturbado e marcado por uma identidade que se debate entre enormes obstáculos para conseguir dar conta de uma LE que insiste em incomodá-la, mas que, ao mesmo tempo, não é totalmente rejeitada.

Depois de um início alvissareiro, sobre o qual afirmou inclusive ter-lhe sido despertado o interesse pelo inglês através de uma “boa” professora, Odete parece não ter conhecido mais daí para a frente qualquer outra experiência positiva com a língua. Não é que Odete deixe de reconhecer no inglês um diferencial que a aproximaria de contextos comunicativos abrangentes, pois reconheceu tratar-se de “uma das línguas mais usadas no mundo”. Também é capaz de intuir uma contribuição da LE para a releitura de sua imagem que é feita a partir do olhar do outro. O problema é que uma sucessão de experiências negativas com a LE deixou em Odete a certeza de que uma não foi feita para a outra, de que não conseguirá aprender a língua. Esse abismo que se criou entre o inglês e Odete deixou nela uma confusão de sentimentos que se refletiram em uma declaração na qual, logo em seguida à afirmação de que não tinha “nenhuma emoção ligada à língua inglesa”, Odete disparou a confissão de que tem, na verdade, “raiva” da LE.

Outro dado interessante que Odete trouxe ao nosso corpus pode ser lido nas entrelinhas de um comentário que fez a uma das crenças apresentadas aos informantes. Ao dar a sua opinião em relação à crença “*Como é que vou aprender inglês se nem estou sabendo o português direito?*”, Odete afirmou que as pessoas “procuram uma língua a que se adaptar”. Talvez resida exatamente aí a chave para se entender o que está se passando com ela: Odete ainda busca uma língua a que se adaptar.

Elza: Elza tem uma relação ainda pouco definida com a LE em questão. Declarou, como a maioria dos informantes, reconhecer importância em aprendê-la para, com isso, facilitar seu acesso a um mundo de oportunidades e de comunicação com o contexto e a cultura estrangeiros. Afirmou gostar e até admirar o inglês, e garantiu representar essa língua para ela um “sonho de consumo”. Posicionou-se a favor, também, de uma suposta obrigatoriedade de aprender a LE. Porém, essa posição entrou em cheque após ter se colocado ao lado do informante Osvaldo quando este declarou que teria reagido com indiferença, caso lhe tivesse faltado inglês nos primeiros anos de escola. Enfim, para quem entrou em contato com o inglês na escola aplicando o idioma em aulas com técnicas de dramaturgia, Elza parece agora se dar menos chances para que a LE participe de sua identidade.

Georgete: Foi uma informante de perfil discreto, muito diferente do comportamento que adota nas aulas e também nos corredores da escola. Colaborou com a pesquisa atendendo à requisição de preenchimento de todos os instrumentos, mas não deixou transparecer dados em número suficiente que nos possibilitasse formar agora um *dossiê* a seu respeito. Ficamos neste ponto com pouco mais do que sobre ela já foi dito no perfil escrito a seu respeito no início do Capítulo V.

Osvaldo: Foi um informante muito maduro em seus comentários. Mostrou ter um perfeito domínio sobre suas posições. Não tergiversou nem foi levado por opiniões alheias. Mostrou independência e firmeza em seus comentários e, acima de tudo, revelou-se cético em relação a alguns pontos fundamentais do nosso estudo.

Osvaldo afirmou gostar, admirar e buscar sempre o contato com a LE. Disse sentir-se “atraído” pela ideia de aprendê-la. “Necessário” e “útil” foram dois adjetivos por ele empregados para qualificar a ideia que tem a respeito do aprendizado de inglês. No entanto, afirmou não acreditar que seja “possível” aprendê-lo no sistema público de ensino. Chamou de “constrangimento” e disse discordar da “obrigação” de se aprender inglês no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na Entrevista, confessou que lhe teria causado “indiferença” a ausência de inglês nas séries iniciais. Todavia, quando teceu seu comentário a respeito da crença “*Devia ser proibido usar língua estrangeira no meio social porque esse*

costume representa uma ameaça à nossa língua”, Osvaldo não poupou palavras de indignação diante de tal afirmação. Classificou-a de “tola” e “inculta” e usou em sua resposta justamente argumentos que lembram o papel de destaque que tem a língua inglesa no cotidiano de um “processo de globalização” e num contexto de “miscigenação de culturas”.

Tony: Classificou de “extremamente importante” a língua inglesa e afirmou que vai “lutar” para nela expressar-se “fluentemente”. Indicou como qualidades do inglês a ajuda que ele pode dar para a “ampliação da nossa cultura” e para a “compreensão do mundo”. Tony afirmou que o domínio do inglês virá como resultado de um processo “acumulativo” de saberes e de experiências.

Carol: Usou o termo “identificação” para definir o tipo de aproximação que vem tendo em relação ao inglês desde o Ensino Fundamental. A relação de Carol com a LE é bastante tranquila e sóbria. Enfatizou em sua Narrativa que o interesse em aprender a língua surgiu dentro de sua própria casa através do contato cotidiano que mantinha com entretenimento virtual e destacou aí, também, o papel que as canções em inglês tiveram. Considerou a língua inglesa “bonita e necessária”.

A seguir, passaremos à revisão e aos comentários a respeito dos objetivos que foram traçados para dar sentido ao nosso estudo. Desde o surgimento da inquietação que terminou por nos mover em busca dos dados para nos ajudar a entender o fenômeno aqui estudado, já tínhamos em mente avançar nas questões que ora relembramos. Antes mesmo que pudéssemos formular claramente as nossas perguntas de pesquisa, as razões porque sentíamos que valeria à pena investigar o objeto já estavam nos cercando e exigindo atenção. É por essa razão que achamos oportuno retomá-los neste momento e comentá-los. Iniciaremos com o comentário ao Objetivo Geral e, na sequência, passaremos em revista os Objetivos Específicos.

Objetivo Geral:

Almejamos mapear (descrever e analisar) declarações de indivíduos motivadas pela experiência de aprendizagem de uma LE que representem recomposição ou deslocamento da identidade social, cultural ou ideológica do aprendiz, assim como traços emocionais que por ventura estejam criando resistências ou favorecendo a aprendizagem.

Consideramos o Objetivo Geral da pesquisa plenamente alcançado. Através da aplicação dos instrumentos de pesquisa selecionados para a coleta de dados foi possível obter um *corpus* bastante significativo para proceder à descrição e análise dos mais variados aspectos relacionados ao objeto que investigamos. Assim foi que, ao comentar a sua condição

de aprendiz de inglês e ao narrar a sua experiência de contato com essa LE, os sujeitos da pesquisa forneceram informações e impressões suficientes para que delas tivéssemos condições de “mapear” os fatos e os mecanismos que põem em deslocamento sua identidade sócio-cultural.

Em primeiro lugar, a escolha do tema da formação identitária do aprendiz de LE que desenvolve a sua experiência de aprendizagem no contexto que pusemos em evidência foi acertada. Com efeito, muito foi possível extrair e analisar a partir do que foi dito e escrito por nossos informantes, cujas principais características eram:

- I) Alunos e alunas regulares de uma escola da rede pública estadual de Salvador, Bahia, Brasil.
- II) Alunos e alunas representantes dos três níveis do Ensino Médio.
- III) Aprendizes que têm o inglês como única LE em estudo no contexto da pesquisa e o pesquisador como seu único professor.
- IV) Indivíduos que têm, na média, acesso aos mesmos recursos de aprendizagem extra-classe e de utilização de tecnologias da comunicação e da informação.
- V) A língua portuguesa e a cultura brasileira como referenciais fundamentais.

Em segundo e último lugar, foi produtiva também a atenção que dispensamos em nossas análises à imbricação da questão da constituição identitária com as emoções que eclodiram dos depoimentos e, ainda, os comentários sobre crenças normalmente associadas à experiência de aprendizagem de LE. Realmente, quando colocados diante do olhar atento do pesquisador, os entrecruzamentos dessas manifestações complexas foram capazes de produzir declarações nas quais foi possível observar a concretização do fenômeno do deslocamento identitário motivado pela aprendizagem de LE. Citemos, então, os mais importantes indícios associados àquele fenômeno:

- ✓ O estranhamento inicial, o choque cultural e as estratégias de superação implementadas para viabilizar uma aproximação em relação à LE.
- ✓ A admiração pela cultura da LE e sua participação na aproximação de identidades.
- ✓ O mito da ‘obrigação’ e do ‘domínio’ da LE conduzindo a posições heterogêneas na análise feita pelo aprendiz em relação ao lugar que o inglês deve ocupar em sua vida.
- ✓ O papel da LE na reinterpretação feita pelo indivíduo de si mesmo e do mundo.
- ✓ Os obstáculos para aprender a LE conduzindo o sujeito a uma total negação da sua presença em sua identidade e a eclosão de sentimentos negativos em relação à língua estrangeira.

- ✓ Os mesmos obstáculos acima, ou outros, servindo de motivação para a descoberta e a possibilidade de se associar à LE como um usuário seu.
- ✓ As manifestações de ansiedade por tornar a LE parte de si e, assim, usufruir da sua cultura.
- ✓ A aprendizagem de inglês como investimento em um projeto de poder e de prestígio.
- ✓ A íntima relação entre o reconhecimento para o inglês de um grande valor no mercado cultural e nas relações interpessoais e a formação da identidade.
- ✓ Os modelos positivos de aprendizagem e o seu papel na constituição de uma identidade motivada pela LE.
- ✓ As emoções contribuindo para trazer a LE para o centro da formação da identidade ou para afastá-la ainda mais.
- ✓ A música e o entretenimento em inglês criando um contexto de descoberta e de identidade.
- ✓ A LE associada a um desejo de liberdade e de conhecimento do mundo.
- ✓ A defesa de um espaço privilegiado para a LM na constituição identitária do indivíduo.
- ✓ O contraste essencial e produtivo para a identidade entre LE e LM, suas respectivas culturas e a superação de paradigmas.

Objetivos específicos:

Para que fosse possível atingirmos o macro-objetivo acima, tivemos que cumprir etapas que se traduziram em objetivos secundários do estudo.

I) Coletar indícios no discurso do aluno sobre de que forma o aprendizado de uma LE participa da formação da identidade do sujeito;

Acreditamos que esse objetivo foi alcançado e que sua realização representou, inclusive, uma condição para que o trabalho de exposição e análise dos dados fosse levado a cabo. A forma como o aprendizado de uma LE participa da formação da identidade do sujeito foi explicitada através de um conjunto de exemplos que convergem para um mesmo ponto: o deslocamento da atual configuração da identidade social do aprendiz através do acréscimo de uma competência que tem o potencial para alargar a sua visão de mundo, estabelecer novas demandas comunicativas e representar um diferencial no grupo.

Essa foi uma reflexão que teve início desde que o Problema de pesquisa foi colocado. Manteve-se como eixo principal da retomada do estado da arte sobre o tema da pesquisa e

desdobrou-se caminho afora ao longo do Capítulo V em uma série de outras questões que lhe são afluentes.

II) Identificar elementos mobilizadores de conflito identitário ou de adaptação da identidade na exposição à LE;

Acreditamos também ter atingido esse objetivo através da exposição de segmentos de discursos dos nossos informantes sobre sua experiência com a aprendizagem de inglês nos quais podemos identificar com clareza posições de conflito e de adaptação de sua identidade sócio-cultural durante o processo. O fenômeno pôde ser localizado no testemunho oferecido pelos informantes em todos os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Nas experiências marcadas por conflitos de identidade, o que esteve em evidência geralmente foi uma relação de competição entre as duas línguas-culturas em questão no nosso caso: a língua materna do sujeito (o português) e a língua estrangeira (o inglês). Nesses casos, o sujeito declarou geralmente ser justo aprender uma LE, mas, em contrapartida, procurou reservar uma zona de proteção e de afirmação de prioridade para a sua LM.

Nos casos em que houve um gesto de adaptação da atual configuração identitária para que esta pudesse aceitar e conviver com a LE, os sujeitos geralmente buscaram afirmar posições de valor para esta última em sua formação como indivíduo atuante na sociedade. Assim foi que vários indivíduos apontaram na aprendizagem de LE um ganho de matizes variadas, desde o aporte que ela representa para uma melhor mobilidade social e aperfeiçoamento cultural até o julgamento – este de caráter mais subjetivo – favorável da imagem que possui quem a domina.

III) Identificar resistências ao processo de aprendizagem que possam estar relacionadas à não-aceitação da(s) cultura(s) da língua-alvo;

Esse objetivo foi apenas parcialmente atingido por esta pesquisa. Foi possível sim identificar resistências ao processo de aprendizagem da LE inglês, mas não pela razão apontada. Pelo menos, não de forma explícita. Não identificamos, com efeito, manifestações evidentes de desaprovação à cultura da língua-alvo, tanto no preenchimento dos instrumentos de pesquisa quanto nas entrevistas. As declarações de resistência à aprendizagem da LE tiveram como motivação o descrédito por parte de alguns informantes na possibilidade de ela vir a ocorrer como resultado de aulas na escola regular e pode ser lida nas entrelinhas de declarações que associam a LE a emoções negativas.

IV) Registrar as maneiras como o aprendiz reage no discurso diante do cenário estabelecido na contemporaneidade, que dispensa ao inglês lugar de destaque entre as línguas estrangeiras a serem colocadas entre as suas competências;

Acreditamos que esse objetivo foi plenamente atingido ao nos depararmos com declarações que davam conta de um desejo de aprendizado e de um projeto de “domínio” do inglês em várias manifestações dos informantes. Em seu discurso de suporte a esse desejo e a esse projeto estavam geralmente razões ligadas a um suposto ou comprovado prestígio do inglês na comunidade internacional. Essa argumentação frequentemente partia de razões concretas e economicamente ativas como a pretensão de se obter uma melhor colocação no mercado de trabalho ou de usufruir mais plenamente dos referenciais da cultura da LE. Ficou, portanto, bem claro para nós que o desejo por uma competência em inglês faz parte de um projeto maior de qualificação e de associação a um bem cultural que pode responder aos anseios de um jovem em seu início de trocas de experiências com o mundo.

V) Registrar as manifestações de auto-confiança ou desmotivação por parte do aluno, uma vez que esteja diante de novas possibilidades de expressão, ao mesmo tempo em que empreende o processo de aprendizagem de inglês;

Consideramos atingido o objetivo acima através da exposição realizada no texto de uma série de exemplos de determinação em aprender inglês e também do contrário, ou seja, de descrédito na possibilidade desse objetivo ser alcançado. No primeiro caso, tivemos o registro de indivíduos que chegam a declarar ter “certeza” de que aprenderão a LE em um futuro próximo e, então, darão prosseguimento a seus projetos profissionais ou de viagem; outros são otimistas menos entusiasmados, mas, ainda assim, otimistas, pois depositam muita confiança no que já aprenderam até agora e renovam suas esperanças em experiências de aprendizagem mais produtivas no futuro.

Em alguns casos, informantes chegaram a declarar que acreditam que podem aprender a LE, mas fizeram a ressalva de que isso não se daria dentro do sistema regular público de ensino, pois já têm essa experiência e ela não tem se mostrado satisfatória até agora. Nesses casos, o sujeito geralmente aposta na realização do projeto de aprendizagem em uma experiência que se daria em breve num curso livre de idiomas.

VI) Relacionar o perfil (individual, social e ideológico) de aprendiz dos sujeitos ao modo como eles percebem e recebem o objeto de aprendizagem língua estrangeira em suas estruturas subjetivas;

Esse objetivo foi possível de ser alcançado através de alguns recursos de análise empregados ao longo do capítulo de exposição, interpretação e análise dos dados. O primeiro movimento realizado nessa direção foi traçar, a partir de notas de campo produzidas pelo professor-pesquisador, o perfil de cada um dos sujeitos participantes ativos da pesquisa. Essas notas foram produzidas ao longo da primeira etapa de coleta dos dados, que correspondeu à distribuição do então Questionário 1 e à triagem dos mesmos quando de sua devolução. Esse procedimento possibilitou ao pesquisador a seleção de um grupo de informantes a respeito dos quais passou a ser feita uma observação mais criteriosa de seu comportamento em sala de aula e, até, fora dela.

Após essa etapa, a tarefa de estabelecer uma relação entre o perfil do aprendiz e o modo como ele percebe e recebe a LE teve prosseguimento com a descrição detalhada do contexto onde se dava a experiência de aprendizagem do grupo selecionado. A intenção era dar conta do vínculo que naturalmente se estabelece entre o perfil individual e o conjunto de determinantes sociais que emanam do meio por onde o sujeito circula e afirma a sua identidade. Aí, foi de grande utilidade o detalhamento do microcontexto de aprendizagem de língua, representado pela descrição da escola e do livro didático em uso, e, também, do macrocontexto, representado pela apresentação de um panorama a respeito da comunidade onde a maior parte dos informantes habita e compartilha experiências de várias matrizes, inclusive linguísticas.

O último passo, que teve também o objetivo de fechar o ciclo de ações e conferir-lhes sentido, foi relacionar características dos aspectos sociais e de identidade abordados anteriormente com as emanações que partiam dos comentários dos sujeitos envolvidos. Com efeito, a análise dos conteúdos daqueles comentários permitiu ao pesquisador inferir em alguns momentos do discurso efeitos de sentido que indicavam um movimento de aproximação ou de afastamento do sujeito em relação à LE. Tais efeitos de sentido podem ser interpretados como tendo origem no modo de vida e de contato com a LE, que caracteriza os informantes em geral. Foi assim que, por exemplo, alguns deles declararam ser o aprendizado de inglês importante na medida em que ele pode representar uma ponte entre um mundo sem muitas perspectivas e um mundo onde ele pode abrir portas; outros têm a aprendizagem de inglês em uma perspectiva quase onírica de extrapolação para o mundo lá fora; porém, há

outros que desdenham dessa experiência de aprendizagem e recolhem-se a uma postura cética em relação ao sucesso que ela poderia lhes proporcionar.

VII) Documentar casos de interferência de elementos classificados pela literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas como pertencentes ao campo emocional (autoestima (LAGO, 2011); motivação (ANDRADE; NORTON, 2011); ansiedade (ANDREDE, 2011) no discurso do aprendiz sobre a língua em processo de aprendizagem ou uso efetivo;

Também consideramos que esse último objetivo foi alcançado. Partimos de uma discussão que amadurece hoje em dia em forma de trabalhos acadêmicos cada vez mais constantes, que tratam da relação inseparável entre emoções relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas e formação da identidade. Alguns autores, como Barcelos (2013), chegam a incluir nesse grupo as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Concordando com as atuais correntes de pesquisa sobre o tema, buscamos recolher também do nosso estudo exemplos de manifestações emotivas que pudessem estar relacionadas à experiência de aprender uma LE e de participar da formação da identidade do aprendiz. Foi possível mostrar e analisar algumas das principais emoções declaradas por nossos informantes e delas traçar uma espécie de painel de sentimentos relacionados ao nosso objeto de estudo.

As emoções que o aprendiz geralmente relacionou aqui à sua experiência de aprendizagem da LE foram tanto de natureza positiva quanto de natureza negativa. Entre as primeiras, destacaram-se o “amor” pelo inglês, a admiração pela sua cultura, o desejo de aprender o mais rápido possível e a vontade de fixá-lo à sua identidade. Por outro lado, no grupo das emoções negativas, tiveram destaque a “raiva” do inglês, a indiferença em relação à possibilidade de aprendê-lo ou não e o desânimo – este mais como um estado de espírito do que como uma emoção – em relação à perspectiva de dominá-lo.

Post hoc ergo propter hoc...

Chegamos, assim, ao final desta jornada. Não tivemos, obviamente, a intenção de esgotar o tema aqui tratado nem oferecer conclusões definitivas a respeito da constituição da identidade do aprendiz de LE. Nosso trabalho foi mostrar os resultados de uma pesquisa que envolveu um professor e seus alunos em uma experiência de observação, cooperação e análise de discursos e comportamentos que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de inglês e suas reverberações na formação da identidade.

O inglês é a primeira língua estrangeira que a maioria dos brasileiros se motiva a aprender. As razões para isso são diversas e não são necessários analistas nem estudos

especializados para explicar o fenômeno. Os motivos são, em sua maioria, de ordem prática. As pessoas desejam e veem utilidade em aprender uma língua que, ainda, oferece possibilidades mais concretas de realização nas relações sociais que envolvam uma língua-cultura estrangeira. Assim, tudo que diz respeito a sua atuação em nossa sociedade chama a atenção e produz demandas de pesquisa sobre seus mecanismos de aprendizagem e de propagação.

Há ainda, é certo, um longo caminho a percorrer até que o inglês – e as demais línguas estrangeiras contempladas nos currículos da escola brasileira – se torne satisfatoriamente ensinada. A descontinuidade dos conteúdos de LE na escola regular, por exemplo, é fator determinante para o conhecimento fragmentado e preconceituoso que a maioria dos alunos exhibe.

É preciso refundar o ensino de LE na escola pública. Precisamos continuar lutando por um sistema público de educação que tenha condições de ofertar ao aluno o ensino de uma LE no qual seja possível se desenvolver um trabalho consistente, que envolva a prática cotidiana de todas as competências em que a língua se apresenta: fala, escrita, leitura e compreensão oral.

Devemos, também, aplicar nossas energias na tarefa de desenvolver no aluno competência cultural no manejo com as LEs. Este é, talvez, o objetivo que apresenta maior sintonia com o contexto contemporâneo de globalização econômica e de descentralização dos saberes. É inegável que os livros didáticos utilizados em toda a rede já vêm apresentando uma clara evolução nesse aspecto. É urgente que a formação de professores de língua estrangeira dê atenção ao desenvolvimento de competências para o futuro professor no sentido de torná-lo capaz de fazer boas escolhas de material didático, principalmente do livro-texto. Acreditamos que, quando conseguirmos unir 1) um professor competente nos fundamentos da LE que escolheu ensinar, 2) um livro didático em sintonia com as demandas em língua estrangeira do contexto onde é aplicado e 3) alunos com abertura cultural e condições satisfatórias para aprender, daremos o salto de qualidade na educação em LE que o mundo está a nos exigir. Todos esses elementos juntos deverão formar um cenário bem próximo ao ideal, no qual poderemos começar a derrubar barreiras em direção a uma sociedade bi ou multilíngue, com respeito a todas as culturas e, ainda assim, mantendo orgulho inatacável da sua língua-cultura materna.

Queremos crer que tenhamos dado alguma contribuição para ajudar a compor o cenário antevisto no parágrafo anterior e a compreender o fenômeno da presença da LE (especificamente aqui, o inglês) na formação da identidade do jovem aprendiz da escola

pública através da reflexão sobre a complexidade de elementos em que esse fenômeno está envolvido. Se, pelo menos, ao ler o nosso trabalho, alguém se sentir estimulado a refletir sobre os episódios que aqui são narrados e a dar prosseguimento às pesquisas, já nos sentiremos honrados e com a impressão do dever cumprido.

REFERÊNCIAS

AGA, Gisele. **Upgrade** São Paulo: Richmond Educação, 2010.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Desestrangeirização e outros critérios no Planejamento de Cursos e Produção de Materiais de Língua Estrangeira. In: O ENSINO de Português para Estrangeiros. Ciclo de Palestras. Rio de Janeiro: EDUFF, 1996.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.

_____. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, Edleise; CASTRO, M. L.S. (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ANDRADE, M. R. Mastrella de. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: ANDRADE, Mariana R Mastrella de (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.18, 2011.

_____.; e NORTON, Bonny. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: ANDRADE, Mariana R. Mastrella de (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.18, 2011.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; SILVA, E. M. N. da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Bolívar Santana**. Salvador, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo. Hucitec, 2002.

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luísa O.; SILVA, Kleber A. da. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

_____. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.13, 2011b.

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M.; AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Álvaro M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BASSO, Edcleia A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, Cláudia R.; BASSO, Edcleia A. (Orgs.) **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.

BAUER, Laurie. An introduction to international varieties of English. **Edinburgh University Press**, Edinburgh, 2005.

BAUGH, Albert C.; CABLE, Thomas. **A history of the English language**. 4th ed. Prentice Hall, New Jersey, USA, 2001.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Unicamp, 2003.

BLAKE, N. F. **A History of the English Language**. London: Palgrave, 2010.

BLATYTA, Dora F. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, Maria Luísa O. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução nº2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/resolucao_dcn_ensino_medio.pdf> Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD, 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRUN, Milenna. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

BUARQUE, Chico. **Budapeste**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BURNLEY, David. **The History of the English Language**: a source book. Longman: Pearson Education–Edinburgh, UK, 2000.

CANAGARAJAH, Althelstan S. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.81, p. 113-134, ago. 2009.

_____. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

CARVALHO, Volnei M. **A representação da língua inglesa no livro didático**: uma análise temática e estrutural de manuais do ensino médio. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

CAVALLARI, Juliana S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORACINI, Maria José R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades – Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003a.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003b.

_____. Apresentação. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades – Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003c.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. A. Escritas, oralidade e escolas: a interação entre professor e aluno em duas classes de alfabetização. In: HORA, D.; CHRISTIANO, E. (Orgs.). **Estudos linguísticos**: realidade brasileira. João Pessoa: Ideia, 1999.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2th ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

_____. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. 2th ed. Cambridge: Cambridge University Press, UK, 2003.

CULPEPER, Jonathan. **History of English**. London/New York: Routledge, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba, PR: Ibepex, 2005.

DIAS, Maurício. **Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa: Sete Décadas de História**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 1999.

DIFICULDADE dos bolsistas para aprender outra língua tem sido maior desafio do Ciência Sem Fronteiras. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2012.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.9, 2011.

_____.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FABRÍCIO, Branca F. Implementação de mudanças em contextos educacionais: processo de aprendizagem e de negociação identitária. In: BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, v.13.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADRIOT-RENARD, Hélène. O inglês: língua franca das instituições internacionais. In: LACOSTE, Yves (Org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. New York: New Bury House Publishers, Inc., 1972.

GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, Katia M. S.; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

GHIRALDELO, Claudete M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

_____. Escritas de si e identidades profissionais de professores. In: ECKERT-HOFF, B. M. e CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

GUIA de Livros Didáticos: PNLD, 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

HAGEMEYER, Caroline de A. P. A motivação de alunos adolescentes na aula de leitura de LE. In: ROCHA, Cláudia R.; BASSO, Edcleia A. (Orgs.). **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INFOPÉDIA. Self. In: Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2015. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/Self-\(psicologia\)](http://www.infopedia.pt/Self-(psicologia))>. Acesso em: 08 jun. 2015.

KACHRU, Braj. World Englishes and culture wars. In: KIONG, T. C. et al. (eds.). **Ariels: Departures and returns: essays for Edwin Thumboo**. Singapore: Oxford University Press, 2001.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1985.

LAGO, Neuda A. do. Me, myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, Mariana R. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.18, 2011.

LEFFA, Vilson J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 17, p. 57-65, 1991.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas. APLIESP**, Pelotas, nº 4, 2009.

_____. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.13, 2011a.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b.

_____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. São Paulo: Pontes, 2012.

LEITE, Patrícia Mara de C. C. A língua que deve ser “dominada” rapidamente – um estudo sobre a língua inglesa em dois textos da revista *Veja*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 10, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Diógenes C. de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

LIMA, Joceli R. Correção de pronúncia e a identidade do aluno de letras. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, Luciano Rodrigues. Aprendo/Ensino como creio que se deve aprender/ensinar: influência das crenças no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: LIMA, Diógenes C. de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

MEJÍA, Anne-Marie de; RODRÍGUEZ, Maria Emília M. El bilingüismo y El multilingüismo em Colombia: Consideraciones a cerca de su valoración y promulgación. In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. **Bilingüismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.9, 2011.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 316 f. 2004. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

_____. Língua, cultura e formação de professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MICCOLI, Laura. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.2, 2010.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia e Sexualidade – Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da M. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. Rio de Janeiro, 2008.

MOTA, Katia M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Katia M. S.; SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____.; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. Tese (Doutorado)-Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, Maria Luísa O.; SILVA, Kleber A. da (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M.; AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Álvaro M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.

POTTER, Louise E.; LEDERMAN, Lígia. **Atividades com música para o ensino de inglês**. Barueri, SP: DISAL, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chagada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves (Org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Narrando as narrativas: de le grand récit a la petite histoire. In: LIMA, Diógenes C. de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

_____. O “world english” – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michele S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.14, 2011b.

_____. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M.; AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Álvaro M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REIS, Valdeni da S. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROCHA, Cláudia H. Considerações iniciais: às voltas com as origens deste trabalho. In: ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. A língua inglesa no ensino fundamental I público: expressões plurilíngües. In: ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. Língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin. In: ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

RODRIGUES, Ângela L. **A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência**. Campinas, SP: Unicamp, São Paulo, SP: Editora Fap-Unifesp, 2011.

RYAN, Patricia. Ideas in all languages not just English. [S.l.], Disponível em:<http://www.ted.com/talks/patricia_ryan_ideas_in_all_languages_not_just_english.html>. Acesso em: 26 set. 2013.

SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SARGSYAN, Christina. Foreign language and identity. [S.l.], Disponível em:<<http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/christinasargsyan/foreign-language-identity>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SERRANO, Francisco P. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SCHERER, Amanda E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no**

espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Kleber A. da. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de línguas serei eu?” – crenças e aglomerado de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, Maria Luísa O. (Orgs.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SILVA, M. A. L. Dias da. A lingüística Aplicada e a Didática Pedagógica do ensino de línguas estrangeiras: da Antiguidade ao século XX. In: **Revista Estudos Linguísticos e Literários.** Salvador: UFBA, n. 27/28, jan./dez. 2001.

SINGH, Ishtla. **The History of English:** A Student’s Guide. London, UK: Hodder Arnold, 2005.

SIQUEIRA, Domingos S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SZUNDY, Paula T. C.; NICOLAIDES, Christine S. A “ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva da Língua Aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M.; AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Álvaro M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino:** Língua e Literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros:** para além do choque das civilizações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRUDGILL, Peter; HANNAH, Jean. **International English:** a guide to varieties of standard English. 4th ed. Oxford University Press: New York, NY, 2002.

UYENO, Elzira Y. **Determinações identitárias do bilinguismo:** a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

_____. A a-língua, língua materna, em escrita de caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade. In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. **Bilinguismos:** Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, v.9, 2011a.

_____. Imigrante em letramento acadêmico: dois estranhos que se e(in)screvem. In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. **Bilinguismos:** Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, v.9, 2011b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADE, Davis. Dreams from endangered cultures. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/wade_davis_on_endangered_cultures.html>. Acesso em: 03 out. 2013.

WATSON-GECEO, Karen Ann. **Ethnography in ESL**: Defining the Essentials. New York: TESOL Quaterly, 1988.

APÊNDICE A – Questionário para recolhimento de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA
TAREFA: QUESTIONÁRIO ACADÊMICO (INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS)

QUESTIONÁRIO PARA RECOLHIMENTO DE DADOS

OBJETIVO: Obtenção de dados fornecidos de forma espontânea e sem compromisso de sujeitos envolvidos em **processo de aprendizagem de língua estrangeira.**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Volnei Magalhães Carvalho** – Professor do Ensino Médio da EU Bolívar Santana, Salvador – BA e doutorando do Instituto de Letras, UFBA.

Status do questionário: **INFORMAL.**

Natureza das respostas: **VOLUNTÁRIAS.**

Instituição onde estuda inglês: _____

Identificação do(a) colaborador(a) (OPCIONAL): _____

1 DADOS PESSOAIS:

a) Idade: _____ anos

b) Sexo: () M () F

c) Estado Civil: _____

d) Profissão: _____

e) Onde nasceu: _____

2 Qual você acha que seja o objetivo de se aprender inglês?

3 No plano individual, você tem algum objetivo diferente ou a mais?

4 O que afeta você positivamente e/ou negativamente na experiência de aprender inglês?

5 Você ainda se lembra da sua primeira impressão ao ter contato com o inglês (falado ou escrito)? Qual foi?

6 Como você se comporta em relação a uma possível identificação com a cultura de língua inglesa? Assinale:

- Identifico-me totalmente.
- Identifico-me parcialmente.
- Não me identifico.
- Não levo em conta.

7 De que forma o fato de já ter aprendido algum inglês interfere em suas atividades ou em seus relacionamentos?

8 E em seus planos para o futuro, existe lugar para o inglês?

9 Em sua opinião, saber inglês dá a você uma imagem:

- Arrogante.
- Simpática.
- Inteligente.
- Antipática.
- Americanizada.
- Cidadã(o) do mundo.
- Intelectualizada.
- Outra(s). Qual(ais)? _____

10 Há outras línguas e culturas que você já conhece ou gostaria de aprender? Qual(ais)?

11 Existe algum elemento/característica na língua-cultura inglesa que ajuda a complementar a sua língua-cultura de origem? Qual(ais)?

12 Características afetivo-emocionais dos informantes.

12.1 Como você avalia sua MOTIVAÇÃO para aprender inglês? Assinale uma alternativa.

- Moderada

() Satisfatória

() Muito forte

12.2 Como você se encontra neste momento em relação à sua ANSIEDADE para aprender?

() Tranquilo(a) e confiante

() Ansioso(a)

() Cético; duvidoso

12.3 Como você se considera quanto às CONDIÇÕES PARA APRENDER inglês em relação a seus colegas?

() Em desvantagem

() Apto(a)

() Acima da média

13 Experiência do informante com o inglês.

13.1 Além das aulas no colégio, que outro(s) tipo(s) de contato com o inglês você tem?

() leitura

() filmes

() música

() internet

() falantes nativos

() canais por assinatura

() outros. Qual(ais)? _____

13.2 Além do período atual, por quanto tempo você estudou ou vem estudando inglês?

() menos de 1 ano

() mais de 1 ano

() mais de três anos

() vários anos, com interrupções

() no Ensino Fundamental

() no Ensino Médio

() Outros. Especifique, por favor: _____

14 Objetivos para aprender inglês.

14.1 Dos objetivos abaixo, qual(ais) você assinalaria como seu(s) principal(is) para tornar-se um usuário de inglês?

- () necessidade profissional
 - () maiores chances no mercado de trabalho
 - () viajar
 - () desejo pessoal
 - () estender laços sociais
 - () formação intelectual
 - () navegar na internet
 - () usufruir da literatura
 - () cumprir o currículo escolar
 - () Outro(s). Explique, por favor: _____
-

APÊNDICE B - Mitos e verdades sobre o inglês

MITOS E VERDADES SOBRE O INGLÊS (Myths and truth about English)

Quando não se conhece o bastante sobre um determinado tema, o comum é aceitar como verdade aquilo que as pessoas dizem sobre ele. É assim que nascem os mitos a respeito de determinados assuntos.

Com o inglês não é diferente. A ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre a língua faz com que surjam entre as pessoas em geral um conjunto de afirmações aparentemente idôneas, mas que na realidade contêm uma série de preconceitos e lugares-comuns sobre o que é uma ‘língua’ e sobre o que representa ‘falar uma língua’. A esse conjunto de ideias prontas que o senso comum admite como verdades damos o nome de ‘mitos’.

Eis aqui alguns dos mitos mais divulgados entre falantes de português. Leia-os com atenção e discuta com seus colegas e o professor as implicações que eles contêm.

(When we do not know enough about a certain theme, we usually take for granted what people in general say about it. That is how myths about certain issues are born.

It is not different with English. The absence of a deeper knowledge about the language enhances opportunity for people in general to create a group of statements apparently correct, but that are, in fact, a series of utterances based on prejudice and common sense on what a ‘language’ is as well as what ‘speaking a language’ means. We call this group of ideas stated in advance and ready to be used by the common sense a ‘myth’.

Here are some of the most popular myths used by speakers of Portuguese. Read them carefully and discuss with your classmates and teacher on their implications.)

“Inglês é fácil, se comparado ao português.”

(English is easy when compared to Portuguese)

“Português escreve-se como se ouve, inglês não.”

(Portuguese is written the way we pronounce it, English is not)

“O português usa muitas palavras para dizer pouco. O inglês é mais sintético.”

(Portuguese uses too many words to convey little. English is more practical)

“Como é que eu vou aprender inglês se nem estou sabendo o português direito?”

(How can I learn English if I do not even know my own Portuguese well?)

“Para quê aprender inglês se eu moro no Brasil?”

(What is the use in learning English if I live in Brazil?)

“Só se aprende inglês morando fora do Brasil por algum tempo.”

(You can only learn English if you live abroad for some time)

“Os ‘gringos’ aprendem a falar a nossa língua em um instante, mas para a gente aprender a deles é mais difícil.”

(The foreigners learn to speak our language fast, but for us it is more difficult to learn theirs)

“Entra ano, sai ano e a gente só estuda o verbo *to be*.”

(Year after year all we study is verb ‘to be’)

“Devia ser proibido usar palavra estrangeira no meio social porque esta prática representa uma ameaça à nossa língua.”

(It should be forbidden to employ foreign words in public because this custom represents a threat to our language)

“Saber inglês ou outra LE qualquer me torna menos brasileiro.”

(Knowing English or any other foreign language turns me into a less Brazilian representative)

APÊNDICE E – Notas de observação (notas de campo)

EXEMPLOS DE NOTAS DE OBSERVAÇÃO (NOTAS DE CAMPO)

1 Sem dúvida, continua sendo muito difícil para o professor conduzir, em turmas como esta, uma aula cujo núcleo seja a correção de uma determinada atividade. É, naturalmente, pouco interessante para a maioria dos alunos tentar manter a concentração na correção e nas explicações que geralmente acompanham cada item corrigido. Poderíamos dizer, até, que o momento da correção de uma tarefa – principalmente se respondida em casa e, portanto, individual – representa um anticlímax na maior parte dos contextos escolares. Particularmente os informantes Tony e Carmem não conseguem não conseguem manter o foco na correção. Parecem achar que estão perdendo tempo. (3º AV, em 24/04/14).

2 Informantes Patrícia e Cláudia vieram até mim me perguntar sobre quais qualificações elas deveriam buscar para que se tornassem aptas a pleitear uma bolsa de estudos no exterior, de preferência em um país de língua inglesa. Respondi que existem diversos programas que proporcionam esse tipo de oportunidade, com diferentes níveis de exigência, a depender da instituição. Porém, seria muito importante perseguir, para os próximos meses, um bom nível de desempenho falado e escrito, em inglês, já com vistas a atender bem a uma das primeiras exigências: proficiência na língua falada no país de destino. Alunas demonstraram compreender, mas mostraram-se um pouco desanimadas. No entanto, ambas afirmaram que farão o que estiver ao alcance para que um dia possam estudar no Canadá ou nos E.U.A. (2º técnico, em 10/06/14).

3 A notória indiferença com que os alunos tratam os livros didáticos que recebem do MEC atinge também o livro de língua estrangeira. Mas, tenho observado que essa espécie de desprezo que exhibe a maioria diante do seu livro-texto – o manual de orientação do curso – transforma-se em súbito interesse quando recebem uma folha extra, mesmo que esta contenha material muito semelhante ao que vinha sendo trabalhado até ali com o livro-base. Notei, nesta turma, que a informante Elza e o informante Osvaldo, que há pouco conversavam entre si sem prestar atenção à aula, voltaram-se para a folha que entreguei e quase imediatamente começaram a trocar comentários sobre vários elementos gráficos que ela continha. Não demorou muito para que aquele entusiasmo alcançasse também a tarefa que a referida folha propunha. (3º AM, em 25/09/14).

APÊNDICE F – Transcrição das entrevistas – Carmen

T: Pronto. Iniciando a rápida entrevista aqui com a informante Carmem. É... Carmem, primeiro a sua idade, por favor.

Carmem: Dezenove anos.

T: Muito bem. Você é aluna de que série aqui no Bolívar?

Carmem: 3º ano do Ensino Médio.

T: Muito bem. Carmem, você sempre estudou no Bolívar ou você passou por outras escolas?

Carmem: Passei por outras escolas. Quer o nome?

T: Não, não precisa. Eu quero saber é há quanto tempo você estuda aqui neste colégio.

Carmem: Rapaz, eu estudei aqui na 8ª série, aí, quando eu passei pro 1º ano, eu saí e depois voltei, aí tô aqui desde o 1º ano de novo. Porque eu perdi na outra escola, aí vim pra cá. Aí tem três anos, direto estudando aqui, três anos.

T: Ah, direto estudando aqui no Bolívar, três anos.

Carmem: É.

T: E, nesse período, em algum momento do, em algum ano letivo, você ficou sem a matéria 'inglês'?

Carmem: Não, todos os anos eu tive.

T: Sempre teve inglês. Desde os outros colégios até aqui?

Carmem: Sim.

T: Sim. Até onde você se lembra, desde a 5ª série, 4ª série?

Carmem: Desde a 5ª, desde a 5ª.

T: Hum-hum, ainda no Ensino Fundamental, né?

Carmem: No Ensino Fundamental, desde a 5ª.

T: Muito bem. E o seu envolvimento com essa disciplina sempre foi no mesmo nível ou teve altos e baixos?

Carmem: Teve altos e baixos, mas melhorou agora no 3º ano porque foi com o senhor, porque o resto, eu não entendia nada.

T: Você pode citar, huh, além de não entender nada, se havia algum outro tipo de problema?

Carmem: Olha, é só isso mesmo... na fala mesmo que, até hoje, é complicada.

T: Hum-hum. É verdade que, além do inglês, você também estuda uma outra língua estrangeira?

Carmem: Não, eu já estudei, já. Foi na outra escola, antes desta, que eu estudei. Aí, eu fiz. Num ano eu fiz o espanhol e, no outro, o francês.

T: Ah, certo. E você pretende fixar seu aprendizado em uma dessas línguas, ou continuar diversificando?

Carmem: Não, eu pretendo, mais tarde, fazer um bom curso de inglês.

T: Ah, certo. Então, a intenção é aprofundar o inglês?

Carmem: É.

T: Certo. Se, em algum desses anos letivos, você tivesse ficado sem o inglês, você teria sentido falta e o que você teria feito pra suprir a ausência?

Carmem: Sim, teria sentido falta. Sei lá, talvez ouvisse mais músicas ou assistisse filme em inglês, tipo assim.

T: Ou você buscaria livro?

Carmem: É, [inaudível] livro.

T: Certo. Você se identifica com o nosso livro? Quê que você acha da série que nós usamos, o Upgrade?

Carmem: É muito boa, muito boa.

T: 'Boa' no sentido de ser comunicativa, boa em gramática, boa nos temas, boa em que?

Carmem: Boa nos temas, nas gramáticas, geralmente, eles pegam temas atuais também pra colocar nos livros...

T: Esses temas, você acha que eles ajudam a aprender inglês?

Carmem: Sim, ajuda, ajuda. E as imagens também que traz no livro. Ajuda.

T: Hum... se você tivesse alguma sugestão para um novo livro, você teria alguma?

Carmem: Rapaz, no momento, eu não vou me lembrar, não.

T: Não, né... não inovaria... certo. Outra coisa: eu sei que nas outras, nas outras... nos outros instrumentos, na narrativa, por exemplo, você já disse, você já abordou esse assunto, mas, assim, o inglês tem algum papel na sua atividade social no momento?

Carmem: Rapaz, no momento, não.

T: Você apenas estuda pra cumprir...

Carmem: Isso.

T: ... o estudo, mas e no futuro?

Carmem: No futuro, eu pretendo me aprofundar e, com certeza isso vai me ajudar.

T: Vai te ajudar... ajudar exatamente em que?

[sirene da escola toca separando horários]

T: Você tem intenção de estudar fora ou...

Carmem: Sim, sim tenho, tenho vontade. Principalmente, nos Estados Unidos, mas eu tenho que conhecer e me aprofundar mais no inglês. Porque pra mim ir pra lá por fora e... não saber nada vai ser muito complicado.

T: Muito bem. Existem pessoas ao teu redor que te ajudam com o inglês, ou você se sente só, você...

Carmem: Não, eu tenho...

T: ... corre atrás sozinha?

Carmem: Eu corro atrás sozinha. Porque geralmente, não, não.

T: Ã-hã. Tá certo. Bom, e pra fechar, eu gostaria de agradecer a sua participação na minha pesquisa e desejar boa sorte a você.

Carmem: Muito obrigada.

APÊNDICE G – Transcrição das entrevistas – Georgete, Raimunda e Maurício

P: Já estamos gravando. Eu estou aqui na presença de três informantes da pesquisa, a Georgete, a Raimunda e o Maurício. Bom, são poucas as perguntas. Primeiro, idades.

Georgete, quantos anos você tem?

Georgete: Tenho dezessete anos.

P: E você, Raimunda?

Raimunda: Dezoito.

P: Maurício?

Maurício: Dezessete.

P: Muito bem. Você mora em Sussuarana?

Georgete: Moro.

P: E você?

Raimunda: Não, em Águas Claras.

P: E você?

Maurício: Moro em Sussuarana.

P: Vocês sempre estudaram aqui no Colégio Bolívar Santana?

Georgete: Sempre. Já tem sete anos.

P: Desde onde você se lembra, você sempre frequentou aqui?

Georgete: Desde... é, sempre frequentei aqui.

P: ã-hã, certo. E você, Raimunda?

Raimunda: Eu, não. Só estudo há dois anos aqui. Estudei o 2º ano e o 3º agora.

P: Ah, então quer dizer que até o 1º ano do Ensino Médio você fez em outro colégio?

Raimunda: Foi, foi. Não morava aqui não, morava em Itabuna nessa época.

P: Tá certo. E você, Maurício?

Maurício: Eu... dede a 5ª série.

P: Desde a 5ª série.

P: OK. Em algum ano letivo, você se lembra de ter ficado sem inglês no currículo? Georgete?

Georgete: Lembro de ter ficado uma vez só. Foi logo no começo. Aí, quando eu fui me aperfeiçoando mais, eu fui e coloquei inglês no currículo.

P: Não, não, eh... você colocou... a escola não tinha inglês na grade curricular em algum desses anos?

Georgete: Não, tinha, tinha.

P: Sempre teve, desde que você está aqui no Bolívar?

Georgete: Sempre teve desde a 5ª série. Foi.

P: Ah, muito bem. E você, Raimunda?

Raimunda: Pra mim, também, sempre teve. No tempo que eu tô estudando aqui, já faz dois anos, sempre teve.

P: Sim, mas e nas outras escolas por onde você passou?

Raimunda: Teve também. Também teve.

P: Ah, ótimo. Você não se lembra de nenhum ano letivo em que você não tenha estudado inglês.

Raimunda: Não.

P: E, em algum momento, você chegou a estudar alguma outra língua estrangeira?

Raimunda: Não. Só inglês, mesmo.

P: Só inglês. E você, Maurício?

Maurício: Eu não lembro direito, mas eu acho que já fiquei sem inglês. Acho que foi na 2ª série. 2ª série, 1ª e o maternal.

P: Ah, certo, mas aí era muito cedo. A escola não tinha inglês pra oferecer naquele momento?

Maurício: Não.

Georgete e Raimunda: (Risos).

P: Mas, você também não estudou nenhuma outra língua?

Maurício: Não.

P: Você já estudou uma outra língua estrangeira, Georgete?

Georgete: Não, não, mas no curso que eu faço tem o curso de [inglês] (*ato falho*), de espanhol e aí, quando eu não tô tendo aula de inglês, eu vou pra aula de espanhol pra ver se...

Raimunda: ... entra alguma coisa.

Georgete: É. Pra ver se dá pra entender alguma coisa. (Risos)

P: Ah, então quer dizer que, além do inglês, você também tem interesse em outras línguas, como o espanhol?

Georgete: É... acho bonito. (Risos)

P: Ah, muito bem, eu não sabia que você fazia um curso livre de inglês.

Georgete: Eu faço no Universidade Para Todos no Rômulo [Colégio Estadual Rômulo Almeida].

P: Universidade Para Todos?

Georgete: É. Por causa da prova da Uneb. Aí a gente faz um curso lá. Eles dão curso de inglês separadamente e de espanhol pra quem quiser e [incompreensível]. Aí, quando eu não tenho aula de inglês, eu vou pro espanhol e assisto.

P: Ah, entendi. E você, Raimunda?

Raimunda: Eu não.

P: Você não faz nenhum curso por fora?

Raimunda: Não, nunca fiz.

P: Ah, muito bem.

Raimunda: Gostaria, um dia, né?

P: Certo. Isso é informação que vocês também deram na narrativa.

Todos: Hum-hum.

P: Isso aí a gente não precisa aprofundar muito. Maurício?

Maurício: Também não.

P: Também não. Muito bem. E Também nunca estudou outra língua estrangeira?

Maurício: Também não.

P: Ah, muito bem. Se, por acaso, em algum momento, Maurício, você ficasse sem o inglês no colégio, você tentaria suprir essa falta de alguma forma?

Maurício: Eu tentaria, né... pela internet porque as outras matérias também eu estudo fora, né?

P: Hum-hum, certo, entendi. E você, Raimunda?

Raimunda: Eu também. Acho que se eu ficar, eu procuro, né, internet, que é um meio muito rápido de a gente aprender as coisas também.

P: Aí você poderia usar essa ferramenta, né? Certo. E você, Georgete?

Georgete: Eu acho que é isso também, professor, porque a gente pode ir se aperfeiçoando mais. Algumas coisas que a gente não souber, a gente pode ir na internet que a gente acha várias respostas.

Raimunda: Hum-hum. É mais fácil.

Georgete: É.

P: Muito bem. Muito bem. Bom, pra encerrar, então, essa rápida entrevista... eh... eu tava lembrando que eu modifiquei rapidamente isto aqui [longa pausa] Existe algum ponto nas informações que vocês prestaram nos instrumentos, na narrativa, por exemplo, que você acha que ficou obscuro e que você gostaria de explicar melhor? Georgete?

Georgete: Não. Acho que não. Acho que eu expliquei direitinho.

P: É? Você escreveu meio como quem estava respondendo as perguntas do roteiro, por isso que eu senti falta de algumas coisas... mas, você não se lembra de nada agora?

Georgete: Não.

P: Tá certo. E você, Raimunda?

Raimunda: Eu também. Eu respondi, mas eu expliquei direitinho. O que eu me lembrava, eu coloquei direito...

P: É verdade.

Raimunda: ... e o que eu esqueci eu deixei por causa que, na hora lá, eu não me lembrei, né, mas eu coloquei direitinho, expliquei direitinho. Pra mim, eu expliquei direitinho.

P: E você, Maurício?

Maurício: Eu coloquei lá... tudo que eu lembrava, eu coloquei. Algumas coisas eu só lembrava pela metade, mas aí eu resolvi não colocar porque... pra não... com medo de não me expressar... tipo assim botar uma coisa lá mentirosa, né?

P: Certo. Você não faria isso. Vocês têm algum comentário a fazer em relação ao nosso livro, o Upgrade, nosso livro didático? Alguma opinião, alguma colocação? Maurício?

Maurício: Deixe eu ver... eu acho ele um pouquinho difícil porque é todo em inglês.

Georgete e Raimunda: É.

Georgete: O CD não tem como entender direito porque é inglês do começo ao fim, não tem... era pra ser ele falava inglês um pouco aí depois traduzia aquele começo, mas é inglês o tempo todo, aí não tem como você distinguir onde ele começa e onde ele termina.

Raimunda: É.

P: Você tem sentido essa dificuldade. Quer dizer que então realmente às vezes você coloca o CD pra tocar?

Georgete: Pra tocar, pra tentar entender, mas eu não consigo, porque não tem como entender do começo.

Raimunda: É, não fala nada em português, só fala em inglês.

P: Certo. Isso é uma dificuldade pra você também, Raimunda?

Raimunda: É.

P: Certo.

Raimunda: É uma dificuldade.

P: Certo. Vocês tem algum comentário sobre o fato de a gente trabalhar em inglês de forma interdisciplinar, vocês vêem que eu dou um tratamento interdisciplinar, vocês percebem isso?

Maurício: Eu gosto também, porque aí eu já faço uma associação.

Georgete: É, dá pra entender direitinho.

P: Que tipo de associação? Você pode explicar ligeiramente...

Maurício: Com o português, como você... esse assunto que você tá dando que é discurso direto e indireto, eu já tinha visto em português e é bem parecido.

P: Certo.

Raimunda: Porque também pra aprender inglês tem que saber um pouco o português, né?

Georgete: É.

Raimunda: Porque a maioria das coisas que tem o inglês a gente tem que saber o português pra responder.

Georgete: Associar.

Raimunda: É.

Georgete: Uma coisa associada à outra.

Raimunda: É. E a aula do senhor é empolgante, não é, professor? O senhor dá aula com vontade de dar aula, entendeu? Isso também ajuda muito.

Georgete: É, não chega naquele jeito, aquele mau gosto de dar aula, chega naquela vontade de dar aula. A gente sabe que...

Raimunda: ...tem vezes que a gente tá com preguiça. (Risos)

Georgete: É.

Raimunda: Mas a gente gosta da empolgação que o senhor traz pra aula, entendeu?

Georgete: É verdade.

P: É importante, não é? E em relação aos temas? Os temas às vezes também retomam alguma coisa de história, né, como o trabalho de agora³⁰ e outras coisas assim, vocês acham, acham o trabalho positivo?

Raimunda: Acho.

P: E vocês conseguem extrair inglês desse modelo de trabalho?

Georgete: Eu consigo. Algumas palavras que eu não sabia...

P: Vocês acham que facilita?

Georgete: ... consigo distinguir depois e aí as que eu acho que eu não me aperfeiçoei muito eu vou e procuro saber pra ver se eu consigo encontrar um jeito de entender e aí eu vou procurar, vou procurar.

P: ã-hã. Vocês me parecem...

Raimunda: Agora, esse trabalho que o senhor passou mesmo a gente pode pegar uma pessoa americana com um... a gente pode escolher o tema da gente, colocar lá direitinho explicando a história dela, de onde ela veio, dizer se ela foi nobre, né, e agora tá rica, riquíssima, mas...

P: Se foi pobre, também, né?

³⁰ Nesse momento, faço referência a uma atividade em grupo, de final de unidade, na qual peço aos alunos que pesquisem a biografia de alguma personalidade do mundo anglófono que construiu uma história de sucesso, partindo de uma condição de pobreza material até a formação de uma fortuna ou a consagração de uma carreira. O objetivo era trabalhar o tema da unidade naquele momento, empreendedorismo, e aplicar estruturas frasais em discurso indireto.

Georgete e Raimunda: É, é.

P: E agora, construiu uma história de sucesso.

Raimunda: Alcançou o auge do sucesso. Muita batalha, não é?

P: E, pra finalizar, o que vocês pretendem fazer com o inglês no futuro?

Maurício: Eu pretendo estudar mais e trabalhar também com a parte do... com o inglês.

Raimunda: Aperfeiçoar. Eu pretendo me aperfeiçoar porque é bom a gente ter no currículo uma língua estrangeira diferente, né? Muito bom.

P: Georgete?

Georgete: É, eu também pretendo me aperfeiçoar mais, e aí vai que, quando eu consiga dominar mais o inglês, eu acabe indo pra outro lugar pra poder estudar lá... (Risos) em outro país (Risos)

Raimunda: É. É.

Georgete: É, porque quando você tem um aperfeiçoamento mais numa língua, você pode já pensar em ir pra outro lugar pra poder estudar lá e aí aumenta mais seu currículo e aí começam mais coisas... eu acho interessante, eu quero aprender mais.

P: Muito bem, pessoal. Alguma colocação a mais?

Georgete: Não.

Raimunda: Não. Acho que só.

P: Então, muito obrigado a vocês.

APÊNDICE H – Transcrição das entrevistas – Helena

P: Pronto, pode falar.

Helena: Até as lojas aonde a gente vai hoje muitas delas usam a linguagem inglês para aqueles estrangeiros que vêm pra cá. E muitas vezes a gente precisa saber também porque, às vezes, quando tem promoção mesmo, muitas vezes eles colocam em inglês.

P: Loja, né?

Helena: Loja.

P: Hum, hum, tá certo. Então, é por um motivo mais profissional que você sentiria falta do inglês?

Helena: Profissional... a questão também de eu querer ir para outros lugares e saber o inglês... a mim ajuda. E isso ter na escola é bem melhor porque aí a gente não precisa tomar um curso fora, pagar muitas vezes pra ter essa linguagem...

P: Certo, se fosse, se faltasse inglês na escola, digamos, você está no 1º ano, digamos que desaparecesse o inglês do 2º ou do 3º ano, você pensaria em fazer um curso de inglês?

Helena: Pensaria.

P: Pensaria, não é?

Helena: Pensaria.

P: E, mesmo tendo o inglês na escola, você não pensa, não?

Helena: Em fazer o curso?

P: Sim, fazer o curso específico de inglês?

Helena: Penso, sim, penso mas aí só depois que terminar a escola para eu ver como é que vai fazer...

P: Mas aí em relação a que, a dinheiro? Ou outra razão?

Helena: Outra razão porque aí eu ainda não me decidi o que que eu vou fazer. Eu ainda tô muito confusa. O inglês pra mim seria mais uma forma de comunicação. Não seria algo em que eu queira ingressar realmente.

P: Ah, sim, “ingressar realmente” significa o que, ser uma profissional do inglês?

Helena: Uma profissional do inglês.

P: Mas, você não acha que o inglês pode te ajudar, mesmo que você vá para outras áreas?

Helena: Hum-hum! Ajuda, sim. Ajuda bastante.

P: Hum-hum, mas não seria o suficiente pra botar você num investimento como esse, um investimento de fazer um curso de inglês?

Helena: É, boa pergunta... é, eu acho que... é, pensando por esse lado...

P: (Risos)

Helena: (Risos) É, sim, o inglês ajuda bastante. Eu pensaria em fazer um curso.

P: Certo. Obrigado.

Helena: Só isso, professor?

APÊNDICE I – Transcrição das entrevistas – Jonas

T: Pronto. Estamos iniciando então aqui a complementação do perfil social do informante Jonas. Jonas, uh... primeiro sua idade.

Jonas: Eu tenho dezessete anos.

T: Dezessete anos. E você está em que ano do Ensino Médio?

Jonas: Estou no 3º ano do Ensino Médio.

T: Muito bem. Você mora em Sussuarana ou nas redondezas?

Jonas: No Novo Horizonte, que é um...

T: Certo.

Jonas: ... no Novo Horizonte.

T: Certo, no Novo Horizonte, um bairro próximo.

Jonas: Próximo a Sussuarana.

T: Muito bem. Você sempre estudou aqui no Bolívar Santana?

Jonas: Não, não. Eu só estudei estes últimos três anos aqui no Bolívar.

T: Estes últimos três anos. Antes você estava numa escola particular ou escola pública?

Jonas: No Ruth Pacheco, na Sussuarana.

T: Ah, no Ruth Pacheco. Entendo. Então, o Ensino Médio você tem feito aqui?

Jonas: Hum-hum.

T: Muito bem. Então, você, desde o primeiro ano você usa essa série de inglês UPGRADE?

Jonas: Sim, sim.

T: Então, você tem trabalhado o Upgrade desde o 1º ano...

Jonas: Desde o 1º ano.

T: Você já fez o Upgrade 1, 2 e agora o 3?

Jonas: 3.

T: Hum-hum. Você tem alguma observação a fazer em relação a esse livro? Alguma coisa que tenha lhe chamado a atenção, pode ser crítica, pode não ser.

Jonas: Bom... eu acho que, pra quem não tem um contato assim com o inglês, o livro se torna um pouco complicado. Se a pessoa não estudar por fora, não vai entender muito o que tem no livro. Ele vinha até com um CD, mas o CD vinha todo em inglês.

T: E você tentou ouvir o CD ou você nunca sequer o tirou do invólucro?

Jonas: Acho que eu fiz isso o ano passado, mas, como tava todo em inglês, eu perdi o interesse.

T: Ah, muito bem. Quer dizer que se o CD fosse bilíngue, quer dizer, se tivesse instruções em português, seria melhor?

Jonas: Muito melhor.

T: E você sempre enfrenta esse tipo de dificuldade com o inglês?

Jonas: Na verdade, para o que eu uso inglês, não porque dá pra traduzir. Eu uso mais pra jogos, músicas. Dá pra traduzir.

T: Hum-hum, certo. Muito bem. Nesses anos em que você estuda na escola, seja lá em qual delas for, em algum desses anos, você já esteve sem inglês na grade?

Jonas: Não, nunca.

T: Ah, muito bom. Muito bom. Isto significa desde a 5ª série?

Jonas: Na verdade, eu comecei o inglês desde a 2ª série.

T: Ah, desde o Fundamental I?

Jonas: Desde o Fundamental I.

T: Muito bem. Mas, me diga uma coisa, se por acaso você tivesse ficado sem inglês em uma dessas séries aí, como você teria se sentido e o que você teria feito?

Jonas: Perdido e... acho que procuraria correr atrás, procuraria aprender por fora, pesquisar.

T: Ah, sim, você procuraria suprir essa falta usando recursos como, por exemplo, ... você tem algum exemplo?

Jonas: Internet.

T: ã-hã.

Jonas: Internet, alguns sites de vídeo-aulas.

T: Ah, ótimo. Escuta, Jonas, você sente que nós trabalhamos de uma forma interdisciplinar com o livro Upgrade e com as aulas do professor Volnei?

Jonas: Sim, sim.

T: E o que é que você acha disso?

Jonas: Bom, já que o inglês é uma língua que fala sobre tudo, por que não usar um pouco de tudo pra falar sobre o inglês?

T: Hum... quer dizer que te auxilia. Por exemplo, aparecerem elementos de História, de Geografia e de outras ciências humanas e até não-humanas durante as aulas de inglês?

Jonas: Hum-hum.

T: É positivo. Muito bem. Você aprende, de alguma forma, mais inglês com isso?

Jonas: Sim, sim, porque fica até mais fácil de associar. Sai daquilo... fica mais dinâmico.

T: Certo. Existe alguma observação que você queira fazer, alguma coisa que você tenha deixado de mencionar nos instrumentos de pesquisa que você preencheu até aqui?

Jonas: No momento, não.

T: No momento você não se recorda?

Jonas: Não, não me recordo.

T: Que é que você achou da experiência de ter participado desta pesquisa?

Jonas: Foi interessante. Espero...

T: Fez você refletir sobre alguma coisa?

Jonas: Sim, sim, que inglês é necessário.

T: Você, você, eu interrompi você. Você ia dizer “espero...”, “espero” o que?

Jonas: Espero que ajude outra pessoa, alguém.

T: Hum-hum, que tome conhecimento desses dados e possa aproveitar também?!

Jonas: Hum-hum.

T: Muito bem. E uma última pergunta... pra reforçar aquilo que você já escreveu nos questionários... de que forma que o inglês participa na sua vida e no futuro?

Jonas: Bom, atualmente... hoje em dia, tudo que a gente vai fazer vai precisar do inglês, né?!

T: Hum.

Jonas: Principalmente, na área profissional. Eu espero cursar um curso de inglês e, futuramente, falar.

T: Falar. Você pode se dizer identificado com a cultura norte-americana ou inglesa?

Jonas: Sim.

T: Existem sinais disso em você?

Jonas: A música... principalmente a música.

T: Certo. Ela move alguma coisa em você?!

Jonas: Depende...

T: No seu espírito.

Jonas: Sim, sim. Uma artista em particular, Melodie Gardot, ela é uma artista de jazz... eu me... eu me tornei outra pessoa depois que comecei a escutá-la.

T: É, e a música dele tem letra, ele é de jazz, mas ele...

Jonas: Tem LETRA. Ela.

T: Ela.

Jonas: Ela.

T: Melodie. Melodie Gardot. E você gosta das letras e das músicas...

Jonas: Gosto das letras e da música.

T: Hum. Depois você me passa alguma coisa? Pode ser até por bluetooth.

Jonas: Pode ser.

T: É, a gente ativa o bluetooth aqui...

Jonas: Eu te passo.

T: Mas eu gostei dessa frase... você disse que se tornou outra pessoa...

Jonas: Me tornei outra pessoa.

T: De Melodie Gardot...

Jonas: Melodie Gardot.

T: Ela toca fundo em você?

Jonas: Sim.

T: Joia. Muito obrigado, Jonas.

Jonas: OK.

APÊNDICE J – Transcrição das entrevistas – Maria

T: Alô, testando... Iniciando a entrevista, uma rápida entrevista pra complementar o perfil social da informante Maria. Maria, por favor, sua idade.

Maria: Tenho dezessete anos.

T: Certo. Você mora em Sussuarana ou nas redondezas?

Maria: Sussuarana mesmo.

T: Hum-hum. E você sempre frequentou o Colégio Bolívar Santana?

Maria: Desde a 8ª série.

T: Vou pedir pra você falar um pouquinho mais alto.

Maria: Desde a 8ª série.

T: (Risos) Desde a 8ª série, então, agora você está no 3º ...

Maria: ... 3º ano.

T: 3º ano do Ensino Médio. E... me diga uma coisa... em todo esse, esse, quer dizer, não é tanto tempo assim,... antes você estudava em outra escola pública perto daqui, afastada daqui, como é que era?

Maria: Eu estudava numa escola pública lá em Sussuarana mesmo, perto de casa.

T: Certo. E lá você teve inglês?

Maria: Tive da 5ª à 7ª série.

T: Ah, ótimo. E foi a única língua estrangeira com a qual você teve contato?

Maria: Foi, a única.

T: Muito bem. E depois que você chegou aqui no Bolívar, o ensino de inglês teve alguma diferença, alguma, algum, alguma diferença marcante que tenha lhe causado impressão?

Maria: Um pouco, um pouco de diferenciação. Não teve muita diferença, não.

T: Basicamente, em termos de livros, em termos de professor, de método, tem?

Maria: Teve. Isso, com certeza.

T: Mas, assim, você tem algum, algum exemplo, alguma informação?

Maria: No caso aqui eles deram o livro. Lá, eu não tive o livro pra estudar. E lá, a professora ela não era muito presente. Eu lembro que lá eu estudei mais números, aprendi mais números e como se apresentar em inglês, não aprendi muita coisa, não. Mas, também, eu aprendi muita coisa lá. Aprendi...

T: Ótimo. E foi...

Maria: ... o básico.

T: ... o suficiente para fazer você interessada pela língua?

Maria: Mais ou menos.

T: É?

Maria: Mais ou menos.

T: Como você classificaria, de zero a dez, o seu interesse por inglês?

Maria: Acho que cinco.

T: (Risos) E pode-se saber por que uma nota tão baixa?

Maria: Não, assim, no caso, eu me interesso pelo inglês. Na verdade, eu me interesso mais como os professores eles ensinam inglês, porque eu acho que o inglês é uma língua muito difícil de se aprender. Eu queria saber assim, a pessoa pra aprender inglês, se a pessoa tem que gravar as palavras, aprender a gramática, porque é uma língua assim, sei lá, difícil. Eu fico pensando assim: como é que a pessoa consegue traduzir o inglês? Aí, eu fico querendo aprender o inglês pra isso, entendeu? Curiosidade mesmo. Pra como é que o professor ensina.

T: Certo. Eu lembro que você escreveu uma narrativa muito boa em que você detalha tudo.

Maria: Foi.

T: Eu gostei muito. E você deixa ali, também, uma expectativa de aprender inglês pra aplicá-lo no futuro. Você confirma?

Maria: Confirmo. Porque, na verdade, eu quero aprender. Eu dei a nota cinco porque eu quero aprender inglês e quero aprender espanhol. Cinco em inglês e cinco em espanhol. Inglês porque eu tenho curiosidade mesmo e espanhol porque eu acho uma língua bonita, uma língua bonita o espanhol. Aí, eu quero aprender inglês e espanhol.

T: Muito bem.

(breve interrupção devida à aproximação de uma professora que veio guardar livros)

T: Continuando. Sim, então, Maria, me diga: em algum desses anos você deixou de estudar inglês, seja na outra escola ou no Bolívar, sua escola atual?

Maria: Não, não nunca deixei, não.

T: Certo. Nunca faltou na grade?

Maria: Não.

T: Certo.

Maria: Só no 1º ano que foi... foi no 1º ano ou foi na 8ª série que foi meio fraquinho assim. Porque eles passam mais verbo *to be*, a coisa que passou mais foi verbo *to be*.

T: Ah, o professor?

Maria: A professora.

T: A professora?

Maria: Foi, a professora.

T: E... você sentiu que era por uma deficiência dela ou uma deficiência da escola?

Maria: No começo, foi, mas depois me disseram que era pra... a gente... o verbo *to be* passa por todas as fases do inglês, então tudo vai ter que...

T: Muito bem.

Maria: ... entendeu?... e a gente tem que aprender o verbo *to be*, aí eu fui e me acostumei.

T: Certo. Me diga, se você, por acaso, em um desses anos de escola, você tivesse ficado sem o inglês, SEM o inglês na grade, você teria sentido falta, você teria agido, de alguma forma?

Maria: Sim. Eu acho que inglês é uma língua muito importante.

T: Você partiria pra suprir essa ausência, de alguma forma?

Maria: Sim, porque, de qualquer jeito, eu quero aprender inglês, quero fazer curso pra aprender, então, de qualquer jeito, eu tenho que correr atrás pra aprender. Tendo ou não, eu ia correr atrás.

T: Muito bem. Porque você tem a expectativa também de aprender espanhol, então isso revela um interesse prático.

Maria: É.

T: Não é verdade? E... no plano pessoal, assim, nenhum projeto, assim como, sei lá, conhecer de perto a cultura de língua inglesa...

Maria: Tenho. Eu tenho o plano de aprender inglês e viajar pelo mundo.

T: Ah, que ótimo!

Maria: Por isso que agora eu quero aprender inglês, é que eu quero viajar pelo mundo e quero estar usando essa língua, que eu sei que é muito importante.

T: Certo. Você acrescentaria alguma informação que você tenha deixado de prestar nos instrumentos?

Maria: Não, eu acho que eu prestei todas...

T: É?

Maria: Todas.

T: Ótimo. E você tem alguma crítica a fazer ao nosso livro, o Upgrade?

Maria: Na verdade, eu tenho, mas é àquele CD que... aquele CD eu coloco e não entendo nada, que é só inglês, inglês, inglês, não entendo nada.

T: Certo, certo.

Maria: Só o CD, só.

T: Mas e os temas das unidades, a forma como o... você considera que o livro é interdisciplinar, que ele tem temas variados?

Maria: Acho que sim, é porque também eu estudava mais no... eu procurava mais interesse, me interessei mais no ano passado, eu não vou mentir. Eu me interessei mais no ano passado (do) que neste ano. No ano passado, eu acho que eu achei melhor, até o livro pra estudar e tal, mais do que este ano.

T: Este ano, você está com outras coisas na cabeça? É isso?

Maria: Este ano?

T: Sim, mais preocupada?

Maria: Não, é porque... sei lá, este ano o inglês não entrou muito na minha mente, não.

T e Maria: (Risos)

Maria: Muita coisa não entrou na minha mente, não. O ano passado eu aprendi mais coisa do que neste ano.

T: E por que não entrou na mente?

Maria: Não sei, acho que foi por causa do 3º ano, a ansiedade, logo de saída, um colégio novo, aí queria terminar logo... acho que é isso.

T: Certo, certo, ótimo. Muito bem. Muito obrigado, Maria e aqui a gente se despede.

Maria: Certo.

APÊNDICE K – Transcrição das entrevistas – Odete

P: Muito bem, já estamos gravando. Estou conversando com a informante Odete, que sabe que o nome dela não vai aparecer na pesquisa porque já vai ser trocado por um nome falso, mas eu preciso saber... você mora em Sussuarana?

Odete: Moro.

P: Sempre morou aqui [ouve-se ao fundo a sirene de horário] ... sempre morou aqui por perto e estudou no Bolívar?

Odete: Não. Eu vim morar aqui foi em dois mil ... faz três anos que eu vim morar aqui. Antes eu morava em Dias D'Ávila.

P: Certo. E em Dias D'Ávila, você cursou até que série?

Odete: Até o 8º ano, o 9º ano.

P: É? Ah, bom, então quando você veio para o Bolívar foi para o Ensino Médio?

Odete: Foi.

P: Humm... O Ensino Médio, então, você tem cursado sempre aqui no Colégio?

Odete: Foi.

P: Que idade você tem?

Odete: Dezoito.

P: Dezoito. Você teve inglês esse tempo todo aqui no Bolívar?

Odete: Sim.

P: Sim, nunca faltou inglês nem no 1º ano nem no 2º ?

Odete: Não.

P: Nem agora no 3º . E antes?

Odete: Não. Desde a 5ª série que eu tava dando inglês.

P: E alguma outra língua estrangeira?

Odete: Não.

P: Não, somente inglês. E você conta na sua narrativa, que você escreveu pra mim, que você enfrentou e enfrenta um pouco de dificuldade... que você acha um pouco difícil, algo assim, mas que você pretende aprender. Você confirma isso?

Odete: Confirmo. Eu acho o inglês uma língua pra mim muito difícil.

P: A-hã.

Odete: Té uma língua que eu acho mais difícil, mais fácil do que o inglês. Mas eu tento. Eu até tô procurando um inglês, um curso de inglês pra aprender mais.

P: Ah, é? Ah, pra aprender mais. Muito bem. Se você por acaso ficasse sem o inglês, isso seria importante pra você?

Odete: Inglês só se eu estivesse falando outra língua ou cursando outro curso de outra língua.

P: Ah, entendi. Tá bom. É, era só isso.

APÊNDICE L – Transcrição das entrevistas – Osvaldo, Jorge, Elza e Carol

P: Pronto. Bem, já estou aqui com os informantes Osvaldo, Jorge, Elza e Carol, que vão responder a umas perguntas que ajudam a formar o perfil social do informante. Primeiro, Osvaldo, você mora em Sussuarana?

Osvaldo: Sim.

P: E Jorge?

Jorge: Sim.

P: Elza?

Elza: Sim.

P: E Carol?

Carol: Sim.

P: Então, aqui temos quatro moradores aqui da área próxima à escola. Você sempre estudou no Bolívar, Osvaldo?

Osvaldo: Não, eu tive... no início da minha jornada acadêmica, eu passei por volta de três ou quatro colégios particulares, no final do Ensino Fundamental, eu cursei o 9º ano num colégio estadual e o 1º e o 2º anos do Ensino Médio eu cursei no Bolívar.

P: Certo, obrigado. E você, Jorge?

Jorge: Eu comecei em colégio particular. Fui até a 7ª série, na 8ª e agora, eu tô na pública.

P: Desde a 8ª série, então, você tem estado aqui no Bolívar?

Jorge: Não. Na 8ª eu estudei no Ruth Pacheco, na Sussuarana.

P: Ruth Pacheco...

Jorge: É, no ano passado, eu vim pra cá [incompreensível].

P: Certo, então o Ensino Médio tem sido aqui?

Jorge: É.

P: OK. E você, Elza?

Elza: Desde a 5ª série eu estudo aqui no Bolívar Santana.

P: Obrigado. Carol?

Carol: Estudando aqui desde o 1º ano.

P: Desde o primeiro ano, então Ensino Médio, não é?

Carol: Isso. Ensino Médio aqui.

P: Muito bem. Ah, em algum momento dos últimos, das últimas séries você deixou de ter inglês no currículo, Osvaldo?

Oswaldo: Não, eu não me lembro da última vez em que eu deixei de ter inglês na grade curricular.

P: Certo, faz tempo, então pelo menos desde a 5ª série...

Oswaldo: Desde a 5ª série [incompreensível]

P: E você, Jorge?

Jorge: Eu, desde o meu Jardim eu estudo inglês.

P: Certo, nunca faltou um ano?

Jorge: Não, nunca.

P: E você, Elza?

Elza: Desde a 3ª série eu estudo inglês.

P: 3ª série do Fundamental? Sempre teve inglês!

Elza: Isso.

P: Desde a 3ª série sempre teve inglês.

Elza: Isso.

P: E você, Carol?

Carol: Desde o Fundamental, também.

P: Muito bem. Se por acaso faltasse inglês em uma dessas séries qual teria sido sua reação? De frustração, alegria? O que, Oswaldo?

Oswaldo: Indiferença.

P: Certo. Jorge?

Jorge: Também.

Carol: Também.

P: Elza?

Elza: Também.

Oswaldo: Geral.

P: Muito bem. Certo. E, nesse momento, o inglês assumiu dentro da sua vida acadêmica uma importância maior do que o que teria sido até há algum tempo atrás?

Oswaldo: Agora, é mais perceptível a necessidade de saber alguma língua estrangeira para a inserção no mercado de trabalho, pra qualquer tipo de ganho no futuro. Porém, o interesse não cresceu com o inglês aprendido no ensino médio. Cresceu o interesse de aprender inglês num curso extra, extra... um curso fora do Ensino Médio porque eu não acho que no Ensino Médio haja um ensino dedicado o suficiente pra que nós possamos aprender alguma coisa significativa.

P: Obrigado. Jorge?

Jorge: Na minha opinião, o inglês em nível mundial é uma pergunta... como é que eu posso falar?

P: Fique à vontade.

Jorge: Acho que a palavra é...

P: Fique à vontade.

Jorge: ... muito importante pra quem quer trabalhar por fora, ou até aqui no Brasil pra poder trabalhar com programa de computação, com fotocópia, [incompreensível] pra mim é indispensável aprender inglês hoje em dia.

P: Elza?

Elza: É essencial aprender uma outra língua, né, conta muito no currículo e nos ajuda muito no futuro.

P: Certo. Carol?

Carol: É importante e, assim como Osvaldo disse, eu acho que no Ensino Médio, na escola pública, tem uma certa carência nas aulas de inglês e, como ele disse, por fora, fazer um curso mais... aberto.

P: Certo. E, por último, obrigado a vocês até agora... Eh... existe algum parâmetro, algum nível pessoal de envolvimento seu com o inglês?

Osvaldo: Um envolvimento diário, que a gente tenha contato?

P: Não. Um envolvimento motivacional.

Osvaldo: Se eu me sinto motivado pelo inglês?

P: Sim.

Osvaldo: Sim, sem dúvida.

P: Por essas razões que você citou?

Osvaldo: Sim.

P: Jorge?

Jorge: Também, né. Como eu disse, a gente precisa aprender inglês, né, também eu aprendo também jogando, como eu disse pro senhor antes. Sempre quando eu jogo algo, assisto vídeo ou ouço música...

P: Como você colocou na narrativa, eu vi lá.

Jorge: Exato.

P: ã-hã. Certo. Elza? Tem alguma coisa a dizer sobre isso?

Elza: É... eu sinto interesse, sim em aprender inglês, não só por questão do futuro profissional, como também eu acho a língua interessante, um idioma interessante.

P: Muito bem. E Carol?

Carol: Eu também tenho um certo interesse, pelas mesmas razões citadas anteriormente.

P: Mas, razões suas ou dos seus colegas?

Carol: Minhas.

P: Certo. As razões que você citou. Existe algum ponto nessa narrativa que você me entregou hoje que você gostaria de esclarecer melhor agora?

Carol: Como assim?

P: A que você me entregou hoje. É porque eu não li ainda. Tem alguma coisa que tá obscura ou que você...

Carol: Não.

P: Não?

Carol: Acredito que não.

P: Elza, eu vi que você escreveu pouco na sua narrativa. Existe alguma coisa que você lembrou depois e queira colocar agora?

Elza: Eu não lembro mais o que eu escrevi.

P: Você não lembra. Certo. Tudo bem. E você, Jorge?

Jorge: Não, não. Tudo que eu escrevi [inaudível].

P: Algum complemento?

Jorge: Não.

P: E você, Osvaldo?

Osvaldo: Nada a acrescentar.

P: Valeu, pessoal.

APÊNDICE M – Transcrição das entrevistas – Patrícia e Cláudia

P: Pronto, já estamos gravando aqui esta rápida entrevista com as informantes Cláudia e Patrícia. Claro que vocês já sabem que seus nomes não vão aparecer na pesquisa, não é, que vocês vão ganhar pseudônimos, mas é só para eu poder identificar a gravação depois, tá?

Muito bem, a primeira pergunta é... você mora em Sussuarana, Cláudia?

Cláudia: Não, eu moro em São Marcos.

P: Em São Marcos. E você, Patrícia?

Patrícia: Eu moro em Pernambuco.

P: Ah, então... é isso! Muito bem, e você sempre estudou no Bolívar, Patrícia?

Patrícia: Olha, eu vim pro Bolivar na 6ª série. Desde então, eu tô aqui. A única coisa que mudou foi o turno, porque da 6ª até a 7ª série, eu estudava à tarde, mas da 8ª em diante, eu tô estudando de manhã.

P: Certo, então, desde a 8ª é que você tá aqui no Bolivar?

Cláudia: Pela manhã.

P: Pela manhã. Tá certo. E você, Cláudia?

Cláudia: Eu estudo aqui desde a 5ª série e na 5ª e na 6ª eu estudei pela tarde também e, da sétima em diante, comecei, passei para de manhã.

P: Certo. E em algum ano que vocês estudaram, seja no Bolivar ou em outra escola qualquer, em algum ano vocês ficaram sem o inglês?

Patrícia: Olha, ficar sem inglês não ficou, não. No meu antigo colégio tinha uma professora, sim. Só que eu não sei se ela não sabia ou só estava na aula por estar mesmo porque ela chegava lá e dizia “Hoje vamos aprender o verbo *to be*” e começava a escrever no quadro e não... quando fosse explicar, só explicava superficial, tipo por cima. Aí, isso aconteceu desde a minha terceira série, no Ruth, o meu outro colégio... e eu sempre fui de gostar de inglês. Então, me senti um pouco, meio que desfalcada nesses anos até eu chegar à oitava série que eu passei a ter aula com você.

P: Ah, foi?

Patrícia: Foi. Nem lembra...

P: (Risos)

Patrícia e Cláudia: (Risos)

P: Pois é, tem coisas que a gente... é... tem coisas que marcam na escola. E você, Cláudia, sempre teve inglês ou algum ano faltou?

Cláudia: Eu acho... eu não lembro bem, mas eu acho que eu não tive da 1ª à 4ª série. Não tive, não tive inglês.

P: Ah, então, sua experiência com a língua começou a partir da 5ª série?

Cláudia: Da 5ª, foi.

P: Ah, muito bem. Eu sei que nos questionários vocês já responderam sobre isso, mas esse, esse contato com o inglês vocês têm única e exclusivamente na escola ou em outras fontes?

Cláudia e Patrícia: Em outras fontes também.

P: Em outras fontes também, principalmente quais?

Cláudia: Músicas.

P: Música.

Patrícia: Música, séries, filmes...

Cláudia: ... livros, tudo.

P: ã-hã, certo. E, me digam uma coisa, se alguma vez vocês ficassem sem o inglês na escola, vocês sentiriam falta dele, sim ou não?

Cláudia e Patrícia: Sim.

Cláudia: A gente aprende muita coisa, muita coisa.

Patrícia: O assunto que o senhor está dando agora, o *should*, eu sabia que existia essa palavra, esse, esse assunto. Só que eu não sabia como aplicar. Mas, agora eu tô aprendendo certinho.

P: Entendo, entendo. E, se por acaso vocês tivessem que adotar uma outra estratégia para aprender inglês, qual seria ela? Fora escola, fora...

Patrícia: Eu não tô entendendo.

P: É basicamente isso: você acha que você conseguiria aprender inglês sem a escola ou... de forma autônoma, por exemplo?

Patrícia: Eu estou fazendo isso, eu tô fazendo curso on line, na internet, só que é assim... é... uma estratégia seria ter assim contato com alguns nativos, mesmo.

P: Sei.

Patrícia: Porque é assim é fácil você aprender, você acha que aprende, mas quando você vai falar, você trava tudo.

P: Certo.

Patrícia: Então, você não consegue dizer, você se esquece das palavras, aí as pessoas – teve uma vez que eu conversei, tava conversando com uma nativa na internet e aí ela ia ficar pra me ensinar como soar nativo mais, porque ele tava muito prendido, assim, e ela ia fazer com que meu inglês soltasse, só que aí no site que eu visitei o tempo de conversa com a pessoa era só de cinco minutos...

P: Ã-hã...

Patrícia: ... quando ela foi me ensinar, o tempo terminou, já foi pra outra pessoa.

Todos: (Risos)

Patrícia: Foi muita falta de sorte...

P: São os, os, as regras muito rígidas da rede, né?

Patrícia: Isso.

P: E você, Cláudia?

Cláudia: Eu penso em fazer um curso presencial mesmo. Mas, eu não sei onde fazer... tô pensando em fazer na UNEB, que é melhor, paga semestralmente lá.

P: Ã-hã, sei.

Cláudia: Mas, só o ano que vem, ainda.

P: Ã-hã.

Cláudia: Fora isso, o inglês dá para aprender pela internet, tem muito assunto no inglês que dá pra se aprender pela internet, mas tem que ir pela força de vontade, muita motivação, tem que ter motivação pra ir buscar...

P: Ã-hã, e, por falar em motivação, vocês se sentem motivadas a ter um contato direto com a cultura de língua inglesa mais tarde, por exemplo, viajando para um país ...

Cláudia: Com certeza.

Patrícia: Claro.

Cláudia: Nossa maior vontade é isso...

P: ... participar de um projeto mais tarde, como o Ciência Sem Fronteira.

Cláudia: Exatamente, é o nosso sonho...

Patrícia: É o nosso sonho! Entrar na faculdade e ir pro Ciência Sem Fronteira.

Cláudia: Tanto que a gente tava vendo assim uns cursos...

P: ... tipo estudar no Canadá...

Cláudia e Patrícia: Isso!

Cláudia: Ou na Coreia...

P: É... e aprender coreano, hein?! (Risos)

Cláudia: (Risos) É, coreano, também e aumentar...

P: É, e aumentar esse conhecimento.

Cláudia: Exatamente.

P: É... você acha que... eu tenho informações que vocês prestaram nos instrumentos da minha pesquisa e que me chamaram muito a atenção e... eu gostaria de algum comentário... você, Cláudia, primeiro, você gostaria de esclarecer algum ponto que você já escreveu pra mim?

Cláudia: Sobre o que eu escrevi?

P: Sim.

Cláudia: Não sei bem... qual poderia ser?

P: Poderia ser em relação à forma como você estuda inglês e a expectativa que você tem de envolvimento com essa língua...

Cláudia: Eu acho que parte somente de mim o interesse, que não é muito, na verdade, eu tenho interesse só que colocar em prática é o mais difícil. Na escola, o inglês é muito bom, tipo, eu aprendi muita coisa que eu consigo ver na internet, tipo um texto e tal, eu pego assim algumas coisas e dá pra traduzir pra minha língua, que não é bom, pelo que eu vi na internet, que não dá, não é pra traduzir. É... o que mais... hum... a música, principalmente, tipo os cantores internacionais puxam muito...

P: É...

Cláudia: ... por nossa vontade.

P: É, eu vejo isso como uma atração muito grande, não é, ...

Cláudia: É.

P: ... que exerce principalmente sobre o jovem. É verdade. E você, Patrícia, é claro que, hã, tem coisas interessantes que você escreveu sobre o seu interesse pelos Estados Unidos, eu gostaria de saber se é um interesse pelos Estados Unidos ou é mais abrangente?

Patrícia: Também é mais abrangente, eu gosto de tudo que engloba a língua inglesa, desde pequena eu sempre fui muito fissurada por isso, eu acho que pela influência dos desenhos e tal...

P: ã-hã.

Patrícia: ... sempre quando eu tava assistindo em casa à tarde, aí passava aqueles textos das pessoas e tudo em inglês, aí eu “Uai, tia, por que tá em inglês? Porque devia tá na minha língua. Por que tá em inglês?”

P e Cláudia: (Risos)

Patrícia: ... aí meu pai falava “Não, porque tá em inglês, esse desenho é em inglês”. Aí, quando eu fui uns nove anos, eu comecei a escutar música, então foi também muita influência da música.

P: Eu sei...

Patrícia: Mas, eu acho que foi o ápice de tudo foi quando eu vi um pouquinho de história, tem uns tutoriais no *You Tube* mostrando a cidade, como você se comporta, os costumes... eu achei aquilo muito interessante e também o... a organização, o bombeiro como é, às vezes eu pego o jornal, assim, porque no site, no aplicativo que eu baixei no *Google Chrome*, o do... o

Duolingo, como é? Sei lá, não sei. Eu me esqueci o nome do aplicativo agora... é... sempre tem páginas falando de economia, do governo e mostrava lá a opção “traduzir” e eu começava a ler e achava aquilo muito bem organizado, muito interessante e eu ficava pensando “Meu Deus, o meu país não tem isso”.

P: Sei.

Patrícia: Então, o meu desejo de ir para os Estados Unidos também é bem abrangente.

P: Entendi.

Patrícia: Um país organizado é o sonho...

P: Certo, você acha que isso molda você e essa realidade de lá casam perfeitamente?

Patrícia: Isso.

P: Muito bem. E, assim, na família de vocês existe alguém, uma pessoa com quem vocês se relacionam que tem uma identificação com o inglês também?

Cláudia e Patrícia: Não.

P: ... que chame a atenção...

Cláudia: Não, ninguém na minha família.

P: Ah, então quer dizer que essa... esse interesse, essa identificação não surge por influência de terceiros, mas sim por um contexto?

Cláudia e Patrícia: Isso.

P: É isso?

Cláudia: Pelo que a gente vê de fora do mundo.

Patrícia: Pois é. E também muitas vezes as pessoas [inaudível] “Nossa, você tá aprendendo inglês, tá me xingando toda aí em inglês” eu “Não, é bom, é bom aprender uma língua nova é bom saber de coisas de que vocês não sabem, de que vocês não sabem” e a maioria das pessoas não entendem isso.

P: Sei. É a posição que você tem também, Cláudia, em relação a seus colegas que não se interessam, o que que você acha que eles estão perdendo?

Cláudia: Oportunidade na vida no futuro. Porque se você não se dedicar agora e se não parar pra pensar “Nossa, seria bom se eu aprendesse!”, vamos dizer que eles perderam muito tempo naquele tempo em que eles estavam achando que era uma besteira, que o... pura ignorância.

APÊNDICE N – Transcrição das entrevistas – Tony

P: Pronto. Estamos gravando. Estou aqui na presença do informante Tony. Tony, sua idade, por favor?

Tony: Dezenove anos.

P: Você sempre morou em Sussuarana ou você mora em Sussuarana?

Tony: Moro. Há dezesseis anos. Dezenove. Dezenove anos.

P: Certo, certo. E sempre estudou aqui no Bolívar?

Tony: Da 5ª até o 3º ano.

P: Da 5ª até o 3º ano, toda a segunda parte do Ensino Fundamental e, portanto, o Ensino Médio até aqui. Muito bem. Em algum desses anos letivos você ficou sem inglês na grade?

Tony: Não.

P: Não, sempre teve inglês.

Tony: Tive.

P: E sempre tratou essa matéria com o mesmo interesse ou houve momentos em que você esteve mais ou menos interessado?

Tony: Não, sempre tratei com o mesmo interesse porque sempre tive vontade de falar inglês fluentemente. Tive não, tenho vontade e vou falar.

P: Muito bem. Muito bem. E você tem alguma crítica a fazer ao inglês... a forma como se... como se ensina e se aprende inglês na escola pública?

Tony: Não.

P: Você, da sua parte, você usa estratégias e usa outras coisas além do que acontece na sala de aula?

Tony: Uso.

P: Muito bem, tipo... dê algum exemplo.

Tony: Tipo de pegar músicas em inglês e... ouvindo ela com a tradução e depois ir comparando. Escutar a música em inglês, depois escutar a tradução e ir comparando [hesitação] pra ver se do mesmo... se dá um... porque algumas vezes... da forma que se escreve e da forma como que se pronuncia. Aí, eu uso desse artifício: ouvir a música em inglês, depois ouvir a música traduzido e depois ouvir a música legendada.

P: Certo, certo. Me diga uma coisa: se, por acaso, em algum desses anos de escola você tivesse ficado sem inglês, digamos que não houvesse professor nem nada disso, como você se sentiria e o que você faria?

Tony: Me sentiria meio... estranho, até porque eu gosto da língua inglesa e tenho vontade de aprender. Eu acho que eu tentaria buscar de... de outras formas, tipo fazendo cursos on line, fazendo cursos em outras instituições.

P: Certo, muito bem. Me diga uma coisa, você tem alguma opinião em relação ao nosso livro o Upgrade, o livro que usamos, alguma crítica, alguma observação?

Tony: Só com relação ao CD, né, que vem atrás do livro, que ele fala que você não entende nada, nada, nada.

P: Certo. Às ve... isso quer dizer que às vezes você tenta...

Tony: Ouvir.

P: ... ouvir o CD...

Tony: Só que ele fala muito rápido e eu não entendo nada.

P: Você não entende nada. Você vê alguma forma de isso ser superado?

Tony: Sim, vejo.

P: Hum-hum, seria com o uso do CD em aula?

Tony: Isso. Deveria ser usado. Porque acho que com a ajuda do professor facilitaria o entendimento.

P: Certo. Me diga uma coisa, em relação à forma como nós trabalhamos, você acha que nós trabalhamos de forma interdisciplinar com, com... a forma como seu professor trabalha é interdisciplinar?

Tony: É.

P: E você, você tem dificuldade com isso ou você acha que é um elemento facilitador?

Tony: É um elemento facilitador. Facilita bastante.

P: Te ajuda no sentido de você aprender outras matérias ou...

Tony: Facilita, facilita não só aqui como no curso que eu faço pela manhã, que eu tenho inglês técnico e... só não tô me dando mal no curso porque eu tenho base e conhecimento daqui. É tipo como se eu estivesse revisando lá o que eu tô vendo aqui.

P: Certo. E os temas, os temas geralmente, por exemplo, neste momento vocês têm que fazer um trabalho que é meio histórico, né, de contar uma história de sucesso de uma pessoa do mundo do inglês. Que qualidades ou defeitos você vê nesse tipo de abordagem?

Tony: Nenhum. Eu não vejo nenhum defeito, tem bastante qualidade, pois, além de ser uma história, faz a gente se conectar com as histórias passadas, eh...faz agente interagir mais com a língua inglesa e saber um pouco mais sobre personagens do inglês que a gente não conhece a fundo, só conhece a história superficial que passa na televisão. É um trabalho realmente muito bom e é um dos primeiros que eu faço aqui.

P: ã-hã. Você diria, Tony, que a essa altura o inglês já mudou assim, o fato de você já ter aprendido algum inglês, já mudou a sua maneira de ser?

Tony: Sim.

P: Em que sentido assim?

Tony: Niiii... algumas vezes eu vi curtas frases niiii... jornal ou alguém falando e tipo saber o que aquela frase significa, saber traduzir a frase, saber conjugar, saber se tem verbo, saber se ela tá na 1ª, 2ª, ou 3ª pessoa...

P: Isso te dá alguma satisfação, alguma, algum tipo de emoção?

Tony: Dá, dá. Você vê que é o fruto de um esforço de acumulativo.

P: Isso te ajuda a criar mais motivação?

Tony: Ajuda.

P: Muito bem. E para o futuro, o uso que você pretende fazer do inglês?

Tony: Eu quero usar o inglês pra... abrir novas portas, apesar de já querer falar inglês fluentemente, atualmente a língua inglesa tá sendo muito cobrada em empregos, e na área em que eu tô querendo seguir exige o curso de inglês. Então, eu vou juntar o útil ao agradável. A vontade que eu tenho de aprender inglês com o curso de inglês profissionalizante.

P: Ah, muito bem.

Tony: Então, eu vou juntar o útil ao agradável.

P: Muito bem. Obrigado, Tony, pela sua participação mais uma vez, hein!

Tony: De nada.

