


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PATRÍCIA FALASCA

AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LE:
subjetividade e deslocamentos identitários



ARARAQUARA – S.P.
2012

PATRÍCIA FALASCA

AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LE:
subjetividade e deslocamentos identitários

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2012

Falasca, Patrícia

Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos
identitários / Patrícia Falasca. – 2012

153 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus
de Araraquara

Orientador: Alessandra Del Ré

1. Aquisição – Língua estrangeira. 2. Língua estrangeira –
Aprendizagem. I. Título.

PATRÍCIA FALASCA

AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LE: subjetividade e deslocamentos identitários

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas
Orientador: Alessandra Del Ré
Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/05/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

PROFa. Dra. ALESSANDRA DEL RÉ
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

Presidente e Orientador

PROFa. Dra. RENATA MARIA FACURI COELHO MARCHEZAN
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

Membro Titular

PROFa. Dra. CIBELE KRAUSE-LEMKE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

Membro Titular

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha família, base de todas as minhas conquistas. Ao Rodrigo, meu companheiro e amigo.
Aos meus amigos e irmãos, que me acompanharam durante a caminhada e à minha orientadora Alessandra, pelo apoio e dedicação ao longo de todo o trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pelo apoio ao longo do trabalho, os questionamentos e as conversas, sempre reconfortantes e produtivas. Pelo cuidado e carinho durante a escrita desta dissertação;

À CAPES, que possibilitou a realização desta pesquisa;

A Deus, por sua mão que sempre nos ampara e faz seguir em frente;

À minha mãe, por toda sua força. Pela mulher, mãe e pai que sempre foi e é. Pelo apoio em todas as horas e por fazer das dificuldades possibilidades de novos caminhos;

À minha irmã, pelos risos, lágrimas, comidas, músicas, caronas e conversas até altas horas. Pela amizade, carinho e companheirismo de sempre. Por sua incrível habilidade de tirar um coelho da cartola e solucionar o problema;

Às minhas tias Irene e Sirlei, pelo apoio e ajuda. Por me acompanharem na busca pelos meus sonhos, a cada novo passo e descoberta. À Irene, por ter me levado pela mão até que eu pudesse caminhar sozinha em minha primeira língua estrangeira e me encontrar nos outros mundos trazidos por ela;

Aos meus avós, Eduardo e Adelaide, pelo acolhimento, amor e carinho, à sua maneira;

Ao meu namorado, Rodrigo, por estar ao meu lado mesmo nos piores momentos. Em toda a tempestade, o nervosismo, o desespero. Por sempre buscar me trazer a calma. Pelos chás de todas as noites, pelos abraços e o conforto. Por acreditar em mim e me fazer acreditar também;

Aos amigos e irmãos de alma, João, Karina, Renata, Nestor (Puff), Néia (e à pequena Laurinha). Sempre presentes, não importam as distâncias;

Ao padrasto João, pelo apoio e carinho. Pela força e companhia. Por ocupar em partes um lugar que antes era pouco significativo.

À Maria Cristina, minha eterna professora de alemão e fonte de inspiração. Por acreditar tanto em mim e me ensinar muito mais que a imensidão de uma língua estrangeira;

Às companheiras de república, Jacqueline e Juliana. A amizade, as loucuras e risadas que são parte essencial de minha vida;

Às companheiras de kit, que foram a força para que o primeiro passo rumo ao mestrado fosse dado. À Natália, por sua amizade e prestatividade. À Kelli, pela companhia e momentos de diversão. Pelos incontáveis almoços e jantares no bandeijão. À Bruna, pelo companheirismo e carinho. Ao Leandro, pelos momentos de descontração. À Natália W., pela amizade sincera e prezada.

À Ana Maria e todas as amigas de patchwork, por me darem força quando eu já não queria mais ir em frente e por me ensinarem a juntar retalhos, formando, a cada dia, a colorida e harmônica colcha da vida;

À Vera Lúcia, pela presença constante e tão querida em todos os momentos de minha vida. À Renata, pela amizade de tantos anos e tantas boas lembranças. Às duas, pela torcida e apoio, desde os meus primeiros passos;

Ao grupo GEALin por toda paciência, apoio, carinho e discussões. À possibilidade de fazer parte de um grupo unido, no qual a amizade rege os laços que nos envolvem. Em especial à Alessandra Jacqueline, Rosângela, Paula, Rafaela, Natália e Andressa, por estarem tão próximas deste trabalho, em cada detalhe, transcrição, leitura e reescrita;

Aos meus alunos, aos bons momentos e à aprendizagem constante que temos em sala de aula, reciprocamente; À escola MIX – Idiomas, pela abertura e confiança;

Às professoras Renata e Cibele, pelas leituras cuidadosas e valiosas contribuições para este trabalho. Pelos esclarecimentos e disponibilidade para ajudar a colocar no papel as ideias e reflexões que tínhamos em mente;

Aos professores do programa de Pós-Graduação, por terem me acompanhado e colaborado para minha formação durante toda a minha jornada, desde a graduação, até os dias de hoje. Por toda a assistência, incentivo e pelo conhecimento dividido ao longo de todos esses anos;

Aos membros da Pós-Graduação, pela ajuda e respeito em todos os momentos. Em especial ao Domingos e sua atenção fora do comum, tão valiosa nos primeiros meses de mestrado e que será sempre lembrada.

“I cannot do without the other, I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me”
Bakhtin (1981, p.185)

RESUMO

Esta pesquisa busca pensar a questão da constituição da subjetividade do aprendiz de inglês como língua estrangeira (LE), partindo da hipótese de que o aluno, no caso, adulto, ao se deparar com a língua alvo (LA), enfrenta um embate entre o que já está constituído em sua língua materna (constituição que se encontra também em constante modificação) e o novo, que vem atrelado à LE. Para realizar a pesquisa, partimos de uma perspectiva discursiva, baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin (1976, 1981, 1997, 2006). Acreditamos que, ao entrar em contato com a nova língua/cultura, o aluno, enquanto sujeito que se constitui na linguagem, passa por uma série de deslocamentos identitários, constitutivos de sua subjetividade de base, os quais lhe permitem utilizar a outra língua. Na perspectiva dialógica e discursiva apresentada na pesquisa, refletimos sobre tais processos de deslocamento identitário, levando as contribuições bakhtinianas para a área de Aquisição de Linguagem, assim como para os estudos em aquisição/aprendizagem de LE. Analisamos, ao longo do trabalho, seis relatos escritos e cinco entrevistas de alunos adultos de inglês como LE, em situação formal de aprendizagem numa escola de idiomas da cidade de Americana, SP. Buscamos, nos discursos de tais alunos, indícios de sua subjetividade e da emergência identitária trazida pela língua estrangeira. As análises dos dados nos revela que a hipótese dos deslocamentos identitários é consistente, uma vez que flagramos, em alguns momentos da fala dos alunos e de seus relatos escritos, índices de tais movimentos de um domínio a outro e de mudanças de pontos de vista, dentro da linguagem e por meio dela.

Palavras-chave: Aquisição/aprendizagem. Subjetividade. Identidade. Língua estrangeira. Deslocamento.

ABSTRACT

This research aims to consider the issue of the subjectivity constitution of the adult learner of English as a foreign language, assuming that the adult learners, as they encounter the target language, they also face a conflict between what has already been established through their first language (what, in a way, is always changing and assuming new possibilities) and the new point of view, attached to the foreign language. We lead the research according to a discursive point of view, based on the ideas of Bakhtin and his Circle (1976, 1981, 1997, 2006). We believe that in contact with the new language/culture, the student, as a subject that is constituted in and through the language, has to go through a series of identity movements, which allow them to use the other language. In the discursive and dialogical perspective presented on this work, we look at these processes of identity movements, bringing the bakhtinian point of view to the Language Acquisition field as well as to the studies on Second Language Learning. In this research, we analyze six written reports and five interviews of adults learners of English as a foreign language, from a formal learning process in a language school in Americana, SP (Brazil). We aim to show, in the speech of such students, evidences of their subjectivity and the emergence of a new identity, linked to the foreign language. The data analysis reveals that the hypothesis of the identity movement is consistent, since it is possible to recognize traits of changes of point of view in the considered speeches.

Keywords: Acquisition/learning. Subjectivity. Identity. Foreign language. Identity movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|-------------------------------------|
| CHILDES | Child Language Data Exchange System |
| LA | Língua Alvo |
| LE | Língua Estrangeira |
| LM | Língua Materna |

Sumário da Dissertação

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 18 |
| 1.1 Pesquisas em aquisição/aprendizagem de LE: um breve histórico | 18 |
| 1.1.1 A língua como formação de hábito | 19 |
| 1.1.2 A língua como formação de regras | 21 |
| 1.1.3 A questão do período crítico para a aprendizagem de LE | 22 |
| 1.1.4 As teorias de Krashen para a área de Aquisição de LE..... | 26 |
| 1.1.5 Teorias interacionistas, sociointeracionistas e desenvolvimentistas: a aprendizagem de dentro e de fora..... | 29 |
| 1.2 Aquisição/aprendizagem de LE e a perspectiva bakhtiniana..... | 32 |
| 1.2.1 A questão da subjetividade | 36 |
| 1.2.2 Identidade e deslocamento | 41 |
| 2. METODOLOGIA | 44 |
| 2.1 O CLAN como ferramenta de transcrição de dados | 49 |
| 2.2 Os sujeitos envolvidos na análise..... | 50 |
| 3. ANÁLISE DOS DADOS | 54 |
| 3.1 Análise das entrevistas | 54 |
| 3.1.1 Elementos verbais – a troca de pronomes durante a fala | 54 |
| 3.1.2 – Elementos verbais - Formação de enunciados | 66 |
| 3.1.3. Elementos verbais - Utilização de marcadores discursivos | 69 |
| 3.1.4. Elementos não verbais: Mudança de postura e observação dos gestos dos alunos..... | 72 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.5. Elementos discursivos: Presença do discurso do outro..... | 76 |
| 3.1.6. Reflexões sobre a LE | 82 |
| 3.1.7. Mudança do tom de voz e entoação | 89 |
| 3.1.8. Considerações gerais sobre as entrevistas..... | 89 |
| 3.2. Análise dos dados escritos dos alunos | 91 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 99 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 105 |
| ANEXO 1:..... | 109 |
| TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS..... | 109 |
| Transcrição 1: Tadeu, 20 anos , estudante de Gestão e Análise Ambiental..... | 110 |
| Transcrição 2: Vanessa, 25 anos, estudante de Direito..... | 116 |
| Transcrição 3: Eduardo, 28 anos, Engenheiro Mecânico..... | 123 |
| Transcrição 4: Gilberto, 19 anos, ensino superior incompleto. | 129 |
| Transcrição 5: Roger, 36 anos, cientista contábil. | 135 |
| ANEXO II..... | 144 |
| RELATOS ESCRITOS..... | 144 |

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem o objetivo de investigar a maneira como se dá, no discurso, o movimento de constituição da subjetividade de alunos adultos, aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE), considerando os deslocamentos identitários pelos quais eles passam ao tomar contato com a nova língua. Para tanto, consideramos imprescindível a relação dos sujeitos com a língua materna (LM) (no caso, o português brasileiro (PB)) para sua inserção como sujeitos no mundo, na sociedade em que se encontram.

Tomamos como base teórica para tal discussão as reflexões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; BAKHTIN, 1981; BAKHTIN, 1976)¹, principalmente no que diz respeito à linguagem - com sua essência intrinsecamente dialógica e ideológica -, à interação e à importância do outro na constituição da subjetividade e do discurso. Tais noções são imprescindíveis para a compreensão do processo de construção da subjetividade, da forma como ela é concebida por nós (ver item 1.2.1), assim como para a compreensão da noção de gêneros discursivos, uma espécie de organização com a qual os sujeitos precisam lidar para poder também trabalhar com a linguagem.

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu juntamente com reflexões em sala de aula de língua estrangeira, ao notar, tanto nos alunos como na própria pesquisadora, enquanto professora, mudanças em tom de voz, postura e, muitas vezes, no comportamento ao utilizar a língua aprendida ou ensinada.

Vale esclarecer que consideramos como *língua estrangeira* (LE) uma língua aprendida/adquirida fora de sua comunidade falante nativa, como o estudo do inglês em escolas de idiomas no Brasil. Trazemos, por vezes, o termo *língua alvo* (LA), que utilizamos, aqui, como sinônimo para LE. Já o termo *segunda língua* (L2) caracteriza-se por ser uma língua adquirida/aprendida dentro da comunidade que a utiliza, diferentemente da LE (como os casos em que brasileiros vão aos Estados Unidos, Inglaterra, etc, para estudar inglês) (LEFFA, 1988). A L2 não é o foco de nosso trabalho, embora apareça em alguns momentos, levantando reflexões que acreditamos serem pertinentes também para a LE, ainda que sejam processos diferenciados de contato com a língua em questão.

¹ Embora saibamos das questões que se colocam no que diz respeito à autoria das obras de Bakhtin aqui citadas, não tratamos delas nesta pesquisa e optamos por respeitar os autores tais quais eles aparecem nas edições utilizadas ao longo do trabalho. Portanto, ao nos referirmos a Bakhtin, não deixamos de ter consciência de que tais ideias foram também propostas pelos demais autores que fizeram parte do grupo de discussões no qual se encontrava Bakhtin - a saber, no que diz respeito a aspectos de linguagem e artes, Voloshinov e Medvedev.

Notamos que os estudos na área de aprendizagem de LE se voltaram, por várias décadas, para a questão da pedagogia de línguas e para a proposição de novas metodologias de ensino, buscando melhorias na sala de aula, sem levar em consideração de forma relevante a posição dos aprendizes com relação ao processo de aprendizagem, ou com a língua em si.

Assim, tais pesquisas se concentravam, inicialmente, dentro de uma perspectiva estrutural, apoiada pela psicologia behaviorista, na concepção de aprendizagem de línguas como uma formação de hábitos, através do princípio de estímulo-resposta.

Na década de 60, as contribuições da teoria chomskyana tiveram suas implicações nas pesquisas sobre aprendizagem de LE (GUEDES EVANGELISTA, 2003), considerando que os aprendizes, com seu dispositivo de aquisição de linguagem (DAL), formulavam regras a respeito da língua alvo, da mesma forma, ou de forma semelhante a que haviam feito ao adquirir sua LM (CHOMSKY, 1959), embora aquisição e aprendizagem sejam tomadas como processos diferenciados, como veremos na seção 1 deste trabalho.

A partir da década de 1990, teorias de cunhos cognitivistas e desenvolvimentistas tomam lugar, postulando que não há necessidade de se formular hipóteses sobre determinado módulo no cérebro para a aprendizagem de línguas, ou mesmo que a distinção entre aquisição e aprendizagem não teria tanta importância. O que constitui real preocupação, neste ponto de vista, é o processo de desenvolvimento da complexidade sintática para o aprendiz. (LIGHTBOWN & SPADA, 2006, p. 38-39)

Nesse contexto, desenvolve-se também a perspectiva sociocultural, baseada nas ideias de Vygotsky (2007, 2001) acerca do desenvolvimento humano, do pensamento e da linguagem. Esta perspectiva dá grande ênfase à interação social como forma de promover a aprendizagem. Através da mediação por um tutor, juntamente com a atividade social, o conhecimento é internalizado pelo aprendiz.

É acrescentando tais questões, intrínsecas à área de aquisição de LE, às reflexões propostas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; BAKHTIN, 1981; BAKHTIN, 1976) que olhamos nossos dados, buscando neles marcas que permitam a percepção da identidade e, conseqüentemente, da subjetividade do aprendiz. Pelo fato de esta subjetividade ser fundada em sua língua materna, acreditamos que quando o aluno passa a aprender uma língua estrangeira, ele opera deslocamentos (FRANÇOIS, 2006). Tais conceitos são detalhadamente tratados na seção dedicada à fundamentação teórica da pesquisa, assim como são retomados ao longo das análises.

Dentro da área de Aquisição de Língua Estrangeira, a opção por trabalhar com a perspectiva bakhtiniana deu-se considerando que tais ideias trazem diversas implicações à compreensão atual do processo de aquisição/aprendizagem²:

First, it helps us to see language as a living tool – one that is simultaneously structured and emergent, by which we bring our cultural worlds into existence, maintain them, and shape them for our own purposes. In using language to participate in our activities, we reflect our understanding of them and their larger cultural contexts. At the same time, we create spaces for ourselves as individual actors within them. (HALL *et al.*, 2005, p.3)³

Além disso, as contribuições de Bakhtin e seu Círculo possibilitam encarar a aquisição/aprendizagem como um processo social, não localizado apenas na cabeça do aprendiz, e sim como uma forma de entrar em contato, através da língua, com as questões culturais e históricas que estão nela presentes (HALL *et al.*, 2005, p.3).

Dito isso, na primeira seção deste trabalho, mostramos uma trajetória das pesquisas em aquisição de LE e de L2, desde os anos de 1940 até a atualidade, para, assim, situarmos a presente pesquisa dentro do panorama dos estudos da área.

Em seguida, partindo dos pressupostos até agora apresentados, explicitamos mais detalhadamente as bases teóricas que norteiam a pesquisa, além de estabelecer conceitos fundamentais para o andamento do trabalho, como os próprios conceitos de linguagem, subjetividade, identidade, deslocamento e socialização. Para tanto, são apresentadas leituras de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; BAKHTIN, 1981; BAKHTIN, 1976), Vygotsky (2000), Ochs (*et al.*, 1999), François (2006; 1996; 1989), entre outros autores, importantes na reflexão proposta, considerando suas contribuições quanto a maneira de pensar a linguagem, o desenvolvimento humano e as relações estabelecidas entre os sujeitos, além de outras colocações, discutidas ao longo da pesquisa.

Na perspectiva proposta, acreditamos que haja uma subjetividade de base, discursivamente formada, que norteia as concepções e relações do sujeito com o mundo, através da entrada em sua LM. A partir desta subjetividade (que também não é fechada em si, mas encontra-se em constante modificação), há a possibilidade de se desenvolver identidades, de acordo com as posições tomadas pelo sujeito frente aos diversos discursos presentes na

²Conforme as razões expostas adiante, trataremos as noções de aquisição/aprendizagem como um *continuum*.

³Primeiramente, ela [a teoria bakhtiniana] nos ajuda a ver a linguagem como uma ferramenta viva – que é simultaneamente estruturada e emergente, através da qual nós trazemos nossos mundos culturais para existência, os mantemos e a eles damos formas, para nossos propósitos. Ao usar a língua para participar em nossas atividades, nós refletimos nosso entendimento sobre elas e seus contextos culturais mais abrangentes. Ao mesmo tempo, criamos espaços para nós mesmos enquanto atores individuais dentro delas. (tradução nossa)

sociedade em que se insere - no caso, a sociedade brasileira. Conceitos complexos e de extrema importância para a pesquisa em questão, *subjetividade* e *identidade* serão ainda discutidos mais detalhadamente na primeira seção, nos subitens 1.2.1 e 1.2.2.

Na seção 2, trabalhamos com a questão metodológica, apresentando o *corpus* utilizado no trabalho, informações sobre os sujeitos que participaram da pesquisa, bem como a forma de transcrição dos dados.

Para a análise linguístico-discursiva dos indícios verbais e não verbais que podem nos indicar a identidade e subjetividade na fala de aprendizes de LE, dispomos de um *corpus* composto por cinco entrevistas com alunos de inglês como LE, relatos escritos de seis alunos, assim como algumas anotações presentes no diário de sala da professora responsável pela turma, as quais permitem perceber traços do deslocamento identitário, as motivações e percepções dos alunos com relação à língua alvo.

As entrevistas foram transcritas de acordo com as ferramentas e formas de transcrição concebidas para o projeto CHILDES (programa CLAN, formato de transcrição CHAT) (MACWHINNEY, 2000). Com esta ferramenta, o pesquisador pode realizar uma análise mais detalhada dos dados, uma vez que lhe é permitido acompanhar as transcrições, alinhadas ao vídeo correspondente, o que lhe possibilita visualizar, entre outros pontos, elementos não verbais presentes no momento de interação. Além disso, os comandos disponibilizados pelo programa dão ao pesquisador a possibilidade de otimizar suas análises, apresentando os dados de forma mais clara e rápida.

Ao final dessa seção, elaboramos categorias de análise que envolvem elementos verbais e não verbais que nos permitem trazer à tona o caráter identitário e subjetivo das produções dos alunos que compõe o *corpus* de análise.

Observando os dados propostos para este trabalho, na seção 3 damos início à investigação dos deslocamentos identitários, constitutivos da subjetividade dos adultos aprendizes de uma LE. Para tanto, dividimos a análise em duas partes: uma primeira voltada para as observações das entrevistas dos alunos envolvidos na pesquisa (item 3.1), e uma segunda, relacionada aos relatos escritos dos alunos e suas próprias impressões sobre o processo de aquisição/aprendizagem de LE (item 3.2).

Com o enfoque no aluno adulto de LE e na tentativa de compreender o processo pelo qual este passa ao entrar em contato com a nova língua, seus anseios, necessidades e os embates vindos juntamente com a LE, vemos a relevância deste trabalho e sua contribuição

para o entendimento das dificuldades sentidas por um grande número de aprendizes ao entrar em contato com outra língua. Acreditamos que a partir desse olhar podemos:

- a) colaborar - ainda que, inicialmente, de maneira indireta - com a área de ensino de línguas, pois, a medida em que se compreende melhor o processo e a maneira como a LE se desdobra pelo olhar do aluno, é possível traçar formas de aproximação voltadas para aqueles que demonstram maiores dificuldades;
- b) buscar refletir sobre o oferecimento de um ambiente favorável em sala de aula, para propiciar os deslocamentos dos quais tratamos neste trabalho e a emergência de novos pontos de vista, através da interação presente em aula, que consideramos imprescindíveis para se alcançar a LE.

Finalizando esta reflexão, apresentamos nossas considerações finais (seção 4), bem como traçamos os possíveis desdobramentos do trabalho, a partir das considerações levantadas através da pesquisa como um todo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pesquisas em aquisição/aprendizagem de LE: um breve histórico

Nesta seção, traçamos, de maneira sucinta, um histórico das teorias que mais influenciaram as pesquisas da área de aquisição/aprendizagem de LE nos cerca de setenta anos de sua existência enquanto campo científico, assim como nos posicionamos frente às discussões mais polêmicas e que, de certa forma, têm alguma influência neste trabalho e na maneira como encaramos a aquisição/aprendizagem de LE.

Os estudos em aquisição/aprendizagem de LE e/ou de L2 tem seu desenvolvimento de maneira relativamente paralela às teorias de aquisição de LM e procuram levar, destas últimas, as reflexões que sejam pertinentes para se discutir as preocupações sobre o contato com uma LE, depois de o sujeito já ter adquirido sua LM de forma natural, sem qualquer instrução formal, na infância.

O interesse na questão da aquisição de línguas estrangeiras acompanha os estudiosos da linguagem e os entusiastas destes estudos há muitos anos, a ponto de podermos dizer que este interesse se dá desde a antiguidade. No entanto, há de se reconhecer que, em grande parte, até os anos 1960, a ênfase das pesquisas se concentrava no ensino de línguas e, portanto, em estudos comparativos de diferentes métodos de ensino. Desta forma, buscando métodos eficientes de ensino, sem focalizar necessariamente uma habilidade específica, acreditava-se que a aprendizagem resultante do uso de tais métodos seria naturalmente eficiente (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 5).

O foco, no caso, era na própria língua, como uma forma de reconhecer nela as melhores estratégias de ensino e tais estratégias eram desenvolvidas através da observação e descrição principalmente da gramática (VASSEUR, 2006, p.85). Porém, com os resultados incompletos de tais pesquisas comparativas e com as novas perspectivas da Linguística a partir da década de 1960 (as ideias de Chomsky acerca da linguagem, que serão apropriadamente citadas a frente) e de um crescente debate acerca da natureza da linguagem e da aquisição e aprendizagem de línguas, o olhar de muitos pesquisadores passou do processo de ensino de línguas e metodologias para o processo de aprendizagem – sem, no entanto, deixar de lado a questão dos efeitos do ensino de línguas para o processo de aprendizagem. Tal mudança de ênfase levou a uma maior definição da área que hoje pode ser chamada de Aprendizagem de Língua Estrangeira. (LARSEN-FREEMAN & LONG, p.5)

Tendo como foco o aprendiz de LE, várias questões são levantadas na área. Entre elas, as que envolvem as motivações que levam o aluno a buscar aprender uma outra língua e as que tratam de seu real interesse no aprimoramento dela. Tais colocações, segundo Larsen-Freeman & Long (1991, p. 7), são complicadores para a área de estudos, que acaba tendo, na maior parte das vezes, uma amostra de dados com características diversificadas, já que não remontam a uma mesma razão de aprendizagem e mesma aspiração com relação à língua por parte dos sujeitos estudados:

What complicates our study further is that learners acquire language for a variety of reasons: to fully participate in a society, to travel as a tourist, to pass an examination, to obtain employment, to read scientific texts, etc. It won't do to say glibly that linguistic or communicative competence is what everyone aspires to because, first of all, not all do and second, as McGroarty (1984) reminds us, communicative competence can mean different things to different people. (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p.7)⁴

Assim, os estudos em aquisição e aprendizagem de LE devem ter um escopo suficientemente abrangente para colocar em discussão um grande número de variáveis. Segundo as autoras, compreender como alguns aprendizes, entre tantas variáveis, conseguem alcançar seu desejado desenvolvimento em LE e como outros acabam falhando neste propósito, é a grande motivação para a área de estudos. De certa forma, é também esta uma das questões que nos colocamos ao longo da presente pesquisa, buscando correlacionar de que forma a emergência de uma identidade relacionada à LE pode contribuir (ou não) para o processo de aquisição/aprendizagem pelo qual o aluno adulto está passando.

O olhar lançado ao aluno, no entanto, não esteve sempre presente nas pesquisas, havendo uma variação de foco através dos anos, como veremos a seguir, acompanhando o desenvolvimento da área.

1.1.1 A língua como formação de hábito

Baseados nas propostas da Linguística Estruturalista, os estudiosos, como Robert Lado, que voltam seu olhar para as questões da língua estrangeira entre os anos 1940, 1950 e alguns anos seguintes, consideram a linguagem como “comportamento adquirido, isto é, como modo organizado de reagir a um estímulo” (VASSEUR, 2006, p. 86). Neste ponto de

⁴ O que complica nosso estudo, além disso, é que há uma série de razões pelas quais os aprendizes adquirem uma língua: para participar completamente em uma sociedade, para viajar como turista, para passar uma prova, para obter emprego, para ler textos científicos, etc. Não é suficiente dizer, sem hesitação, que competência lingüística ou comunicativa é o que todos aspiram, pois, primeiramente, nem todos a desejam e, em segundo lugar, como nos lembra McGroarty (1984), competência comunicativa pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. (tradução nossa)

vista, denominado behaviorista ou comportamentalista, a língua é considerada como uma rede de hábitos formados pelo falante, que envolvem a repetição de estímulos e respostas, reforçados pelas situações sociais. Ensinar uma língua estrangeira é, então, um processo de formação de hábitos no aprendiz, algo mecanicizado, no qual o aluno recebe estímulos e respostas visuais e sonoras. Aprender, por outro lado, é “adquirir uma conduta de reflexo, como faz o cão de Pavlov que saliva ao ouvir a campainha ou o rato que aprende a abrir a armadilha do alimento” (VASSEUR, 2006, p.86)

O behaviorismo, enquanto forma de encarar o ensino, proporcionou grande desenvolvimento tecnológico dos laboratórios de línguas e foi amplamente aplicado durante a primeira guerra mundial, sobretudo para os treinamentos em diferentes línguas dos integrantes do exército americano (VASSEUR, 2006, p. 86).

Ligada a esta perspectiva teórica, há a noção de transferência, vinda da análise contrastiva, que busca comparar a língua materna com a língua estrangeira, com o intuito de prever os erros que os aprendizes estariam mais aptos a cometer, uma vez que consideram que a LM é a fonte dos erros do aprendiz. De acordo com este ponto de vista, os alunos, baseados nas semelhanças e diferenças entre os sistemas das duas línguas, realizam as chamadas “transferências”, levando para a língua estrangeira aspectos de sua LM, que nem sempre são realidades da língua que estão aprendendo.

Nesta perspectiva, os erros são estigmatizados e a intenção dos pesquisadores é prever sua ocorrência para evitar que eles aconteçam e acabem gerando, assim, um hábito errôneo no aprendiz (LARSEN-FREEMAN & LONG,1991, p. 52-55).

No entanto, tendo como fundamentação uma hipótese demasiadamente simplista da realidade lingüística, tal maneira de encarar o ensino de línguas logo encontrou opositores. O fato de, ligado à análise contrastiva, o modelo behaviorista considerar o erro do aprendiz como algo ruim, uma formação de maus hábitos, suscitou reações contrárias a tal posicionamento. Em 1959, Chomsky publica *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, texto no qual faz uma crítica ao modelo de Skinner (behaviorismo), desafiando seu modo de encarar os fatos da língua (LARSEN-FREEMAN & LONG,1991, p. 55).

Assim, um novo olhar passa a ser lançado aos estudos sobre aquisição de língua estrangeira, no qual as interferências da LM constituem parte natural do processo de aquisição/aprendizagem das línguas e o erro passa a ser visto como fenômeno positivo, como um caminho que leva a compreender as hipóteses formuladas pelo aprendiz ao tomar contato

com a língua estrangeira, levando os pesquisadores a se aproximarem do processo cognitivo presente no trabalho ativo de apropriação da LE pelo aprendiz (VASSEUR, 2006, p. 87).

1.1.2 A língua como formação de regras

Com a crítica de Chomsky ao modelo behaviorista de conceber a língua e, portanto, de sua aplicação ao ensino, há uma mudança radical na forma como os estudos sobre LE são tratados: o foco deixa de ser a língua em si - suas regras gramaticais e a exatidão da produção do aprendiz de acordo com tais regras, sendo as falhas causadas por interferências trazidas da LM - e passa a ser o aprendiz, sua performance e a maneira através da qual ele consegue desenvolver a LA. O erro, aqui, é a forma observável da língua do aprendiz e leva a compreender as regras que o estudante gradativamente forma, enquanto entra em contato com a LE.

Assim, vemos que

Chomsky posited a theory in which humans were thought to possess a certain innate predisposition to induce the rules of the target language from the input to which they were exposed. Once acquired, these rules would allow learners to create and comprehend novel utterances, utterances they would neither have understood nor have produced were they limited to imitating input from the environment (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 57).⁵

Ao observar os erros das crianças (ou o sucessivo formar de regras frente à língua) ao adquirir sua LM, os pesquisadores puderam perceber que as crianças internalizavam determinadas regras da língua e que as generalizavam, não apenas repetindo o que haviam ouvido no *input*, mas também criando a partir de tais regras internalizadas. Estas generalizações culminavam, muitas vezes, no “erro” (ou em produções desviantes), e a partir dele era possível flagrar um processo de desenvolvimento lingüístico (LARSEN-FREEMAN & LONG, p.97).

Na aprendizagem de LE, o processo de internalização de regras se mostra semelhante: o aprendiz formaria hipóteses a respeito da LA e iria, ao longo do tempo, testando-as e formando novas hipóteses, conforme comparassem o que produziam com a língua a qual eram expostos. Assim, iam se aproximando da LA (LARSEN-FREEMAN & LONG, p. 58).

⁵ Chomsky postulou uma teoria na qual humanos seriam tomados como possuidores de uma certa predisposição inata para induzir as regras da língua alvo a partir do *input* ao qual são expostos. Uma vez adquiridas, estas regras permitiriam aos aprendizes criar e compreender novos enunciados, enunciados que eles não teriam compreendido nem produzido, caso fossem limitados a imitar o *input* do ambiente. (tradução nossa)

Neste processo, ao contrário do modelo anterior, a LM do aprendiz é apenas uma das possibilidades de explicação para os erros cometidos por ele. Assim, propondo analisar os erros produzidos e buscando neles uma sistemática, percebeu-se que alguns deles não tinham relação nem com a LM, nem com a LA. O conjunto do discurso do aprendiz deixava claro que havia, em sua língua, uma sistemática subjacente, longe de se constituir numa sequência de formas errôneas.

A esta sistemática, Selinker nomeou *interlingua* do aprendiz, a qual se constitui em

A continuum between the L1 and L2⁶ along which all learners traverse. At any point along the continuum, the learner's language is systematic, i.e. rule-governed, and common to all learners, any difference being explicable by differences in their learning experience (LARSEN-FREEMAN & LONG, p.60-61)⁷

Segundo Selinker (1972), a contribuição da LM se dá principalmente no processo de *fossilização*, que se caracteriza por itens da LM que o aprendiz mantém em sua interlíngua, em relação a uma determinada LA, independentemente de sua idade ou grau de instrução na LA.

Apesar de a noção de interlíngua ter se mantido dentro das pesquisas de LE, as críticas ao modelo de análise de erros surgiram, segundo Larsen-Freeman & Long (1991, p.61), pois, ao focalizar apenas os erros dos aprendizes, não é possível ter uma noção geral do processo, uma vez que não se dá valor ao que o aluno produz com sucesso. Ao mesmo tempo, há grandes dificuldades nas tentativas de definir uma fonte específica para os erros cometidos pelos alunos, uma vez que, ao olhar para os erros, percebe-se que estes podem ser gerados por diferentes fontes ao mesmo tempo.

1.1.3 A questão do período crítico para a aprendizagem de LE

Ainda que, de nossa perspectiva, possamos entender o processo de aquisição/aprendizagem de uma forma diferente da proposta pela perspectiva inatista, é importante trazermos aqui uma discussão bastante recorrente nos estudos que envolvem a área: trata-se da existência ou não de um período no qual a aprendizagem ou aquisição de uma língua (materna ou estrangeira) seria possível ou facilitada. Após tal período - denominado

⁶ Nesta citação, os autores nomeiam L1 o que, neste trabalho, denominamos de língua materna (LM). L2 é considerada, então, a segunda língua aprendida pelo sujeito, tal como colocamos para os fins desta pesquisa.

⁷ Um contínuo entre a L1 e a L2, pelo qual todos os aprendizes passam. Em qualquer ponto do contínuo, a língua do aprendiz é sistemática, ou seja, governada por regras e comum a todos os aprendizes, sendo qualquer diferença explicável por diferenças em seus processos de aprendizagem. (tradução nossa)

“período crítico” -, o contato com a língua teria pouco ou, para os pesquisadores mais radicais, nenhum efeito no sujeito.

Tal fato se daria, segundo Lightbown & Spada (2006, p. 68), pois o cérebro humano possui uma fase em seu desenvolvimento no qual há uma predisposição para o sucesso na aprendizagem de línguas. Mudanças ocorridas no cérebro, devido a seu desenvolvimento natural, afetariam a natureza da aquisição de linguagem, sendo que línguas estrangeiras aprendidas após tal período seriam baseadas em outros aspectos que não no dispositivo inato de aprendizagem de línguas, como ocorre com a língua materna e com línguas estrangeiras aprendidas durante a infância.

No entanto, a idade em que este período chegaria ao fim não é claramente definida: dependendo da perspectiva adotada, acredita-se que ela se dê entre os seis ou sete anos de idade, ou que ocorra em algum ponto da puberdade, aproximadamente aos doze ou quatorze anos.

Assim, ainda segundo Lightbown & Spada, os adultos se baseariam em variadas habilidades para aprender uma LE ou para qualquer outro tipo de aprendizagem. No entanto, há de se considerar, também, o fato de as condições de aprendizagem serem bastante diferentes quando se trata de aprendizes crianças ou adultos. Enquanto os mais novos normalmente participam de ambientes informais de aprendizagem e têm mais tempo dedicado à língua, sem ter pressão para produzir rapidamente ou de maneira correta desde o princípio, os aprendizes adultos normalmente se encontram em situações em que ideias mais complexas são requeridas, além de se sentirem desconfortáveis frente a possíveis erros ou inadequações em sua fala (2006, p. 68).

Frente à hipótese de existência do período crítico de aprendizagem de línguas, diversas pesquisas foram realizadas ao longo dos anos, com o intuito de testar sua validade. No entanto, a existência ou não de tal período crítico continua sendo controversa (NEWPORT, 2002).

É de se notar que algumas das pesquisas desenvolvidas na área chegaram à conclusão que:

Learning during the first months or year of exposure may show an advantage for adult learners, particularly in the acquisition of vocabulary and the speed of using certain complex sentence forms; however, long-term outcome clearly favors those who start learning the language during childhood [...]. Learners exposed to the language in adulthood show, on average, a lowered level of performance in many aspects of the language, *though individual variation also increases with age* (Johnson and Newport, 1989) *and some*

individuals may approach the proficiency of early learners (Birdsong, 1992) (NEWPORT, 2002, p. 738) (grifo nosso)⁸

Assim, vemos que, para os sujeitos adultos, os primeiros estágios da aprendizagem são mais profícuos e, ainda que a longo prazo, há a possibilidade de se alcançar o nível de proficiência daqueles que iniciaram o contato com a língua na infância, com variações de pessoa para pessoa. Além disso, Newport (2002) também mostra que a idade em que os sujeitos são expostos à língua não afeta igualmente todos os aspectos da aprendizagem de LE:

The acquisition of vocabulary and semantic processing occur relatively normally in late learners. Critical period effects thus appear to focus on the formal properties of languages (phonology, morphology, and syntax) and not the processing of meaning. Even within the formal properties of language, though, various aspects of the language may be more and less dependent on age of language exposure. (NEWPORT, 2002, p. 738)⁹

Dessa forma, para esta pesquisa, reconhecemos que há diferenças entre a aprendizagem de LE por adultos e por crianças, principalmente se considerarmos o chamado bilinguismo clássico¹⁰. No entanto, conforme foi apontado por Newport, alguns adultos aprendem uma LE e chegam a níveis de proficiência muito próximos dos encontrados em sujeitos que a aprendem desde a infância.

Os graus de envolvimento com a língua, para o adulto, podem variar bastante e muitos fatores estão envolvidos em sua aprendizagem: motivação, tipo de abordagem, etc. Todos estes fatores influenciam no desenvolvimento da língua para o adulto, podendo ele chegar ou não em uma fala próxima à nativa. E, como notaram Lightbown & Spada (2006, p. 73), no que concerne ao forte sotaque que alguns alunos adultos mantêm, mesmo após vários anos de contato com a LE, um fator preponderante é o possível desejo de não querer distinguir-se do grupo falante de sua LM, o que consideramos, para a presente pesquisa, de extrema

⁸ A aprendizagem, durante os primeiros meses ou ano de exposição, pode mostrar uma vantagem para os adultos aprendizes, particularmente na aquisição de vocabulário e na rapidez para utilizar certas formas complexas de sentenças; no entanto, resultados a longo prazo claramente favorecem àqueles que começam a aprender a língua na infância [...]. aprendizes expostos à língua na fase adulta mostram, em média, um baixo nível de performance em muitos aspectos da língua, *apesar de as variações individuais também aumentarem com a idade* (Johnson and Newport, 1989) *e alguns indivíduos podem se aproximar da proficiência dos aprendizes precoces* (Birdsong, 1992). (grifo nosso) (tradução nossa)

⁹ A aquisição de vocabulário e o processamento semântico ocorrem relativamente de forma normal em aprendizes tardios. Os efeitos do período crítico, assim, parecem focar nas propriedades formais da língua (fonologia, morfologia e sintaxe) e não no processamento do significado. Mas, mesmo dentro das propriedades formais da língua, vários aspectos podem ser mais ou menos dependentes da idade de exposição à língua. (tradução nossa)

¹⁰ Consideramos, nesta pesquisa, que o termo bilinguismo clássico se refere à aquisição de duas línguas simultaneamente, desde o nascimento. Houwer (1990) utiliza o termo *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) para se referir a tal processo.

importância, já que isso demonstra a forte identidade do aluno com a LM - e a não abertura total para a LE e toda sua significação enquanto um recorte diferenciado da realidade. Não devemos perder de vista, como já enfatizamos acima, que alguns alunos se preocupam com esse sotaque e deixam-se tomar pela LE, chegando muito próximos da fala nativa.

É importante notar, também, que o nível de desenvoltura na língua alvo desejado pelos alunos adultos nem sempre é o mais próximo possível da fala de um falante nativo. Muitas vezes, o nível alcançado por tais alunos é exatamente aquele que eles necessitam para seu trabalho ou comunicação diária, não havendo necessidade de buscar a fala próxima à nativa. A diferença também é percebida na maneira como se aproximam da língua e suas intenções. Assim:

Clearly the age at which instruction begins is not the only variable that determines success in the second language classroom. [...] Age is one of the characteristics that determine the way in which an individual approaches second language learning. But the opportunities for learning (both inside and outside the classroom), the motivation to learn, and individual differences in aptitude for language learning are also important determining factors that affect both rate of learning and eventual success in learning (LIGHTBOWN & SPADA, 2006, p. 74).¹¹

Em uma perspectiva que vê o sujeito em constante processo de reformulação de suas posições e sempre em constituição, encaramos a aquisição/aprendizagem de uma LE como uma das possibilidades de abertura do *vir-a-ser* do sujeito e, inclusive, sendo uma das mais fascinantes formas de se permitir diversos pontos de vista.

Dito isso, não nos parece que a questão do período crítico possa ser pensada e tomada em termos gerais, tampouco relacionada a idades específicas. Embora reconheçamos as diferenças existentes entre os tipos de aprendizagem de LE para a criança e o adulto, não consideramos a ideia de um “fechamento” para as LEs após determinada idade. Tanto que, como nota Newport (2002), encontramos vários sujeitos que iniciaram seu processo de aprendizagem de uma LE tardiamente, mas que, ainda assim, alcançaram altos níveis de proficiência.

Acreditamos, então, para os fins desta pesquisa, que a relação traçada pelo aluno com a língua e sua posição perante ela enquanto sujeito é um fator que sobressai ao da idade de exposição à língua, no que se refere ao processo de aquisição/aprendizagem e, por esta razão,

¹¹ Claramente, a idade na qual a instrução começa não é a única variável que determina o sucesso na sala de aula de segunda língua. [...] A idade é uma das características que determina a forma como um indivíduo se aproxima da aprendizagem de segunda língua. Mas as oportunidades para aprender (tanto dentro como fora da sala de aula), a motivação para aprender e diferenças individuais em aptidão pela aprendizagem de línguas são também importantes fatores que afetam tanto o ritmo quanto o sucesso na aprendizagem. (tradução nossa)

não nos parece pertinente basear-nos em uma concepção de período crítico para a entrada na LE.

1.1.4 As teorias de Krashen para a área de Aquisição de LE

Da mesma forma que a questão do período crítico, e ainda dentro da perspectiva inatista de aquisição de linguagem, não podemos deixar de trazer para este estudo algumas questões sobre o trabalho de um autor importante para a área aqui em foco: Stephen Krashen (2003, 1999, 1982, 1981). Sua Teoria do Monitor, uma das primeiras desenvolvidas especificamente para a área de aquisição de LE, proposta entre os anos de 1970 e 1980, surgiu inicialmente como o Modelo do Monitor, que sofreu, através dos anos, diversas modificações, culminando na Teoria do Monitor, que abrange aspectos da aquisição de LE por adultos e crianças, de forma naturalística ou através de instrução formal. Em suas primeiras formulações, por volta de 1980, tal Teoria possuía cerca de 10 hipóteses que cercavam a questão da aquisição de LE. Tais hipóteses foram, em 1985, reformuladas pelo próprio autor em cinco hipóteses, ao longo de diversos livros e artigos escritos por ele nesse período (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 241).

As cinco hipóteses lançadas por Krashen são apresentadas aqui de maneira resumida, com base no histórico feito por Larsen-Freeman & Long (1991, p. 240-243), para que possamos refletir sobre aquelas que mais dizem respeito à pesquisa aqui desenvolvida, a saber, a polêmica distinção entre aquisição e aprendizagem de LE e a questão do filtro afetivo:

- **A Hipótese da Ordem Natural:** segundo esta hipótese, as regras gramaticais de uma LE são aprendidas de acordo com uma ordem natural, não determinada apenas por fatores de complexidade lingüística e não dependente da ordem ensinada, não refletindo, assim, a ordem instrucional recebida pelo aluno.

- **A Hipótese do *Input*:** procura definir a maneira como se aprende uma LE. Para Krashen, essa hipótese é central em sua Teoria de Monitor, que será melhor explicada abaixo. Segundo tal hipótese, aprende-se uma língua através do processamento de *input* compreensível (IC) – linguagem que é lida ou ouvida e que é compreendida pelo aprendiz. O que não é entendido, por ser demasiadamente avançado para o nível do aprendiz, não ajuda na aprendizagem, da mesma forma que o que é compreendido por ser demasiadamente básico para um grau de compreensão que poderia ser maior, não leva a qualquer evolução. Portanto, a única forma de se promover a ordem natural de aquisição é um aluno em estágio *i* receber IC um passo adiante em complexidade, ou seja, “*i + 1*”.

- **A Hipótese do Monitor:** segundo Krashen, os adultos possuem dois sistemas diferentes ao aprender uma língua estrangeira: a *aquisição subconsciente* e a *aprendizagem consciente*. Tais sistemas são inter-relacionados, mas a aquisição aparenta, para o autor, ser a mais importante (KRASHEN, 1981). O monitor coloca-se exatamente na relação entre esses dois sistemas. O conhecimento subconsciente inicia a sentença, enquanto o monitor trabalha no planejamento, edição e correção da produção, desde que três condições coincidam: 1) que haja tempo suficiente; 2) que o aluno esteja focado na *forma* de sua produção (não apenas em seu significado); 3) o aluno deve ter conhecimento prévio da regra exigida no caso.

- **A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem:** para o autor, há duas maneiras independentes de aprender uma LE: *aquisição* e *aprendizagem*. Assim como ocorre com os dois sistemas postulados por Krashen (aquisição subconsciente e aprendizagem consciente), a aquisição refere-se ao processo subconsciente utilizado também pelas crianças ao desenvolver sua LM e a aprendizagem caracteriza-se por ser um processo consciente, que resulta em um sistema de regras e de conhecimentos a respeito da língua e se dá em ambiente de instrução formal. Segundo Krashen, os dois sistemas operam separadamente e não apresentam um cruzamento ou interface.

- **A Hipótese do Filtro Afetivo:** Krashen postula que vários fatores afetivos incidem sobre a aprendizagem de LE. Assim, motivação, auto-estima, ansiedade, personalidade e empatia têm o papel de facilitar ou dificultar o processo, mas não são causativos com relação à aquisição. A falta dos itens acima mencionados pode aumentar o filtro afetivo do aluno, não permitindo que o IC “entre” e alcance o DAL (Dispositivo de Aquisição de Linguagem, proposto por Chomsky como dispositivo inato do ser humano para desenvolver a linguagem), formando um “bloqueio mental”. De maneira contrária, um baixo filtro afetivo colabora para o processo, permitindo a entrada do IC e promovendo a aprendizagem.

As ideias de Krashen acerca dos processos envolvidos na aquisição de LE e suas hipóteses a respeito delas foram amplamente debatidas no campo e levantaram diversas discussões, alavancando o número de pesquisas na área. Krashen responde às críticas observando que as hipóteses científicas são levantadas, mas que as pesquisas que as sucedem devem testar sua veracidade e modificar os pontos que não estão de acordo com os resultados observados (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991, p. 246-7).

Reconhecemos a importância dos estudos de Krashen para a área de aquisição/aprendizagem de LE e todo o esforço para desenvolver uma teoria que se aplique à área, buscando compreender como tal aprendizagem ocorre, em relação aos alunos envolvidos

no processo e sua forma de encarar a língua e a própria aquisição/aprendizagem. No entanto, não podemos deixar de reconhecer, dentro das hipóteses levantadas pelo autor, nossa posição, principalmente no que diz respeito à distinção entre Aquisição e Aprendizagem.

Percebemos, obviamente, que entre uma aprendizagem que se dá de forma naturalística, sem instrução formal, e uma aprendizagem instruída há certas diferenças, principalmente no que concerne às questões de foco em significado (no primeiro caso) ou em forma (mais comum no segundo caso). Não acreditamos, porém, que entre os dois processos não haja a possibilidade de cruzamentos: até que ponto podemos assumir que a instrução formal não pode levar, em determinada medida, à aquisição dos itens ensinados?

Consideramos que, embora dentro de diferentes perspectivas, tanto a aquisição em ambiente naturalístico quanto a aprendizagem em ambiente formal podem levar, de certa forma, à aquisição (no sentido assumido por Krashen, de ser este um processo subconsciente). Não acreditamos ser possível assumir que um sujeito que teve contato com a LE principalmente dentro da situação formal de sala de aula não seja capaz de utilizar esta língua de forma muito próxima à natural, sem refletir o tempo todo sobre questões de forma e regras linguísticas. Assim como não assumimos que sujeitos que tomaram contato com a LE de maneira naturalística não possam, em determinados momentos, refletir sobre a língua e suas formas, no momento de utilizá-la em contexto de fala.

Reconhecemos também que a sala de aula é um lugar que admite um grande número de facetas, que podem levar a uma infinidade de desdobramentos para os alunos e que a própria sala de aula pode ser um ambiente que facilita que os itens ensinados sejam utilizados pelos alunos de maneira próxima à natural, dependendo da aproximação e das formas de interação mantidas, ainda que no contexto de simulação que impera em sala de aula. Para tanto, acreditamos que a interação – a ser tratada mais adiante no trabalho - entre os alunos/participantes da aula seja de extrema importância, promovendo o processo de aquisição/aprendizagem.

Assim como aponta Lemke (2003), a sala de aula, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, é vista como um lugar dialógico e interacional, onde o conhecimento é construído em conjunto, dialogicamente. É nesta sala de aula que acreditamos estar, de forma mais acentuada, a entrada na LE, muito próxima do contato em ambiente não-formal.

Por estas razões, optamos, para os fins desta pesquisa, em não distinguir os processos de aquisição e aprendizagem, uma vez que os encaramos como intrinsecamente ligados e um

podendo levar ao outro. Isto explica o fato de nos referirmos a tais processos como *aquisição/aprendizagem* de LE, já que não podemos definir até que ponto vai um e outro.

Outra hipótese lançada por Krashen que se faz bastante interessante para o contexto desta pesquisa é a Hipótese do Filtro Afetivo. Acreditamos que as motivações do aluno, sua forma de encarar a língua e de se relacionar com ela (a abertura para a emergência de uma identidade diferenciada, diríamos), além de outras questões de caráter afetivo, têm um papel a ser considerado na aquisição/aprendizagem de uma LE, tanto no sentido de colaborar para tal processo, como, ao contrário, de criar uma barreira, impedindo a entrada nesse mundo simbólico.

Dessa forma, embora de difícil medida, acreditamos que tal hipótese seja bastante pertinente dentro do contexto desta pesquisa, considerando-se o envolvimento do aluno com a LE e com as aulas e a forma como ele lida com eles. Assim, as discussões propostas ao longo deste trabalho mostram nossa posição a respeito da íntima relação existente entre a abertura ou criação de barreiras para a LE e a emergência de identidades no aprendiz.

1.1.5 Teorias interacionistas, sociointeracionistas e desenvolvimentistas: a aprendizagem de dentro e de fora

Com a ideia de que os inatistas se preocupavam demasiadamente com o estágio final da aprendizagem (que seria uma competência semelhante a de um falante nativo da LA), sem dar muita importância ao desenvolvimento das habilidades que levariam a ele, os psicólogos desenvolvimentistas passaram a dar ênfase ao próprio processo de aquisição/aprendizagem e seu desenvolvimento. Baseando-se nas ideias de autores como Piaget (1959, 1971), Vygotsky (2007, 2001, *et al.* 1988), Luria (2008, *et al.* 1988) e Leontiev (*et al.* 1988), passou a existir a hipótese de que, na aquisição de LM, não há a necessidade de se supor um mecanismo inato voltado especificamente para a linguagem no cérebro humano: a língua é um exemplo da incrível capacidade humana de aprender com as experiências e a partir das interações nas quais se está inserido.

Assim, acredita-se que aquilo que a criança necessita saber está essencialmente disponível na língua a qual é exposta nas interações das quais participa várias horas por dia. Desta forma, os pesquisadores da área, entre eles os acima citados, atribuem mais importância ao ambiente, embora reconheçam um poderoso mecanismo de aprendizagem no cérebro humano. Este mecanismo, no entanto, não é específico para a linguagem. A língua é aprendida de forma similar e com influência da aprendizagem de outras habilidades. O

desenvolvimento da linguagem está, nesta perspectiva, ligado ao desenvolvimento das demais atividades cognitivas da criança. (LIGHTBOWN & SPADA, 2006, p. 19).

No campo dos estudos em LE, é a partir da década de 1990 que as teorias psicológicas passam a ser mais comumente aplicadas às pesquisas, trazendo a hipótese de que não é necessário propor a existência de um módulo cerebral específico para a linguagem, como fizeram com a LM. Também não se faz necessário considerar que aquisição e aprendizagem são diferentes processos mentais. Para eles, as teorias sobre aprendizagem podem lidar com o desenvolvimento de organizações sintáticas complexas e também com a inabilidade do aprendiz em utilizar todos os conhecimentos que possui da língua em determinados períodos.

Tomando como ponto de partida a teoria de Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo, inclusive o desenvolvimento da linguagem, há a proposta de pesquisas dentro de uma perspectiva sociocultural de aquisição/aprendizagem de LE. Segundo Vygotsky (2007, 2001), o desenvolvimento cognitivo humano, de uma maneira geral, é resultado das interações sociais entre sujeitos e, nesta perspectiva, linguagem e pensamento estão intrinsecamente ligados e a aprendizagem se dá quando um sujeito interage com um interlocutor dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza por uma situação de interação na qual o aprendiz é capaz de alcançar um conhecimento mais avançado, pois existe suporte de um interlocutor ou um tutor. É também de se notar que a fala é considerada a mediadora do pensamento, sendo através dela que se toma controle dos processos mentais como consequência da internalização daquilo que os outros dizem e do que se diz aos outros.

Na área de aquisição de LE, tal teoria é abordada como uma forma de compreender a maneira como os alunos aprendem/adquirem uma língua quando colaboram e interagem uns com os outros e com o professor, em sala de aula (LIGHTBOWN & SPADA, 2006, p.47).

Já dentro da perspectiva bakhtiniana, que serve de embasamento para nossa pesquisa, os trabalhos na área são mais recentes e ainda em pequeno número. Para os trabalhos de aquisição de LM, os autores que primeiro trouxeram a visão bakhtiniana foram Salazar-Orvig (2010a, 2010b, 1999) e Frédéric François (2006, 1996, 1989), os quais procuram cercar as questões da entrada da criança na linguagem e os movimentos que ela realiza na e pela linguagem, considerando a importância da palavra do outro e o diálogo para a formação da subjetividade da criança.

Uma das poucas publicações que alia as contribuições bakhtinianas à aquisição/aprendizagem de LE e de segunda língua e que foi de grande importância para pensar as questões levantadas durante este trabalho é o livro *Dialog with Bakhtin in Second*

and Foreign Language Learning: new perspectives, editado por Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova e Ludmila Marchenkova (2005).

É na tentativa de considerar a perspectiva sociocultural baseada nas ideias de Vygotsky juntamente com as reflexões trazidas pelo pensamento bakhtiniano que nos posicionamos para pensar as questões de subjetividade e identidade envolvidas no processo de aquisição/aprendizagem de LE por adultos em situação formal de ensino.

No Brasil, as pesquisas na área de Aquisição de LE que levam em consideração a posição do aprendiz no processo de aprendizagem trazem importantes reflexões acerca do tema da subjetividade e identidade. As autoras Coracini (2007, 2006, 2003) e Signorini (1998) são, neste sentido, referência para os estudos da área, trabalhando em uma perspectiva da psicanálise lacaniana para compreender a relação do sujeito com o Outro e a constituição de sua subjetividade dentro do embate ideológico travado no contato com a língua estrangeira.

Embora partindo de uma perspectiva diferente da nossa, não poderíamos deixar de trazer algumas das questões por elas tratadas, sobretudo porque caracterizam-se por serem questionamentos bastante semelhantes aos nossos. No entanto, deixamos claro que, para este trabalho, nos colocamos dentro da reflexão sobre subjetividade e identidade de outro ponto de vista teórico, o do Círculo de Bakhtin, que encara tais movimentos identitários e as relações com o outro através da linguagem, dentro do discurso.

Tendo em mente tais diferenças teóricas e nossa posição com relação aos estudos em aquisição de LE até o presente momento, trazemos, a seguir, a perspectiva que sustenta este trabalho.

1.2 Aquisição/aprendizagem de LE e a perspectiva bakhtiniana

Para tratar da questão da subjetividade em alunos adultos de língua estrangeira, trazemos as ideias do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV,1997; BAKHTIN, 1981; BAKHTIN, 1976) para a área de aquisição/aprendizagem de LE, considerando as concepções de linguagem, subjetividade, identidade, interação e constituição do sujeito encontradas em algumas das obras publicadas por Bakhtin e os demais pensadores que compunham o Círculo. A medida que trazemos tais noções, procuramos relacioná-las às dos autores que, de certa forma, preocupam-se mais com questões que envolvem a área de aquisição da Linguagem, como Vygostsky (2007, 2001) e François (2006, 1996, 1989). Sendo assim, apresentamos a seguir as concepções de linguagem e de ideologia que fundamentam nossa pesquisa.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV,1997), há a ideia da palavra como o signo ideológico por excelência, na qual se pode perceber todo o tipo de mudança social, ainda que esta seja leve ou esteja por vir. Isso ocorre pelo fato de que, segundo Bakhtin/ Voloshinov (1997), tudo o que é ideológico é também um signo, a medida que possui um significado que excede a sua natureza física (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1997, p. 31). Sendo a palavra uma realidade que não existe fora de sua função de signo, é nela – e na linguagem como um todo - que mais claramente se pode notar as relações sociais (1997, p. 36). É preciso pensar, então, de que maneira se dá a realidade dos signos e, em especial, da linguagem.

Como realidade ideológica, a linguagem apenas se faz possível entre sujeitos socialmente organizados, de forma a gerar, em cada signo, uma significação que seja interindividual. É somente adquirindo um valor social que se adentra no domínio da ideologia. Desta forma, nas palavras do próprio Bakhtin:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997 p. 44) (grifo do autor).

Assim, observamos que a linguagem é, em um primeiro momento, essencialmente ideológica e social, e, portanto, encontra-se necessariamente marcada pelo “*horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (1997, p.44) (grifo do autor). Ao encarar a língua desta forma, Bakhtin se posiciona contrariamente aos modelos formalistas (dos

primeiros formalistas russos) de linguagem, dando a ela, ao contrário da normatividade fechada em si, uma dinamicidade ligada ao contexto sociocultural do qual participa:

In contrast to an understanding of language as sets of closed, abstract systems of normative forms, Bakhtin viewed it as comprising dynamic constellations of sociocultural resources that are fundamentally tied to their social and historical contexts. These collections, which are continuously renewed in social activity, are considered central forms of life in that not only are they used to refer to or represent our cultural worlds, but they also are the central means by which we bring our worlds into existence, maintain them, and shape them for our own purposes (HALL *et al.*, 2005, p. 2).¹²

Vemos então que, para Bakhtin, é através da linguagem que somos capazes de representar e de trazer à tona nosso mundo, da forma como o entendemos. Considerando também este aspecto dinâmico e centrado nas atividades sociais, uma característica essencial da linguagem dentro da perspectiva bakhtiniana está relacionada ao seu funcionamento dialógico. Nas reflexões do Círculo, “todos os enunciados constituem-se a partir de outros [enunciados]” (FIORIN, 2006, p.30).

Nesta perspectiva, os enunciados que participam da esfera social de existência de cada sujeito participam também da formação de seus próprios enunciados, que são sempre, direta ou indiretamente, uma resposta a algo que já fora enunciado, ao mesmo tempo que evocam respostas por sua manifestação.

Tal concepção não quer, de forma alguma, minimizar a ação dos sujeitos sobre os enunciados que produzem, ou mesmo reduzir os enunciados a meras repetições do que se ouviu em determinado momento. Ao contrário disso, toma-se cada enunciado como um ato irrepitível, uma vez que ocorre de maneira única, com determinado acento, entoação, valor, em um momento único e irrepitível de interação. Portanto, ao enunciar, fazemos, ao mesmo tempo, dois movimentos: usamos o que já é conhecido em nossas sentenças enquanto adicionamos a elas nossa própria voz (HALL *et al.*, 2005, p. 2).

Ter o seu discurso atravessado pelo discurso do outro significa retomar a fala alheia, mas de forma nova, após um trabalho individual de investir tal fala de significados

¹² Em contraste com uma compreensão da língua como conjuntos de sistemas normativos de formas fechados e abstratos, Bakhtin a viu como incluindo constelações dinâmicas de recursos socioculturais que são essencialmente atados ao seu contexto histórico e social. Estas coleções, que são continuamente renovadas na atividade social, são consideradas formas centrais de vida, na qual elas são usadas não somente para referir ou representar nossos mundos culturais, mas também são meios centrais através dos quais nós trazemos nossos mundos para a realidade, os mantemos e lhes damos forma para os nossos próprios propósitos. (tradução nossa)

específicos, condizentes com o novo discurso produzido naquele determinado momento. Enunciar faz-se uma atividade de constante resignificação e responsividade (POSSENTI, 2004¹³).

Temos, então, a língua como essencialmente dialógica e ideológica, dependente da interação entre sujeitos socialmente organizados para seu funcionamento e, portanto, completamente marcada pela organização social da sociedade que a utiliza.

Não é possível pensar na essência dialógica da linguagem – considerando o discurso do outro como base para o discurso próprio - sem pensar também na maneira como o outro, dentro das práticas sociais, constitui o eu. Para Bakhtin, eu e outro devem ser vistos não como conceitos absolutos, mas sim como em constante relação, manifestada através da linguagem, dos discursos. Desta forma, eu e outro estão sempre relacionados. E ainda que sejam diferentes por ocuparem diferentes espaços e tempos, “the self cannot exist without the other; the other is what gives meaning to the self”¹⁴ (HALL *et al.*, 2005, p. 36), e sua relação emerge nos enunciados, na retomada da palavra do outro, que se torna a palavra do eu, a medida que nela são investidos significados específicos.

Neste ponto, ao compreender a interação como forma essencial para o desenvolvimento dos significados, traçamos um paralelo com as propostas de Vygotsky (2007, 2001) acerca do desenvolvimento humano, que se dá, segundo o autor, através da interação. Acreditamos, então, como o faz Vygotsky, que o desenvolvimento cognitivo, entre eles o desenvolvimento da linguagem, acontece como resultado das interações sociais entre indivíduos - tal como colocou também Bakhtin. Desta forma, a aprendizagem passa a ocorrer a partir do momento em que há interações com um interlocutor e o falar e o pensar encontram-se numa relação de completa interligação.

Colocadas tais especificidades acerca da concepção de linguagem abordada por este trabalho, há ainda a necessidade de se considerar algumas questões, que ajudarão a nortear as análises acerca da aquisição/aprendizagem de LE, de forma a compreender a maneira como as ideias relacionadas à linguagem até aqui explicitadas (e que ainda se desdobram ao longo do presente trabalho) permitem compreender os deslocamentos identitários ocorridos nos aprendizes.

¹³ As propostas de Possenti, partindo das reflexões do Círculo de Bakhtin, ainda que dirigidas a outras áreas de estudo, podem ser aproximadas à área de aquisição/aprendizagem de línguas, contribuindo para as discussões aqui levantadas.

¹⁴ O eu não pode existir sem o outro; o outro é o que dá sentido ao eu. (tradução nossa)

O processo de aquisição/aprendizagem envolve grandemente, em sala de aula e fora dela, o conceito de socialização, definido por Ochs (1999) como aquilo que permite que um indivíduo se torne membro de uma sociedade específica, ato referido também por Bernstein (1966, p.162) como o processo através do qual o indivíduo adquire uma determinada identidade cultural e as respostas que dá a esta identidade adquirida. É uma espécie de acordo social que permite perceber, a cada momento, os papéis esperados para cada sujeito. Desta forma, é preciso considerar a importância dos aspectos interacionais, que são a forma pela qual se dá a socialização, para a aquisição/aprendizagem de LE, já que o aluno adulto – em questão nesta pesquisa - necessita, para que possa realmente se colocar dentro da nova língua, de práticas interacionais que de fato o posicionem como um sujeito falante de uma língua específica e que ele possa, através deste contexto interacional, reconhecer seus próprios papéis e os papéis do outro.

Considerando os estudos em aquisição de LM, sabe-se que a criança, em processo de aquisição de sua primeira língua, passa por uma série de transformações, inicialmente fazendo uso da língua a seu modo, passeando pelo sistema lingüístico de forma a testar suas inúmeras possibilidades. Desde cedo a criança é incentivada a tomar parte em interações dialógicas – inicialmente, de maneira geral, com o pai e a mãe – até que, aos poucos, sua fala se aproxima daquela do adulto, com todas as suas formas de expressão.¹⁵

Para a criança, entrar no mundo da linguagem significa muito mais que apenas conseguir comunicar-se: dentro da linguagem, a criança vai se constituindo como sujeito e, como para Bakhtin/Voloshinov (1997), é apenas na linguagem e através dela que se efetua este processo de constituição da subjetividade, uma vez que o eu da criança define-se apenas em relação ao outro, ao tu, dentro de uma perspectiva discursiva. Assim, a criança constitui sua subjetividade a medida que adentra no mundo simbólico da linguagem e, concomitantemente, é inserida, por meio da linguagem, na ideologia da sociedade em que se encontra, a qual está intrinsecamente presente na língua por ela utilizada.

Tendo isto em mente e considerando tal formação da subjetividade da criança a medida que ela adentra na linguagem, não podemos deixar de refletir, então, sobre o papel que a LE passa a ter para um aluno adulto e o que ela proporciona ou causa no sujeito enquanto subjetivamente formado (e se formando) em sua LM. Desta forma, ao aprender uma LE, algo

¹⁵ Consideramos, para afirmar que as crianças são incentivadas a participar das interações sociais desde cedo, as práticas ocidentais mais comuns, inclusive no Brasil. Sabemos, no entanto, que há diferenças culturais e que tal prática não se dá em todos os contextos do mundo (OCHS, *et al.*, 1999).

é operado no ser, que modifica esta sua subjetividade baseada na LM, abrangendo suas relações e permitindo adentrar em uma outra língua e sua ideologia.

Na perspectiva bakhtiniana de compreensão da linguagem e seu funcionamento, a aquisição/aprendizagem de LE tem suas especificidades, justamente por trazer consigo diversas transformações no sujeito, reorganizando, sempre através das práticas sociais, o que havia sido anteriormente traçado pela LM:

For Bakhtin, as well as for other sociocultural theorists, second language learning is considered do involve the reorganization and redevelopment of semiotic tools from the native language to the second language, through participation in social practices. According to this view, language emerges from engagement in social and cultural activity and latter becomes internalized (i.e. reconstructed internally, as psychological processes, e.g., ways of thinking, modes of learning). These activities are mediated by signs (i.e. semiotic tools) – for example linguistic and nonverbal elements (e.g. gestures, facial expressions). As these semiotic tools and resources become reorganized and redeveloped, individuals become transformed (HALL, 2005, p. 34).¹⁶

Acreditamos que esta transformação aconteça na subjetividade do aprendiz, abrangendo-a, trazendo novas organizações que relacionamos também com questões de identidade do aluno. Para compreender melhor estas ideias, discutiremos a seguir os parâmetros nos quais nos pautamos para pensar a subjetividade e a identidade, em uma perspectiva bakhtiniana de estudos.

1.2.1 A questão da subjetividade

Tratando da questão da subjetividade, sabemos que o próprio termo e a concepção que se tem de sujeito recebe diversos tratamentos, de acordo com a teoria adotada e com a área de pesquisa em que se situa.

Colocamo-nos, para os fins desta pesquisa, na posição de compreensão do sujeito como constituído nas interações das quais participa, sendo, portanto essencialmente social e em constante relação com o outro, que também o constitui. Dessa forma, o sujeito não é

¹⁶ Bakhtin, assim como outros teóricos socioculturais, considera a aprendizagem de segunda língua como algo que envolve a reorganização e o redesenvolvimento de ferramentas semióticas da língua nativa para a segunda língua, através da participação em práticas sociais. De acordo com esta visão, a linguagem emerge do engajamento em atividades sociais e culturais e se tornam, posteriormente, internalizados (isto é, reconstruídos internamente como processos psicológicos, por exemplo, formas de pensar, maneiras de aprender). Estas atividades são mediadas por signos (isto é, ferramentas semióticas) – por exemplo, elementos linguísticos e não verbais. Conforme tais recursos e ferramentas semióticas são reorganizados e redesenvolvidos, os indivíduos são transformados. (tradução nossa)

“acabado” em si, mas sim um espaço de constantes reformulações e ressignificações, como vemos em Geraldí (2010)¹⁷, que traz, com base nos estudos bakhtinianos, a “construção de uma concepção de sujeito que não aceite qualquer “alma governante”, qualquer princípio ou origem a não ser sua constante mobilidade e mutabilidade” (2010, p. 124). Cabe-nos questionar, então, de que forma constitui-se (continuamente) esse sujeito socialmente inscrito.

Tomamos como base para nossas reflexões a concepção de que esse sujeito acima citado constitui-se apenas por meio da linguagem, adentrando na “corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.109-110) da sociedade na qual se encontra inserido. É apenas adentrando nessa corrente de comunicação que o ser biológico passa a ser um sujeito social, considerando os processos de socialização (OCHS *et al*, 1999) já referidos no item 1.2 deste trabalho. É apenas nesse mergulho na comunicação verbal que ocorre o despertar da consciência do ser, e, assim, abrem-se as possibilidades para desdobramentos futuros (como a LE), graças a esse primeiro constituir-se, em LM:

[...] Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.109-110)

É também importante ressaltar que, embora social, o sujeito não se encontra, de forma alguma, em uma posição passiva ou assujeitada frente à realidade. Ele é um sujeito ativo e histórico, que, para poder participar da compreensão de determinado discurso, deve também produzir uma atividade sobre ele (POSSENTI, 2004), investi-lo de significados.

Inserido dentro da corrente da comunicação verbal, utilizando-se da palavra do outro e, posteriormente, fazendo dela sua própria palavra e de seu discurso sempre um elo na cadeia de discursos, o sujeito ainda tem seu papel ativo dentro dessa cadeia, deixando marcas de sua individualidade em suas produções, no momento de enunciação:

[...] os sujeitos são históricos e atuam; que a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; que os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando;

¹⁷ Acreditamos que, apesar das divergências de área entre tal autor e esta pesquisa, suas ideias acerca da questão da subjetividade, linguagem e identidade, compostas com base nos pensamentos do Círculo de Bakhtin, podem ser aproximadas às questões levantadas neste trabalho, contribuindo grandemente para nossas discussões.

enfim, que a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o lugar que ocupam segundo o imaginário. (POSSENTI, 2004, p. 102)

Assim, há sempre a participação do sujeito na construção de significados e este sujeito ocupa, portanto, um lugar de produção. Ao produzir um discurso, opera-se a combinação entre o social (discursos dos outros) e o individual, na re-significação operada pelo sujeito, como também coloca Fiorin (2006):

O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2006, P. 28) (aspas do autor)

Ser, então, ao mesmo tempo social e individual implica compreender o sujeito como formado tanto pelo que toma do outro para si, como pelas experiências que o fazem considerar o mundo da maneira como o faz. Tal característica leva a refletir sobre a ideia de um “tornar-se ideológico”, ou seja, o processo de assimilar, de forma seletiva, as palavras dos outros (BAKHTIN, 1981, p. 341).

Através de tal assimilação seletiva, buscamos no discurso do outro aquilo que se aproxima do que pensamos, com o que nos identificamos, para poder compor nosso discurso - da mesma forma que nos colocamos contrários a discursos com os quais não nos identificamos. Para Bakhtin, “when someone else’s ideological discourse is internally persuasive for us and acknowledged by us, entirely different possibilities open up”¹⁸(1981, p. 345).

Constituindo-se como sujeito dentro da linguagem e sendo a linguagem dialógica por natureza, compreendemos que o sujeito é, também, dialógico, tendo sua subjetividade constituída em função das relações sociais que mantém e que, por sua participação ativa nas construções de significados, não é um sujeito assujeitado, como já dito acima, embora também não possa considerar-se independente com relação à sociedade na qual se encontra

¹⁸ “quando o discurso ideológico de alguém nos é internamente persuasivo e compreendido por nós, possibilidades completamente diferentes são abertas.”

(FIORIN, 2006). A alteridade é, então, imprescindível no processo de constituição do eu, como podemos notar no trecho abaixo:

O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. (FIORIN, 2006, p. 55)

A condição histórica e socialmente marcada do sujeito também pode ser observada no trecho:

A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História. (...). A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser. (...) O conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se. (FIORIN, 2006, p. 55)

Tal característica constitutiva do sujeito pode ser observada no processo de aquisição de LM, no qual há um movimento da palavra do outro, que aos poucos se torna palavra do outro-minha e que, com o passar do tempo, se torna, finalmente, palavra minha, ainda que embebida da palavra alheia, sobre a qual meu discurso se constrói:

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metafóricamente) que já possuem um caráter criativo. (BAKHTIN, 1997, p. 385)

Assim, tendo em vista tais considerações sobre o sujeito, vemos que a subjetividade é, essencialmente, o que se forma na e pela língua materna, a medida que o indivíduo torna-se social dentro das relações que estabelece, em suas interações com o outro, dentro dos discursos com os quais toma contato. É aquilo que o sujeito assimila para si, da corrente de comunicação na qual está inserido, adicionado de suas significações.

A subjetividade é a base das formações psíquicas deste sujeito ativo e historicamente inscrito, possibilitada por sua entrada no mundo simbólico da LM. Esta base psíquica é o que norteia as atividades do sujeito e é a partir dela que se pode desenvolver diversas facetas, que abrangem sua constituição – em constante reformulação. Entre tais facetas estão as identidades (exploradas no próximo item) (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, no prelo) e uma delas está ligada à LE, conforme defendemos nesta pesquisa.

Considerando tais aspectos da subjetividade, no que diz respeito à aquisição/aprendizagem de LE, acreditamos que falar seja posicionar-se, colocando em jogo uma cultura específica. Portanto, adquirir uma outra língua é deparar-se com uma nova ideologia. Nesse ponto de vista, não se pode separar ideologia e linguagem, como já traçado anteriormente. Se a língua é um material ideológico, para adquirir uma nova língua é preciso que o aprendiz tome contato e inicie um novo diálogo com a ideologia atrelada a essa língua, inserindo-se, de certa forma, nela.

Tal contato traz ao sujeito novos pontos de vista, novas vozes, levando-o a diferentes questionamentos que conduzem a uma modificação na subjetividade do aprendiz, sem que haja, no entanto, um apagamento da discursividade constituída na língua materna, base para seus discursos.¹⁹

Ao tomar contato com a língua alvo (LA) e, por consequência, ao tomar contato com a nova organização por ela imposta, vê-se que a aquisição/aprendizagem de uma outra língua amplia os horizontes do aprendiz e faz com que ele deixe de acreditar que existe um único ponto de vista sobre as coisas²⁰ e uma única forma de se encarar o mundo. Uma consequência dessa constatação se faz presente na necessidade de adaptação do aprendiz à multiplicidade de pontos de vista ao qual passa a ter acesso.

Tal constatação, no entanto, nem sempre é acolhida pelo aprendiz de forma pacífica, sendo que, para alguns sujeitos, esse deslocamento identitário, essa necessidade de adaptação, configura-se em um embate traumático entre aquilo que se constituiu em LM e aquilo que está em constituição na língua alvo (LA). Portanto, a maneira como o aprendiz se relaciona com as diferentes ideologias (a ideologia da LM e a da LE) pode prejudicar ou contribuir para o sucesso do processo de aquisição/aprendizagem da outra língua.

¹⁹ Tais reflexões foram iniciadas a partir dos trabalhos de Coracini (2003) e Revuz (1998). Não nos reportamos diretamente às autoras, uma vez que reconhecemos as diferenças existentes entre as posições teórico-metodológicas das autoras e a da pesquisa aqui proposta. Lembramos que suas reflexões se fazem muito pertinentes e de extrema importância para a área e que observamos objetos semelhantes, porém, de pontos de vista teóricos diversos, sem desconsiderar, no entanto, suas contribuições.

²⁰ Trazemos aqui o trabalho de Revuz (1998).

Uma vez que acreditamos, para a realização da pesquisa aqui tratada, que a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira se configura, necessariamente, em uma mudança (uma ampliação) na subjetividade do aprendiz, considerando-o um sujeito não acabado, em constante modificação, colocamos que, de certa forma, aprender/adquirir uma língua estrangeira é sempre um transformar-se, em maior ou menor grau.²¹

A questão que se coloca, então, é: de que maneira e em que sentido se dá esta mudança na subjetividade do aprendiz e como ela pode ser observada através de seu discurso? É nesse ponto que passamos a pensar a questão da identidade e sua relação com a subjetividade.

1.2.2 Identidade e deslocamento

Com as noções de sujeito e de subjetividade acima definidas, pensamos no que ocorre com o aprendiz adulto de LE, que, ao longo de sua vida, foi constituindo sua subjetividade através da língua que adquiriu desde sua infância, no diálogo com os interlocutores que o cercaram durante este processo, em sua fala, baseada na sociedade em que se encontra. Esse sujeito toma as palavras do outro para si, seleciona-as e as utiliza em seus próprios enunciados, ao mesmo tempo que participa ativamente da construção de significados dos diversos discursos aos quais tem acesso.

Acreditamos, então, como já explicitado acima, que haja uma subjetividade de base, que norteia o funcionamento psíquico do ser, que o coloca como sujeito no mundo e que é formada na e pela língua(gem), já que é através das palavras que o sujeito toma contato com o mundo, através da socialização, nos processos interacionais.

Essa subjetividade encontra-se em constante vir-a-ser, em constante transformação ao longo da vida e abre a possibilidade para diferentes colocações do sujeito em relação aos textos com os quais lida, propiciando, assim, uma diferenciação dos outros por aquilo que o sujeito cria para si. A subjetividade é o que me *diferencia* do outro, a medida que é o que eu assimilo daquilo que me agrada nos discursos com os quais tomo contato, com as reformulações necessárias para possibilitar o mundo que eu tomo para mim (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, no prelo).

É a partir do despertar da consciência através da entrada na LM e a constituição da subjetividade dentro dessa língua que se faz possível, depois disso, buscar novas aberturas e significações. Uma das possibilidades que acreditamos ser aberta com essa subjetividade é o

²¹ Lembramos, novamente, do trabalho de Revuz (1998), em que a autora afirma que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (p.227).

desenvolvimento de diferentes identidades, de acordo com as variadas relações estabelecidas pelo sujeito.

Conforme as leituras do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV,1997; BAKHTIN, 1981; BAKHTIN, 1976) e as discussões do grupo GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem)²² (FCLAr) acerca da questão da identidade, traçamos alguns pontos importantes para a pesquisa aqui apresentada e que se fazem essenciais para as reflexões levantadas durante as análises de nossos dados. É importante lembrar, no entanto, que tal conceito de identidade está ainda em discussão dentro do grupo, sendo nossas colocações neste trabalho uma reflexão ainda em constituição e, portanto, aberta a reformulações.

Defendemos que a identidade, intrinsecamente ligada à subjetividade, por dela provir, é o que *identifica* o sujeito com o outro, é o que os *aproxima* numa relação de busca do sujeito por algo que o cativa e que o aproxime, de alguma forma, no/do outro.

Assim, tendo sua subjetividade baseada em sua língua materna, o sujeito tem a possibilidade de permitir a emergência de diferentes facetas, que o ligam a determinados discursos com os quais tem acesso e aos quais procura vincular-se. Tais facetas são o que defendemos ser a identidade dos falantes.

Vemos essa relação com o outro e a busca pela identificação – e, portanto, pela indetidade - de forma bastante flagrante na LE, uma vez que, de maneira geral, há certa identificação por parte do aprendiz ao buscar aprender uma outra língua – identificação lingüística ou cultural, a princípio – ou, ao menos, a necessidade da aproximação com a língua do outro para a inserção no mercado de trabalho. Para os sujeitos que observamos durante esta pesquisa, as necessidades profissionais foram, na maioria dos casos, o que fez com que eles iniciassem a aprendizagem, mas, após algum tempo, foi a identificação pessoal que os manteve estudando.

Acreditamos, então, que a aprendizagem de uma LE leva ao desenvolvimento de uma identidade diferenciada no aluno, identidade essa que passa a integrar sua subjetividade, abrangendo seus pontos de vista e compondo, gradativamente, novos olhares sobre a realidade. Esse processo, acreditamos, ocorre por meio de uma série de *deslocamentos*, os quais definimos, conforme François (2006, 1996), como uma espécie de liberdade discursiva,

²² O grupo de estudos é coordenado pela Profª. Dra. Alessandra Del Ré e conta com a participação de onze pesquisadores, entre graduandos e pós-graduandos do Programa de Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr. Os trabalhos do GEALin estão ligados ao NALíngua (CNPq), grupo ao qual faremos referência mais adiante.

na qual ocorre um movimento de um domínio a outro, mudança de ponto de vista, de mundo, que levam o aluno adulto à constituição desta “nova” identidade e, portanto, à abrangência de sua subjetividade em constante formação.

É trabalhando com a possibilidade de levar o sujeito a encarar de formas diferentes aquilo que anteriormente parecia mais ou menos estabilizado por conta de seu ponto de vista, de seu domínio traçado pela LM, que operam os deslocamentos, desestabilizando o que parecia fixo e permitindo novas construções e relações, a partir daquilo que se constrói.

Portanto, acreditamos que, a partir da subjetividade de base, que coloca o sujeito no mundo pela linguagem, abrem-se possibilidades de novos vir-a-ser, e se torna possível a emergência de identidades, que passam a existir devido aos deslocamentos sofridos pelos aprendizes. É importante lembrar que a LE é apenas uma das formas de permitir que as identidades aflorem e se tornem visíveis. E cada uma dessas diferentes formas encaixam-se em variados formatos de interações sociais às quais o sujeito está exposto e dos quais participa.

Nesta pesquisa, observamos, através de entrevistas com sujeitos que estudam ou estudaram inglês como LE, como se dão tais deslocamentos identitários, tais emergências de identidades e como podemos percebê-los através da linguagem.

2. METODOLOGIA

Após a exposição dos pressupostos teóricos que norteiam nosso trabalho, passamos à apresentação da constituição do *corpus* de análise, os sujeitos envolvidos e as formas de transcrição/análise dos dados obtidos.

É importante relatar, no início desta seção, que tínhamos como proposta inicial para a realização da pesquisa uma coleta transversal de dados, em sala de aula (ambiente formal de aprendizagem), em uma escola de idiomas, com alunos entre vinte e trinta anos de idade. A escolha da faixa etária justifica-se por se tratar de um momento na vida dos jovens em que eles precisam aprender outra língua para se inserir no mercado de trabalho, aumentando a demanda pelas aulas – de acordo com dados informais de profissionais da área de ensino de línguas –, além, é claro, de, em princípio, tais sujeitos encontrarem-se com uma subjetividade em maior ou menor grau constituída em sua língua materna, ainda que, como dissemos, acreditemos que esta constituição esteja em constante modificação.

Complementarmente aos dados de sala de aula, pensamos na utilização de entrevistas, uma vez que necessitávamos de uma abordagem mais direta com os alunos. Tal necessidade foi percebida a partir do trabalho de iniciação científica realizado pela pesquisadora durante a graduação, no qual utilizamos os dados do *corpus* da dissertação de Mestrado “*Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira*” (BULLIO, 2008), formados por gravações de sala de aula de LE. Considerando que tais gravações que compunham o *corpus* da referida dissertação não nos forneciam indícios suficientes para perceber questões de subjetividade e de identidade dos alunos, com as entrevistas teríamos uma forma de aumentar os itens analisáveis. Propusemos, então, a gravação de entrevistas que fossem realizadas antes do início das gravações das aulas e também após o término do semestre em que as filmagens fossem feitas, para que tivéssemos, assim, uma visão abrangente do processo pelo qual os alunos passariam ao longo do semestre.

Portanto, inicialmente, para um primeiro contato com os alunos e para uma inicial obtenção dos dados de fala, propusemos que a coleta fosse realizada durante aulas de língua inglesa, em uma escola de idiomas da cidade de São Carlos, sob a supervisão da pesquisadora Paula C. Bullio, participante do grupo de estudos GEALin, anteriormente referido. Dessa primeira tentativa de registro, totalizam quatorze vídeos de sete aulas, gravados durante parte do primeiro semestre de 2010. Nesses vídeos, há a participação de quatro alunos homens, entre 20 e 30 anos de idade. Não foi possível, no entanto, realizar, nessa parte da coleta, as

entrevistas propostas para antes do início das gravações das aulas, embora tenhamos as entrevistas que resultaram do final do semestre em que as aulas foram filmadas.

Por conta de dificuldades encontradas tanto no áudio quanto nas imagens dos vídeos até então gravados, não conseguimos realizar as transcrições dessas aulas e entrevistas, embora não descartemos a possibilidade de uso futuro, após um tratamento das filmagens e com maior tempo disponível para dedicação às transcrições.

Sabemos que as escolas, professores e alunos, em geral, não são muito receptivos a gravações do tipo que propusemos, durante todas as aulas e envolvendo toda a turma. Por isso, no segundo semestre, com a troca de professor da turma em questão, fomos solicitados a interromper as filmagens e a buscar outra forma de obtenção do *corpus*.

Assim, propusemos a outras escolas a gravação. Devido às inúmeras dificuldades para se conseguir autorização para realizá-la, optamos por propor as entrevistas para uma turma de quatro alunos de uma escola de idiomas da cidade de Americana (SP), a qual estava, naquele momento, sob a orientação da própria pesquisadora, no início do primeiro semestre de 2011.

Um quinto participante foi em seguida integrado ao grupo de alunos filmados. Tratava-se de um aluno de alemão da própria escola onde realizamos as gravações, mas que já havia passado pelo processo de aprendizagem de inglês em outra instituição de ensino. Pensamos que a participação deste aluno com experiências de aprendizagem de inglês distintas dos demais participantes – sendo que ele inclusive morou por cerca de dois anos nos Estados Unidos - pudesse enriquecer os dados do *corpus* de trabalho, além de expandir a quantidade de dados analisáveis.

A realização das entrevistas seguiu um padrão no qual os alunos, sozinhos com a pesquisadora, na própria escola onde frequentam o curso²³, respondiam perguntas feitas inicialmente em PB e logo em seguida em inglês. As questões realizadas nas duas línguas eram semelhantes. A intenção era de que, ao responder as questões, fosse possível flagrar diferenças entre as duas línguas no que diz respeito à subjetividade e a identidade dos alunos, principalmente em sua forma de expressão em cada uma das duas línguas, incluindo diferenças no aspecto gestual, que é também importante para nossa pesquisa, como veremos adiante.

²³Apenas a entrevista da aluna Vanessa (nome fictício) seguiu um padrão um pouco diferenciado: por conta de incompatibilidade de horário com a escola, uma vez que a aluna se deslocava da cidade vizinha até Americana para assistir às aulas, a filmagem foi feita na própria casa da aluna.

A idade dos alunos envolvidos nessa fase da coleta dos dados variou entre 17 e 37 anos e os participantes possuíam uma aptidão em inglês que lhes permitia se comunicar nesta língua e, ainda que de forma simplificada, expressar suas ideias. A esses dados, somamos também seis relatos escritos dos alunos, nos quais eles respondem perguntas acerca de sua relação com a LE e com as aulas de inglês, de forma geral. Tal atividade foi proposta como uma redação do próprio curso de inglês, como uma forma de conhecer seus anseios e posicionamentos com relação à língua²⁴.

É importante notar que o aluno de alemão que participou das entrevistas não estava presente durante a realização da etapa de coleta dos relatos, já que não fazia parte do grupo que frequentava aulas de inglês. No entanto, dois alunos do referido grupo de inglês que não participaram das filmagens por terem se mudado ao longo do período de coleta ou por não disporem de horários para as entrevistas, escreveram seus relatos, que constam também do *corpus* aqui analisado.

O *corpus* total da pesquisa conta, portanto, com seis relatos escritos dos alunos e cinco entrevistas filmadas e transcritas no CLAN (tratado no item 2.1 deste trabalho), além de alguns acréscimos da professora que podem ajudar na reflexão a respeito da constituição identitária dos alunos.

É importante frisar que nesta pesquisa, apesar de não excluirmos a importância da forma quantitativa de análise dos dados, utilizando as medidas objetivas quando isso se fizer necessário, damos ênfase à forma qualitativa, tendo em mente que:

Os primeiros [dados qualitativos] pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, “naturalista” e não-controlável. Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. (DEL RÉ, 2006, p. 17)

Neste trabalho, os dados quantitativos são utilizados principalmente para considerar a questão dos marcadores linguísticos na fala dos alunos, durante as entrevistas. Para tanto, utilizamos os comandos do CLAN para gerar tabelas e poder quantificar os marcadores utilizados pelos alunos, a fim de comparar as falas nas duas línguas em questão (português e inglês) e em cada aluno, verificando a possível relação entre os usos e a questão dos deslocamentos identitários.

²⁴ Os relatos dos alunos se encontram, na íntegra, no *Anexo II*, à página 144 deste trabalho.

Partindo das observações acerca do *corpus* de que dispomos, detectamos certos elementos verbais e não verbais, os quais acreditamos tratarem-se de índices do deslocamento de identidade vindo juntamente com o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE. Tais elementos são a base para a elaboração das categorias de análise contidas na pesquisa.

Vale salientar que o contexto extra-verbal (principalmente os gestos) é extremamente importante para a nossa pesquisa, em conjunto com os elementos verbais, uma vez que:

[...]a entoação e o gesto são ativos e objetivos por tendência. Eles não apenas expressam o estado mental passivo do falante, mas também sempre se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social – inimigos, amigos, aliados. Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p.09). (grifo do autor)

Por isso, ao analisar as entrevistas dos alunos envolvidos, buscamos observar seus gestos e demais elementos de forma a comparar a maneira como agem quando falam LM e LE, para percebermos, em sua fala, alguma alteração que possa ser interpretada como um possível deslocamento identitário.

Desta forma, ao longo das análises dos discursos filmados durante as entrevistas dos alunos, buscamos os seguintes elementos, dentro das categorias propostas, refletindo sobre sua relação com a emergência de uma identidade, ligada à LA:

1) Verbais:

- a) troca de pronomes no momento da fala – levantamos as formas que os alunos utilizam para se reportar a si mesmos e se há trocas de pronomes, como o uso de *ele/ela (he/she)* ou *você/nós (you/we)* quando, na verdade, o esperado seria a utilização de *eu (I)*; também observamos o constante uso de formas generalizantes utilizadas pelos alunos quando, em princípio, reportam-se a si mesmos; Observamos também o uso de pronomes possessivos nessas mesmas situações.
- b) formação dos enunciados – consideramos, aqui, a utilização de padrões comuns do português (em qualquer nível linguístico) durante a fala em inglês, ainda que estes não sejam comuns na LE;

c) marcadores linguísticos (né, é, sabe?, etc.)²⁵ – averiguamos se os alunos utilizam marcadores linguísticos em sua fala na LE e se esses marcadores são diferentes ou os mesmos e/ou correspondentes aos utilizados durante sua fala em português;

2) Não verbais:

a) mudança de postura, características gestuais e a maneira de se colocar ao falar as duas línguas;

Além dos elementos verbais e não verbais nomeados em 1 e 2, buscamos também:

3) No que se refere ao aspecto discursivo da análise:

a) reconhecer em nossos dados sempre que possível o discurso alheio, já que, apesar de, segundo as contribuições bakhtinianas, todo discurso ser marcado pelo discurso do outro, nem sempre a relação entre eles pode ser recuperada;

b) compondo o aspecto discursivo, analisamos as colocações dos alunos sobre a LE e algumas considerações das anotações da professora. Acreditamos que estes dados possam nos ajudar a compor o “perfil” do nosso aluno e talvez corroborem – ou não – com aquilo que encontramos em termos verbais e não verbais;

c) mudança de tom de voz e/ou de entonação do enunciado ao utilizar uma língua ou outra – vemos se é possível reconhecer, de maneira perceptível e sem uma análise mais apurada, dependente de programas específicos para tal procedimento, mudanças de tom de voz dos alunos ou mudanças na entonação dos enunciados, entre uma língua e outra.

As análises são realizadas em três momentos:

a) Análises das entrevistas de acordo com as categorias anteriormente definidas, contrastando os dados de cada aluno;

b) Considerações gerais sobre a análise das entrevistas por categorias, ressaltando seus principais aspectos e itens que eventualmente não se coloquem em uma determinada categoria, mas que têm sua relevância para a pesquisa;

c) Análise dos relatos escritos dos alunos, na qual não trazemos categorias de análise específicas, mas consideramos, principalmente, as impressões dos alunos sobre o

²⁵ Consideramos a noção de marcadores linguísticos contida na *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010, p. 229), onde o autor os coloca como uma classe multifuncional, presente na fala. O autor traz uma tabela com inúmeros exemplos de ocorrências de tais marcadores. Em nossa análise, traremos daqueles que aparecem na fala dos alunos, e as diferenças que se apresentam no uso das duas línguas em questão (português e inglês).

contato com a língua e com as aulas de inglês, além de buscar, em seus discursos, a fala do outro e a relação que eles têm com a LE.

Durante as análises, trazemos trechos das entrevistas dos alunos, que julgamos ser os mais representativos das categorias em questão. Assim, por vezes nos referimos a certas ocorrências que se repetem ao longo da fala dos alunos, mas trazemos apenas um exemplo do *corpus*. Para as demais ocorrências, remetemos o leitor para as transcrições em anexo.

Feitas tais considerações, esclarecemos a seguir a forma de transcrição dos dados filmados, apresentando de maneira sucinta o programa CLAN, utilizado nas transcrições do grupo GEALin e que começa a ser divulgado no Brasil por este grupo de pesquisa, em parceria com universidades francesas.

2.1 O CLAN como ferramenta de transcrição de dados

As transcrições de dados de fala seguiram, no Brasil, durante vários anos, as normas do Projeto NURC, obtendo-se, dessa forma, certa padronização nos resultados finais da transposição dos dados de fala para a escrita, possibilitando um melhor entendimento por parte dos estudiosos (principalmente da área de Análise da Conversação e da Sociolinguística, que poderiam mais facilmente trocar dados, uma vez que as transcrições seguiam um mesmo padrão de escrita).

No entanto, a área de Aquisição de Linguagem acabava encontrando dificuldades para realizar as transcrições de seus dados, já que as normas propostas pelo projeto NURC não davam conta das sutilezas da fala das crianças que deveriam também ser registradas (elementos prosódicos, transcrição fonética, etc.). Assim, uma nova proposta de transcrição se fazia imprescindível, para colaborar com a fidelidade aos dados e também com a troca de informações entre os pesquisadores da área.

Em 1991, MacWhinney, professor de Psicologia da Universidade de Carnegie Mellon, propôs, para os dados empíricos vindos da fala de crianças, o programa computacional CLAN, que, com regras de transcrição que seguem o padrão CHAT, auxiliam os pesquisadores da área a olhar para seus dados, além de permitir livre acesso a dados dos demais pesquisadores que utilizam o programa ao redor do mundo, através de sua disponibilização na base de dados CHILDES, também proposta por MacWhinney.

Tal método de transcrição permite ao pesquisador alinhar o vídeo às linhas transcritas, de forma a dar maior visibilidade aos dados extralingüísticos presentes no vídeo, além de aumentar a credibilidade das análises propostas pelo pesquisador, que acaba trazendo uma

carga menor de interpretações subjetivas. O programa permite, ainda, o acréscimo de linhas de descrição da situação em que o enunciado é produzido, linha fonética e linha de comentários do transcritor.

Uma das grandes contribuições do programa para as análises dos dados é a quantidade de comandos que ele oferece, os quais permitem buscar, ao longo das transcrições, exatamente o que está em jogo durante a análise. Assim, o pesquisador tem acesso rápido às ocorrências relevantes e pode também criar tabelas que expõem objetivamente os itens procurados.

Ainda pouco difundido no Brasil, o CLAN passou a ser adotado nas pesquisas dos grupos NALíngua (CNPq)²⁶ e GEALin (FCLAr)²⁷, com constantes intercâmbios com grupos de pesquisas de universidades da França.

Ainda que tal programa seja proposto para a transcrição e análise dos dados de fala de crianças em fase de aquisição de linguagem, optamos por utilizar a ferramenta em nossas transcrições por conta da facilidade de visualização dos dados através dos comandos disponibilizados pelo CLAN. Com isso, a análise que propomos conta grandemente com a possibilidade de observação das informações extralinguísticas presentes nos vídeos. Para tanto, contamos com algumas linhas de comentários do transcritor, que auxiliam no caso de não visualização dos vídeos.

Com base nas informações acerca da constituição do *corpus* do trabalho, passamos a descrever algumas características dos alunos participantes das filmagens, os sujeitos cujos discursos deram origem à análise.

2.2 Os sujeitos envolvidos na análise

Os relatos escritos pelos alunos envolvem seis participantes, alunos de uma mesma turma, que respondem a oito perguntas acerca de sua relação com a LE, com as aulas e as razões pelas quais estudam a língua. Estas perguntas foram propostas como uma atividade regular do curso, finalizando as atividades escritas do último semestre de 2010.

Os alunos que participaram dessa etapa da coleta dos dados dividem-se em cinco pessoas do sexo masculino e uma do sexo feminino. Assim, temos Eduardo²⁸, de 28 anos, formado em Engenharia Mecânica; Roger, de 36 anos, formado em Ciências Contábeis;

²⁶ O NALíngua (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem) foi fundado em 2008 e conta com a participação de profissionais de várias áreas (linguística, psicologia, fonoaudiologia e pedagogia), interessados em discutir questões ligadas à aquisição da linguagem pela criança. O grupo tem a colaboração de pesquisadores na França (grupos COLAJE e DIAREF).

²⁷ Ver nota à página 42.

²⁸ Todos os nomes utilizados nas análises são fictícios.

Gilberto, de 19 anos, com Ensino Superior incompleto; Fábio, de 17 anos, com Ensino Médio completo, cursando cursinho; Camilo, de 29 anos, mestre em Engenharia de Produção e Vanessa, de 25 anos, estudante de Direito.

Já no que diz respeito às entrevistas, apenas dois dos alunos que participaram dos relatos escritos não puderam ser entrevistados (Fábio e Camilo), por terem se mudado, ou por terem muito pouco tempo disponível, como explicitado anteriormente. No entanto, como uma forma de suprir a falta desses dois alunos, houve a participação de Tadeu, 20 anos, graduando em Gestão e Análise Ambiental e aluno de alemão como LE. Tadeu estudou inglês quando tinha cerca de sete anos de idade, antes de se mudar para os Estados Unidos, onde morou durante dois anos com a família. Nesse período, fez um curso intensivo voltado para comunicação.

Dos alunos que participaram das entrevistas, trazemos informações mais precisas afim de olharmos com mais cuidado para os dados.

Um dos alunos mais aplicados ao estudo de língua inglesa da turma entrevistada, Eduardo disponibilizou-se sem hesitação para a gravação da entrevista. No entanto, o aluno, que normalmente tem uma desenvoltura muito boa na LE, mostrou-se intimidado frente à câmera, não ficando muito à vontade para falar inglês. Sua pronúncia do inglês também sofre algumas alterações: durante a entrevista, é possível perceber que o aluno possui um sotaque bastante forte ao falar a LE, mais marcado durante a filmagem do que pode ser percebido na sala de aula.

Por ser um dos alunos mais aplicados da turma, Eduardo é tido pelos colegas de sala como aquele que pode ajudar-lhes a solucionar problemas gramaticais e/ou vocabulares que eventualmente surgem ao longo das aulas, as quais são, normalmente, bastante voltadas para o conhecimento construído na interação entre os participantes e não centradas na professora. Essa importante posição de colaborador dentro da turma parece agradar Eduardo, motivando-o a dedicar-se cada vez mais aos estudos da língua inglesa.

O participante Gilberto é um aluno bastante aplicado ao estudo do inglês e considera a língua uma forma de poder codificar o mundo, conforme relatou durante a entrevista. Para ele, essa atividade é muito importante, uma vez que sua área de trabalho – informática e tecnologias – exige tal envolvimento com as codificações. O estudo da língua inglesa foi iniciado como uma forma de brincar com as palavras e compreender os jogos de video game e hoje é um importante aliado no mercado de trabalho. Gilberto tem boa desenvoltura na fala durante as aulas e também na entrevista.

Tadeu, aluno de língua alemã na escola de idiomas onde foram realizadas as filmagens, apesar de ter demonstrado pequenas dificuldades iniciais geradas pela presença da câmera e por saber que estava sendo filmado e observado (embora não soubesse, em hipótese alguma, o escopo da pesquisa), colocou-se a vontade para falar inglês, na segunda parte da entrevista, já que possui uma boa desenvoltura com a língua, até pelo fato de já ter morado durante cerca de dois anos nos EUA, quando ainda era criança e por utilizar a língua com frequência na Universidade, ao menos para leitura. É importante citar, também, que o aluno em questão passou pela experiência de um intercâmbio na Alemanha, onde morou por um ano. Assim, Tadeu consegue comunicar-se de forma bastante desenvolta tanto no inglês como no alemão e tem grande apoio da família para aprender línguas e viajar, conhecer outros países. Particularmente, ele diz que se interessa por línguas e culturas, mas que o inglês veio naturalmente, por conta da mudança para os EUA em sua infância, e que o alemão foi resultado do interesse pelo intercâmbio ao país, em 2009.

Roger, o aluno que há mais tempo estuda inglês na escola em questão e que também se interessa muito por línguas e por diferentes culturas, de uma maneira geral, é também o aluno que mais tem dificuldades para se comunicar na língua estrangeira, como pode ser notado nas transcrições de sua entrevista. Muito comunicativo em língua materna e com um vasto conhecimento de História, o aluno participa da parte da entrevista em português de forma bastante ativa. Já na segunda parte da coleta, em inglês, por conta de sua dificuldade com a língua, acaba formando frases curtas e, por vezes, incompletas. Tais características do aluno serão retomadas em momento oportuno durante as análises.

Para a análise da entrevista de Vanessa, vale dizer que a aluna participou da filmagem com muito entusiasmo, tendo disponibilizado-se sem qualquer hesitação para participar da coleta de dados. Embora nunca tenha viajado para um país falante de inglês como língua nativa, Vanessa dedica-se bastante ao estudo da língua desde sua infância, por influência de uma amiga que estudava inglês, segundo nos relata na entrevista. Com uma preocupação constante na perfeição das formas gramaticais e da pronúncia que utiliza, procura sempre estar em contato com o inglês, tendo sido aluna ativamente participante nas aulas. Declara-se apaixonada pela língua que aprende e se interessa também por outras línguas, entre elas o francês, que também estuda, porém, há menos tempo que o inglês. A aluna tem o apoio da família para continuar aperfeiçoando-se nas duas línguas que estuda e incentivo para começar a aprender outras línguas, caso tenha vontade.

A entrevista de Vanessa, diferentemente das demais, foi filmada na casa da aluna, por conta de uma incompatibilidade de horários para as filmagens entre a escola de idiomas e a aluna, como dito anteriormente. Este fato pode colaborar para gerar maior conforto durante a entrevista. Apesar disso, a presença da câmera ainda foi um motivo para certa timidez e hesitação, principalmente durante a parte da entrevista feita em inglês. Normalmente, em aula, sua performance em inglês é mais livre e acaba sendo mais próxima do que seria gramaticalmente aceito como “correto” e sua pronúncia também pode ser considerada boa, embora a aluna sempre busque a autocorreção e repetição das frases para que tudo esteja perfeito. Notamos que durante a entrevista Vanessa tenta, em vários momentos, refazer a sua fala e até mesmo voltar ao português, para perguntar se está correto o que está falando, mesmo tendo sido enfatizado que a correção gramatical não está em questão e que ela poderia falar livremente, como as palavras lhe viessem à mente. Sua pronúncia frente às câmeras também ficou bastante diferenciada daquela vista em sala de aula. Mais a frente, nas análises, voltamos a este fato de sua fala, já que encontramos nele aspectos interessantes da identidade da aluna. Durante a entrevista em português, Vanessa se mostra mais à vontade, embora ainda um pouco tímida.

Considerando tais informações sobre os alunos envolvidos e a forma como as análises são desenvolvidas, passamos agora à primeira parte das observações, composta pelas análises das entrevistas de acordo com as categorias estabelecidas para a pesquisa.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, a seguir a análise das entrevistas e, em seguida, tecemos nossas observações a respeito dos relatos escritos dos alunos.

3.1 Análise das entrevistas

As entrevistas que compõem esta parte da análise foram filmadas, em sua maioria, na própria escola de idiomas em que os alunos estudam inglês como LE, na cidade de Americana, SP. Para o desenvolvimento da entrevista, houve a elaboração de perguntas, que guiaram a conversa, mas que poderiam variar, conforme o decorrer da interação.

Seguem as análises das entrevistas, baseadas nas categorias formuladas para a pesquisa²⁹.

3.1.1 Elementos verbais – a troca de pronomes durante a fala

Inicialmente, observamos as falas dos alunos, buscando nelas trocas de pronomes pessoais, as quais podem nos dar indícios identitários e de subjetividade dos alunos em questão, além de nos fornecer elementos para compreender a relação dos sujeitos com as línguas e com aspectos culturais nelas presentes. Assim, levantamos e discutimos as sequências mais representativas em que tais trocas pronominais ocorrem na fala de cada um dos alunos, dando também indicações de onde encontrar mais exemplos de ocorrências semelhantes nas transcrições em anexo.

Na entrevista de Tadeu, alguns momentos principais, a nosso ver, são destacados a esse respeito, os quais acreditamos ser mais relevantes para as questões de deslocamento identitário do aluno:

- (1) 60 *STD: antes **eu** demorava demais para ler <um artigo> em inglês [<].
 61 *OBS: <[=!risos]> [>].
 62 *STD: mesmo sabendo inglês **(vo)cê** ficava .
 63 *STD: demora acho que p(a)ra assimilar o que <(es)tá> [/] <(es)tá escrito>
- (2) 66 *OBS: e:: # de falar a língua assim .
 67 *OBS: te(r) # de você sabe(r) que você pode fala(r) você gosta ou .
 68 *STD: a: **eu** gosto <acho> [/] # acho super interessante .
 69 *STD: **eu** acho que:: .
 70 *STD: ajuda também muito:: # tipo: # quebra um pouco da timidez # sabe .
 71 *STD: <**(vo)cê**> [/] **(vo)cê** num pode ser tímido, acho .

²⁹ Para visualizar as transcrições completas, ver Anexo I, à página 109.

- 72 *STD: porque é lógico que **a gente** vai cometer erro # vai falar >coisa
 73 errada< [>] # mas não pode ser tímido .
- (3) 87 *OBS: como você se sente ao falar inglês ?
 88 *OBS: quando você (es)tá falando com alguém # nativo ou não .
 89 *STD: a:: # **(vo)cê** se sente # **(vo)cê** se sente bem n(ão)é .
 90 *STD: sei lá .
 91 *STD: eu acho que a parte mais prazelo [//] prazerosa de se saber uma língua .
 92 *STD: é conseguir falar e se comunicar .
 93 *STD: principalmente sem pensar no que **você** (es)tá >falando< [>] .
 94 *OBS: >ãã:< [<]
 95 *STD: acho que este é um ponto quando **você** passa a entender as coisas e a
 96 fala(r) sem pensa(r) .
 97 *STD: é # o que significa de fato # agora **você** (es)tá entendendo a língua

No primeiro trecho, vemos que Tadeu deixa de usar o pronome de primeira pessoa “eu” para usar o de segunda pessoa “você” (turno 62), ainda que continue falando sobre si próprio e sua experiência com a leitura de artigos científicos em inglês.

No segundo trecho, o aluno fala sobre seu interesse em saber falar a língua, o que considera uma forma de diminuir a timidez, uma vez que acredita que não se pode ser tímido para falar uma LE. Para tanto, ele utiliza o pronome “você”, ao falar sobre a quebra da timidez, distanciando-se de sua fala – talvez por não considerar-se tímido - e, logo em seguida, volta a incluir-se nela, considerando que “a gente” vai cometer erros, reconhecendo que ele também, assim como os demais falantes de inglês como LE cometem erros ao falar essa língua.

No trecho 3, o aluno responde a pergunta feita pela pesquisadora (que pergunta diretamente para ele, utilizando o pronome “você”) utilizando-se, para se referir à sua sensação ao utilizar a língua inglesa, o pronome de segunda pessoa, “você”. Vemos aí, numa interpretação desse dado, que o aluno coloca-se numa posição de distanciamento da fala outra, na outra língua (podemos pensar na hipótese, inclusive, de um distanciamento desta sensação que falar a LE causa).

Essa espécie de distanciamento daquilo que fala, marcada no discurso pelo pronome de segunda pessoa “você”, ainda que esteja referindo-se a si próprio, é bastante interessante para nossa observação, uma vez que percebemos que tais processos de trocas pronominais podem caracterizar um tipo de deslocamento do aluno no processo de aquisição/aprendizagem de LE, no qual ele se distancia daquilo que fala ou das sensações que têm, no que se refere à LE.

É comum, em língua portuguesa, que os falantes utilizem formas de segunda pessoa para se reportar a algo com distanciamento, de maneira genérica, o que viabiliza tal interpretação. Acreditamos que este distanciamento inclua também a posição do aluno enquanto alguém que, de certa forma, não quer identificar-se com aquele enunciado, com aquela situação de fala.

As trocas pronominais ocorrem ainda em outros momentos da fala de Tadeu, como vemos em (3), (4) e (5):

- (4) 163 *STD: um exemplo que eu vejo é tipo os desenhos # desenho animado assim .
 164 *STD: <a gente quase> [//] eu quase não via desenho # brasileiro .
- (5) 194 *STD: so: we # ã <I> [/] I learned a lot but I think it was mostly vocab .
 195 *STD: and we didn't see really grammatics <or> [/] [=! risos] or other things
- (6) 199 *OBS: how was it <as> [/] as a kid # how did you see: it ?
 200 *STD: I didn't see it as ã:: a class .
 201 *STD: I was really # ã:: we tried to have fun and so to # learn .
 202 *STD: by playing .

No trecho (4), quando o aluno está falando sobre a relação entre as culturas americana e brasileira, ele cita o exemplo dos desenhos animados e faz uma troca dos pronomes “a gente”, correspondente à primeira pessoa do plural (nós) e “eu”. Neste exemplo, o aluno faz o caminho inverso do que fez nos trechos (1), (2) e (3), saindo da generalização e do distanciamento, para se colocar como “eu”, diretamente (turno 164).

Os trechos (4) e (5) são da segunda parte da entrevista, em inglês. No trecho (4), Tadeu faz a troca dos pronomes “we” (nós), pelo pronome “I” (eu) no turno 194, para depois voltar, no turno 195 ao “we”. Assim, ele parte de um distanciamento, para depois marcar-se como o sujeito que aprendeu muito (“I have learned a lot”), voltando, em seguida, a distanciar-se, usando novamente “we”.

Um outro momento bastante imteressante na fala de Tadeu é o que podemos ver no seguinte trecho, tirado de sua entrevista em inglês:

- (7) 206 *STD: <I> [/] see in the University .
 207 *STD: <I> [/] think mostly really # learned English in school .
 208 *STD: but today when **they** have to read a paper or something like that in
 209 English .
 210 *STD: it's really hard for **them** .
 211 *STD: and # I don't know **they** are in the University I think you have to
 212 know English to be: in the University .
 213 *OBS: why do you think it happens ?

- 214 *OBS: <they> [/] have learned it and <they> [//] # how can they not speak
 215 it # or understand it well ?
 216 *STD: well # I don't know [=!risos] .
 217 *OBS: [=!risos] .
 218 *STD: I think # **we** don't use it so much .
 219 *STD: and ## I don't know # maybe the way **we** learn is not the right way #
 220 also .
 221 *STD: cause # I don't know .
 222 *STD: sometimes <**we** tr(y)> [/] try to learn the gram[/] the grammatics
 223 and **our** vocab is very very limited .
 224 *STD: and # I think **we** don't have the opportunity to use: English .

Nesse trecho, vemos o movimento que o aluno realiza entre os pronomes “they” e “them”, correspondentes à terceira pessoa do singular e “we”, primeira pessoa do plural. Entre os turnos 206 e 211, o aluno se posiciona fora do grupo ao qual se refere, ao dizer que “eles”, na universidade, têm dificuldades ao ler artigos científicos em inglês. Nesse ponto, podemos levantar a questão: e para ele, não há a mesma dificuldade?

Ao retomarmos a entrevista do mesmo aluno, na primeira parte (turnos 55 a 64, no anexo I, p.110), vemos que ele mesmo relata sua dificuldade em ler artigos científicos, dificuldade esta que não sente ao ler romances ou assistir a filmes. Há aí, então, uma contradição entre sua fala primeira, na qual ele declara ter também dificuldades ao ler na universidade e sua fala posterior, que relata a dificuldade dos outros alunos, excluindo-se do grupo mencionado.

Tal contradição é desfeita quando, a partir do turno 218, o aluno começa a incluir-se no grupo mencionado, passado a utilizar o pronome “we”, comentando sobre a forma como se aprende inglês e a falta de uso da língua, que pode levar a tal dificuldade de leitura e de vocabulário. Assim, ele passa a reconhecer suas próprias dificuldades, juntando-se ao grupo de alunos que, focados na gramática, acabam deixando de lado, na maioria das vezes, a aprendizagem de vocabulário e o próprio uso da LE.

Já na fala da aluna Vanessa, considerando tal categoria de análise, vemos que a troca de pronomes ocorre de forma relevante para nossas reflexões acerca da identidade da aluna apenas em:

- (8) 193 *STU:muito mais # num sei # é:: que **eu** não sei se é porque **eu** já # fiz
 194 muito tempo .
 195 *STU: é: **a gente** tá muito acostumada <a> [///] com o inglês mesmo .
 196 *STU: **tem gente** que nunca fez aula mas que entende sabe # de tanto que
 197 assiste filme: # e essas coisas # então .
 198 *STU: é: # <já> [/] é uma língua do **nosso** cotidiano n(ão)é # então assim é
 199 diferente eu acho # a forma como **a gente** se relaciona com a língua .

No trecho (8), a aluna relata como o que sente, comparando o inglês com o francês, que aprende há cerca de um ano. Ela diz gostar mais do inglês e, no turno 193 fala em primeira pessoa para, em seguida, fazer uma generalização, tirando o foco de sua experiência com o inglês e traçando um paralelo com as outras pessoas, passando a utilizar o pronome “a gente”, que, no entanto, ainda a inclui no grupo ao qual se refere (turno 195). Podemos inclusive pensar que, apesar de ser um distanciamento marcado na linguagem, ela, colocando-se também no grupo que está acostumado com a língua inglesa, observa a questão de seu ponto de vista e das pessoas com as quais convive, traçando, a partir disso, a aproximação dessas pessoas e dela própria com tal língua.

Já no turno 196, a aluna passa a generalizar com “tem gente”, excluindo-se agora do grupo em questão, embora também tenha passado por um período em que seu único contato com o inglês era através de filmes, seriados e afins, conforme nos informou na entrevista. Uma hipótese para a exclusão de si mesma nesta afirmativa de que algumas pessoas entendem a língua inglesa mesmo sem fazer aulas ou estudá-la formalmente, por ser uma língua do cotidiano, seria sua grande dedicação aos estudos dessa língua e sua busca pela perfeição das formas e pronúncias, grandemente enfatizadas ao longo dos cursos de línguas. Assim, é como se aluna afirmasse que o contato com a língua é suficiente para algumas pessoas, mas para ela não basta: ela busca e se dedica mais.

Nos dois turnos seguintes (198, 199), ela volta a se incluir no grupo sobre o qual fala, utilizando o pronome possessivo de primeira pessoa do plural, colocando um discurso bastante corrente no Brasil e muito presente em seu cotidiano em particular, sobre a presença do inglês no dia-a-dia, o que não ocorre com outras línguas, como o francês, e que pode influenciar na sua forma de se relacionar com tal língua.

As formas de generalização como as assinaladas acima não ocorrem com frequência na fala de Vanessa. Encontramos apenas uma outra ocorrência de tal forma de se referir aos fatos:

- (9) 127 *STU: **eu** gostaria de ter muito mais # sabe # limpeza em relação sabe [///]
 128 respeito assim em relação à cultura # é o que **eu** gostaria de
 129 ver # no Brasil .
 130 *STU: que **a gente** não vê n(ão)é ?
 131 *STU: mas # **eu** acho que é # por causa disso mesmo # sabe ?
 132 *STU: num [//] **a gente** num foi criado p(a)ra # ter respeito # sabe ?

Neste ponto da entrevista, a aluna se refere à questão cultural, relacionando o Brasil com a imagem que ela tem dos países falantes de inglês como LM. Ela toma a posição de quem deseja respeito em relação à cultura do Brasil, mas, ao mesmo tempo, nos turnos 130 e 132, generaliza a situação do seu país com relação a esse ponto, incluindo-se no grupo de pessoas que não foram criadas para respeitar a cultura, já que ela também é brasileira e vive na corrente de diálogos que, muito frequentemente, colocam o Brasil na posição de um país que não se importa tanto com seus aspectos culturais, como fazem os países europeus, por exemplo. Apesar do desejo de ver a cultura de seu país sendo respeitada, isso não parece estar presente na educação dos brasileiros, de uma maneira geral, segundo o relato da aluna – podendo estar ausente inclusive em sua própria educação, apesar de sua visão crítica quanto a isso.

Compreendemos que tal discurso esteja bastante presente no cotidiano dos brasileiros, que, no geral, consideram que os demais países – principalmente os europeus – dão mais valor e respeitam mais sua cultura que nós. Vemos, no entanto, muitas vezes, que há uma aproximação e apreciação maiores por parte de brasileiros com elementos que vêm das culturas de países estrangeiros do que com aqueles de nossa própria cultura e das características que marcam o nosso país.

Além dessa generalização, podemos ver, no trecho (9), a presença do discurso alheio, que dá forma à posição da aluna Vanessa e que será mais explorada a frente.

Durante a entrevista em inglês, não foram observadas na fala da aluna tais generalizações ou trocas pronominais que fossem relevantes para nossas reflexões.

No decorrer da entrevista, é possível perceber que a aluna deixa constantemente marcada em sua fala a sua posição enquanto sujeito, utilizando-se muito frequentemente do pronome de primeira pessoa “eu”, que aparece, em sua fala, de maneira mais repetitiva e marcada do que na fala dos demais alunos. Tal dado pode ser confirmado com a leitura da transcrição da entrevista de Vanessa, presente no anexo I, ao final deste trabalho.

Passando a analisar a entrevista de Eduardo, no que diz respeito à categoria de análise em discussão, podemos perceber que este aluno faz uso da troca de pronomes de maneira constante durante sua fala, variando muito na forma de se reportar a si mesmo e utilizando muito as generalizações. Trazemos para a análise alguns dos trechos em que tais processos são encontrados e, ao final das considerações a esse respeito, apontamos para outros momentos nos quais tais ocorrências aparecem na entrevista do aluno, na transcrição em anexo.

Logo no início da entrevista, Eduardo deixa claro que não gostava de inglês quando estudava a língua na escola, porque o fazia por obrigação:

- (10) 44 *OBS: e como [/] como que foi essa mudança # de **você** não gostar da
 45 língua primeiro e: ## foi pelo contato ?
 46 *STU: então # porque quando **você** tem o inglês na escola é meio que
 47 obrigado n(ão)é ?
 48 *STU: então **(vo)cê** [/] **(vo)cê** acaba não tendo o interesse .
 49 *STU: e:: depois também **eu** vi que seria necessário por causa do:: [/]
 50 do curso que **eu** estava fazendo ## tinha muito:: [/] muito material
 51 em [/] em inglês # muitas apostilas aí **eu** comecei a me
 52 interessar .
 53 *STU: e também por causa de música que **eu** escutava que:: +/-
 54 *STU: **(vo)cê** escuta e **(vo)cê** não entende nada ## **(vo)cê** quer saber o que
 55 que [//] o que eles estão falando
 56 *OBS: arã .
 57 *STU: o que que eles (es)tão cantando n(ão) é ?
 58 *STU: aí **eu** comecei a me interessa(r) ### a partir do momento que **eu**
 59 comecei a fazer # come [///] **eu** vi:: [///] **eu** comecei a
 60 aprender ## fui gostando de inglês .

No início do trecho acima, vemos a pergunta feita pela observadora, direcionada ao aluno e as respostas dadas por ele, logo em seguida (turnos 46 a 48), não o colocam como sujeito direto da fala, uma vez que utiliza “você” para fazer as afirmações, distanciando-se delas, como se tais afirmações não mais se aplicassem a ele próprio. Nos turnos seguintes (49 a 53), ele começa a falar em primeira pessoa, realmente se colocando como sujeito de seu discurso, não se distanciando dele ao mencionar seu curso de graduação, para logo em seguida, no turno 54, voltar a distanciar-se, ao falar da sensação de não-entendimento, que possivelmente ele já não vivencia mais totalmente, já que agora tem uma compreensão razoável da língua inglesa e provavelmente por isso, distancia-se desse sentimento. Quando passa a falar que começou a gostar de inglês a partir do momento que iniciou os estudos da língua fora da escola regular, volta a se colocar como sujeito de seu discurso (turnos 58 a 60).

Alguns turnos adiante, o aluno diz que a língua se tornou fundamental para ele, a ponto de desejar que ela fosse mesmo sua LM, como vemos nas passagens de 73 a 75 :

- (11) 69 *STU: a:: ## **eu** [/] **eu** acho que vale a pena ter # [/] ter começado a fazer
 70 # porque se **eu** não tivesse começado **eu** ## não teria começado a
 71 gostar do inglês
 72 *STU: e:: hoje: **eu** vejo que:: **p(a)ra mim** é:: fundamental falar o inglês .
 73 *STU: **eu** quero realmente ## ter como se fosse minha língua nativa mesmo
 74 n(ão) é ?

- 75 *STU: eu gosto muito .
 76 *OBS: e isso é:: só por causa do trabalho ou +//?
 77 *STU: não !
 78 *STU: é em geral ### é interessante quando (vo)cê: # (es)tá assistindo um
 79 programa e encontra uma coisa que **você** realmente se [//]+/ .
 80 *STU: **eu** não entendo tudo que [//] as palavras ## mas o contexto geral
 81 **eu** entendo ## isso p(a)ra **mim** é:: gratificante n(ão) é ?

Nesse trecho, vemos também que o aluno se identifica com o inglês, não apenas por questões profissionais, mas por se sentir bem ao compreender a língua em uso, quando assiste a algum programa de televisão (turnos 76 a 81).

É também nesse trecho (11) que encontramos um dos momentos em que Eduardo utiliza o pronome “você”, para generalizar seu sentimento com relação à possibilidade de falar inglês e compreender a língua, nos turnos 78 e 79. Logo após a generalização, nos turnos 80 e 81, volta a falar em primeira pessoa, reportando-se a si próprio diretamente. O aluno faz esse movimento de generalização ainda que, durante todo o trecho, esteja referindo-se a si próprio e a suas sensações ao utilizar a LA, enquanto responde a uma pergunta feita diretamente a ele.

Tais movimentos de uma pessoa a outra são encontrados em outros momentos na entrevista de Eduardo, como é possível observar no trecho que vai do enunciado 82 a 95, encontrado no anexo I, à página 123 deste trabalho.

Na entrevista em inglês, o aluno também faz a troca, partindo de “I” para “you”, ao responder a mesma pergunta feita em português no trecho (11), acima discutido.

- (12) 176 *OBS: and now for you # it's good to learn English # do you like it ?
 177 *STU: yes **I** like so much .
 178 *OBS: alright # ã: ## why? ## ã: if **you** had to [/] to answer why **you** like
 179 it # ã: what would **you** say ?
 180 *STU: because:: it's nice **you** [/] **you** listen # to: ## a person: # speaking
 181 in English and **you** [/] **you** can # understand almost everything the
 182 that person is # saying .
 183 *STU: **you** can [/] ## **you** can ## é: watch tv in a international channel in #
 184 or a movie in # and understand # almost everything without the #
 185 subtitles it's nice to **me** .
 186 *STU: **I** like .

Assim, o aluno continua realizando o movimento de partir da marcação de primeira pessoa, para a generalização com a segunda pessoa do singular, voltando, em seguida, a focar em si mesmo, utilizando os pronomes “me” e “I”.

No trecho (13), há uma diferenciação na fala do aluno, no que concerne às trocas pronominais. Nos trechos acima discutidos, é possível perceber que o aluno utiliza-se de pronomes de primeira ou de segunda pessoas do singular, partindo de si mesmo e generalizando, sem, no entanto, incluir-se ao fazer uso do pronome “you”. No trecho a seguir, o aluno, ao utilizar “a gente”, inclui-se no grupo ao qual se refere, quando diz que o que se conhece é a língua inglesa, não os países falantes dessa língua, a não ser os Estados Unidos e Inglaterra. Porém, ao falar “a gente”, o aluno rapidamente se corrige, nos turnos 122 e 123, voltando a dizer que ele (“eu”) não conhece muito esses países, deixando de generalizar, possivelmente por perceber que tal desconhecimento pode ser algo que se restringe a ele, por sua preferência pelos Estados Unidos ou Inglaterra, e que não seja algo generalizado.

- (13) 111 *STU: porque **eu** acho que é o [///] **eu** acho que seria mais interessante
 ir
 112 p(a)ra Londres # p(a)ra Inglaterra do que p(a)r(a) os Estados Unidos
 113 ## porque a Inglaterra é um país mais antigo # é onde:: o
 114 inglês nativo n(ão) é # a origem ## o sotaque é diferente
 115 então ## **eu** [///] se **eu** tivesse que escolher os dois **eu** escolheria
 116 Londres.
 117 *STU: Agora outros países como Irlanda # Austrália ## e o próprio Canadá
 118 **eu** não:: [/] não sin [///] não tenho uma opinião sobre eles
 119 assim .
 120 *OBS: arã .
 121 *STU: mas xxx .
 122 *STU: **a gente** ouve o inglês n(ão)é ## os outros países **a gente** num
 123 [///] **eu** não conheço muito .

Dois fatos interessantes podem ser observados nas entrevistas dos dois alunos seguintes: Gilberto e Roger. Enquanto Gilberto utiliza praticamente durante toda sua entrevista em português o pronome “você”, para se reportar a si mesmo, fazendo generalizações, o aluno Roger marca o tempo todo sua fala com o pronome “eu”, generalizando, na entrevista em português, apenas em quatro momentos. Já na entrevista em inglês, Gilberto utiliza as generalizações em menor número, marcando sua posição como sujeito com “I” e Roger, seguindo o padrão de sua entrevista em português, utilizou-se de generalização apenas uma vez. Vemos, a seguir, exemplos de tais processos e nossas reflexões sobre eles.

Logo no início de sua entrevista, Gilberto inicia sua fala referindo-se a uma conduta que teve, ao começar a estudar inglês, mas usando o pronome “você”:

- (14) 20 *STD: primeiro **eu** comecei com o inglês foi me:io obrigatório # foi
 quinta

- 21 série daí entra <na> [/] na grade curricular .
 22 *STD: aí é:: **eu** comecei a fazer uma brincadeira .
 23 *STD: comecei a gostar de: # ver o que significava sa(be) é:: com
 24 palavras **você** andava na rua e **você** via uma árvore aí **você** já
 25 começava como que é árvore em inglês ?
 26 *STD: vai brincando de codificar as coisas .
 27 *STD: aí depois foi passando o tempo .
 28 *STD: aí **eu** entrei para a área de informática .
 29 *STD: e a área de informática noventa por cento é inglês .
 30 *STD: então **(vo)cê** tem que focar bastante no inglês .
 31 *STD: e mas **eu** já gostava da matéria # então p(a)ra **mim** foi fácil
 32 continuar então .

Vemos, nesse trecho, que o aluno, nos turnos 23 a 25, fala claramente das ações que ele mesmo praticava, nomenado os objetos na rua, mas distanciando-se desta fala, através do uso do pronome “você”. Esta conduta é recorrente na fala do aluno, como pode ser percebido através da leitura das transcrições de sua entrevista em anexo, na página 129 deste trabalho.

Porém, na segunda parte da entrevista, em inglês, o uso do pronome “I” é muito mais frequente na fala de Gilberto, sendo que ele faz uso de generalizações em apenas três momentos:

- (15) 173 *OBS:ã:: and ã: what does it mean to you <to have a: > [/] to have a
 174 good performance # when you speak English ?
 175 *STD: a: it's very important .
 176 *STD: it's a to **me** is a: how can **I** say is a: **you** have a: **you** have this
 177 sure that é: when **you** speak to someone who isn't a:: native English
 178 speaker .
 179 *STD: the even <they> [///] é:: he or she has a little of knowledge of
 180 English .
 181 *STD: <the> [///] with **my** accent <with **my**> [///] # é:: with the words that
 182 **I** use .
 183 *STD: they could understand and and .
 184 *STD: it's the: important part .
 185 *STD: **you** pass what **you** want to say to: # pass **your** message .
 186 *OBS: ok very good .

No recorte acima, vemos que o aluno coloca-se como “you”, alterando tal pronome com o possessivo de primeira pessoa “my”, ou o pronome pessoal “I”. O distanciamento da fala continua presente, embora sempre recortado pela marcação da primeira pessoa, entremeando as falas que contém os elementos marcadores do distanciamento. Apesar de percebermos, na fala, que “you” refere-se ao próprio aluno e suas experiências, tal forma linguística não o coloca como participante da ação realizada. Tal exclusão não ocorre no trecho seguinte (16), o outro momento em que Gilberto faz uso do distanciamento, mas, desta

vez, inclui-se no grupo em questão, com a utilização do pronome possessivo “our”, correspondente à primeira pessoa do plural:

- (16) 237 *OBS: how do you see # ã: these English speaking # cultures ?
 238 *STD: **I** think <they are> [/] # they are # domina(ting) no it isn't very
 239 good # they are taking **our** country space .
 240 *STD: and **I** think when # a: # two thousand thirty # <the> [///] **our**
 241 childrens wouldn't know what is Saci_Pererê .
 242 *STD: and **I** think is't a <bad> [/] bad thing .

Ainda há, no trecho (16), alternações entre primeira pessoa do singular e primeira do plural, mas é interessante notar a postura do aluno enquanto brasileiro e alguém que realmente se inclui neste grupo – e inclui também a pesquisadora, de certa forma. Os momentos em que o aluno utiliza o pronome “I”, nesse trecho, são aqueles em que marca sua posição enquanto alguém que não concorda com o fato da dominância cultural que acredita ocorrer com a cultura norte americana sobre a brasileira. A cultura de nosso país é referida pelo aluno como sendo formada pelo todo do país, sendo que ele, os demais brasileiros e a própria pesquisadora fazem parte dessa categoria, todos incluídos no pronome “our”.

Podemos supor, ao perceber, na língua estrangeira, maior uso de pronomes de primeira pessoa para se referir a si próprio, comparando com o uso que faz dos mesmos em língua materna, como uma possibilidade aberta por tal língua para uma aproximação consigo mesmo, um lugar para permitir liberdades e proximidades não presentes, por algum motivo, em sua LM. Neste ponto, lembramos novamente o trabalho de Revuz (1998), que considera a língua estrangeira como o lugar das libedades e refúgio dos medos e restrições presentes na LM.

Já nos dados do aluno Roger, nos quais as generalizações ocorrem em número muito reduzido, vemos que, em sua entrevista em português, há variação entre os pronomes “eu” e “você” e, portanto, um distanciamento, ou controle de sua fala, apenas em:

- (17) 156 *STU: é:: mas # como pessoa p(a)ra mim serviu p(a)ra me mostrar que::
 # o mundo é:: # quando **você** fala inglês ele é pequeno .
 157 *STU: porque qualquer um entre aspas **te** entende .
 158 *STU: e **você** é entendido por qualquer um .
 159 *STU: **eu**: é: aí <**eu** vejo o porque da palavra aldeia global> [///] **eu** entendo
 o significado da palavra aldeia global .
 160 *STU: falando inglês .
 161 *STU: n(ão)é # é tudo muito próximo tudo muito pequeno tudo muito igual
 162 *STU: quando **você** # lógico # quando **você** é entendido e quando # **você**
 entende .

- (18) 181 *STU: é: sem valorização .
 182 *STU: porque # se **você** for <valorizar> [//] valorar # **você** vai # incorrer em erros .
 183 *STU: porque:: # ou **você** valora um olhar estrangeiro de terceiro .
 184 *STU: que também vai ser # falho .

No trecho (18), o distanciamento imposto pelo aluno no discurso ao utilizar o pronome de segunda pessoa “você” deixa clara sua posição com relação a algo que acredita ser errado: valorizar culturas diferentes, comparando-as. Portanto, ao utilizar tal pronome, o aluno marca sua posição contrária a tal conduta, deixando explícito que não faz isso, não se incluindo, em sua fala, entre as pessoas que praticam esse tipo de comparação.

É interessante ver que, durante a entrevista em inglês, a troca de pronomes ocorre apenas uma vez nos dados de Roger:

- (19) 302 *STU: é: # because # the brazilian culture ## have your value .
 303 *STU: <the: english> [/] the: # english culture have <yo(ur)> [///] other value .
 304 *STU: but <don't> [///] a:: é: <we don't> [///] # <can't> [//] we can't <compare> [/] compare the cultures .

Ao responder a mesma questão do trecho (18), o aluno inclui-se agora no grupo ao qual se refere, usando o pronome de primeira pessoa do plural “we”, diferentemente do que havia feito em português, ao usar o pronome de segunda pessoa “você”.

A maneira como os alunos utilizam as trocas pronominais durante sua fala podem nos mostrar, como vimos ao longo das observações acerca dos trechos trazidos nas análises, que há, por vezes, um distanciamento dos alunos com relação à sua fala, ou com relação ao próprio sentimento de falar uma LE.

De acordo com a teoria apresentada como base para as reflexões deste trabalho, podemos compreender a postura dos alunos ao trocar os pronomes durante sua fala, como a tomada de posição de um outro posto de vista e, dessa forma, operando um deslocamento desses alunos ao posicionar-se enquanto sujeitos.

Em concordância com Fiorin (1996), vemos que o uso da segunda pessoa do singular pela primeira pessoa do singular, recorrente nos trechos acima citados, proporciona “um processo de desdobramento fictício do enunciador, que se consitui num outro, para ser alvo de suas apreciações, confidências, etc.” (p. 93).

Já no uso da primeira pessoa do plural pela primeira do singular, presente na fala dos alunos nas formas “nós” e “a gente” – e seus correspondentes em inglês -, segundo Fiorin

(1996, p. 96) há uma diluição do eu no anonimato do nós, ou uma ampliação desse. Assim, pode haver a intenção de evitar dar realce à subjetividade do locutor, colocando-a diluída na pluralidade do nós.

São esses processos que vemos nas falas dos alunos, como explicitado também ao longo das reflexões apresentadas em cada um dos recortes trazidos. Vemos aí os desdobramentos de sua subjetividade e os deslocamentos identitários marcados em seu discurso.

3.1.2 – Elementos verbais - Formação de enunciados

Nesta categoria, buscamos identificar se os alunos levam, ao falar inglês, estruturas frasais ou palavras que são usadas no português, mas não no inglês padrão.

Como explicitado durante a apresentação da fundamentação teórica desta pesquisa, defendemos que a língua materna esteja sempre subjacente, uma vez que ela também é a base para a formação da subjetividade do indivíduo. Assim, com as ocorrências de formações comuns ao português, mas não ao inglês, acreditamos poder identificar traços da subjetividade dos aprendizes, marcada em sua LM e, ao mesmo tempo, a emergência da identidade formada a partir da LE.

Ao analisar as falas dos alunos, não foi comum encontramos elementos que pudessem ser identificados como estruturas formadas com base no português, ainda que tal fato tenha se dado em alguns momentos, como os descritos e discutidos a seguir.

Na fala de Tadeu, encontramos a ocorrência de tais estruturas em dois momentos:

- (20) 203 *STD: but it's # **really** hard # to find one that could # do it very
 204 naturally .
 205 *STD: or ## that **really can understand** and can # I don't know # talk .

Nesse trecho, vemos duas ocorrências de advérbios na fala do aluno. Na primeira delas, a posição padrão do advérbio em inglês é respeitada, sendo que este vem após o verbo auxiliar *be* (MURPHY, 1991, p. 212), no turno 203. Já no turno 205, o aluno inverte a posição do advérbio e do verbo modal *can*. A posição esperada para tal advérbio (embora saibamos que podem haver exceções) seria entre o modal e o verbo seguinte, no caso, “understand”. Porém, o aluno o utiliza na posição anterior ao modal, comumente utilizado em português.

Em uma fala anterior ao recorte acima, o aluno, ao referir-se ao curso de inglês que cursou antes de ir com a família para o Estados Unidos, podemos observar o uso do verbo *do* na forma do passado “*did*”, quando o aluno diz, numa possível correspondência com o português, que “fez um curso intensivo”. Tal verbo, no entanto, não é utilizado em inglês

nesse contexto. Para referir-se a cursos, o verbo utilizado por falantes nativos de inglês é *take* e, portanto, *take a course*:

- (21) 176 *STD: and we started <to> [/] study # I think I was seven or eight years
177 old .
178 *STD: and I **did** a intens[///] eu ia falar intensivo [=!risos] .

Na fala de Vanessa, as ocorrências também não são encontradas com frequência. O dado que chamou a atenção nesse sentido foi apenas o visto em:

- (22) 312 *STU: my vocabulary is so much **more # é:: # rich #** and I can express
313 myself in any other ways and .

No trecho (22), a aluna utiliza a forma “more rich”, que seria o equivalente a *mais rico*, corretamente formado em português. No entanto, tal formação não obedece a norma padrão do inglês, que forma superlativos de adjetivos curtos acrescentando a eles o sufixo *-er* (MURPHY, 1991, p. 212). Assim, o esperado seria a forma *richer*. A própria Vanessa, alguns turnos depois (linha 320 da transcrição, início na p. 122, em anexo) utiliza a forma considerada padrão do inglês, embora hesite ao pronunciá-la, incerta quanto a sua exatidão.

Na fala de Eduardo, encontramos o uso de formas comuns do português na entrevista em inglês em:

- (23) 162 *STU: é: # at first # my: first: contact with English was é: at: the
163 xxx school [//] public school # but é: at: the time **I didn't like so**
164 **much #** because I # é: it was something i:: I must [/] I must to do
165 # not my:: [/] my will .

No trecho (23), há o uso do verbo *like*, do inglês, que, por ser um verbo transitivo, pede por um objeto e é normalmente seguido por ele, sendo o esperado para a situação acima “I didn't like *it*”. Tal processo ocorre também na linha 170 da entrevista transcrita de Eduardo (anexo I, início na p. 123). Entendemos que o uso desse verbo sem o objeto *it* ocorre pois é comum, em português, dizer “eu gosto” apenas.

Ao observar a entrevista de Gilberto, o que vemos é a falta do marcador de sujeito, uma vez que este deve estar sempre presente na sentença em inglês, mas não necessariamente na em português:

- (24) 176 *STD: it's a to me **is a:** how can I say **is a:** you have a: you have this
177 sure that é: when you speak to someone who isn't a:: native English
178 speaker .
179 *STD: the even <they> [///] é:: he or she has a little **of** knowledge of
180 English . (...)

Nesse exemplo, o aluno faz uso do pronome “it”, marcador de sujeito da frase, mas, em seguida, utiliza-se do verbo *be* em dois momentos, sem retomar o sujeito, o que não seria, nesse caso, considerado correto em língua inglesa.

Ainda no trecho (24), observamos, também, na linha 179, o uso da expressão “a little **of** knowledge”. Nesse caso, a preposição *of*, que seria usada no correspondente da expressão em português – “um pouco **de** conhecimento” – não é utilizada no inglês, sendo, mais uma vez, um traço da LM que o aluno carrega para a LE. Assim, o esperado seria “a little knowledge” (ou, até mesmo, *some knowledge*).

O aluno Roger foi o que mais aproximou a sua fala em inglês dos padrões comuns ao português, embora isso também não tenha ocorrido com grande frequência durante a entrevista. O fato de tal processo estar mais presente em sua fala, em comparação aos demais alunos, pode nos levar a pensar em sua dificuldade de expressão em língua inglesa, percebida durante sua entrevista, e, conseqüentemente, sua dificuldade em deixar-se tomar por esta língua e, com isso, permitir a constituição de identidades ligadas a ela.

A falta do objeto ao utilizar o verbo *like*, já observada acima na fala de Eduardo, também ocorre na entrevista de Roger, nos turnos 238 e 239 (anexo I, p. 135).

Outra situação em que podemos reconhecer a presença da LM na fala de Roger é em:

(25) 246 *STU: é:: other é: <the> [/] <the> [/] <the language> [//] # the # foreign
 é: language ã: ### <is the é::> [///] ## **did** # é:: ## **that I** ## **go** to other <words> [//]
 <world> [/] <world> .
 247 *OBS: all right a:: and # is it good ?
 248 *STU: yes very good .
 249 *STU: cause é:: ## <I> [///] # <to do> [///] # **do** # **that I** understand the other .
 250 *STU: and other <understand> [/] understand me .

No trecho acima, vemos o uso do verbo *do* em uma formação pouco comum para ele, tanto no turno 246, no qual ele é utilizado no passado (“*did*”), quando na linha 249, em que aparece no presente (“*do*”). O ideal, em ambas as falas, seria utilizar o verbo *make*, modificando-se também o restante da expressão, que adquiriria uma outra formação, algo como *made me go to other worlds*, em 246 e *make me understand the other*, em 249. Provavelmente, o aluno baseou-se, para formar tais frases, em algo próximo de *fez com que eu fosse para outros mundos* e *faz com que eu entenda o outro*, respectivamente.

Outro momento na fala de Roger em que encontramos o uso de formas comuns ao português é em:

- (26) 259 *STU: é: <I> [/] I like the United_Kingdom 'cause **is** <a::> [/] **a country # very traditional .**
 260 *STU: and I like **of** the monarchy and # the # lifestyle in the United_Kingdom.

Aqui, o aluno utiliza, no turno 259, o verbo *be*, sem marcar o sujeito gramatical da oração, assim como mostramos anteriormente na fala de Gilberto (trecho (24)). Logo em seguida, vemos a formação “a country very traditional” (substantivo + adjetivo) em sua fala, enquanto o esperado, segundo as regras de colocação do adjetivo em inglês (a saber: adjetivo + substantivo), seria *a very traditional country*. Tal fala do aluno traz a formação comum no português, na qual utilizamos o adjetivo após o substantivo. Os demais alunos entrevistados não utilizam essa formação, respeitando as regras do inglês. Já Roger incorre nesta falha, talvez por não se distanciar o suficiente de sua LM no momento de sua fala.

Entendemos que tais ocorrências de estruturas comuns ao português e muitas vezes não existentes em inglês, encontradas, ainda que sem muita frequência nas entrevistas, podem ser consideradas como uma maneira de flagrar a forte presença da LM na fala em LE. Essa presença nos remete à formação da subjetividade dos aprendizes e deixa perceber que, embora permitam-se desenvolver identidades correspondentes à LE, a LM é a ela subjacente e reguladora de seu funcionamento, em momentos nos quais a LE se mostra falha, de alguma forma, como buscamos mostrar ao longo da pesquisa. Com isso, lembramos o trabalho de Coracini (2003), que enfatiza a função da LM, sempre presente, apesar da questão identitária com a LE ser forte no sujeito e o seu desejo de aproximação com o outro – o estrangeiro – também deixe suas marcas na linguagem.

3.1.3. Elementos verbais - Utilização de marcadores discursivos

Na categoria 1-c, referente ao uso de marcadores discursivos utilizados pelos alunos durante a entrevista, pensamos que tais marcadores, por serem bastante específicos da língua falada (CASTILHO, 2010) e diferentes em cada língua, apenas aparecem na fala dos alunos de LE quando esses realmente se encontram em uma relação identitária bastante forte com essa língua e quando pode ser possível entrever, também, a presença da LM e da subjetividade do aprendiz, quando este faz uso de marcadores do português em sua fala em inglês.

Acreditamos que a utilização dos marcadores discursivos seja um indício da entrada na língua, já que são recursos da fala que aparecem pouco nos livros didáticos, e vêm, então, do contato com a língua em contexto não formalizado. Por isso, para compor os enunciados dos alunos, acreditamos que os marcadores apareçam um pouco tardiamente e pelo contato

(muitas vezes) fora da sala de aula (embora não tenhamos acesso a qualquer material que trate dessas questões). Por essas razões, olhamos mais cuidadosamente para tal aspecto da língua, a fim de verificar sua utilização pelos aprendizes e talvez perceber, através desse uso, indícios de sua constituição identitária. De fato, a observação das entrevistas nos dá dados interessantes a esse respeito.

Nas entrevistas da maioria dos alunos, é possível flagrar o uso de marcadores discursivos em ambas as línguas, porém, o mais comum é vermos, na fala em LE, marcadores comuns aos português, mas incomuns ao inglês (considerando a fala dos falantes nativos). No entanto, o contrário pode também ser reconhecido: o uso de marcadores diferentes em cada língua, correspondentes ao uso comum na fala nativa.

Assim, vemos que a entrevista de Tadeu mostra-se bastante ilustrativa do último caso acima descrito, uma vez que o aluno, ao falar português, utiliza-se, em grande medida, dos marcadores “assim”, “tipo”, “é”, “né” ou “sei lá”. Ao falar inglês, o número de marcadores utilizados pelo aluno mantém-se frequente, mas seu uso fica restrito a “ã”, “so” e “I don’t know”, todos eles pertencentes ao inglês falado nos Estados Unidos. Apenas em um momento da entrevista é possível ver que Tadeu utiliza um marcador que havia aparecido também em sua fala em LM:

- (27) 178 *STD: and I did a intens[///] eu ia falar intensivo [=!risos] .
 179 *STD: **é: esqueci agora .**
 180 *OBS: **intensive .**
 181 *STD: **intensive cours(e) é: .**
 182 *OBS: course .
 183 *OBS: [=!risos]

O que mais chama a atenção nesse dado, é que o marcador “é”, do português (turnos 179 e 181) aparece justamente quando o aluno retorna à sua LM, no momento em que se confunde com o uso das palavras e se esquece como dizer o que queria na LE. Além desse momento, não é possível reconhecer, na fala de Tadeu, a troca do uso de tais marcadores ao falar uma língua ou outra.

Já na fala de Eduardo, o que vemos é também algo interessante: ao falar inglês, utiliza-se quase integralmente do marcador “é”, não legítimo do inglês, mas bastante comum em português. O fato interessante nesse dado é que, ao falar português, o aluno apenas faz uso de tal marcador uma vez, no início de sua entrevista. É marcante o momento em que começa a falar inglês, justamente por conta da existência de tal marcador, não presente em sua fala anterior, em LM.

Tal fato pode nos levar a compreender que há a existência de uma identidade ligada à LE, mas, ao mesmo tempo, que ela vem regulada pela língua materna, deixando entrever, na fala em LE, sua presença, exposta pelos marcadores encontrados na fala, correspondentes ao que seria esperado para a LM, mas não para a LE.

Um movimento semelhante é percebido na fala de Gilberto: o marcador “é” aparece muito frequentemente em sua fala em inglês, porém, é também comum seu uso em português pelo aluno. É possível ver também que o marcador “a/ã” aparece também na fala em LE, mas em menor número. Em português, há uma variedade maior de marcadores que o aluno faz uso ao longo da entrevista: “aí”, “daí”, “sabe?”. A variação em inglês é mais restrita a “é” e “a/ã”.

Outro dado interessante na fala de Gilberto é o que consideramos aqui como um marcador discursivo “como fala?”, que aparece em alguns momentos em português e, da mesma forma, seu correspondente em inglês também está presente na fala do aluno em LE, com “*how can I say?*”. Ao fazer uso dessas formas, o aluno mostra-se familiarizado com a correspondência entre tais marcadores, os quais, também fora das filmagens, são muito utilizados pelo aluno ao longo de sua fala, em ambas as línguas.

O aluno Roger, em sua fala em português, utiliza-se grandemente dos marcadores “né?”, “é”, “assim”, “aí”. Os marcadores “a” e “ã”, também legítimos ao português, aparecem em número reduzido em sua fala em LM. Ao falar a LE, tais marcadores passam a ser mais frequentes, acompanhados também de “é” e, por vezes, “né”, comuns ao português. O uso constante de marcadores da língua portuguesa pelo aluno pode nos mostrar sua hesitação ao utilizar a LE e a presença constante de tais marcadores também pode levantar a hipótese de que a entrada na LE é feita pelo aluno apenas em partes e, por vezes, com certa dificuldade.

A entrevista de Vanessa traz dados interessantes para a reflexão contida nesta pesquisa. Inicialmente, é notável a diferença na frequência dos marcadores discursivos quando a aluna fala a LM ou a LE. Ao falar português, a aluna utiliza constantemente marcadores, chegando mesmo a colocar quatro deles em apenas um enunciado, como vemos em sua fala no turno 125:

125 *STU: **sabe # então assim # é revoltante isso # <eu> [/] me revolto sabe ?**

O uso de mais de um marcador por enunciado é comum na fala da aluna, durante toda a entrevista em português. Já em sua fala em inglês, só encontramos três ocorrências do marcador “*I don't know*” e uma do marcador “é”, existente em língua portuguesa, mas não legítimo do inglês. Tal mudança radical em sua fala pode nos indicar que, embora a aluna se disponha a adquirir/aprender a LE, não demonstrando barreiras a ela enquanto nova forma de

conceber o mundo e a realidade (MARCHEZAN, 2010, p. 266), o fato de ela dedicar-se tão devotamente ao estudo formal do idioma enquanto estrutura linguística pode ter feito com que ela se distanciasse, em certa medida, da língua falada, restringindo, em sua fala, o uso de marcadores, mesmo aqueles da LM. A preocupação da aluna recai sobre as formas gramaticais da língua e a busca pela pronúncia adequada das palavras. Outra possibilidade que vemos, nesse caso, é a de a aluna estar, ao utilizar a LE frente às câmeras, em uma situação pouco confortável, evitando, assim, utilizar-se de tais recursos linguísticos.

A observação dos marcadores linguísticos na fala dos alunos nos traz reflexões sobre a forma como o aluno entra na LE e a maneira como a LM está sempre subjacente a essa outra língua, justamente por ser nela que se constitui enquanto sujeito no mundo, segundo a perspectiva desta pesquisa, baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin. Com a análise dos marcadores linguísticos, vemos que a LM esté presente inclusive em seu uso, uma vez que, muitas vezes, os mesmos marcadores são levados da LM para a LE, ainda que esses não sejam legítimos da língua em questão.

3.1.4. Elementos não verbais: Mudança de postura e observação dos gestos dos alunos

Nas análises referentes a essa categoria, observamos as entrevistas buscando nos gestos e postura dos alunos, ao falar a LM e a LE, mudanças que possam colaborar para compreender de que maneira os alunos entram na LE e a forma como os dados não verbais, que são parte indispensável ao todo da enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), contribuem e participam na formação da identidade dos alunos.

No que diz respeito às observações de tais dados na entrevista de Tadeu, no que concerne a mudanças de comportamento, postura e de gestos do aluno ao falar uma língua ou outra, podemos perceber que ele, bastante comunicativo e expansivo, leva a primeira parte da entrevista, em português, fazendo muitos gestos com as mãos, livremente. O aluno mexe muito com os dedos das mãos ao falar.

Quando passamos a fazer a entrevista em inglês, é perceptível que há uma diminuição da frequência dos gestos, mas nada que seja muito radical. Sua fala permanece firme e sem longas pausas e o aluno parece estar tão à vontade quanto estava antes, ao falar português. No entanto, notamos que durante períodos da fala em inglês, embora não muito longos, os gestos ficam contidos, e ele para de mexer com as mãos e com os dedos – e alguns (poucos)

movimentos que faz com os dedos ao falar português não se repetem quando fala inglês. É interessante relacionar esta informação ao que ele diz em certo ponto da entrevista:

- (28) 105 *OBS: e com relação aos países falantes de língua estrangeira .
 106 *OBS: você já morou nos Estados Unidos .
 107 *OBS: <o que que você> [/] o que você acha da cultura # dos países em
 108 geral não só de onde você morou lá .
 109 *STD: bom ## do Estados Unidos eu xx era muito novo lá n(ão) é .
 110 *OBS: uru: .
 111 *STD: eu fiz a se [/] a segunda e a terceira série do fundamental lá .
 112 *STD: mas: ## a minha mãe fala que aqui no Brasil eu dava muito mais
 113 trabalho assim na escola do que lá .
 114 *OBS: sério ?
 115 *STD: **então # ela tinha [///] se preocupou bastante comigo # porque aqui eu .**
 116 **dei trabalho assim na primeira série .**
 117 *STD: aí e lá ela ficou super pé atrás .
 118 *STD: já tinha até visto tipo: <de escola> [//] professora particular .
 119 *STD: que lá tem o home schooling .
 120 *OBS: arã: .
 121 *STD: mas ela fala que graças a Deus não precisou de nada # eu me dei bem
 122 .
 123 *STD: **eu senti mais assim diferença quando eu voltei dos Estados Unidos**
 124 **pra cá .**
 125 *STD: **do que quando eu fui pra lá sabe.**
 126 *STD: mas não sei por que também .
 127 *OBS: e você se sentia bem lá ?
 128 *STD: a sim .
 129 *OBS: que você se lembre n(ão) é # <porque> [>] .
 130 *STD: <não que> [<] # que eu me lembre sim .
 131 *STD: eu lembro que eu me dava bem na escola .
 132 *STD: o pessoal admira bastante que nem eu jogava futebol .
 133 *STD: e o pessoal gosta .

Notamos que nos turnos 115 e 116, Tadeu declara ter dado trabalho na escola, durante o primeiro ano do Ensino Fundamental aqui no Brasil e que, por conta disso, sua mãe acabou ficando bastante preocupada com sua ida aos Estados Unidos e com como ele se comportaria na escola de lá. Para surpresa de sua mãe, no entanto, não foi necessário fazer grandes mudanças e contratar professores particulares, pois, diferentemente do que ocorreu no Brasil, Tadeu se comportou bem na escola.

Logicamente, consideramos o fato de uma criança de oito anos de idade, que acaba de se mudar de país e todas as implicações que isto tem para ela, mas podemos supor que, de certa forma, tal mudança acarretou modificações em sua subjetividade, ampliando-a e,

certamente, o contato com o inglês no seu dia-a-dia teve participação ativa nesse processo. Tanto que, ao voltar ao Brasil, dois anos depois de ter se mudado, ele declarou ter sentido uma diferença maior do que a que sentiu ao ir para os EUA (turnos 123, 124 e 125).

Há uma identificação do aluno com as experiências que teve durante o em período que morou fora, uma vez que declara que se sentia bem lá e que era admirado na escola pelo fato de jogar futebol e não ter tido qualquer tipo de problema de relacionamento com os demais alunos (turnos 128 - 133). Tal identificação nos remete às questões de identidade do aluno, uma vez que consideramos a identidade como aquilo que nos aproxima do outro e faz com que criemos uma relação de proximidade, por buscarmos reconhecer em nós aquilo que nos cativa no outro (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, no prelo).

Com a observação dos dados gestuais do aluno, não há, nos gestos de Tadeu, grandes modificações quando fala uma língua ou outra, além dos que apontamos acima. Em sua postura também não identificamos qualquer dado que pudesse ser relevante para a discussão em questão, diferentemente do que ocorre com alguns dos outros alunos envolvidos na pesquisa, conforme vemos adiante. Uma hipótese que pensamos, para Tadeu, é que talvez isso se dê pelo fato de ele já ter morado nos Estados Unidos, tendo essa experiência, que, por sua fala, foi bastante prazerosa e sem problemas de relacionamento, o que o liga mais intimamente ao país, à língua e aos falantes de inglês – reforçando, assim, sua identidade na/por meio dessa língua.

Já na entrevista de Vanessa, considerando os aspectos gestuais da aluna durante sua fala, podemos notar diversos detalhes que ajudam em nossa reflexão. Durante toda a entrevista, Vanessa se mostra um pouco nervosa e tímida. No entanto, ao falar português, sua LM, a aluna não demonstra tantas hesitações. Já no início da entrevista em inglês, coloca as duas mãos no rosto, em sinal de vergonha e, de forma bastante interessante, muda a posição em que estava sentada. Durante toda a entrevista em português, a aluna esteve com as pernas cruzadas, a esquerda sobre a direita. Ao começar a falar inglês, sua primeira reação, após tirar as mãos do rosto, é trocar a posição das pernas, deixando a direita sobre a esquerda.

A aluna fica nessa posição enquanto responde a primeira pergunta, mas assim que termina sua fala, marcando que está encerrando o assunto rapidamente com “that’s it” (turno 222 na transcrição em anexo, início na p.116), ela descruza as pernas e senta-se de forma mais ereta, endireitando a coluna e deixando as pernas retas. Passa a mexer bastante com as pernas e conforme a entrevista se desenrola, volta a cruzá-las: a direita sobre a esquerda. A

posição inicial, na qual a aluna permaneceu durante toda a entrevista em português, não retorna até o final da entrevista.

Pensamos tal mudança de posição (das pernas, da postura) como um dado interessante para mostrar a forma como a entrada na LE opera mudanças no aprendiz: é como se houvesse uma espécie de preparação para o uso da outra língua e, de alguma forma, este uso traz mudanças na maneira como agir, sentar, se movimentar. É como se não fosse possível continuar na mesma posição, uma vez que a língua já não é a mesma. A postura inicial, usada em LM, não volta mais, já que a LM também não retornou à entrevista – a não ser nas hesitações da aluna ao longo de sua fala.

Essa visão a respeito dos gestos da aluna é possível, pois, como coloca Bakhtin/Voloshinov (1997), os gestos compõe o posicionamento dos sujeitos com referência a certos valores e demonstram uma relação do falante com o mundo externo e o meio social no qual se insere. Assim, a fala em LE com a postura e gestos diferentes daqueles utilizados em LM nos leva a compreender os diferentes posicionamentos e relações feitos pela aluna – e pelos demais alunos - ao falar essa língua e, portanto, os deslocamentos operados no aprendiz: desloca-se a visão de mundo, o ponto de vista (FRANÇOIS, 2006, 1996) e isso pode ser visto claramente no próprio gestual dos alunos, na forma como suas ações e gestos também se deslocam.

Com relação aos movimentos dos braços e mãos, a aluna os mantém bastante regulares ao longo de toda a entrevista, nas duas línguas. As mudanças se concentram em suas pernas e na postura que assume ao falar uma língua ou outra.

Observando a entrevista de Eduardo, também encontramos dados interessantes e que colaboram para a reflexão acerca dos deslocamentos identitários pelos quais os alunos passam ao aprender uma LE.

Ao iniciar a entrevista, Eduardo encontra-se com as mãos cruzadas sobre a carteira e as pernas descruzadas. Ao longo da entrevista em português, o aluno movimenta um pouco as mãos e troca a posição das pernas em alguns momentos. Mas o interessante é quando passamos a falar inglês na entrevista: assim como Vanessa, Eduardo senta-se de forma mais ereta na cadeira, arrumando sua postura. Mais uma vez, vemos que, ao iniciar a fala em LE, há uma espécie de preparação do aluno para a entrada nesta língua e tudo o que ela traz consigo.

Diferentemente de Vanessa, no entanto, Eduardo, ao longo da entrevista, mostra-se mais descontraído e, aos poucos, volta às posições iniciais, que também utilizou ao falar português.

A entrevista de Gilberto, diferentemente das demais vistas até o momento, é muito constante com relação aos gestos feitos pelo aluno: durante toda a sua fala, nas duas línguas, sua posição mantém-se a mesma, suas pernas não se movem, mas suas mãos fazem gestos contínuos e grandiosos. Apenas notamos que, ao iniciarmos a entrevista em inglês, o aluno faz menção de endireitar a postura, colocando suas costas em posição mais ereta, mas ainda timidamente, nada que seja fortemente marcado em seus movimentos.

O aluno Roger também não demonstra grandes mudanças ao falar uma língua ou outra, no que diz respeito a seus gestos. Durante toda a entrevista, mantém suas pernas cruzadas, a esquerda sobre a direita e faz movimentos contínuos com as mãos, ora discretos, ora grandiosos. Tais movimentações seguem constantes durante toda a entrevista. Um ponto interessante de se notar é que, ao iniciar sua fala em inglês, quando as palavras não lhe vêm à cabeça, o gesto que faz com as mãos é como se quisesse agarrar algo no ar, como se as palavras na LE fossem palpáveis e ele não conseguisse pegá-las e colocá-las em sua fala.

Nas entrevistas analisadas, pudemos notar que os alunos Eduardo e Vanessa passam por certa mudança ao passar da fala em português para a fala em inglês, sentando-se de forma diferente, modificando sua postura, como se fosse preciso uma alteração qualquer que possibilitasse sua entrada na LE. Já em Tadeu, Gilberto e Roger não há a observação de mudanças muito claras, com relação a esses pontos.

Pensamos, ainda assim, ser possível considerar a questão gestual como algo que dê indícios de que mudanças são operadas no aprendiz para que ele possa se comunicar em LE, havendo uma adaptação do sujeito para a entrada no mundo simbólico recortado pela língua estrangeira e para poder mergulhar em sua corrente discursiva, como propõe Bakhtin/Voloshinov (1997) com a entrada na LM, e fazer, assim, parte dessa outra língua, ainda que de forma parcial.

3.1.5. Elementos discursivos: Presença do discurso do outro

Partindo da ideia de que o eu é constituído em relação com a alteridade e que o seu discurso também tem como base o discurso do outro, como postula Bakhtin/Voloshinov (1997), procuramos reconhecer, nas entrevistas dos alunos, em concordância com a categoria de análise 3.a (presença do discurso do outro) proposta nesta pesquisa, trechos que evidenciem a presença desse discurso alheio, fundador do próprio discurso dos sujeitos envolvidos na análise.

Embora saibamos que todo discurso está embebido de discursos dos outros e que o que se enuncia é uma resposta a algo já presente nos discursos que circulam na sociedade, ao mesmo tempo que evoca novas respostas (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), nem sempre é possível retomar tais discursos. Dessa forma, trazemos, aqui, recortes das entrevistas nos quais notamos com clareza os discursos presentes nas falas dos alunos.

Na entrevista de Tadeu, é possível encontrar alguns trechos em que os discursos alheios se fazem presentes, construindo o discurso do aluno, como em:

- (29) 143 *OBS: e como você enxerga <a> [//] <essa> [//] a cultura estrangeira
em
144 relação à sua ?
145 *STD: bom eu acho que é um grande preconceito brasileiro com a cultura
146 americana .
147 *STD: eu acho que é um negócio que # rola um pouco de inveja também # eu
148 acho .
149 *STD: **e # mas ao mesmo tempo a gente tenta copiar muito das coisa(s)**
150 **deles .**
151 *STD: **e acaba esquecendo <a próx(ima)> [///] a nossa mesmo .**
152 *OBS: arã: .
153 *STD: **mas ## eu acho legal um país tentar estabelecer sua cultura e**
154 **manter ela .**
155 *STD: **e: como os países europeus fazem .**
156 *STD: mas eu não acho que tem que ser um negócio tipo:: # ditador assim .
157 *STD: na escola só pode aprende(r) cultura brasileira .
158 *STD: eu acho que isso é errado # eu acho que tem que mistura(r) .
159 *STD: mas eu acho que no Brasil falta um pouco ainda .

Nesse trecho, o aluno inicia a sua fala considerando que há, no Brasil, preconceito com relação à cultura norte-americana e que temos, também, um sentimento de inveja perante tal cultura, talvez por sua influência mundial (econômica e política). Nos turnos 149 - 152, apesar de ter mencionado a existência de tal inveja dos brasileiros para com a cultura dos EUA, Tadeu se posiciona em relação a essas duas culturas utilizando, primeiramente, um discurso bastante recorrente no Brasil, de que acabamos desvalorizando nossa cultura, enaltecendo culturas estrangeiras, principalmente a americana. Há também a ideia bastante enraizada de que os países europeus, de forma geral, impõem e valorizam sua cultura, dando menos abertura para o que vem do exterior, ao contrário do que normalmente fazemos nós, brasileiros (turnos 153-155).

Reconhecemos a existência de tal discurso, mas não podemos deixar de considerar que há, na Europa, uma situação multicultural e que, embora haja um esforço para a manutenção

da chamada “cultura de cada país”, chega a ser complicado, por vezes, reconhecer o que seria próprio de cada um deles, devido à grande mistura de povos ali presente. A idealização de uma Europa una e pouco aberta aos demais continentes é comum. É também, porém, distante da realidade atual de tal continente.

Logo em seguida, encontramos na fala de Tadeu o discurso de sua mãe, presente na formação de seu discurso, a respeito dos desenhos animados, do Sítio do Pica Pau Amarelo, que, segundo ela (e também um discurso corrente no Brasil), é um clássico (a partir do turno 165):

- (30) 160 *STD: a gente às vezes sabe mais coisas da cultura e: quando é
 161 criança principalmente # da cultura americana do que # <a gente>
 162 [//] do que a nossa .
 163 *STD: um exemplo que eu vejo é tipo os desenhos # desenho animado assim .
 164 *STD: <a gente quase> [//] eu quase não via desenho # brasileiro .
165 *STD: minha mãe falava tipo o sítio do pica-pau amarelo era clássico #
166 <todo mundo gostava> [>] .
 167 *OBS: <urru@i> [<] .
 168 *STD: e eu já # eu lembro que eu assistia um ou outro # mas eu não gostava
 169 .
 170 *STD: se tivesse passando <Rocket Power # Bob Esponja # eu ficava com
 171 esses # entendeu> [>] .
 172 *OBS: <xxx [=! risos]> [<] .
 173 *STD: e eu acho que isso é uma influência gigantesca na cultura .

Nesse trecho, Tadeu se posiciona em relação à influência que os desenhos animados teriam na formação das crianças. O discurso de sua mãe, que ele traz para seu discurso, defende os desenhos animados brasileiros, ditos clássicos, como o Sítio do Pica Pau amarelo. Tadeu se coloca então contrário a tal discurso, declarando que não gostava dos desenhos brasileiros, apesar de tentar assistir a alguns episódios, dando preferência aos *cartoons* americanos, embora já estivesse de volta ao Brasil. Isso mostra, também, uma aproximação e uma identificação com a outra cultura. Como discutimos ao longo deste trabalho, baseando-nos nas ideias do Círculo de Bakhtin, as palavras do outro compõem o meu discurso, seja como uma forma de tomar aquilo como “meu”, seja para refutar as concepções presentes no discurso alheio. Enunciar é tomar uma posição frente aos discursos com os quais entramos em contato (POSSENTI, 2004) e podemos ver tal tomada de posição do aluno Tadeu no trecho acima.

Ao se posicionar contrário ao discurso da mãe, Tadeu nos dá evidências sobre o trabalho do sujeito em relação ao discurso do outro. Como colocamos ao longo desta pesquisa, o sujeito não é apenas um receptor do discurso do outro, mas tem participação ativa ao investir tal discurso de significados e ao posicionar-se frente a ele, tomando para si aquilo que mais intimamente o toca. No trecho (30) acima, vemos tal trabalho do sujeito e como o outro e seu discurso constituem sua subjetividade.

Já na entrevista de Vanessa, encontramos uma característica bastante marcante, pois a aluna, da mesma forma como fez no relato escrito, coloca-se como uma pessoa apaixonada pela língua inglesa, desde a sua infância, quando, por influência de uma amiga, começou a estudar a língua. Neste ponto, logo no início da entrevista, podemos notar como a relação com o outro nos define, como é dentro dessa relação que nos constituímos e nos posicionamos como sujeitos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997):

- (31) 14 *OBS: bom # a primeira coisa que eu queria que você falasse é um
 15 pouquinho sobre: # como vc # começou a aprender inglês e por que que
 16 você começou # como foi assim a trajetória até agora .
 17 *STU: eu # assim # é: até engraçado como que eu me interessei pela aula de
 18 inglês .
 19 *STU: mas eu tinha uma amiga # que ela era ## [///] eu a admirava muito .
 20 *STU: e::: essa [/] minha amiga # eu tinha # nove anos acho # nove # dez
 21 anos assim e ela fazia inglês .
 22 *STU: só que ela já (es)tava num nível # assim # não (es)tava no começo e
 23 ela me levou na escola dela de inglês p(a)ra ir assistir uma aula
 24 com ela e eu ameí .
 25 *STU: e eu queria começar a fazer também a aula com ela .
 26 *STU: mas eu queria que fosse com ela <e::> [/] me conveceram na escola a
 27 não entrar na aula com ela porque eu não sabia nada # eu era #
 28 iniciante n(ão)é ?
 29 *STU: ela já (es)tava assim # uns três níveis acima .
 30 *STU: falaram que eu se eu quisesse e insistisse muito eu poderia começar
 31 ela mas eles preferiam que eu comesse numa classe nova e aí eu
 32 comecei # nessa classe nova # ameí .
 33 *STU: e fiz # acho que foram quatro anos que eu fiz lá .

No trecho (31), a aluna relata que só começou a se interessar pelo inglês por conta da admiração que tinha por uma amiga, quando ainda era criança. É clara, aqui, a forma como este contato com o outro, esta relação estabelecida e o contato com os discursos do outro influenciam na formação da subjetividade, a medida que, dentro desses discursos, seleciona-se aquilo que mais se aproxima das próprias expectativas.

Hoje, Vanessa não consegue imaginar sua vida sem a presença dessa outra língua – conforme diz na entrevista e escreve em seu relato -, à qual a aluna foi introduzida a partir da relação estabelecida com o outro, na identificação e admiração que ela tinha pela amiga, que já estudava inglês.

Também no que diz respeito à cultura, vemos os discursos, assim com na entrevista de Tadeu, que circulam sobre a comparação entre outros países e o Brasil:³⁰

- (32) 106 *OBS: (es)tá certo ## e:: assim ## em comparação # fazendo uma
 107 relação com a cultura # de países falantes de língua estran(geira)
 108 [///] de língua inglesa e: # com o Brasil .
 109 *OBS: como você compararia assim ?
 110 *STU: em relação à cultura ?
 111 *OBS: é .
 112 *STU: a: eu acho # que:: # o Brasil é # uma cultura muito jovem ainda
 sabe
 113 ?
 114 *STU: ainda (es)tá em pleno desenvolvimento .
 115 *STU: então # que nem <a Ingle(terra)> [/] tem muita história sabe ?
 116 *STU: e: # bem ou mal # eles colonizaram bastante # assim .
 117 *STU: eles # implantaram esse é:: esse tipo de cultura nos
 Estados_Unidos
 118 *STU: então # eles têm esse negócio de preservar a cultura sabe # os
 119 Estados_Unidos também .
 120 *STU: aqui não ### essa é a diferença # aqui [//] a cultura daqui é
 121 destruir a cultura sabe ?

No trecho (32), encontramos novamente os discursos correntes na sociedade brasileira de que o Brasil é uma cultura jovem e que os países europeus e, como consequência disso, os Estados Unidos, são países que, além de ter uma cultura mais antiga, são cuidadosos com ela e se preocupam em preservá-la (turnos 112 a 119). Contrariamente a isso, no Brasil, o que se teria é exatamente a destruição da cultura e uma não preocupação com ela (turnos 120, 121).

Ao responder a uma pergunta correspondente àquela do trecho (32) durante a entrevista em inglês, a aluna foi mais enfática em seu posicionamento com relação à cultura brasileira e as culturas dos países falantes de inglês como LM:

- (33) 245 *OBS: ok # good # ã:: so ã:: could you tell me anything about your

³⁰ Frisamos que apresentamos neste trabalho a posição dos alunos com relação às questões abordadas. Procuramos não acrescentar à ela qualquer juízo de valor ou nos posicionarmos em concordância ou discordância com o que cada um deles expõe.

246 impressions # ã: about # the: countries that speak # English as
 247 first language ?
 248 *STU: I really like <the> [//] these kind of countries because I think
 249 they # had this **love** about their <cul> [/] <culture> [/] .
 250 %com aluna tenta diferentes pronúncias para a palavra culture .
 251 *STU: [!risos] and this is # a thing <that I> [/] that I: miss # tá certo
 252 para essa situação? # that I miss # here in Brazil .
 253 *STU: because here # é:: <the culture> [/] the culture .
 254 %com aluna continua tentando pronúncias para culture .
 255 *OBS: yeah culture .
 256 *STU: culture is # destroy the culture of <the> [/] country .
 257 *STU: and # this is a thing <that> [/] # that **I don't like** .
 258 *STU: I like <the> [/] the history <and> [/] and the geography and
 259 everything that # makes # parts of the culture of a country .
 260 *STU: and i like these English # countries [!risos] because they have
 261 this <this> [/] kind of # worry about <the> [/] the culture of [//]
 262 and the history of the # country .

Nos turnos 248 e 249, a aluna utiliza a palavra “love”, para se referir ao sentimento pela cultura própria, nos países falantes de inglês como língua nativa. Já no turno 257, após falar que a cultura do Brasil é destruir a própria cultura, a aluna diz que não gosta deste comportamento (“I don’t like”), o que não chega a verbalizar em português, embora deixe claro que não se identifica com tal comportamento que, segundo ela, é o único visto em nosso país. Em inglês, percebemos que a aluna é mais efusiva, pelas palavras que usa para expressar o que sente e se posicionar frente ao que enuncia.

Não podemos deixar de notar também, na fala de Vanessa, a forma como a aluna idealiza os países falantes de inglês como LM e a forma como, para os olhos da aluna, tais países tornam-se perfeitos e belos, tal como ela vê a língua falada por eles, como enfatiza ao longo de toda a entrevista.

Já na entrevista de Gilberto, vemos o oposto da idealização encontrada na fala de Vanessa. O aluno toma para si o discurso de que os países falantes de inglês como LM são consumistas, descuidados com o meio ambiente e que são autodestrutivos. Vemos, a seguir, o aluno colocando-se como sendo “muito brasileiro”, talvez como uma forma de justificar o “desprezo” que sente por tais países:

- (34) 85 *STD: a primeira coisa acho que vem consumismo .
 86 *STD:acho que:: é:: # uma coisa que eu num gosto é o meio de vida deles .
 87 *STD:e:: é: como fala # <o> [//] é:: a cultura deles eu não valorizo
 88 tanto .
 89 *STD:mas é:: em relação é:: a:: como fala # cultura diferente # uma

- 90 coisa que # igual se precisar de conhecer eu gosto .
 91 ***STD:de viajar assim mas <eu s(into)> [/] eu sinto um pouco de desprezo**
 92 **eu acho que eu sou muito brasileiro .**
 93 *STD:e daí (vo)cê vê:: aqueles casos de: obesidade de:: descaso com o
 94 meio ambiente que eles tem essas coisas e você já: fica meio
 95 com o pé p(a)ra trás .

Relacionando as falas de Vanessa e Gilberto, vemos como o sujeito está envolvido na construção dos significados dos discursos com os quais toma contato (POSSENTI, 2004) e como, também, selecionam aqueles que mais os interessam, deixando entrever, aí, a formação de sua identidade perante as aproximações que faz de tais discursos.

Já na fala de Roger, percebemos como a própria relação com o outro e os discursos por ele veiculados, determinam o eu:

- (35) 106 *STU: só que depois bom no colegial e com as aulas # eu tive o
 privilégio de ter filosofia nesse período .
 107 *STU: então # e a minha professora era grande marxista .
 108 *STU: então os Estados_Unidos era <o> [/] o diabo assim encarnado na terra
 109 *STU: bom isso me fez # pegar um pouco de ojeriza pela língua inglesa .

No trecho (35), vemos que o aluno se pauta, para definir seu sentimento de repulsa pela cultura norte-americana, no contato que teve com uma professora marxista e o seu discurso anti-capitalismo e anti EUA. Em razão desse contato, o aluno continua levando consigo tal sentimento em relação a esse país, como relata alguns turnos a frente em sua entrevista (anexo, p.110). É possível enxergarmos, aí, de que forma a relação com a alteridade é determinante na formação da subjetividade do eu, como considera também Bakhtin/Voloshinov (1997).

3.1.6. Reflexões sobre a LE

Na categoria 3-b de análise, observamos as falas dos alunos no que diz respeito ao seu posicionamento em relação à LE e suas reflexões sobre ela.

Na fala de Tadeu, vemos que, apesar de o aluno falar a língua e usá-la para se comunicar, para ler e também para assistir a filmes e seriados, ele declara, muito enfática e pontualmente, que não gosta de estudar a língua (turnos 47 a 52). No próprio turno 51, o aluno coloca que “não liga” para falar a língua, não marcando, então, se realmente gosta dela ou não, apenas se mostrando neutro ao fato de poder comunicar-se em inglês:

- (36) 47 *OBS: e você gosta assim de:: de estudar inglês ou não ?
 48 *STD:não .
 49 *OBS: <não> [>] ?
 50 *STD:>não< [<] .
 51 *STD:não gosto eu acho que: eu gosto [///] num ligo para falar .
 52 *STD:gosto de assistir filme em inglês .
 53 *STD:lê(r) agora que eu (es)to(u) me acostumando assim le(r)

Alguns turnos adiante, o aluno declara que gosta de falar a língua e que acha isso interessante, relacionando tal possibilidade de comunicação à quebra da timidez, ou seja, à uma característica do sujeito que deve ser modificada para que se consiga falar uma LE:

- (37) 66 *OBS: e:: # de falar a língua assim .
 67 *OBS: te(r) # de você sabe(r) que você pode fala(r) você gosta ou .
 68 *STD:a: eu gosto <acho> [/] # acho super interessante .
 69 *STD:eu acho que:: .
 70 *STD:ajuda também muito:: # tipo: # quebra um pouco da timidez # sabe .
 71 *STD:<(vo)cê> [/] (vo)cê num pode ser tímido, acho .

Na entrevista de Vanessa, notamos uma intensa identificação da aluna no que diz respeito a sua relação com a LE. Ela tenta, o tempo todo, deixar muito clara a sua posição de alguém que admira muito a forma como se fala inglês e os países falantes dessa língua. No entanto, podemos perceber que a identificação, tão enfatizada em sua fala, soa muitas vezes construída, sem naturalidade. É o que vemos no trecho seguinte:

- (38) 47 *STU: então # que # foi quando # que eu já sabia que eu queria terminar
 48 sabe ? que eu queria ser fluente # porque assim eu sempre tive
 49 muito contato # sempre amei o inglês .
 50 *STU: amei # só que eu sempre achei uma língua linda # não sei
 51 porque mas eu acho linda então .
 52 *STU: é: isso .
 53 *OBS: e: você gosta então de estudar ?
 54 *STU: a: eu adoro .
 55 *OBS: tem assim um # por que especial ou # por que # .
 56 *STU: é que eu acho lindo o jeito de falar # sabe ?
 57 *STU: num sei assim porque # <num> [/] a gramática das melhores #
 58 não é # sabe? # não é # num sei # mas eu acho lindo o jeito de
 59 fala(r) inglês
 60 *STU: eu vejo as pessoas falando inglês nos filmes e eu falo eu gostaria
 61 de só falar essa língua .
 62 *STU: sabe? eu não gostaria de falar português # [!risos] eu gostaria de
 63 falar inglês # só .

Reconhecemos, na fala de Vanessa, nos turnos 60 a 63 acima, que a aluna declara que não gostaria de falar português, apenas inglês. Tal postura continua sendo adotada pela aluna ao longo da entrevista, e vemos novamente, em (39), nos turnos 73 e 80, sua declaração de que se sente tão bem ao falar inglês, que gostaria que ela fosse sua língua materna. Esse discurso é muito recorrente em sua fala, aparecendo não só na entrevista, mas também em seu relato escrito. Vanessa coloca sua relação com a língua inglesa como se não houvesse qualquer hesitação de sua parte em adentrar neste mundo, como se isso fosse realmente parte constitutiva de sua subjetividade e desempenhasse um papel essencial em sua vida:

- (39) 71 *OBS: e # como você se sente quando você tem a oportunidade de usar
 72 essa língua # falar inglês ?
 73 *STU: ai ótima # <eu> [/] sinto como se fosse a língua que eu deveria
 74 falar # sabe ?
 75 *STU: eu não sei # eu gosto muito de inglês # eu acho a língua mais linda
 76 .
 77 *STU: é que nem você se sente com o alemão [!risos] .
 78 *OBS: [!risos] <é: eu entendo> [<]
 79 *STU: <então> [>] .
 80 *STU: eu me sinto assim eu gosto tanto que eu gostaria de falar só essa
 81 lín(gua) [///] assim # eu gostaria que fosse a minha língua materna
 82 # sabe # o inglês .

Podemos verificar tal importância da LE para a aluna ao conversarmos sobre expressões que hoje são usadas por ela em inglês e para as quais a aluna não acha mais ser possível quaisquer correspondentes em português, pois não teriam o mesmo alcance, o mesmo significado (como “whatever” e algumas outras, que a aluna mencionou fora das filmagens):

- (40) 288 *OBS: all right # and # once # <you> [/] you have said that # a:: there
 289 are some expressions or some words that you cannot use in Portuguese
 290 anymore .
 291 *OBS: <because> [<] they have a different meaning # in English .
 292 *STU: <u:: yes> [>] .
 293 *OBS: <how> [/] how could you explain or how could you say something # do
 294 you have any idea ?
 295 *STU: about these words? these expressions ?
 296 *OBS: yes # <about> [/] about ## how come ## it is only in English for you
 297 now .
 298 *STU: i don't know # it is just like that .
 299 *STU: <i> [/] <i wa(nt)> [/] i want to talk # a thing for this situation .
 300 *STU: and <i don't> [///] nothing in Portuguese come <for my> [///] in my
 301 mind .
 302 *STU: i only can think in this expression # is perfect for this moment .
 303 *STU: and i can't # find # any other # expression <that> [/] that express

304 that .
 305 *OBS: ok # ã:: i think that is very interesting a: <how could you> [/] #
 306 how could you xxx think about yourself # without these expressions ?
 307 *OBS: can you +/- .
 308 *STU: no: # i can't imagine that .
 309 *OBS: ok so: # in some way you think that # learning it or being a part of
 310 it has changed something # <for you> [///] # in you # some +/- .
 311 *STU: i think so # because +/- .
 312 *STU: my vocabulary is so much more # é:: # rich # and i can express
 313 myself in any other ways and .

Em (40), Vanessa diz que não consegue imaginar-se sem a possibilidade de fazer uso dessas expressões em inglês enquanto fala. Acreditamos que esse trecho da entrevista seja bastante ilustrativo sobre como o contato com a LE vem abranger os pontos de vista sobre as coisas e a ligação que pode ser criada com essa língua, a ponto de não ser mais possível se desvincilhar dela em alguns momentos.

A fala de Vanessa é bastante intrigante pois, embora a aluna retorne também, várias vezes, à sua LM ao longo da entrevista e hesite em vários momentos sobre como se expressar ou como pronunciar determinadas palavras em inglês, sua forte identificação com a língua do outro e com a liberdade trazida por ela salta aos olhos e nos faz pensar em um sujeito que prefere distanciar-se, por vezes, de sua constituição primeira, para se vincular, sem restrições, ao que constitui o outro – e a si mesmo, em certa medida. Ainda que, como vemos na fala de Vanessa, tal distanciamento chegue a soar artificial, por parecer construído e exagerado, ele adquire um significado diferenciado para o sujeito, que passa a apoiar-se nele e, portanto, a constituir nele uma identidade.

A relação que a aluna estabelece com o outro, o falante de inglês como LM, ou com a imagem que ela faz dele, de acordo com os discursos com os quais tomou contato ao longo de sua vida, a coloca em uma posição de proximidade muito grande com essa imagem, o que facilitaria, ao nosso ver, a emergência de uma identidade ligada à essa língua estrangeira.

Lembramos, uma vez mais, no entanto, que a LM é subjacente, em todos os momentos. É ela que possibilita tamanha identificação com a LE, ainda que seja pela recusa da proximidade – inevitável - com a LM. A entrada no mundo simbólico da LE só é possível pois o caminho já foi anteriormente percorrido em LM, uma vez que é ela que nos coloca na corrente de comunicação verbal e permite nossa constituição enquanto sujeitos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997).

Já no que diz respeito à relação entre as duas LE que estuda - o inglês e o francês - Vanessa é categórica ao dizer que sente diferenças entre elas e que, para ela, falar inglês ou francês não tem o mesmo significado, apesar de declarar gostar muito das duas línguas:

- (41) 171 *OBS: e:: faland[///] é:: # você agora ## começou a aprender francês
 172 também .
 173 ***OBS: você vê a mesma relação # você com o inglês # você com o francês ?**
 174 ***STU: não ## não mesmo .**
 175 *STU: eu gosto muito de francês .
 176 *STU: gosto bastante assim .
 177 *STU: não [///] eu nem gostaria de parar de fazer aula eu quero também
 178 me tornar fluente em francês .
 179 *STU: mas # eu gosto muito do inglês # o jeito de falar o inglês eu acho
 180 muito bonito sabe # então eu gosto mais .

No recorte acima vemos que a aluna é bastante direta ao dizer, sem hesitar, que não vê a mesma relação entre o inglês e o francês (turnos 173, 174) e segue falando que, apesar de gostar muito do francês, o inglês ainda é sua língua preferida, inclusive em relação ao português, como vimos anteriormente.

O aluno Eduardo, por outro lado, inicia sua entrevista declarando que odiava a língua inglesa quando começou a aprendê-la na escola, por obrigação. Somente após um interesse em compreender o que ouvia em músicas e lia em textos é que começou a gostar da língua. O curso de graduação em Engenharia também colaborou para aumentar seu interesse, já que havia muita bibliografia a ser lida na LE. Como podemos notar no trecho abaixo, a relação do aluno com a LE hoje em dia é bastante positiva e, assim como Vanessa, ele declara que gostaria de ter essa língua como sua língua nativa, ao que entendemos, na questão da fluência, mas, ao contrário da aluna, ele não enfatiza este desejo ao longo da entrevista e o coloca como um interesse em continuar sempre aperfeiçoando-se no estudo da língua:

- (42) 71 *STU: e:: hoje: eu vejo que:: p(a)ra mim é:: fundamental falar o inglês .
 72 *STU:eu quero realmente ## ter como se fosse minha língua nativa mesmo
 73 n(ão) é ?
 74 *STU:eu gosto muito .
 75 *OBS: e isso é:: só por causa do trabalho ou +//?
 76 *STU:não !
 77 *STU:é em geral ### é interessante quando (vo)cê: # (es)tá assistindo um
 78 programa e encontra uma coisa que você realmente se [///]+/ .
 79 *STU:eu não entendo tudo que [///] as palavras ## mas o contexto geral
 80 eu entendo ## isso p(a)ra mim é:: gratificante n(ão) é ?

Para Gilberto, a relação com a LE relaciona-se com a independência de poder ir a qualquer lugar e ser compreendido. Como trabalha na área de informática, o aluno diz gostar muito de codificar as coisas e a língua, para ele, é mais uma forma de fazer isso, codificando o mundo (turno 97, transcrição em anexo, início na p. 129). Além disso, para ele, falar uma língua estrangeira é também um jogo, no qual ele pode codificar as coisas e outras pessoas conseguem entender o que ele diz.

Já Roger declara que hoje em dia, para ele, aprender inglês não é algo que traga tanto prazer como trazia no início, quando começou a estudar a língua. Segundo o aluno, seu foco inicial com o inglês era conseguir um bom emprego, o que não ocorreu e esse foco foi perdido, diminuindo o interesse pela língua.

No entanto, ao responder como se sente ao falar inglês, o aluno declara se sentir muito bem:

- (43) 74 *OBS: e como você se sente quando você # usa o inglês # na comunicação ?
 75 *STU: a: **eu me sinto muito bem # assim porque:: ã:: .**
 76 *STU: **é como se estivesse # <abrindo uma outra> [/] uma outra [//] um outro interruptor estivesse sendo ligado .**
 77 *STU: **assim um outro # um portal (es)tivesse se abrindo também para um outro mundo assim .**
 78 *STU: **porque # é outra coisa é outra realidade .**
 79 *STU: **é: # parece aqui até eu (es)to(u) falando da minha viagem mas não .**
 80 *STU: mesmo antes .
 81 *STU: falando outra língua # eu quando (es)tou(u) falando inglês .
 82 *STU: **é:: é como se eu me teletransportasse p(a)r(a)um outro lugar estando aqui**
 83 *STU: **seriam as dimensões paralelas # eu (es)to(u) em duas dimensões ao mesmo tempo .**

O trecho (43) traz noções interessante sobre como o aluno encara a LE e a forma como, para ele, falar esta língua modifica seu ponto de vista – e opera os deslocamentos identitários dos quais tratamos nesta pesquisa. Assim, a partir do turno 76, o aluno compara a LE com “um outro interruptor” que é ligado, um portal “se abrindo também para outro mundo”, é “estar em duas dimensões ao mesmo tempo” (turnos 82-83). Falar uma LE, para ele, é entrar em uma outra realidade, tal como tratamos nesta pesquisa, pois consideramos, assim como Bakhtin e Medvedev, que a língua seja um recorte da realidade (MARCHEZAN, 2010, p. 266) e, assim, ao aprender uma LE, aprendemos também a visão de mundo recortada por tal língua. No turno 79, o aluno refere-se à viagem que fez, no início de 2011, para a Inglaterra e sobre a possibilidade de essa consideração de dois planos distintos relacionar-se com a

viagem, mas, no turno 80 ele já esclarece que isso ocorria mesmo antes, quando ainda não havia visitado outro país.

Seguindo a análise da entrevista de Roger, alguns turnos a frente encontramos mais referências sobre sua relação com a LE e, desta vez, o sentimento de crescimento, vindo com a LE está intimamente ligado à viagem acima referida:

- (44) 149 *STU: o que significa p(a)ra mim como pessoa uma língua estrangeira ?
 150 *OBS: é .
 151 *OBS: ## na sua vida .
 152 *STU: ## eu # assim # é um crescimento # porque:: por exemplo .
 153 *STU: embora é que depende também se <eu tive(sse)> [/] <não tivesse> no Brasil tivesse estudado inglês e não tivesse saído # acho que não ia significar muito p(a)ra mim .
 154 *STU: embora eu tenha encontrado alguns nativos aqui no Brasil mas não é a mesma coisa .

Ainda referindo-se à viagem que fez e a como ela mudou sua relação com a língua e intensificou a sensação de estar em contato com duas esferas diferentes de mundo, encontramos o trecho seguinte:

- (45) 191 *OBS: você se sente bem fazendo isso # é legal ?
 192 *STU: a: sim.
 193 *STU: sim .
 194 *STU: principalmente <quando você> [/] # quando você (es)tá no tété a tété <com> [/] com um falante dessa língua <ou> [/] ou não
 195 *STU: que não seja nativo .
 196 *STU: e você tem curiosidade em saber algo # ou da própria pessoa ou do país daquela pessoa .
 197 *STU: e você consegue: se expressar # perguntar o que você quer e depois a resposta vem e você entende o que a pessoa disse .
 198 *STU: é muito: # se você me fizesse essa pergunta antes de eu ir para Londres talvez eu não soubesse responder .
 199 *STU: porque: # falando principalmente aqui eu ia dizer assim a: é legal n(ão)é ?
 200 *STU: ma::s # tendo a experiência de ter falado com outras pessoas .
 (...)
 207 *OBS: <se era bom> [>] se você se sentia bem <fazendo isso> [<] .
 208 *STU: <sim [/] sim [/] sim [/] sim> [>]
 209 *STU: é: agora que eu lembrei # eu me sentia bem por isso # por você necessitar ou por <curiosi(dade)> [///] eu sou curioso por natureza .
 210 *STU: então: # o inglês <me> [/] me ajudava <nessa> [/] nessa minha viagem a: matar essa minha curiosidade n(ão)é ?
 211 *OBS: então # quando você (es)tava aqui então você não sentia essa existência <desses dois> [///] duas esferas ou # sim ?

212 *STU: sim porém em grau menor # por exemplo eu não: # visitava muito sites em inglês .

A viagem à Inglaterra proporcionou ao aluno uma intensificação de seus sentimentos com relação à língua que já estudava há anos e tal processo também tem uma ligação estreita com o fato de ter podido utilizar a língua na comunicação real, fora de sala de aula, com falantes nativos de inglês. Nesse ponto, lembramos da importância da interação para a construção do conhecimento e da importância de tal interação para o desenvolvimento de habilidades nos seres humanos na infância (VYGOTSKY, 2000) e, como vimos acima, também na fase adulta.

3.1.7. Mudança do tom de voz e entoação

No que concerne às mudanças de tonalidade na voz dos alunos envolvidos na análise e na entoação de seus enunciados, ao buscarmos características que pudessem ser percebidas sem a utilização de qualquer programa computacional para a medição e que nos levassem a compreender melhor as questões identitárias que envolvem os aprendizes de LE no processo de aquisição/aprendizagem, não foi possível encontrar dados perceptíveis em suas falas.

Uma vez que acreditamos que falar uma língua estrangeira traz consigo marcas de uma identidade diferenciada constituída a partir da subjetividade de base do indivíduo e observando a fala de falantes de LE e sua forma de se comunicar nesta língua, consideramos que a questão do tom de voz e da entoação dos enunciados seja relevante para análises que levem em conta tais mudanças ocorridas nos aprendizes.

Desta forma, embora não tenhamos tido condições de realizar uma análise mais apurada dos dados, há a possibilidade de estudos futuros focados nessas questões, os quais podem colaborar grandemente para as discussões sobre a identidade do aprendiz. Para tanto, seria necessário o uso de programas específicos para a medição das condições de produção dos enunciados, tal como o Praat, através do qual podemos ver as exatas curvas entoacionais, além de perceber, de forma acurada, sua extensão e a questão da tonalidade de voz.

3.1.8. Considerações gerais sobre as entrevistas

Tendo olhado para as entrevistas no que concerne às categorias de análise propostas na pesquisa, há ainda alguns pontos em seu discurso para os quais gostaríamos de dar atenção especial, ao fim da análise.

Em alguns momentos da entrevista em inglês, Tadeu hesita na fala, ou por dúvidas no vocabulário, como vemos no trecho (46), ou por acabar tendo o ímpeto de falar em alemão, apesar da entrevista estar sendo feita em inglês, como vemos no trecho (47), a frente:

- (46) 185 *STD: and we started <to> [/] study # I think I was seven or eight
years
186 old .
187 *STD: **and I did a intens [///] eu ia falar intensivo [=! risos] .**
188 *STD: **é: esqueci agora .**
189 *OBS: **intensive .**
190 *STD: **intensive cours(e) é: .**
191 *OBS: **course .**
192 *OBS: **0 [=! risos] .**
193 *STD: **0 [=! risos] course .**
194 *STD: so: we # ã <I> [/] learned a lot but I think it was mostly vocab .

No turno 187, ao hesitar em comoalaria “curso intensivo”, o aluno pausa e reformula a sua fala, voltando para o português, rindo. Com a ajuda da observadora, ele continua sua fala, mas pausa novamente em 190, ao falar “course”, com certa dúvida. Novamente é ajudado pela entrevistadora, ri e continua sua fala. Notamos, aí, que mesmo tendo uma boa desenvoltura com a língua inglesa, o aluno, ao hesitar em uma palavra, volta imediatamente a utilizar sua LM, o português. Isso nos ajuda a pensar, como colocamos ao longo da pesquisa, que, por mais próximo que se esteja da LE, é sempre a LM que baseia as relações psíquicas do sujeito, norteando suas reflexões e se configurando como um “porto seguro” para o aprendiz, que entra em contato com a LA.

Vemos, neste ponto, a volta à LM como um regresso a nós mesmos, como coloca Geraldí, ao considerar que “sempre regressamos a nós mesmos: depois da contemplação estética, depois do encontro com o outro. Sem esse retorno, a relação com a alteridade seria alienação no outro” (2006, p. 191). Assim, a LM está sempre presente e há sempre um retorno a ela, como vemos também nas demais entrevistas.

No trecho (47), temos um movimento interessante do aluno que, ao falar sobre sua relação com o alemão, o inglês e o português, acaba tendo o ímpeto de utilizar o alemão, numa hesitação, ao invés do inglês, língua na qual estava construindo seu discurso:

- (47) 255 *STD: I watch <film> [//] movies in English .
256 *STD: and # with German that is a: harder .
257 *STD: because # I think .
258 *STD: **even: # eu ia falar wenn <[=! risos]> [>] .**
259 *OBS: <0 [=! risos]> [<] .

260 *STD: a:: fewer people ã: # speak ã: # German in Brazil .

Embora não fale a palavra *wenn*, correspondente ao *even*, que realmente foi dita, o aluno expressa, em português, sua surpresa por ter pensado nessa palavra, em sua L2 (já que aprendeu alemão no período em que morou na Alemanha). Ainda que não tenha, dentro do discurso, verbalizado a troca, o aluno interrompe sua fala, para expor sua surpresa (e até inconformidade) com o fato de a ter realizado mentalmente – e faz sua interrupção em português.

Assim, vemos o movimento do inglês para o alemão, voltando para o inglês, já que o aluno, na verdade, fala *even*, e após isso, a volta ao português, para marcar tanto sua surpresa por este pensamento “inadequado”, já que não era esta a língua que estava utilizando, quanto a sua base em LM. Tal movimento no discurso se faz interessante para pensar nos deslocamentos identitários sofridos pelos alunos, e a surpresa pela interferência da outra língua estrangeira (ou, no caso, L2), no lugar da LM, ainda que tenha ocorrido pontualmente e que tenha sido, de certa forma, controlada, por não aparecer expressamente no momento da fala, mas numa espécie de reflexão sobre ela.

É interessante notar, também, como a importância da interação é colocada por grande parte dos alunos ao longo de sua entrevista. Como vimos ao longo da pesquisa, segundo Vygotsky (2007, 2001), é através das interações entre indivíduos que acontece o desenvolvimento cognitivo humano. Para os alunos Gilberto, Roger e Eduardo, a LE vem abranger a possibilidade de interação e, acreditamos, de desenvolvimento do sujeito. Nesse ponto, vemos também como, muitas vezes, é nessa necessidade do contato com a alteridade, formadora também da subjetividade do eu (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2007) que os alunos procuram adquirir/aprender uma LE. É buscando a alteridade presente nessa língua e o contato com o outro – falante nativo dela – que os alunos buscam, cada vez mais, contato com a LE. E a possibilidade de poder comunicar-se através de tal língua torna-se, então, o auge em sua conquista, já que a interação é possibilitada na língua alvo.

3.2. Análise dos dados escritos dos alunos

Os relatos escritos dos alunos contém suas respostas às perguntas acerca de sua relação com a língua. Os alunos foram requisitados a escrever um texto, colocando suas impressões a respeito do fato de estarem participando do processo de aprendizagem de uma LE em uma escola de idiomas.

Colocados frente ao desafio de pensar a relação que possuem com a LE, tais relatos foram fonte de dados interessantes para as reflexões propostas nesta pesquisa. Sua riqueza não está na análise linguística que poderíamos fazer deles, isto é, não são os pronomes ou outros elementos verbais que nos parecem traduzir o deslocamento identitário – como encontramos nas entrevistas, no item anterior -, mas o discurso como um todo, suas sensações ao falar ou pensar em língua inglesa.

A maioria dos alunos relatou que começou a aprender inglês pois achava importante comunicar-se nesta língua para conseguir um bom emprego. Apenas uma aluna, Vanessa, aliou este início dos estudos a um gosto pessoal, além da preocupação com o mercado de trabalho³¹:

- (1) First of all, since I was a little child I love this language, I love its pronunciation, I love to think in english and undertand it.³² (Vanessa, 25 anos, estudante de Direito)

Foi unanimidade, no entanto, o fato de eles terem prosseguido com os estudos da língua por terem começado a gostar de usar o idioma para se comunicar e por gostarem das aulas, que consideram, como dizem em alguns momentos de seus relatos, “leves”, livres de pressões e, portanto, um ambiente agradável para aprender.

Ao responderem a pergunta “how is it in English class?” (“como é a aula de inglês?”), alguns alunos relataram sensações como:

- (2) It’s cool because are soft classes.³³ (Roger, 36 anos, bacharel em Ciências Contábeis)
- (3) It’s very nice and amusing. I got a lot of fun with my dear teacher and my dear friends. I think the class is the highlight of my week.³⁴ (Eduardo, 28 anos, Engenheiro Mecânico)
- (4) It’s a good environment, that make easy to learn, because we haven’t the stress to make everytime right or to ask something, which is usual in high school English classes.³⁵ (Gilberto, 19 anos, graduando em Processamento de Dados)

³¹ Os relatos dos alunos aqui presentes foram reproduzidos exatamente conforme escritos no texto original. Não foram feitas correções gramaticais ou ortográficas, de forma a não interferir na produção de cada aluno. Para os fins desta pesquisa, não são relevantes, por enquanto, observar quaisquer tipos de produções impróprias ou de corrigi-las.

³² “Primeiramente, desde que eu era uma criança, eu amo esta língua, amo sua pronúncia, amo pensar em inglês e entender a língua”. (tradução nossa)

³³ “É legal, pois são aulas leves”. (tradução nossa)

³⁴ “É muito legal e divertido. Eu me divirto muito com minha querida professora e meus queridos amigos. Eu acho que a aula é o ponto alto da minha semana”. (tradução nossa)

Nesses trechos, podemos ver que os alunos gostam das aulas e se sentem livres para se comunicar, sendo a aula considerada até mesmo o ponto alto da semana (trecho 2, Eduardo). Tais colocações nos fazem pensar sobre a sala de aula, da maneira como a colocamos neste trabalho: um lugar que estimule o ambiente dialógico e interacional. Assim como enfatiza Lemke (2003), apesar de os lugares do professor e do aluno estarem definidos, por conta da convenção social, ambos devem trabalhar de maneira interativa, construindo os significados dialogicamente, dentro da sala de aula. Acreditamos ser essa a característica que faz com que as aulas ganhem esse aspecto leve e descontraído, onde os alunos se sentem parte de um grupo com o qual podem compartilhar seus conhecimentos e suas dúvidas, sem maiores pressões.

Vemos a importância e a diferença de uma aula como essas no trecho (4), com a comparação que o aluno faz da pressão existente nas aulas do Ensino Médio para que os alunos produzam tudo corretamente (ênfase no produto, não no processo) e que não façam muitas perguntas (não há muita interação). Isso parece inibir a participação dos alunos, dificultando, ao nosso ver, sua aquisição/aprendizagem por causar uma espécie de barreira contra a língua, impedindo a emergência da nova identidade e a ocorrência dos deslocamentos que buscamos mostrar nesta pesquisa.

O que também nos chama a atenção durante a leitura dos relatos, é a maneira como alguns dos alunos se colocam ao responder a pergunta “How do you feel when you speak English?” (“Como você se sente quando fala inglês?”). Duas respostas contidas nos textos saltam aos olhos:

(5) It’s a sensation like I’m breaking a big wall in front of me and discovering a new and fascinating place that I have never been before. ³⁶(Eduardo)

(6) When I speak english, I feel like I was thinking from another point of view, of course my english vocabulary is not very rich, then my thoughts can’t be so elaborated, but even though I have the feeling of being in someone else head. ³⁷(Fábio, 17 anos, estudante de Cursinho).

³⁵ É um ambiente bom, que facilita a aprendizagem, pois nós não temos o stress de ter que acertar toda vez ou de fazer perguntas, o que é comum nas aulas do Ensino Médio”. (tradução nossa)

³⁶ “É uma sensação como se eu estivesse quebrando uma grande parede em minha frente e descobrindo um lugar novo e fascinante, onde eu nunca havia estado antes.” (tradução nossa)

³⁷ “Quando eu falo inglês, sinto como se estivesse pensando de um outro ponto de vista, claro que meu vocabulário em inglês não é tão rico, portanto meus pensamentos não podem ser muito elaborados, mas ainda assim, eu tenho a sensação de estar na cabeça de outra pessoa.” (tradução nossa)

Nessas passagens, vê-se claramente o posicionamento dos alunos com relação a essa entrada em um recorte diferente da realidade e o conseqüente “deslocamento identitário” causado pelo contato com a LE. Embora seja defendido que esse processo ocorra para o aluno de forma inconsciente, há um sentimento remanescente de que algum tipo de modificação está sendo operada, uma ampliação de visão de mundo que acompanha a entrada no mundo simbólico da outra língua.

A “quebra de uma parede”, metáfora presente no trecho (5), de Eduardo, o “estar em um lugar novo” (trecho (5)) e o fato de se ver “na cabeça de outra pessoa” (trecho (6), de Fábio) definem demasiadamente bem as hipóteses defendidas na pesquisa e a ideia de que, quando se fala, toma-se um ponto de vista específico e este varia (ou amplia-se) de acordo com a língua em questão.

Apesar da consciência das restrições vocabulares sentidas pelos alunos nesse momento do curso, o sentimento de pertencer a essa língua e de pensar, através dela, de uma forma diferenciada, se faz presente e é um momento de libertação, de refúgio talvez. É o momento de ir até onde nunca antes fora pisado, de pensar coisas que talvez não houvesse ainda passado por sua cabeça. Nesse ponto, é interessante pensar na maneira como discussões acerca de assuntos que normalmente seriam pouco polêmicos tomam rumos bastante intensos durante as aulas de inglês nessa turma, segundo as anotações da professora.

Respondendo a essa mesma pergunta, temos também o que sente Roger ao falar inglês:

(7) Strange, because I still don't feel free.³⁸

É importante colocar que o aluno em questão, Roger, o mais velho dos alunos envolvidos, é também o que está há mais tempo cursando inglês na escola em que fizemos a coleta dos dados e, ainda assim, é o aluno que tem maiores dificuldades com o idioma, tanto na fala, quanto na escrita. Acreditamos que isso se dê pois o contato com a LE pode configurar-se, para ele, como um embate entre sua LM e a outra língua. É também um momento em que o aluno passa por uma fase de não-saber, de retorno àquela infância dos mundos e perigos desconhecidos. É deixar-se tomar, novamente, pelo novo. E este novo passa, dentro de um período, pela barreira do não conseguir fazer-se entender.³⁹

³⁸ “Estranho, pois eu ainda não me sinto livre.” (tradução nossa)

³⁹ Lembramos, neste ponto, do trabalho de Revuz, 1998.

Com uma capacidade comunicativa bastante apurada em LM, Roger somente consegue com muita dificuldade formar frases inteligíveis em inglês durante as aulas, apesar de ter sido um dos alunos que relatou gostar muito de assisti-las, por serem “soft classes” (“aulas leves”), sem grandes pressões. O fato de colocar o sentimento de falar inglês como algo que o faz sentir-se estranho, já que não se percebe livre com a língua, nos faz refletir, dentro da perspectiva que colocamos e das hipóteses que levantamos, que este aluno, por algum motivo, coloca-se num grupo de alunos que acaba não conseguindo se desvencilhar dos medos que cercam o deslocamento identitário trazido pela LE. Ainda que falar a outra língua seja uma vontade do sujeito, ele não se permite deslocar e, de certa forma, encarar os desafios de deixar-se levar por esse novo horizonte, talvez com medo de perder o que está constituído, tão fortemente, em sua LM. Como colocamos acima, acreditamos que este sentimento possa criar, em alguns alunos, uma barreira para a entrada no universo ideológico da outra língua que busca aprender.

Tal barreira pode ser ultrapassada, mas não existe, a nosso ver, um caminho fácil para isso. É a maneira como o aluno vai, aos poucos, sendo trazido para a língua e sua cadeia discursiva, através da interação, que pode levar a uma diminuição dessa barreira.

Já Vanessa, 25 anos, ao responder a mesma pergunta antes colocada a Eduardo, Fábio e Roger, aproxima-se do que relatam Eduardo e Fábio, mas se posiciona de maneira mais efusiva, identificando-se intimamente com a LE, sem restrições declaradas por ela, para a entrada e o uso da língua inglesa:

(8) I don't know how I can explain this, but I feel good, it's like this should be my first language and not only the second. Everything I'm going to speak I like to say in English first, because I really like the way you speak (or think) this language.⁴⁰

O relato de Vanessa mostra o oposto de Roger, já que a aluna se coloca como alguém que sente que o inglês poderia ser sua LM, que isso seria bom. Apesar do fato de não saber bem como explicar essa ligação – que não é mesmo algo simples de ser explicado e nem espera-se que eles saibam como explicar -, esta identificação com a língua que não é a sua desde a infância a faz gostar muito de estar dentro desse novo recorte, dessa nova forma de ver as coisas.

⁴⁰ “Eu não sei como posso explicar isso, mas eu me sinto bem, é como se esta devesse ser minha primeira língua, não só a segunda. Tudo o que vou falar, gosto de dizer primeiro em inglês, pois eu realmente gosto do jeito como se fala (ou se pensa) esta língua.” (tradução nossa)

Vanessa relata também, em conversas com os colegas, que utiliza palavras em inglês em seu dia-a-dia, sem ao menos se dar conta disso, ou que, ao produzir determinados enunciados em português, sente que não é igual quando fala algo correspondente em inglês e que prefere, por vezes, o sentido que tal enunciado tem na LA. Tal postura a faz sentir-se bastante desconfortável quando conversa com pessoas que não falam ou compreendem inglês o suficiente para poder usar as expressões que, segundo ela, “soam melhor” em inglês que em português.

A nosso ver, tal postura de Vanessa caracteriza-se como uma forte forma de identificação com a LE, uma busca de tomar para si aquilo que é do outro e, através disso, tornar a palavra do outro sua palavra. Deixamos claro, no entanto, que a colocação da aluna ao dizer que o inglês deveria ser sua LM, não é senão um sentimento de identificação com a outra cultura/língua. Seu mundo interior e sua subjetividade têm base em sua LM, ainda que haja a entrega à LE. Sua base psíquica está em sua LM e inclusive a possibilidade de aprender/adquirir uma LE vem do fato de um dia ter percorrido o caminho para o mundo simbólico da linguagem através do português, no caso.

Ao contrário do que sente e expressa Roger, os alunos Eduardo, Fábio e Vanessa têm grande facilidade para se expressar oralmente em língua inglesa, ainda que sintam alguma dificuldade em vocabulário e até mesmo em pontos gramaticais. Sentem-se, no entanto, perceptivelmente à vontade, até certo ponto, em colocar em funcionamento essa língua que está latente dentro deles.

Para Gilberto, esta mesma pergunta leva a uma reflexão:

(9) Sometimes I stay wondering: how can I do that without thinking?⁴¹

Para o aluno, é uma surpresa que não tenha que refletir, o tempo todo, sobre aquilo que está falando, ao usar o inglês. Assim, ele se sente confortável para utilizar a língua e para isso não faz grande esforço, ao menos que se dê conta. Ao ver a entrevista e presenciar as aulas com Gilberto, notamos que, por vezes, ele hesita, toma tempo para pensar e até mesmo volta para a LM, mas que, em outros momentos, sua fala flui mais livremente e, ainda que cometa algumas inadequações, não parece se importar com elas, desde que consiga fazer com que seus colegas compreendam aquilo que pretende falar.

⁴¹ “Às vezes eu fico pensando: como posso fazer isso sem pensar?” (tradução nossa)

Outra pergunta direcionada aos alunos que suscitou respostas interessantes foi “what does it mean to you to communicate in other language?” (o que significa para você se comunicar em outra língua?):

- (10) The freedom of go wherever **you** want to go and be able to do the things by yourself. It is something like you have **your** driver license. (Gilberto)⁴²
- (11) New horizons, news sensations and a exchange of experiences. (Roger)⁴³
- (12) Means overpass a barrier of communication. (Camilo)⁴⁴

Nesses trechos, vemos que os alunos colocam a comunicação em outra língua como a abertura de uma barreira de comunicação, assim como o conhecimento de novos horizontes e a possibilidade de sentir novas sensações. Isso corrobora nossa hipótese de que o aluno, ao se identificar com a LE, adentra em sua ideologia, desenvolvendo, a partir de sua subjetividade formada em LM, uma identidade que corresponda à LA.

Em (10) vemos (com grifo nosso), que o aluno faz uso da segunda pessoa do singular (*you*), ao invés de utilizar a primeira pessoa, *I*, já que a pergunta foi direcionada a ele. Vemos isso como uma espécie de distanciamento, de perceber essa possibilidade de liberdade como algo além de si mesmo, como vimos também nas análises das entrevistas, na categoria 1-a.

Ao pensar nos relatos escritos dos alunos, apresentados em partes pela análise que propusemos, vemos que a questão dos deslocamentos identitários ao adentrar numa LE está, de alguma forma, presente na maneira como os alunos encaram o processo de aquisição/aprendizagem da língua. Sua percepção e comportamento com relação à própria língua e também às aulas nos fazem ver que a entrada no mundo simbólico de uma outra língua leva a mudanças de pontos de vista, de sensações, de mundos. Abre uma gama de possibilidades – identidade - e abrange, assim, a relação do sujeito com o mundo, modificando sua subjetividade.

⁴² “A liberdade de ir a qualquer lugar que você quer e poder fazer as coisas sozinho. É algo como ter sua habilitação para dirigir.” (tradução nossa)

⁴³ “Novos horizontes, novas sensações e uma troca de experiências.” (tradução nossa).

⁴⁴ “Significa a ultrapassagem de uma barreira.” (tradução nossa).

Por outro lado, vemos também a forma como tal contato com a LE pode também “prender” o aluno que não se permite identificar com a língua e passar pelos deslocamentos, encarando essas novas possibilidades por ela trazidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender os processos de aquisição/aprendizagem de LE por alunos adultos, considerando que tais processos se caracterizam como a entrada em um mundo simbólico que difere daquele presente na LM dos aprendizes, levando à uma modificação no sujeito, relativa à sua subjetividade. É tal modificação que procuramos flagrar ao longo dos discursos dos alunos envolvidos na pesquisa, através de deslocamentos/movimentos identitários ocorridos nos aprendizes.

Constatamos, ao analisar o *corpus* do trabalho, que é possível considerar a hipótese de que existe a possibilidade de se permitir passar por um deslocamento, mudando a visão de mundo do sujeito, inicialmente formada e fortalecida ao longo de sua vida, dentro de sua língua materna, para adotar, então, aquela visão de mundo atrelada à língua alvo, trazendo também diferentes sensações, liberdades, possibilidades e abrindo barreiras pessoais ou, ao contrário disso, criando barreiras e inibindo, pelo medo de se deixar modificar por essa língua do outro.

É o que pudemos observar ao longo dos trechos trazidos a partir dos relatos escritos dos alunos participantes da pesquisa, quando vemos claramente sua relação com a LE como uma possibilidade de abertura a novas experiências, a coisas que não são possíveis sem o contato com a língua do outro, por meio das palavras do outro, que passam a ser as palavras dos próprios alunos.

Assim, vemos alunos que, de maneira quase artificial, se colocam como apaixonados pela LE, completamente abertos para as modificações trazidas por ela, chegando mesmo a desejar que a língua do outro fosse sua LM – ela e tudo o que está a ela atrelado, segundo o ponto de vista adotado pelo aluno e a visão que se tem do outro (que nem sempre faz juz à realidade) – o respeito à cultura, as compras em Nova York, etc, como pudemos notar nas falas da aluna Vanessa.

O contrário também é possível, no caso de um fechamento em si, para não “se perder de si mesmo” em meio ao processo de aquisição/aprendizagem, criando, então, barreiras que impedem, ou ao menos dificultam muito, a entrada nesse novo recorte da realidade. Tal ponto pode ser discutido ao nos depararmos com os discursos do aluno Roger, que declara não se sentir livre nessa língua, não se deixando tomar por ela, apesar dos vários anos em que esteve estudando inglês e do gosto que já teve – e que, em partes, ainda tem - em estudar a língua.

As inúmeras possibilidades abertas pela LE desaguam, então, em dois pontos: desloco-me e adoto a visão dessa outra língua como minha, ou prendo-me, não permitindo a entrada de tal recorte em minha realidade, não deixando que ela modifique-me suficientemente, a ponto de me sentir confortável nela. Apesar de situar-se fora das barreiras da consciência (enquanto razão perante a ação), tal escolha pode nortear o desenvolvimento do aluno na LE, determinando seu sucesso (o qual depende dos objetivos de cada um) nessa língua.

Outro ponto muito importante considerado ao longo do trabalho é o fato de que só é possível buscar adquirir/aprender uma outra língua se o sujeito já tiver passado por este processo através de sua LM. Portanto, a base que norteia as concepções do sujeito com relação ao mundo e que lhe é sempre subjacente, mesmo no próprio processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, é a LM, que, desde a infância, recorta a realidade de uma maneira específica, inserindo o sujeito enquanto tal no mundo, mediando as relações estabelecidas com o outro.

É a partir da LM, de toda a modificação operada no ser humano através da entrada no mundo simbólico da linguagem quando ainda criança, e da identidade que nela se constitui, que fica aberta a possibilidade de buscar novas línguas e, com elas, novos recortes da realidade, que permitem o deslocamento identitário do aprendiz, já que vários são os pontos de vista defendidos por cada sociedade através de sua língua.

Assim, defendemos, ao longo deste trabalho, que a subjetividade começa a se constituir a partir da LM do indivíduo, a medida que ele adentra no universo simbólico da linguagem e na corrente de discursos na qual está envolto desde o nascimento. Acreditamos, com base nos estudos bakhtinianos, que, na linguagem, o sujeito forma a base para suas relações psíquicas e vai, aos poucos, definindo-se dentro dos discursos do outro, que toma para si, fazendo sobre eles um trabalho de resignificação, posicionando-se com relação a tais discursos.

Essa subjetividade é, segundo acreditamos, aquilo que diferencia o sujeito, já que ela se constitui dentro do trabalho significativo desse sujeito historicamente constituído, dentro da relação com o outro, no processo de interação. Como coloca Geraldi *et al.* (2006), dentro de um contexto cultural, o desenvolvimento não se caracteriza por uma pura repetição do já dado, mas sim pela construção do novo, com base no já dado. É aí que acreditamos encontrar-se a subjetividade.

Por não ser algo fixo, a subjetividade está em permanente modificação ao longo da vida, já que os sujeitos nunca são acabados por completo, mas sempre em um vir-a-ser. Caracterizamos essas modificações como as identidades, possibilitadas pela subjetividade e

que a abrangem, a modificam. Entre essas possibilidades de identidade, que aproximam o sujeito do outro, encontramos a LE.

Um desdobramento singular, que desloca a visão de mundo recortada pela LM para um outro ponto de vista, a LE abrange o entendimento dos sujeitos em relação ao mundo (e aos mundos). É nesse ponto que acreditamos ocorrer diversos deslocamentos identitários, que levam a lugares novos, a novas sensações e que podem até mesmo permitir coisas que na LM não são permitidas, como vimos nas análises das entrevistas e relatos presentes nesta pesquisa. As modificações ocorrem a ponto de não ser mais possível, para o sujeito que tomou contato com uma LE, imaginar seu universo discursivo sem as novas palavras, sem as novas significações – como vimos claramente no discurso de Vanessa.

Como mostramos ao longo das análises de trechos dos relatos escritos, os alunos se posicionam com relação ao contato com a língua estrangeira como algo que realmente traz alguma modificação e que, para a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa, implica uma liberdade, mas que, para um deles, ao contrário, significa sentir-se pouco livre para se comunicar e se distanciar daquilo que o constitui na LM.

A forma de os alunos expressarem suas sensações com relação ao inglês nos permite refletir sobre a hipótese de que são operados deslocamentos identitários ao utilizar uma LE. É aí que encontramos indícios sobre seu posicionamento com relação à língua e de que forma esse posicionamento influencia na maneira como lidam com os deslocamentos vindos com ela.

Já nas entrevistas, que nos forneceram dados orais, buscamos elementos verbais e não verbais que pudessem colaborar para a compreensão do processo de deslocamento identitário dos alunos. Em alguns momentos temos elementos explícitos, como nas falas de Tadeu, Gilberto e Eduardo que fazem trocas do pronome “eu” para o “você”, ainda que continuem referindo-se a si mesmos, numa forma de distanciarem-se daquilo que estavam falando.

No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, ao observar os dados de fala, é bastante difícil encontrar elementos verbais nos quais seja possível reconhecer a emergência desta identidade diferenciada, formada na LE. Conseguimos perceber alguns traços dessa emergência durante as aulas, em conversas informais e até em falas dos próprios alunos fora da sala de aula. A própria aluna Vanessa, em alguns momentos, longe das gravações, deixa entrever mudanças claras em sua maneira de encarar as coisas. Frente às câmeras, no entanto, isso se torna mais complicado. Há, por vezes, atos, gestos que podem ser interpretados como

tal, mas os elementos verbais em si (pronomes, estruturações frasais, etc) são raros, na maior parte das vezes, talvez pela inibição causada pela filmagem.

Reconhecemos no *corpus*, por vezes, os discursos alheios presentes nos discursos dos alunos, aos quais eles se posicionam contra ou a favor, reproduzindo-os ou refutando-os de alguma forma.

Se os discursos alheios permeiam nossos discursos e, em relação ao outro eu me coloco como sujeito no mundo, me posicionando em relação aos discursos que me rodeiam, consideramos, então, que o fato de encontrarmos tais discursos colabora para a compreensão da formação subjetiva do aprendiz, e, mais ainda, nos ajuda a compreender a relação que os alunos estabelecem com a LE, ao longo do processo de aquisição/aprendizagem. Podemos perceber, também, a forma como os aprendizes lidam com a nova cultura que acompanha a LE e como ocorrem os deslocamentos identitários, que permitem o uso dessa língua outra.

Para compreender tal presença dos discursos dos outros dentro dos discursos próprios, também são consideradas as opiniões dos alunos sobre os países falantes de inglês como LM, no caso, que normalmente têm uma imagem muito positiva e por vezes superior à imagem que fazem de seu próprio país, o Brasil. Por isso, os alunos demonstram uma admiração por determinadas características de tais países, criando então uma identificação, a qual é considerada, em nossa perspectiva, como aquilo que me aproxima do outro, levando a buscar aprender a sua língua. Tal identificação é, muitas vezes, baseada em discursos parciais a respeito dos países estrangeiros, criando uma imagem tão positiva, que chega a beirar o perfeccionismo aos olhos dos alunos, já que eles não consideram que tais países têm também seus problemas e dificuldades. É a vida do falante nativo da língua estrangeira, em seu país, que soa como a melhor perspectiva para os alunos, em alguns casos.

O lado crítico dos alunos também pode ser reconhecido, quando vemos que alguns deles se posicionam contrários aos países falantes de inglês como LE (de uma maneira geral), por conta de seus problemas políticos, centralizadores e, como vimos na fala de Gilberto, despreocupados com o meio ambiente.

Posicionar-se de um ou de outro lado das críticas é também entrar nas correntes de discursos as quais se tem acesso e ressignificá-las, de acordo com as características que mais se aproximam de cada sujeito, formando, assim, sua subjetividade.

Nesse contexto, se faz também importante a reflexão que trouxemos acerca da sala de aula de LE e sua estruturação, de forma a colaborar para que o aluno se abra e adentre na LE. Assim, acreditamos ser importante observar os alunos, para criar um ambiente motivador, que

incite a participação em sala de aula, dando lugar a um envolvimento geral da classe, propiciando a construção social do conhecimento, com base nas interações durante as aulas, sendo o professor um facilitador do processo e um participante da interação.

Tendo em vista tais considerações acerca da pesquisa desenvolvida, sabemos que há ainda muito o que se explorar nas questões sobre a constituição da subjetividade de aprendizes de LE e de seus deslocamentos identitários. Assim, esperamos, com este trabalho, abrir novos questionamentos acerca de tais questões, para podermos, cada vez mais, nos aproximar do universo que cerca os alunos de LE, compreendendo o que tal língua traz consigo para o aprendiz.

Há ainda outras questões a serem consideradas, tal como pensar no conceito de bilinguismo, considerado, nesta pesquisa, como a aquisição/aprendizagem de duas línguas desde o nascimento, como duas línguas maternas. Ao observar as reflexões sobre a formação identitária dos aprendizes adultos de inglês como LE, não podemos deixar de questionar até que ponto não é possível considerar algum grau de bilinguismo para alunos que, apesar de ainda terem diversas dificuldades de vocabulário ou de gramática (num sentido amplo do termo), consideram a LE como algo essencial para a caracterização de sua fala e, dentro de nosso olhar, de sua subjetividade. Esta língua que vem modificar sua maneira de olhar o mundo, que vem rearranjar sua forma de organização e de significação das palavras não seria também, em maior ou menor grau, “sua” língua, em alguma instância?

Não pretendemos contestar as diferenças entre os processos cognitivos envolvidos na aquisição/aprendizagem de duas línguas desde o nascimento e no contato tardio com a LE. Apenas convidamos nosso leitor a refletir sobre a forma como se dá, para o aluno, o envolvimento com esta língua outra, com a língua do outro.

Consideramos, para tais reflexões, além dos dados das entrevistas contidas no *corpus* aqui presente, dados colhidos durante aulas de línguas, flagrados por acaso, quando não havia filmagem.

Assim, como pensar a relação que um aluno que, nos primeiros meses do curso de inglês, apenas se referia a si mesmo por *he*, pronome de terceira pessoa do singular e que somente após um tempo de contato e um trabalho de “conquista” do professor com o aluno, através da língua e dentro do contexto da sala de aula enquanto um lugar de interação, passou a utilizar o pronome de primeira pessoa, *I*.

Este mesmo aluno iniciou o curso com o típico discurso “eu detesto inglês” e, anos depois, a iniciativa de falar na LE – ainda que com dificuldade – durante as aulas parte dele mesmo, sem qualquer insistência da professora.

É pensar na forma como a LE vem abranger a subjetividade destes aprendizes e em como colaborar enquanto educador para esse processo, que acreditamos ser de extrema importância.

Vemos igualmente como a grande colaboração deste trabalho o elo entre as ideias bakhtinianas e a área de aquisição/aprendizagem de LE e a maneira de se compreender um sujeito eternamente em movimento e que, ao tomar contato com uma LE, seja ela qual for, insere-se na mudança trazida por ela e modifica-se, adotando para si os pontos de vista recortados por tal língua – ou distanciando-se ainda mais deles.

Por fim, como é comum e desejável nos trabalhos de pesquisa, nos colocamos em posição de responder a algumas das questões que colocamos ao iniciar o trabalho. Acreditamos ter conseguido compreender com mais clareza os processos pelos quais passam os alunos ao tomar contato com uma LE e as questões de subjetividade e identidade envolvidas em tal atividade. Mas certamente estamos ainda bem distantes de desvendar por completo o intrigante mundo que envolve o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov, 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huitec, 1997.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

BERNSTEIN, B. Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process. In: HYNES, D. *Language in culture and society*. N.Y. Harper, 1966.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BULLIO, P. C. “Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira”. 2008. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Araraquara.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 225-230.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior. *Language*, 35, n.1, 1959.

CORACINI, M. J. R. F.. *A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). GRIGOLETTO, M. (Org.) ; MAGALHAES, I. (Org.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. 1ª. ed. São Carlos: Claraluz, 2006. v. 1.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. “Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente”, no prelo.

DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A. “Compreensão e produção de metáforas por crianças pré-escolares: relato de uma experiência”. 1998. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo.

- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FRANÇOIS, F. *Práticas do oral*. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.
- FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine. In: *Enfance 1-2*. Paris : PUF, 1989.
- GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.
- GERALDI, J. W. & FICHTNER, B. & BENITES, M. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, Mercado de Letras, 2006.
- GUEDES EVANGELISTA, M. C. R. *A modalidade em redações escritas por aprendizes brasileiros de alemão*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2003.
- HALL, J. K.(Ed.). *Dialog with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- HOUWER, A. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge, CUP, 1990
- KRASHEN, S. D. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
- KRASHEN, S. D. *Three Arguments against Whole Language & Why They are wrong*. Portsmouth, NH.: Heinemann, 1999.
- KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236.
- LEMKE, C. K. Implicações das diversas teorias sobre a linguagem no ensino de línguas Estrangeiras. In: *Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba, 2003, p.316-321.

- LIGHTBOWN, P. and SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford, OUP, 2006.
- LITTLEWOOD, W. T. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Ninth printing, Cambridge, 1992.
- LURIA, A. R.. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008.
- MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Third Edition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MARCHEZAN, R. C. “Diálogo”. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p.115 - 131.
- MARCHEZAN, R. C. “Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião”. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 265-278.
- MURPHY, R. *English grammar in use: a self-study reference and practice book for intermediate students*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- NEWPORT, E. L.. Critical periods in language development. In NADEL, L. (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan Publishers Ltd./Nature Publishing Group, 2002, p.737-740.
- OCHS, E.; SCHIEFFELN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar edições, 2004.
- PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 213-230.
- SALAZAR ORVIG, A. et al. Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* 42, 2010a, p. 1842–1865.
- SALAZAR ORVIG, A. Dialogical factors in toddlers’ use of clitic pronouns. *First Language* 30(3-4), 2010b, p. 375–402.
- SALAZAR ORVIG, A. . *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: Harmattan, 1999.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: *International review of applied linguistics*, v. 10/ 3, 1972, p. 209-231.

SIGNORINI (Org.), *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

VASSEUR, M.T., Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

ANEXO 1:
TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Transcrição 1: Tadeu, 20 anos , estudante de Gestão e Análise Ambiental

- 15 *OBS: eu vo(u) começa(r) falando em português primeiro .
- 16 *OBS: xxx .
- 17 *STD: [=! risos] .
- 18 *OBS: xxx é:: .
- 19 *OBS: primeiro eu queria que você contasse um pouquinho tipo: # do começo
- 20 .
- 21 *OBS: de quando você começou a aprender inglês .
- 22 *OBS: quantos anos você tinha .
- 23 *STD: bom # que eu me lembre .
- 24 *STD: eu tinha uns: # assim # desde a primeira série a gente tem n(ão)é na
- 25 escola .
- 26 *STD: mas de curso de inglês mesmo acho que foi com uns [/] com uns oito
- 27 [//] foi com uns oito anos .
- 28 *STD: foi um pouco antes de [/] de dois mil [/] dois mil [///] noventa e
- 29 sete .
- 30 *OBS: ahã e aí você começou um curso numa escola particular .
- 31 *STD: é: eu fiz: # aqui em Americana mesmo .
- 32 *OBS: ahã .
- 33 *STD: eu fazia [//] eu tive que fazer intensivo # porque a gente ia pra
- 34 fora .
- 35 *STD: então eu fiz seis meses de curso > xxx < [>]
- 36 *OBS: >ah, você já fez< [<] voltado p(a)ra .
- 37 *STD: >é< [>]
- 38 *OBS: >p(a)ra ir< [<]
- 39 *STD: porque a gente ia p(a)ra lá e:: estudar em escola americana e tal .
- 40 *STD: aí a gente deu um ## umas ## um up n(ão)é [=!risos] .
- 41 *OBS: ahã .
- 42 *OBS: e: # mas você [//] quando você foi # você foi com sua família ?
- 43 *STD: foi, fui com minha >família< [>] .
- 44 *OBS: >ah tá, (vo)cê foi com sua família< [<] .
- 45 *STD: aí # a gente ficou # dois anos .
- 46 *STD: era pra ter ficado seis meses # mas ficamos dois anos .
- 47 *OBS: e você gosta assim de: # [/] estudar inglês ou não ?
- 48 *STD: não .
- 49 *OBS: >não< [>] ?
- 50 *STD: >não< [<] .
- 51 *STD: não gosto eu acho que: eu gosto [///] num ligo para falar .
- 52 *STD: gosto de assistir filme em inglês .
- 53 *STD: lê(r) agora que eu (es)to(u) me acostumando assim le(r)
- 54 <arti(go)> [/] artigo científico .
- 55 *STD: assim # lê(r) tipo: história assim normal .
- 56 *STD: notícia # tranquilo .
- 57 *STD: mas artigo científico mesmo .
- 58 *STD: coisa mais científica agora >que tenho entendido< [>]
- 59 *OBS: >agora que você (es)tá começando a pegar< [<] .
- 60 *STD: antes eu demorava demais para ler >um artigo< em inglês [>] .
- 61 *OBS: >[=!risos]< [<] .

- 62 *STD: mesmo sabendo inglês (vo)cê ficava: .
- 63 *STD: demora acho que: p(a)ra assimilar o que (es)tá: [/] >(es)tá escrito<
- 64 [>] .
- 65 *OBS: >ahã:< [<] .
- 66 *OBS: e:: # de falar a língua assim .
- 67 *OBS: te(r) # de você sabe(r) que você pode fala(r) você gosta ou .
- 68 *STD: a: eu gosto <acho> [/] # acho super interessante .
- 69 *STD: eu acho que:: .
- 70 *STD: ajuda também muito:: # tipo: # quebra um pouco da timidez # sabe .
- 71 *STD: <(vo)cê> [/] (vo)cê num pode ser tímido, acho .
- 72 *STD: porque é lógico que a gente vai cometer erro # vai falar >coisa
- 73 errada< [>] # mas não pode ser tímido .
- 74 *OBS: >uhu:< [<] .
- 75 *STD: tem que falar [=!risos] .
- 76 *STD: fala o que sabe .
- 77 *OBS: <e> [/] o que você acha assim que significa # ter um bom
- 78 desempenho no inglês ?
- 79 *OBS: como você se sente ao falar # essa língua ?
- 80 *STD: ã: .
- 81 *STD: xxx não entendi a pergunta # repete [=!risos] .
- 82 *OBS: tipo: # é: .
- 83 *OBS: tá # você: morou lá # tal .
- 84 *STD: >ã::< [<] .
- 85 *OBS: fala bem, provavelmente .
- 86 *OBS: como # tipo # [///] o que isso significa p(a)ra você ?
- 87 *OBS: como você se sente ao falar inglês ?
- 88 *OBS: quando você (es)tá falando com alguém # nativo ou não .
- 89 *STD: a: # (vo)cê se sente [/] (vo)cê se sente bem n(ão)é .
- 90 *STD: sei lá .
- 91 *STD: eu acho que a parte mais <prezelo> [/] prazerosa de se saber uma
- 92 língua é você conseguir falar e se comunicar .
- 93 *STD: principalmente sem pensar no que você tá >falando< [>] .
- 94 *OBS: >ãrã:< [<] .
- 95 *STD: acho que este é um ponto quando você passa a entender as coisas e a
- 96 fala(r) sem pensa(r) .
- 97 *STD: é # o que significa de fato # agora você (es)tá entendendo a língua
- 98 .
- 99 *OBS: e você # (es)tá nesse ponto no inglês >tranquilo< [<] ?
- 100 *STD: >a:, já, já< [>] entendo assim .
- 101 *OBS: ãrã .
- 102 *OBS: é:: # com relação aos países falantes de língua estrangeira # você já
- 103 morou nos Estados Unidos <o que que você> [/] acha
- 104 da cultura # dos países em geral não só de onde você morou lá .
- 105 *STD: bom # do Estados Unidos <eu> # [/] era muito novo lá, n(ão) é .
- 106 *OBS: Uru: .
- 107 *STD: eu fiz a se[/] a segunda e a terceira série do fundamental lá .
- 108 *STD: mas: ## a minha mãe fala que aqui no Brasil eu dava muito mais
- 109 trabalho assim na escola do que lá [=!risos] .
- 110 *OBS: sério ?

- 111 *STD: então # ela tinha [///] se preocupou bastante comigo # porque aqui eu
 112 dei trabalho assim na primeira série .
- 113 *STD: aí e lá ela ficou super pé atrás # já tinha até visto tipo:
 114 <de escola> [///] professora particular que lá tem o home schooling .
- 115 *OBS: arã: .
- 116 *STD: ma::s ela fala graças a Deus não precisou de nada # eu me dei bem .
- 117 *STD: eu senti mais assim diferença quando eu voltei dos Estados Unidos
 118 pra cá do que quando eu fui pra lá .
- 119 *STD: mas não sei por que também [!=risos] .
- 120 *OBS: e você se sentia bem lá ?
- 121 *STD: a: sim .
- 122 *OBS: que você se lembre, n(ão)é, >porque< [<] .
- 123 *STD: >não, que< [>], que eu me lembre sim .
- 124 *STD: eu lembro que eu me dava bem na escola .
- 125 *STD: o pessoal admira bastante # que nem eu jogava futebol e o pessoal #
 126 gosta .
- 127 *STD: eu acho que tem aquela curiosidade tipo # de criança principalmente #
 128 inocência n(ão)é .
- 129 *STD: perguntas # mas que <nunca> [/] chegou a: tipo: me ofender a: .
- 130 *OBS: uru: .
- 131 *STD: eu sempre # acho que até por ser criança nem tem essa
 132 malícia .
- 133 *STD: assim # tudo o que você escuta # (vo)cê vai assimilando como sendo
 134 aquilo mesmo .
- 135 *OBS: e como você enxerga <a::> [///] <essa> [///] a cultura estrangeira, em
 136 relação à sua ?
- 137 *STD: bom eu acho que é um grande preconceito brasileiro c(om)a cultura
 138 americana .
- 139 *STD: eu acho que é um negócio que:: rola um pouco de inveja também # eu
 140 acho .
- 141 *STD: e:: # mas ao mesmo tempo a gente tenta copiar muito: das coisa(s)
 142 deles .
- 143 *STD: e acaba esquecendo <a próx(ima)> [///] a:: nossa mesmo .
- 144 *OBS: arã: .
- 145 *STD: mas: ## eu acho legal um país ## tentar estabelecer sua cultura e::
 146 manter ela .
- 147 *STD: e: como os países europeus fazem .
- 148 *STD: mas eu não acho que tem que ser um negócio tipo:: # ditador assim .
- 149 *STD: na escola só pode aprender cultura brasileira .
- 150 *STD: eu acho que isso é errado # eu acho que tem que misturar .
- 151 *STD: mas, eu acho que no Brasil falta um pouco ainda .
- 152 *STD: a gente às vezes sabe mais coisas da cultura e: #quando é criança
 153 principalmente # da cultura americana do que # <a gente> [///] do
 154 que a nossa .
- 155 *STD: um exemplo que eu vejo é tipo os desenhos # desenho animado assim
 156 <a gente quase> [///] eu quase não via desenho # brasileiro .
- 157 *STD: minha mãe falava tipo o sítio do pica-pau amarelo era clássico #
 158 todo mundo gostava .
- 159 *STD: e eu já # eu lembro que eu assistia um ou outro # mas eu não gostava

- 160 .
- 161 *STD: se tivesse passando Rocket Power # Bob Esponja # eu # ficava com
162 esses [=!risos] .
- 163 *OBS: [=!risos] .
- 164 *STD: e eu acho que isso é uma influência gigantesca na cultura .
- 165 *OBS: xxx .
- 166 *OBS: ã:: # can we a little speak English now?
- 167 *STD: [=!risos] .
- 168 *STD: no problem .
- 169 *OBS: ok # so # the questions are almost the same .
- 170 *OBS: that's ok # so: # can you just tell me then <how> [/] you got to
171 learn English or how you got to speak English ?
- 172 *STD: so:: like I said ã: .
- 173 *STD: my father had to work in the USA # so: we were gonna live <two years
174 than> [///] six months than became two years .
- 175 *STD: and we had <to> [/] learn English very fast .
- 176 *STD: and we started <to> [/] study # I think I was seven or eight years
177 old .
- 178 *STD: and I did a intens[///] eu ia falar intensivo [=!risos] .
- 179 *STD: é: esqueci agora .
- 180 *OBS: intensive .
- 181 *STD: intensive cours(e) é: .
- 182 *OBS: course .
- 183 *OBS: [=!risos]
- 184 *STD: [=!risos] course .
- 185 *STD: so: we # ã <I> [/] learned a lot but I think it was mostly vocab .
- 186 *STD: and we didn't see really grammatics <or> [/] [=!risos] other things
187 .
- 188 *OBS: ok <and> [/] was it good for you # so # did you have fun during the
189 classes or +/.
- 190 *OBS: how was it <as> [/] a kid, how did you see: it ?
- 191 *STD: I didn't see it as ã:: a class .
- 192 *STD: I was really # ã:: we tried to have fun and so to # learn .
- 193 *STD: by playing .
- 194 *STD: I remember there was # lot of games .
- 195 *STD: and # like I said # very little grammatics .
- 196 *OBS: ãrã .
- 197 *OBS: and what does it mean # in your opinion # to have a good performance
198 when you speak # English ?
- 199 *OBS: or when y(ou) [///] <how> [/] do you feel ?
- 200 *STD: ã: ## I think it's something different .
- 201 *STD: ã: I [///] there's a lot of people in Brazil that say that speak and
202 # understand English .
- 203 *STD: but it's # really hard # to find one that could # do it very
204 naturally .
- 205 *STD: or ## that really can understand and can # I don't know # talk .
- 206 *STD: <I> [/] see in the University .
- 207 *STD: <I> [/] think mostly really # learned English in school .
- 208 *STD: but today when they have to read a paper or something like that in

- 209 English .
- 210 *STD: it's really hard for them .
- 211 *STD: and # I don't know they are in the University I think you have to
- 212 know English to be: in the University .
- 213 *OBS: why do you think it happens ?
- 214 *OBS: <they> [/] have learned it and <they> [//] # how can they not speak
- 215 it # or understand it well ?
- 216 *STD: well # I don't know [=!risos] .
- 217 *OBS: [=!risos] .
- 218 *STD: I think # we don't use it so much .
- 219 *STD: and ## I don't know # maybe the way we learn is not the right way #
- 220 also .
- 221 *STD: cause # I don't know .
- 222 *STD: sometimes <we tr(y)> [/] try to learn the gram[/] the grammatics
- 223 and our vocab is very very limited .
- 224 *STD: and # I think we don't have the oportunity to use: English .
- 225 *STD: and mostly of the English classes I've been .
- 226 *STD: the teachers comes in and just starts speaking Portuguese and
- 227 forgets that # she has to speak English .
- 228 *STD: that's the difference between Brazil and # Germany .
- 229 *STD: in Germany # in English lesson # she came in and started speaking
- 230 English # and she goes out speaking English .
- 231 *OBS: ãrã: xxx .
- 232 *STD: only when somebody really didn't understand any[/] anything and then
- 233 she # said something in German .
- 234 *OBS: ok so # ã: <you> [/] speak German too .
- 235 *OBS: <and # there> [///] # do you see any difference # when you speak
- 236 Portuguese or English <or> [/] German in yourself # <in> [/]
- 237 you ?
- 238 *OBS: do you see something # different # happening ?
- 239 *STD: yeah it's easier to speak Portuguese [=!risos]
- 240 *OBS: [=!risos] yes # sure .
- 241 *STD: but ã: I'm in contact with English # so: # <since # seven years>
- 242 [///] since I was seven year old .
- 243 *STD: so I think I'm a little bit more naturally with the ## language
- 244 *STD: and we # I don't know <I> [/] watch a lot of television # in English
- 245 .
- 246 *STD: I watch film movies in English .
- 247 *STD: and # with German that is a: harder .
- 248 *STD: because # I think .
- 249 *STD: even: # eu ia falar wenn [=!risos] .
- 250 *OBS: [=!risos] .
- 251 *STD: a:: fewer people ã: # speak ã: # German in Brazil .
- 252 *STD: and it's really hard to find # a people you could really talk or +/.
- 253 *STD: or try to act normally [=!risos] .
- 254 *OBS: [=!risos]
- 255 *STD: so I think it's harder in Brazil <to> [/] # speak English é:: German,
- 256 than to speak English .
- 257 *OBS: ãrã .

258 *OBS: ok # ã: just to finish then .
 259 *OBS: how do you see then # the relationship between our culture and a
 260 foreign culture ?
 261 *OBS: you know # speak # you have contact with # at least two different
 262 ones .
 263 *OBS: do you think it's ã:: # what's your relationship with it # indeed?
 264 .
 265 *STD: ã:: ## I try to observe <what> what's best from each culture .
 266 *STD: I think .
 267 *STD: everyone # every culture has it's # ã: # problems .
 268 *STD: and # I don't know # and .
 269 *STD: I think it's not a good <to> [/] try to copy everything .
 270 *STD: and to be <unversed> [/] universal .
 271 *STD: I think # culture is something you have <to> [/] have # in each
 272 country .
 273 *STD: and <that> [/] # that's a thing that should not be # globalized .
 274 *STD: and ## I don't know # <I> [/] try to st[/] to learn about our
 275 culture .
 276 *STD: but ## I don't know sometimes <we> [/] think that a: #
 277 another culture is # I don't know # a little bit more interesting
 278 than ours .
 279 *STD: I think maybe because it's something # different .
 280 *STD: and ## sometimes we think we already know everything about our
 281 culture .
 282 *STD: and # I really don't think that happens [!=risos].
 283 *OBS: ok # so that's it than I think you xxx.
 284 *OBS: and # that's it .
 285 *STD: ok .
 286 @End
 287

Transcrição 2: Vanessa, 25 anos, estudante de Direito.

- 13 *OBS: xxx .
- 14 *OBS: bom # a primeira coisa que eu queria que você falasse é um
15 pouquinho sobre: # como vc # começou a aprender inglês e por que que
16 você começou # como foi assim a trajetória até agora .
- 17 *STU: eu # assim # é: até engraçado como que eu me interessei pela aula de
18 inglês .
- 19 *STU: mas eu tinha uma amiga # que ela era ## [///] eu a admirava muito .
- 20 *STU: e::: essa [/] minha amiga # eu tinha # nove anos acho # nove # dez
21 anos assim e ela fazia inglês .
- 22 *STU: só que ela já (es)tava num nível # assim # não (es)tava no começo e
23 ela me levou na escola dela de inglês p(a)ra ir assistir uma aula
24 com ela e eu amei .
- 25 *STU: e eu queria começar a fazer também a aula com ela .
- 26 *STU: mas eu queria que fosse com ela <e::> [/] me convenceram na escola a
27 não entrar na aula com ela porque eu não sabia nada # eu era #
28 iniciante n(ão)é ?
- 29 *STU: ela já (es)tava assim # uns três níveis acima .
- 30 *STU: falaram que eu se eu quisesse e insistisse muito eu poderia começar
31 ela mas eles preferiam que eu começasse numa classe nova e aí eu
32 comecei # nessa classe nova # amei .
- 33 *STU: e fiz # acho que foram quatro anos que eu fiz lá .
- 34 *STU: depois disso eu parei de fazer inglês .
- 35 *STU: e: que foi quando a gente mudou p(a)ra cá e: então eu só tive
36 contato com inglês mesmo assim # vendo filme # seriado # que # por
37 incrível que pareça # isso me deu muita base também sabe ?
- 38 *OBS: dá mesmo bastante .
- 39 *STU: porque eu sempre <só> [/] assistia filme em in[/]glês mesmo sabe?
40 então assim # eu <sempre> [/] tive mesmo muita base por isso .
- 41 *STU: e: na escola também # era bom o inglês # não era #
42 porcaria sabe ?
- 43 *STU: eles davam aula mesmo de inglês então eu aprendi muita gramática
44 nesse meio tempo # que eu fiquei muitos anos sem fazer inglês então #
45 nesse meio tempo # foi na escola mesmo que eu aprendi .
- 46 *STU: depois disso # <agora> # [/] que eu voltei .
- 47 *STU: então # que # foi quando # que eu já sabia que eu queria terminar
48 sabe ? que eu queria ser fluente # porque assim eu sempre tive
49 muito contato # sempre amei o inglês .
- 50 *STU: amei # só que eu sempre achei uma língua linda # não sei
51 porque mas eu acho linda então .
- 52 *STU: é: isso .
- 53 *OBS: e: você gosta então de estudar ?
- 54 *STU: a: eu adoro .
- 55 *OBS: tem assim um # por que especial ou # por que # .
- 56 *STU: é que eu acho lindo o jeito de falar # sabe ?
- 57 *STU: num sei assim porque # <num> [/] a gramática das melhores #
58 não é # sabe? # não é # num sei # mas eu acho lindo o jeito de
59 fala(r) inglês

- 60 *STU: eu vejo as pessoas falando inglês nos filmes e eu falo eu gostaria
61 de só falar essa língua .
- 62 *STU: sabe? eu não gostaria de falar português # [!risos] eu gostaria de
63 falar inglês # só .
- 64 *OBS: ã:: então ã:: o que significa pra você # pra você mesmo
65 assim # ter um bom desempenho no inglês ?
- 66 *STU: a: não sei [!risos] .
- 67 *STU: ai eu # é que eu gosto assim # eu gosto # sabe # da fonética acho .
- 68 *STU: eu gosto muito acho linda # então p(a)ra mim # <signi(fica)> [//]
69 sei lá é gratificação # n(ão)é ?
- 70 *STU: por que: ## a:: não sei responder essa [!risos]# é difícil .
- 71 *OBS: e # como você se sente quando você tem a oportunidade de usar
72 essa língua # falar inglês ?
- 73 *STU: ai ótima # <eu> [/] sinto como se fosse a língua que eu deveria
74 falar # sabe ?
- 75 *STU: eu não sei # eu gosto muito de inglês # eu acho a língua mais linda
76 .
- 77 *STU: é que nem você se sente com o alemão [!risos] .
- 78 *OBS: [!risos] <é: eu entendo> [<]
79 *STU: <então> [>] .
- 80 *STU: eu me sinto assim eu gosto tanto que eu gostaria de falar só essa
81 lín(gua) [///] assim # eu gostaria que fosse a minha língua materna
82 # sabe # o inglês .
- 83 *OBS: arã # e:: como você enxerga os países # falantes de lin(gua) [///]
84 de inglês como língua materna ?
- 85 *STU: a: eu acho lindo n(ão)é ?
- 86 *STU: eu gostaria de ser # a Carrie_Bradshaw morando em Nova_Iorque
87 falando inglês todo dia [!risos] .
- 88 *OBS: fazendo compras e compras [!risos] .
- 89 *STU: compras e compras [!risos] .
- 90 *STU: a: eu acho lindo .
- 91 *STU: eu acho # é que eu acho muito bonito sabe # o jeito deles falarem
92 assim # então # eu gosto muito assim # eu acho chique sabe #
93 elegante assim # então .
- 94 *OBS: e com relação à cultura deles mesmo ?
- 95 *STU: a cultura .
- 96 *OBS: é: não só dos Estados_Unidos mas <da Inglaterra> [<]
97 *STU: <da Inglaterra> [>] no caso eu acho que a cultura é muito rica assim
98 # eu gosto muito da história sabe ?
- 99 *STU: principalmente da Rainha Elizabete [!risos] .
- 100 *STU: e foi sempre a história da Inglaterra a que eu mais gostava e::: .
- 101 *STU: é: e é isso # assim .
- 102 *OBS: assim # é uma: identificação ## total .
- 103 *STU: eu: # é eu amo .
- 104 *OBS: arã: .
- 105 *STU: eu gosto muito mesmo de inglês .
- 106 *OBS: (es)tá certo ## e:: assim ## em comparação # fazendo uma
107 relação com a cultura # de países falantes de língua estran(geira)
108 [///] de língua inglesa e: # com o Brasil .

- 109 *OBS: como você compararia assim ?
- 110 *STU: em relação à cultura ?
- 111 *OBS: é .
- 112 *STU: a: eu acho # que:: # o Brasil é # uma cultura muito jovem ainda sabe
- 113 ?
- 114 *STU: ainda (es)tá em pleno desenvolvimento .
- 115 *STU: então # que nem <a Ingle(terra)> [/] tem muita história sabe ?
- 116 *STU: e: # bem ou mal # eles colonizaram bastante # assim .
- 117 *STU: eles # implantaram esse é:: esse tipo de cultura nos Estados_Unidos
- 118 *STU: então # eles têm esse negócio de preservar a cultura sabe # os
- 119 Estados_Unidos também .
- 120 *STU: aqui não ### essa é a diferença # aqui [//] a cultura daqui é
- 121 destruir a cultura sabe ?
- 122 *STU: lá em Campinas é um absurdo porque # acabaram de destruir # eles
- 123 destróem mesmo assim casarões antigos # que são lindos sabe ?
- 124 *STU: eles destróem [//] eles destróem para construir um prédio .
- 125 *STU: sabe # então assim # é revoltante isso # <eu> [/] me revolto sabe ?
- 126 *STU: eu sinto isso .
- 127 *STU: eu gostaria de ter muito mais # sabe # limpeza em relação sabe [///]
- 128 respeito assim em relação à cultura # é o que eu gostaria de
- 129 ver # no Brasil .
- 130 *STU: que a gente não vê n(ão)é ?
- 131 *STU: mas # eu acho que é # por causa disso mesmo # sabe ?
- 132 *STU: num [//] a gente num foi criado p(a)ra # ter respeito # sabe ?
- 133 *OBS: ãã .
- 134 *STU: ao que veio antes # lá:: não # lá nos # países de língua inglesa #
- 135 eles foram criados # assim # eles nasceram assim com esse respeito
- 136 à cultura # sabe ?
- 137 *STU: essa é a diferença .
- 138 *OBS: muito bem # e:: # o que que significa p(a)ra você # de uma maneira
- 139 geral assim # pensando em qualquer coisa que te venha à cabeça .
- 140 *OBS: o que significa falar uma língua estrangeira ?
- 141 *STU: [pausa] bom .
- 142 *OBS: [!risos] o que muda # em você mesmo como pessoa .
- 143 *STU: como pessoa [!risos] ?
- 144 *STU: não sei assim # ai: porque # depende n(ão)é # o inglês mesmo
- 145 sempre foi uma vontade que eu tive de # sempre me aprofundar mais na
- 146 língua tudo .
- 147 *STU: é uma cultura que eu gosto e tudo o mais .
- 148 *STU: as outras línguas eu sempre tive vontade porque eu sempre # quis
- 149 seguir a carreira de diplomacia .
- 150 *STU: então # p(a)ra mim # signifi[///] primeiro significa isso .
- 151 *STU: porque eu quero falar mais línguas ## muito mais que só inglês
- 152 francês e português # porque # eu sempre quis seguir essa carreira #
- 153 então assim # pode ser que sim # pode ser que não # mas # p(a)ra mim
- 154 a primeira coisa é isso .
- 155 *STU: depois é ## não sei é: # eu não sei explicar assim mas # saber que
- 156 eu posso chegar # num país # e me comunicar # sabe ?
- 157 *STU: qualquer que seja a língua que eles estejam falando # saber pelo

- 158 menos as línguas mais básicas assim mais importantes .
- 159 *STU: não sei # me dá uma sensação de liberdade # sabe ?
- 160 *STU: então # tem [/] uma mulher no meu trabalho que ela vai casar em
- 161 Las_Vegas .
- 162 *STU: e:: ninguém [//] vai ela e mais três casais de amigos dela tal #
- 163 ninguém fala inglês .
- 164 *STU: aí <eu> [/] falei # viu # mas como que você vai se comunicar lá ?
- 165 *STU: a:: a gente vai se vira(r) sabe ?
- 166 *STU: assim # eu não consigo imaginar isso entendeu # eu se eu vou num
- 167 lugar eu quero saber tudo do lugar antes .
- 168 *STU: saber # qual o melhor lugar para comer [!risos] e # a mesma coisa
- 169 entendeu # eu quero saber falar a língua das pessoas de lá .
- 170 *STU: é isso que eu sinto assim é: em relação a isso .
- 171 *OBS: e:: faland[///] é:: # você agora ## começou a aprender francês
- 172 também .
- 173 *OBS: você vê a mesma relação # você com o inglês # você com o francês ?
- 174 *STU: não ## não mesmo .
- 175 *STU: eu gosto muito de francês .
- 176 *STU: gosto bastante assim .
- 177 *STU: não [///] eu nem gostaria de parar de fazer aula eu quero também
- 178 me tornar fluente em francês .
- 179 *STU: mas # eu gosto muito do inglês # o jeito de falar o inglês eu acho
- 180 muito bonito sabe # então eu gosto mais .
- 181 *STU: eu gosto assim .
- 182 *STU: embora # eu tenha muito # apreço pela cultura francesa .
- 183 *STU: principalmente # pela parte da filosofia francesa sabe <assim> [<]
- 184 eu gosto muito # então .
- 185 *OBS: <ãrã> [>]
- 186 *STU: é:: e isso me faz [///] talvez eu goste até mais da filosofia [///]
- 187 assim <da::> [/] cultura francesa do que da cultura inglesa .
- 188 *STU: mas # a língua mesmo em si # a língua # eu gosto mais do inglês do
- 189 que do francês .
- 190 *OBS: e: você se sente mais à vontade .
- 191 *STU: muito mais .
- 192 *OBS: com o inglês ?
- 193 *STU: muito mais # num sei # é:: que eu não sei se é porque eu já # fiz
- 194 muito tempo .
- 195 *STU: é: a gente tá muito acostumada <a> [///] com o inglês mesmo .
- 196 *STU: tem gente que nunca fez aula mas que entende sabe # de tanto que
- 197 assiste filme: # e essas coisas # então .
- 198 *STU: é: # <já> [/] é uma língua do nosso cotidiano n(ão)é # então assim é
- 199 diferente eu acho # a forma como a gente se relaciona com a língua .
- 200 *OBS: can we # speak a little English now ?
- 201 *STU: ok .
- 202 %com aluna cobre o rosto com as mãos .
- 203 *OBS: don't be ashamed # you can do that .
- 204 *OBS: so # ã:: the same way # that we started before .
- 205 *OBS: I wanted you to tell me # something about the way you got to learn
- 206 English .

- 207 *OBS: and how was your journey into English until now .
 208 *STU: ok .
 209 *STU: I had a friend .
 210 *STU: that I #### admired # [!risos] I don't know .
 211 %com aluna fala com hesitação, com incerteza .
 212 *STU: and # she: # got me to the # English class .
 213 *STU: and I started to # love the language .
 214 *STU: and started to # do <the> [/] classes .
 215 *STU: and then I stop#ped .
 216 *STU: and I've been # (es)tá certo ?
 217 *STU: <no?> [<]
 218 *OBS: <just> [>] don't worry [!risos] .
 219 *STU: I: # go back # to do <something> [///] the classes now .
 220 *STU: and # in this time # I:: #### I had the contact with the language ####
 221 with the films and series .
 222 *STU: and # that's it [!risos] .
 223 *OBS: so: then <you> [/] like to study English .
 224 *STU: I love studying English .
 225 *STU: I love the language and the way ## they # talk and everything about
 226 the language <I> [/] like and # .
 227 *STU: that's it [!risos] .
 228 *OBS: all right and # ã:: # what does it mean # in your opinion # to have
 229 a good performance # when you speak English ?
 230 *STU: I don't remember what I answered before [!risos] .
 231 *OBS: no problem .
 232 *STU: I:: ## I think # it's good to ## to # can communicate with other
 233 people .
 234 *STU: and other countries .
 235 *STU: and <I> [/] feel glad <to:> [/] talk # like that # and .
 236 *STU: and # can communica [/] communicate ## <with> [/] other # languages
 237 .
 238 *OBS: ok # good # and how do you feel # <as> [/] a person .
 239 *OBS: how do you feel when you speak English to someone ?
 240 *STU: I feel # glad .
 241 *STU: very glad # because # I feel like I # have the libe [/] liberty
 242 tá certo? liberty to # to go wherever I want
 243 *STU: and to: speak with # the other person # <with> [/] anyone I want .
 244 *STU: you know? [!risos] .
 245 *OBS: ok # good # ã:: so ã:: could you tell me anything about your
 246 impressions # ã: about # the: countries that speak # English as
 247 first language ?
 248 *STU: I really like <the> [///] these kind of countries because I think
 249 they # had this love about their <cul> [/] <culture> [/] .
 250 %com aluna tenta diferentes pronúncias para a palavra culture .
 251 *STU: [!risos] and this is # a thing <that I> [/] that I: miss # tá certo
 252 para essa situação? # that I miss # here in Brazil .
 253 *STU: because here # é:: <the culture> [/] the culture .
 254 %com aluna continua tentando pronúncias para culture .
 255 *OBS: yeah culture .

256 *STU: culture is # destroy the culture of <the> [/] country .
 257 *STU: and # this is a thing <that> [/] # that I don't like .
 258 *STU: I like <the> [/] the history <and> [/] and the geography and
 259 everything that # makes # parts of the culture of a country .
 260 *STU: and i like these English # countries [!risos] because they have
 261 this <this> [/] kind of # worry about <the> [/] the culture of [//]
 262 and the history of the # country .
 263 *OBS: xxx ok # and # what does it mean to you to speak another language ?
 264 *STU: # u.: i think <that it means> [//] that's ### .
 265 *STU: i don't know # i think that <i> [/] i feel like i can be
 266 whatever i want .
 267 *STU: if i want to be: # a:: # <diplomata> [/] di^plo^mata [!risos] .
 268 *OBS: diplomat # i think .
 269 *STU: a:: diplomacy person # i can # if i want to live # in New_York # i
 270 can .
 271 *STU: if i want to # go # to # France # i can .
 272 *STU: i think that's the meaning of <the> [/] <the> [/] the languages # i
 273 can do whatever i want .
 274 *STU: <and> [/] <and i don't> [///] # and i won't feel <the> [/] <the> [/]
 275 the problem of # don't <commu> [//] communicate with other # people
 276 .
 277 *OBS: so # <you> [/] you feel like you are part of that # when you speak
 278 English ?
 279 *STU: yes .
 280 *OBS: you're some kind of # near New_York and so on ?
 281 *STU: <yes> [<].
 282 *OBS: <[!risos]> [>]
 283 *STU: i feel lik(e) é:: i feel like i # was born to: ## be: ## in #
 284 New_York # or # in other country .
 285 *STU: <i don't know> [<] .
 286 *OBS: <ok> [>] .
 287 *STU: i # like that .
 288 *OBS: all right # and # once # <you> [/] you have said that # a:: there
 289 are some expressions or some words that you cannot use in Portuguese
 290 anymore .
 291 *OBS: <because> [<] they have a different meaning # in English .
 292 *STU: <u:: yes> [>] .
 293 *OBS: <how> [/] how could you explain or how could you say something # do
 294 you have any idea ?
 295 *STU: about these words? these expressions ?
 296 *OBS: yes # <about> [/] about ## how come ## it is only in English for you
 297 now .
 298 *STU: i don't know # it is just like that .
 299 *STU: <i> [/] <i wa(nt)> [/] i want to talk # a thing for this situation .
 300 *STU: and <i don't> [///] nothing in Portuguese come <for my> [///] in my
 301 mind .
 302 *STU: i only can think in this expression # is perfect for this moment .
 303 *STU: and i can't # find # any other # expression <that> [/] that express
 304 that .

305 *OBS: ok # ã:: i think that is very interesting a: <how could you> [/] #
 306 how could you xxx think about yourself # without these expressions ?
 307 *OBS: can you +/- .
 308 *STU: no: # i can't imagine that .
 309 *OBS: ok so: # in some way you think that # learning it or being a part of
 310 it has changed something # <for you> [///] # in you # some +/- .
 311 *STU: i think so # because +/- .
 312 *STU: my vocabulary is so much more # é:: # rich # and i can express
 313 myself in any other ways and .
 314 *STU: and this # i explain to everybody # <what this meaning> [//] what is
 315 <this mean(ing)> [//] the meaning of <these ex(pressions)> [/]
 316 these expressions that i always use .
 317 *STU: [!risos] and # <people can> [///] people start <to> [/] to # talk #
 318 like me and .
 319 *STU: and # <i> [/] don't know but <i> [/] # i think <i'm> [/] i'm a
 320 <richer> [//] richer [!risos] person in this xxx [!risos] .
 321 *OBS: ok # interesting # good # i think that's it .
 322 *STU: <ok> [<]
 323 *OBS: <yes> [>] so: # thank you very much .
 324 *STU: o:: # vergonha .
 325 @End
 326

Transcrição 3: Eduardo, 28 anos, Engenheiro Mecânico.

- 13 *OBS: www.
- 14 *OBS: é:: então # a primeira coisa que eu queria que você falasse um
15 pouquinho é sobre como você começou a aprender inglês e o que que te
16 levou a aprender # como foi esse começo ## de contato com a
17 língua mesmo .
- 18 *STU: na:: escola particular ou na escola pública ?
- 19 *OBS: no:: geral # o que você toma como # assim # o princípio de seu
20 interesse pela língua: # ou pelo contato mesmo .
- 21 *STU: é # o contato inicial foi na escola: # durante o primeiro grau
22 segundo grau .
- 23 *OBS: arã:
- 24 %com: OBS balança a cabeça positivamente .
- 25 *STU: tendo aulas durante o curso n(ão) é?
- 26 *STU: Só que na época eu odiava inglês # não gostava .
- 27 *STU: nem um pouco # eu achava difícil # não me interessava n(ão) é ?
- 28 *OBS: arã .
- 29 *STU: daí # a partir de:: dois mil e quatro passei a me interessar #
30 queria apren [///] entender o que eu escutava # o que eu lia e
31 comecei a fazer aula em dois e quatro fiz um ano de aula # gostei .
- 32 *STU: só que aí em dois mil e cinco eu tive que para(r) ## porque eu fazia
33 de sábado ### e no outro ano eu comecei a estudar de sábado na
34 faculdade .
- 35 *OBS: arã .
- 36 %com: OBS balança a cabeça positivamente .
- 37 *STU: daí eu fiquei três anos sem estudar e voltei em dois mil e oito .
- 38 *STU: e hoje:: # eu quero:: # estudar até pegar fluência .
- 39 *OBS: certo # e: você +//.
- 40 *STU: mas no começo eu odiava .
- 41 *OBS: 0 [=! risos] .
- 42 *OBS: e agora (vo)cê gosta assim .
- 43 *STU: eu gosto .
- 44 *OBS: e como [/] como que foi essa mudança # de você não gostar da
45 língua primeiro e: ## foi pelo contato ?
- 46 *STU: então # porque quando você tem o inglês na escola é meio que
47 obrigado n(ão)é ?
- 48 *STU: então (vo)cê [/] (vo)cê acaba não tendo o interesse .
- 49 *STU: e:: depois também eu vi que seria necessário por causa do:: [/]
50 do curso que eu estava fazendo ## tinha muito:: [/] muito material
51 em [/] em inglês # muitas apostilas aí eu comecei a me
52 interessar .
- 53 *STU: e também por causa de música que eu escutava que:: +//.
- 54 *STU: (vo)cê escuta e (vo)cê não entende nada ## (vo)cê quer saber o que
55 que [//] o que eles estão falando
- 56 *OBS: arã .
- 57 *STU: o que que eles (es)tão cantando n(ão) é ?
- 58 *STU: aí eu comecei a me interessa(r) ### a partir do momento que eu
59 comecei a fazer # come [///] eu vi:: [///] eu comecei a

- 60 aprender ## fui gostando de inglês .
- 61 *OBS: arã .
- 62 *STU: mas no começo eu não gostava ### fazia mais pela necessidade .
- 63 *OBS: é:: # e:: ### o que significa p(a)ra você então ter um bom
- 64 desempenho no inglês hoje ?
- 65 *STU: um bom desempenho ?
- 66 *OBS: é:: tipo: ### como você se sente ao [/] ao consegui(r) falar
- 67 inglês ?
- 68 *STU: a:: ## eu [/] eu acho que vale a pena ter # [/] ter começado a fazer
- 69 # porque se eu não tivesse começado eu ## não teria começado a
- 70 gostar do inglês
- 71 *STU: e:: hoje: eu vejo que:: p(a)ra mim é:: fundamental falar o inglês .
- 72 *STU: eu quero realmente ## ter como se fosse minha língua nativa mesmo
- 73 n(ão) é ?
- 74 *STU: eu gosto muito .
- 75 *OBS: e isso é:: só por causa do trabalho ou +/?
- 76 *STU: não !
- 77 *STU: é em geral ### é interessante quando (vo)cê: # (es)tá assistindo um
- 78 programa e encontra uma coisa que você realmente se [///]+/ .
- 79 *STU: eu não entendo tudo que [///] as palavras ## mas o contexto geral
- 80 eu entendo ## isso p(a)ra mim é:: gratificante n(ão) é ?
- 81 *OBS: arã .
- 82 *OBS: e:: ## quando você:: [/] você mesmo [/] você se comunica em inglês #
- 83 com alguém # falante nativo ou não # é:: ## como é p(a)ra você
- 84 isso ?
- 85 *STU: é:: # é uma coisa:: ### não sei # eu [/] eu [/] eu não me
- 86 imaginaria falando inglês quando: # quando eu era menor ## e hoje
- 87 eu vejo que:: # poxa é legal n(ão) é (vo)cê falar uma [/] uma outra
- 88 língua # e mesmo:: no:: no pessoal da minha idade assim que fez o
- 89 curso comigo a faculdade poucos se interessam ## até mesmo pelo
- 90 inglês # que é: # fundamental hoje p(a)ra qualquer acho que: emprego
- 91 n(ão) é ?
- 92 *OBS: arã .
- 93 *STU: e eu acho que xx ## realmente eu:: gosto muito ## eu acho muito
- 94 interessante assim ## entendendo e podendo manter um diálogo
- 95 com uma pessoa em inglês .
- 96 *OBS: arã ### e:: # sobre os países falantes de inglês como língua nativa
- 97 ## qual a impressão que você tem deles ?
- 98 *OBS: e:: em geral # assim # a Inglaterra # Estados Unidos # Canadá .
- 99 *STU: em relação à língua ?
- 100 *OBS: em relação ao país assim # de uma forma geral .
- 101 *STU: bom # Estados Unidos eu acho que é um paí::s arrogante ## de um
- modo
- 102 geral.
- 103 *OBS: arã .
- 104 *STU: assim # como nação # não todas as pessoas ### mesmo porque: # quem
- 105 tem a sobera [/] soberania mundial realmente tem tendência a ser
- 106 arrogante .
- 107 *STU: mas eu gostaria de ir p(a)r(a) os Estados Unidos # p(a)ra:: [/]

- 108 p(a)ra conhecer a [///] o inglês americano ## mas também
 109 gostaria mais ainda de ir p(a)ra Londres # para Inglaterra p(a)ra
 110 aprender o inglês britânico .
- 111 *STU: porque eu acho que é o [///] eu acho que seria mais interessante ir
 112 p(a)ra Londres # p(a)ra Inglaterra do que p(a)r(a) os Estados Unidos
 113 ## porque a Inglaterra é um país mais antigo # é onde:: o
 114 inglês nativo n(ão) é # a origem ## o sotaque é diferente
 115 então ## eu [///] se eu tivesse que escolher os dois eu escolheria
 116 Londres.
- 117 *STU: Agora outros países como Irlanda # Austrália ## e o próprio Canadá
 118 eu não::: [/] não sin [///] não tenho uma opinião sobre eles
 119 assim .
- 120 *OBS: arã .
- 121 *STU: mas xxx .
- 122 *STU: a gente ouve o inglês n(ão)é ## os outros países a gente num
 123 [///] eu não conheço muito .
- 124 *STU: tem um amigo meu que (es)tá na Austrália # no momento fazendo
 125 intercâmbio n(ão) é ## parece ser um país bem bonito
- 126 *OBS: arã .
- 127 *STU: o lugar que ele (es)tá é bem [//] lugar de praia assim é bem bonito
 128 # interessante .
- 129 *OBS: certo # ã: .
- 130 *OBS: e o que significa p(a)ra você saber uma língua estrangeira ?
- 131 *OBS: uma língua estrangeira qualquer ## como pessoa assim # o que
 132 significa ?
- 133 *STU: p(a)ra mim significa: # uma [/] uma porta aberta p(a)r(a) o mundo ##
 134 posso ir p(a)ra qualquer país # posso me comunicar .
- 135 *STU: não com todas as pessoas # mas com a maioria das pessoas .
- 136 *OBS: arã .
- 137 *STU: posso +/-.
- 138 *STU: não vou me sentir perdido e:: p(a)ra mim é isso .
- 139 *OBS: ok # ã:: e como é que você enxerga a relação enquan [///] entre a
 140 nossa cultura brasileira e a cultura estrangeira ?
- 141 *OBS: é::: # numa comparação ou colocando próxima uma da outra .
- 142 *STU: com qualquer outra cultura ?
- 143 *OBS: ou com as falantes lá # a norte americana ou a britânica que a gente
 144 conhece mais e você citou também .
- 145 *STU: eu acho que a relação ela é [//] ainda ela é: [/] ela é fraca # ela
 146 poderia ser melhor ## eu acho que o Brasil tem muita::: # xx ## tem
 147 muita relação com outras culturas # a japonesa ## a própria
 148 portuguesa que: deu origem p(a)r(a) o Brasil n(ão) é ## mas com a
 149 [//] acho que com a americana e a inglesa <é muito> [/] baixa ainda #
 150 deveria ser maior .
- 151 *STU: Se bem que na nossa região aqui n(ão) é ## nas três cidades ## que
 152 foram fundadas por americanos # então a gente tem uma tendência maior
 153 ## Americana # Santa_Bárbara e Piracicaba n(ão) é # é um pouco mais
 154 ## só que acho que o restante do país acho que não é tã::o [/] tão
 155 profunda assim a relação .
- 156 *OBS: arã .

- 157 *OBS: ok # can we talk a little in English now ?
- 158 *STU: yes .
- 159 *OBS: a:: Could you just ## tell me: how you got to learn English? # how
160 was the beginning of it: when it was and what happened that you
161 wanted to study English ?
- 162 *STU: é: # at first # my: first: contact with English was é: at: the
163 xxx school [/] public school # but é: at: the time I didn't like so
164 much # because I # é: it was something i:: I must [/] I must to do
165 # not my:: [/] my will .
- 166 %com: aluno se movimenta e se senta de forma diferente na cadeira enquanto
167 fala .
- 168 *OBS: arã .
- 169 *STU: so: é:: in two thousand and four I # start # studying English ## at
170 Mix_idiomas # but I didn't like so much # yet # but é: # +/ .
- 171 *STU: as I: [/] I was learning: # I start liking # English .
- 172 *OBS: ok # then you continued studying .
- 173 *STU: yes but é:: in two thousand and five I [/] I had to stop because of
174 the college and I returned in two thousand aneight [///] and eight
175 .
- 176 *OBS: and now for you # it's good to learn English # do you like it ?
- 177 *STU: yes I like so much .
- 178 *OBS: alright # ã: ## why? ## ã: if you had to [/] to answer why you like
179 it # ã: what would you say ?
- 180 *STU: because:: it's nice you [/] you listen # to: ## a person: # speaking
181 in English and you [/] you can # understand almost everything the
182 that person is # saying .
- 183 *STU: you can [/] ## you can ## é: watch tv in a international channel in #
184 or a movie in # and understand # almost everything without the #
185 subtitles it's nice to me .
- 186 *STU: I like .
- 187 *OBS: ok ## ã: # so # what does it mean # in your opinion # to have a good
188 performance when you:: speak English ?
- 189 *STU: é:: ### to me is ## é:: # as <I> [/] I am an engineer # if <I>
190 [/] I want a good job # I need to speak ã:: fluent English .
- 191 *STU: but i::n my personal life I want <to> [/] to speak it fluent too .
- 192 *STU: to: ## communicate with person around the world # in other
193 countries: .
- 194 *OBS: ok # and how do you feel when you communicate in English # when
you
195 use the language ?
- 196 *STU: I feel good # I feel # a:: ## sensation #### I don't know <how to> [/]
197 how to <ex> [/] explain ## but <it's very> [/] it's very nice to
198 me .
- 199 *STU: <when I> [/] when I xxx to speak in English .
- 200 *STU: é: when I was # younger # <I> [/] # I never imagined I'd speak
201 another language ## even # <the> [/] the English # that is é: very
202 common in the # Brazil in the world .
- 203 *OBS: u:: # ã: xxx # what are your impressions about the: countries
204 that speak English as: a first language ?

- 205 *STU: é: to me # é: # United_States is a little arrogant .
- 206 *STU: because they are:: the first country in the world # the first
- 207 economy .
- 208 *STU: in: general # é:: # general rule but the # not the people # the
- 209 country .
- 210 *STU: é:: about # England ## <I> [/] # I think it's <a:> ## a nice country
- 211 .
- 212 *STU: nicer than the # United_States because the ## English came from #
- 213 England .
- 214 *STU: and <I> [/] 'd rather ## be in London than the # United_States
- 215 <if I> # [/] could .
- 216 *OBS: ok ## ã:: ## <how do> [/] you see # the foreign culture in relation
- 217 to ours here ?
- 218 *STU: I think the: Brazil is very connected with the:: Portuguese
- 219 culture # é:: # Japanese culture .
- 220 *STU: <The> [/] <another> [//] the another ones I think it's é: not <so:>
- 221 [/] strong yet with the # countries that speak English like é: the
- 222 United_States and England .
- 223 *STU: I [/] think the:: ## this ## é: the [/] ## the country ## maybe é::
- 224 # could é:: +/.
- 225 *STU: <é:> [/] # I forget the word # <sorry> [<].
- 226 *OBS: <improve maybe> [>] ?
- 227 *STU: improve the # <this> [/] relationship with these countries .
- 228 *STU: do you see any difference # <do you> [/] think the countries
- 229 that: # speak English as a first language they are:: any better than
- 230 we are here in Brazil ?
- 231 *OBS: culturally speaking or .
- 232 *STU: no I don't think # I think Brazil is rich in culture # very rich .
- 233 *STU: é: as much as # another countries like Est [///] é: United_States
- 234 and England or another .
- 235 *OBS: ã:: ## and generally speaking # what is it for you to: speak another
- 236 language ?
- 237 *OBS: to [///] <as> [/] a person [//] personally speaking # what does it
- 238 change for you when you speak another language ?
- 239 *STU: it's hard <to> [!risos] [/] say but é:: .
- 240 *STU: I think is # it's amazing # you need <to> [/] think first #
- 241 é:: # before talking .
- 242 *STU: you need to change your mind first ## <to> [/] speak # another
- 243 language like English .
- 244 *STU: but I # personally <I> [/] think I have much to learn yet # but <I>
- 245 [/] think <I> [/] am in a good level of the language .
- 246 *OBS: ok ## and did you have when you first started learning did you have
- 247 <any> [/] person or anything that was just like oh I wanna be like
- 248 that or something ?
- 249 *OBS: xxx some person or that you just a: I wanna speak English to be just
- 250 like him or her ?
- 251 *STU: no # when I started no # I just wanted <to> [/] learn the
- 252 <language> [//] language .
- 253 *OBS: good that's it ## xxx I thank you a lot .

254 *STU: ok you're >welcome< [>]
255 *OBS: >ok I'll just stop< [<] .
256 *STU: Finished ?
257 @End
258

Transcrição 4: Gilberto, 19 anos, ensino superior incompleto.

- 15 *OBS: ã: # então ## a primeira # coisa que eu queria que você contasse um
 16 pouquinho é como você:: começou a aprender inglês .
- 17 *OBS: como foi esse começo # onde foi e por que você resolveu
 18 aprender inglês .
- 19 *OBS: contar um pouquinho essa trajetória .
- 20 *STD: primeiro eu comecei com o inglês foi me:io obrigatório # foi quinta
 21 série daí entra <na> [/] na grade curricular .
- 22 *STD: aí é:: eu comecei a fazer uma brincadeira .
- 23 *STD: comecei a gostar de: # ver o que significava sa(be) é:: com
 24 palavras você andava na rua e você via uma árvore aí você já
 25 começava como que é árvore em inglês ?
- 26 *STD: vai brincando de codificar as coisas .
- 27 *STD: aí depois foi passando o tempo .
- 28 *STD: aí eu entrei para a área de informática .
- 29 *STD: e a área de informática noventa por cento é inglês .
- 30 *STD: então (vo)cê tem que focar bastante no inglês .
- 31 *STD: e mas eu já gostava da matéria # então p(a)ra mim foi fácil
 32 continuar então .
- 33 *STD: foi: basicamente isso # foi gostar do início # brincar de codificar
 34 e depois a necessidade <no> [/] no trabalho .
- 35 *OBS: e aí você começou a: estudar na: escola particular ?
- 36 *STD: isso .
- 37 *OBS: e: você gosta de estudar hoje # inglês ?
- 38 *STD: gosto .
- 39 *OBS: de vir <p(a)ra> [///] na aula assim você gosta ?
- 40 *STD: eu gosto sim é:: é aquela coisa .
- 41 *STD: você pratica # <o::> [///] essa capacidade de dizer outra língua
 42 de: # se comunicar falando alguma coisa que não é nativa sua .
- 43 *STD: e ainda você consegue por exemplo é: estudar a parte dinâmica .
- 44 *STD: e é: ve(r):: a interação com outra pessoa .
- 45 *STD: eu acho que isso é uma coisa bem legal sabe # (vo)cê: é: comunicar
 46 em outra língua e os outros entenderem você .
- 47 *STD: isso é bem legal .
- 48 *OBS: good .
- 49 *OBS: e o que significa para você então # ter um bom desempenho # nessa
 50 língua inglesa ?
- 51 %com: OBS faz um gesto de estranhamento por ter falado a palavra em inglês
 52 e o STD ri .
- 53 *STD: um bom desempenho é: acho que:: # ser compreendido em qualquer
 lugar
 54 que você for .
- 55 *STD: mesmo que você for num lugar em que o inglês é uma língua
 secundária
 56 .
- 57 *STD: se você conseguir falar com # <uma> [///] com clareza que eles
 58 consigam te entender <acho que é uma grande vitória> [///] acho que
 59 é o: essencial .

- 60 *OBS: e como você se sente quando você (es)tá # participando dessa
61 interação com alguém em inglês ?
- 62 *OBS: quando você (es)tá usando essa língua .
- 63 *OBS: como você se sente ?
- 64 *STD: no começo eu fico meio acanhado .
- 65 *STD: eu fico meio nervoso quando (es)to(u) começandomas aí eu engatilho #
66 aí quando engatilho eu nem penso mais e só falo .
- 67 *STD: então isso: ajuda bastante daí (vo)cê engrena .
- 68 *OBS: e você acha gostoso # normalmente conversar com alguém em inglês é
69 # prazeroso ?
- 70 *STD: é na maioria das vezes # se for [/] no serviço não é tanto
71 porque você se cobra muito .
- 72 *STD: pela gramática .
- 73 *STD: mas se for conversa normal # na escola o tempo inteiro a gente tá
74 brincando e fala em inglês aí:: é uma coisa legal .
- 75 *OBS: ã: # sobre os países falantes de inglês # qual a impressão
76 que você tem deles ?
- 77 *OBS: de uma maneira geral os Estados_Unidos a Inglaterra é: Canadá .
- 78 *STD: em que sentido ?
- 79 *OBS: na cultura assim # o que você pensa deles ?
- 80 *OBS: de uma maneira geral assim .
- 81 *STD: u:: na cultura ?
- 82 *STD: <xxx> [<]
- 83 *OBS: <é o que quando> [>] você fala por exemplo os Estados Unidos o que
84 você pensa uma das coisas assim que vem na sua cabeça ?
- 85 *STD: a primeira coisa acho que vem consumismo .
- 86 *STD: acho que:: é:: # uma coisa que eu num gosto é o meio de vida deles .
- 87 *STD: e:: é: como fala # <o> [/] é:: a cultura deles eu não valorizo
88 tanto .
- 89 *STD: mas é:: em relação é:: a:: como fala # cultura diferente # uma
90 coisa que # igual se precisar de conhecer eu gosto .
- 91 *STD: de viajar assim mas <eu s(into)> [/] eu sinto um pouco de desprezo
92 eu acho que eu sou muito brasileiro .
- 93 *STD: e daí (vo)cê vê:: aqueles casos de: obesidade de:: descaso com o
94 meio ambiente que eles tem essas coisas e você já: fica meio
95 com o pé p(a)ra trás .
- 96 *OBS: aham .
- 97 *STD: mas em relação à língua é aquela coisa eu adoro codificar as coisas
98 .
- 99 *OBS: [!=risos] é da informática mesmo .
- 100 *STD: [!=risos] é .
- 101 *OBS: e:: assim # olhando para esse lado da cultura .
- 102 *OBS: <como> [/] como que você enxerga # essa cultura estrangeira com
103 relação à nossa cultura aqui no Brasil ?
- 104 *STD: à nossa? eu acho que ela (es)tá dominando a nossa .
- 105 *STD: eu acho que:: # é: daqui pouco tempo:: # por causa da internet e por
106 causa <do nosso> [/] do nosso valor que a gente dá p(a)ra tudo que
107 é de fora .
- 108 *STD: eu acho que: a próxima geração não vai saber o que é Saci_Pererê .

- 109 *OBS: <xxx> [<] .
- 110 *STD: <eu acho que:> [>] infelizmente # (es)tamo(s) perdendo espaço .
- 111 *OBS: e você: não concorda com isso ?
- 112 *OBS: você acha <que:> [/] que é uma perda ?
- 113 *STD: é uma perda seria é: vira uma cultura global .
- 114 *STD: e você perde tudo o que tem de fantástico no mundo .
- 115 *STD: tudo fica padronizado .
- 116 *OBS: a: tá: e o que significa p(a)ra você de uma maneira:
- 117 geral .
- 118 *OBS: saber uma língua estrangeira você como pessoa assim # <como> [/]
- 119 como que é como funciona isso # dentro de você
- 120 *OBS: saber uma língua estrangeira # usar na comunicação ?
- 121 *STD: como que é ?
- 122 *OBS: é # o que significa essa coisa de saber uma língua .
- 123 *STD: independência .
- 124 *STD: é:: # que nem eu falei é:: # saber que (vo)cê pode: sair sozinho
- 125 <(vo)cê> [///] em qualquer lugar que (vo)cê vai .
- 126 *STD: se você não conseguir falar na sua língua # (vo)cê tem uma segunda
- 127 opção para você tentar .
- 128 *STD: e se (vo)cê num conseguir mesmo você vai usar a mão (vo)cê vai
- 129 desenhar mas # essa segunda opção é muito importante .
- 130 *STD: então é:: seria uma independência .
- 131 *OBS: ã: #ok # can we just # talk a little in English now ?
- 132 *STD: ok .
- 133 *OBS: right so:: could you just tell me # how did you first lern
- 134 <to::> [/] # to: study English ?
- 135 *OBS: how was this first contact and how was # your journey until now ?
- 136 *STD: <bom> [///] well I: # how can I say # you're asking me to:: say
- 137 something like <the> [///] like I said in Portuguese ?
- 138 *OBS: yes ahã .
- 139 *STD: <ok> [<] .
- 140 *OBS: <just explain a little> [>].
- 141 *STD: well I started when I # was at the o: during the four and fifth
- 142 years of elementary school .
- 143 *STD: and I # first I started with games .
- 144 *STD: I forgot that part # but <I> [/] I played a lot of # Age_of_Empires
- 145 .
- 146 *STD: and # when I read that things on the game .
- 147 *STD: there is a word like tree and I start to ask <what's> [/] what's
- 148 tree # what it is é: árvore .
- 149 *STD: and # I: # start to: # recognize these words like # make a: # how
- 150 can I say # a mental library .
- 151 *STD: without speaking English # just knowing the: # similiary words # that
- 152 is that .
- 153 *STD: and # I started to play <with that> [/] with that .
- 154 *STD: and so I start the English class # I think it's <very> [/] ## very
- 155 easy <to> [/] to speak .
- 156 *STD: and when I # started the: # <first year> [/] <first year> [/]
- 157 first year of é:: high school # I started é:: a technical # how can

158 I say curso ?
 159 *OBS: course .
 160 *STD: course .
 161 %com: aluno repete com uma pronúncia diferente.
 162 *STD: and # <my> [///] in this area is <the most> [///] é:: the biggest
 163 part of <my> [///] the studies of new technologies # é:: are in
 164 English .
 165 *STD: so: I need to learn this .
 166 *OBS: ok and you like learning it now ?
 167 *STD: yes I like <it's a> [/] it's a # how can I say # it's a:: funny
 168 thing to me .
 169 *STD: it's a:: it's quite easy to <meet> [///] to codify something and
 170 see how its works in another way that the people é:: could
 171 understand too .
 172 *OBS: very good .
 173 *OBS: ã:: and ã: what does it mean to you <to have a::> [/] to have a
 174 good performance # when you speak English ?
 175 *STD: a: it's very important .
 176 *STD: it's a to me is a: how can I say is a: you have a: you have this
 177 sure that é: when you speak to someone who isn't a:: native English
 178 speaker .
 179 *STD: the even <they> [///] é:: he or she has a little of knowledge of
 180 English .
 181 *STD: <the> [///] with my accent <with my> [///] # é:: with the words that
 182 I use .
 183 *STD: they could understand and .
 184 *STD: it's the: important part .
 185 *STD: you pass what you want to say to: # pass your message .
 186 *OBS: ok very good .
 187 *OBS: and how do you feel # when you speak English ?
 188 *OBS: at school or anywhere# when you use this language .
 189 *STD: in the beginning a little ashamed .
 190 *STD: because I stay oh my God my English isn't # é: ã: # how can I say #
 191 on # isn't ## ligado # fugiu a palavra .
 192 *OBS: turned on .
 193 *STD: and # when I start my é:: my words é: run away from <my> [/] my
 194 tongue and .
 195 *STD: I just stay a little nervous .
 196 *STD: but when I'm start talking a little thing ten minutes after that <I>
 197 [///] my # vocabulary come back .
 198 *OBS: ok a # a # <could you explain> [//] do you have any words to
 199 explain .
 200 *OBS: how is it to turn on this language ?
 201 *STD: I don't know it's something strange .
 202 *STD: but <I> [//] when someone start speak with me I can understand .
 203 *STD: but the words in my head isn't é: # how can I say # I'm not thinking
 204 in English # I'm # just listening and.
 205 *STD: I can't take the words # pass to in my brain # I can't give you the
 206 word .

- 207 *STD: but # when <I> [/] I'm speaking something within ten minutes .
 208 *STD: it changes and I just listen in English and # I understand the
 209 English .
 210 *STD: <I> [/] I don't need to translate .
 211 *STD: and so <I> [/] I start to remember words that I need to use saying
 212 the sentence .
 213 *STD: the phrase .
 214 *OBS: ok interesting .
 215 *OBS: ã: ### ok # so .
 216 *OBS: ã:: # what are your impressions about the counties which speak
 217 English # as a first language ?
 218 *STD: u: like é: the USA # I don't like the: culture .
 219 *STD: i think they are a little # self destructive they don't preserve
 220 the: # nature .
 221 *STD: the ## environment .
 222 *STD: and # é:: # I think they are a little proud of é:: of being that .
 223 *STD: and a:: # with <som(e)> [///] another country like the: # é:
 224 Britishes [Britain] they are a little proud too .
 225 *STD: and # how can I say # it's a wonderful place but I think <they>
 226 [/] they have this é: # <proud> [/] proud that make they above the
 227 another cultures .
 228 *STD: and I think it's a bad thing .
 229 *OBS: ok so ã: to learn English for you is not a way <to>
 230 [/] to approach with that ?
 231 *OBS: a:: you don't want that .
 232 *OBS: so # it's kind of # just the language for you is what is important
 233 ?
 234 *STD: <yes> [/] yes .
 235 *OBS: ok # ã:: ## and <how> [/] how do you see in relation to our culture
 236 .
 237 *OBS: how do you see # ã: these English speaking # cultures ?
 238 *STD: i think <they are> [/] # they are # domina(ing) no it isn't very
 239 good # they are taking our country space .
 240 *STD: and I think when # a: # two thousand thirty # <the> [///] our
 241 childrens wouldn't know what is Saci_Pererê .
 242 *STD: and I think is't a <bad> [/] bad thing .
 243 *STD: <the> [/] the # global culture <is> [///] é: are destroying all
 244 <the> [/] # the # how can i say # the beautiful things that #
 245 <the> [/] ## the:: another cultures do .
 246 *OBS: all right so # ã: what does it mean for you # to speak another
 247 language ?
 248 *OBS: as a person that you are # how is it to deal with the idea of
 249 speaking another language ?
 250 *STD: é: to me it's a play .
 251 *STD: as I see I like <to> [/] # to codify the things and # to: # know
 252 that someone else is understanding what I say .
 253 *STD: and # knowing that I'm speaking something that é: # xxx be
 254 translated by someone else is amazing .
 255 *OBS: good # all right do you have anything do add # to mention ?

256 *OBS: that you thing is interesting ?
257 *OBS: about your relation to the language and .
258 *STD: oh # saying about the culture of America .
259 *STD: é:: # yesterday's # the: murder the: # the elementary school of
260 Rio_de_Janeiro .
261 *STD: é:: # it was a xxx of the american culture that is a common thing
262 <to> [/] to them .
263 *OBS: yes # that's difficult # to think about it .
264 *OBS: yeah all right #so # very good # anything else ?
265 *STD: no .
266 *OBS: ok and I thank you very much .
267 *OBS: that's all .
268 *STD: that's all folks [=!risos] .
269 *OBS: ok # thank you .
270 @End
271 *:
272

Transcrição 5: Roger, 36 anos, cientista contábil.

- 13 *OBS: entã::o vamos lá # eu queria que você falasse um pouquinho #
 14 primeiro sobre você .
- 15 *OBS: sobre como você começou a aprender inglês .
- 16 *OBS: o que te levou a aprender .
- 17 *OBS: e coisas assim .
- 18 *STU: bom eu sempre gostei de língua estrangeira .
- 19 *STU: <desde> [///] porque quando eu fazia: é: # hoje o fundamental .
- 20 *STU: na época o ginásial .
- 21 *STU: primeiro ano do ginásio .
- 22 *STU: é <tinha já ing(lês)> [//] já se tinha inglês desde <a quinta
 23 sé[rie]> [///] do quinto ano .
- 24 *STU: hoje o quinto ano .
- 25 *STU: que era # eu estudava no Paraná então eu tive inglês <na quinta,
 26 sexta> [/] na quinta e na sexta # série .
- 27 *STU: aqui quando:: eu vim para o estado de São_Paulo não tinha mais na
 28 sétima e na oitava fui ter de novo no colegial .
- 29 *STU: então assim eu sempre gostei mas nunca me aprofundei .
- 30 *STU: né # eu nunca tive <nessa> [///] é:: assim curiosidade de me
 31 aprofunda(r)
- 32 *STU: mesmo que eu quisesse né a situação financeira da família não
 33 permitia # na época .
- 34 *STU: aí depois hã quando eu comecei a faculdade eu vi que:: o mercado de
 35 trabalho principalmente aqui na região exigiria uma segunda língua .
- 36 *STU: além da língua mãe .
- 37 *STU: aí foi onde eu comecei <por questões> [/] xxx uma vaga melhor
 38 de trabalho .
- 39 *OBS: ahan .
- 40 *OBS: e: foi então # é: # aliado assim o gosto de sempre com a
 41 necessidade <do> [/] do emprego .
- 42 *STU: é .
- 43 *STU: embora # no entanto contudo .
- 44 *STU: hã: se eu fosse olhar pelo gosto nessa época que # já adulto eu
 45 comecei a aprender inglês por # trabalho .
- 46 *STU: o meu gosto já era pelas línguas neolatinas .
- 47 *STU: eu # se pudesse escolher teria feito # o francês # o italia: no
 48 *STU: espanhol não # eu nunca gostei .
- 49 *OBS: certo # e: .
- 50 *OBS: você gosta hoje de estudar inglês ?
- 51 *STU: olha eu queria ter mais tempo em casa para estudar né ?
- 52 *STU: hã: <não é> [/] não é desprazeroso p(a)ra mim .
- 53 *STU: mas hoje já <não (es)tá me dando> [/] não (es)tá me dando tanto
 54 prazer como # dava no início .
- 55 *OBS: aham .
- 56 *OBS: e por que você acha ?
- 57 *STU: ai <era ach(o) que porque eu tô> [///] parece que
 58 eu desaprendi
- 59 *STU: de um tempo p(a)ra cá eu desaprendi assim por # não sei eu

- 60 acho que por eu não me dedicar mais porque no início eu me dedicava
61 mais né .
- 62 *STU: e:: talvez por ter <perdi(do)> [/] perdido o foco .
- 63 *STU: o foco inicial era <p(a)ra te(r)> [///] galgar um bom posto de
64 trabalho .
- 65 *STU: e isso num # perdi o bonde né num consegui .
- 66 *STU: então isso acabou se tornando +/.
- 67 *STU: embora tenha me ajuda:do neste trabalho que eu (es)to(u) agora .
- 68 *STU: em alguns momentos # mas acho que foi isso # foi por eu ter perdido
69 o foco # inicial .
- 70 *OBS: certo e:: o que significa então p(a)ra você ter um bom desempenho na
língua inglesa ?
- 71 STU*: ## a: consegui:r me comunicar n(ão)é ?
- 72 *STU: é: com outra pessoa nessa língua .
- 73 *STU: é: é isso # comunicação .
- 74 *OBS: e como você se sente quando você # usa o inglês # na comunicação ?
- 75 *STU: a: eu me sinto muito bem # assim porque:: ã:: .
- 76 *STU: é como se estivesse # <abrindo uma outra> [/] uma outra [//] um outro
interruptor estivesse sendo ligado .
- 77 *STU: assim um outro # um portal (es)tivesse se abrindo também para um
outro mundo assim .
- 78 *STU: porque # é outra coisa é outra realidade .
- 79 *STU: é: # parece aqui até eu (es)to(u) falando da minha viagem mas não .
- 80 *STU: mesmo antes .
- 81 *STU: falando outra língua # eu quando (es)tou(u) falando inglês .
- 82 *STU: é:: é como se eu me teletransportasse p(a)r(a)um outro lugar estando
aqui .
- 83 *STU: seriam as dimensões paralelas # eu (es)to(u) em duas dimensões ao
mesmo tempo .
- 84 *OBS: um pezinho aqui ainda e: algo que te leva para outro lugar .
- 85 *STU: é .
- 86 *OBS: e é assim com as outras [///] você fala o: francês ?
- 87 *STU: u:: não .
- 88 *STU: eu assim entendo algumas palavras .
- 89 *STU: eu percebi que <fora do é:> [///] ouvindo nativo é: lá em Londres eu
encontrei nativos falando francês e italiano .
- 90 *OBS: que não é <uma língua> [///] um bicho de sete cabeças # pequenas
frases assim são # inteligíveis .
- 91 *STU: e:: .
- 92 *STU: e isso acontece em outras línguas n(ão)é ?
- 93 *STU: espanhol que tive oportunidade de ter contato .
- 94 *STU: espanhol italiano francês .
- 95 *STU: as neo-latinas n(ão)é porque que nem eu tive contato com coreano é::
japonês árabe e: [!:risos] aí:: .
- 96 *OBS: aí complica .
- 97 *STU: é o peixe fora d'água .
- 98 *STU: e o cachorro xxx .
- 99 *OBS: [!:risos]

- 100 *OBS: é: e quais são as impressões que você tem sobre os países falantes de inglês como língua materna ?
- 101 *STU: <esse:> [///] interessante essa pergunta porque é:: isso:: .
- 102 *STU: a princípio # já quando eu pensei em fazer inglês por trabalho .
- 103 *STU: me é: como fala # foi um pouco de obstáculo # porque .
- 104 *STU: é: até então <nessa fase que se tinha> [///] nessa fase adulta que eu aprendi o inglês da escola .
- 105 *STU: foi um prazer tal # era uma coisa assim de criança gostoso .
- 106 *STU: só que depois bom no colegial e com as aulas # eu tive o privilégio de ter filosofia nesse período .
- 107 *STU: então # e a minha professora era grande marxista .
- 108 *STU: então os Estados_Unidos era <o> [/] o diabo assim encarnado na terra
- 109 *STU: bom isso me fez # pegar um pouco de ojeriza pela língua inglesa .
- 110 *STU: mas aí eu tentei me desfazer dessa ojeriza me: focando na Inglaterra .
- 111 *STU: não que ela não <tenha os> [///] tenha cometido os mesmos males que os Estados_Unidos # tanto é que é a pátria mãe .
- 112 *STU: só que o: pensar # o: que eles já sofreram com duas grandes guerras .
- 113 *STU: eles tem um foco diferente embora cometam algumas atrocidades .
- 114 *STU: mas assim é:: # eles::# n(ão)é então meu bem querer pela Inglaterra <me fe:z> [///] me dissuadiu um pouco de toda essa ojeriza pelos Estados_Unidos .
- 115 *OBS: <e que tem> [///] que existe até hoje ?
- 116 *STU: que existe até hoje .
- 117 *STU: tanto é que eu não tenho vontade de ir p(a)ra lá .
- 118 *STU: assim é ## talvez eu vá: num futuro não muito distante .
- 119 *STU: porque uma prima minha que está morando lá vai casar e provavelmente fique alguns anos lá .
- 120 *STU: tenho um amigo que mora lá .
- 121 *STU: e:: talvez ele também fique morando algum tempo lá .
- 122 *STU: então talvez eu vá p(a)ra visitá-los e aproveito p(a)ra visitar pontos turísticos que apesar # do país # povo eu não gostar do povo .
- 123 *STU: <eu tô> [///] embora falar povo é muito generalista .
- 124 *STU: mas assim # de certas políticas # é: que nasceram lá .
- 125 *STU: mas eles têm <eles> [///] o país tem é: # muitos pontos turísticos interessantes n(ão)é ?
- 126 *STU: que eu gostaria de conhecer .
- 127 *OBS: e:: .
- 128 *OBS: <esse seu> [///] essa sua admiração mais próxima da Inglaterra .
- 129 *OBS: você enxerga também como uma ligação também com sua preferência pelo inglês britânico ?
- 130 *STU: sim .
- 131 *STU: sim .
- 132 *STU: é:: eu acho que isso que me fez também xxx mas nunca <por eu> [/] por eu .
- 133 *STU: eu sou assim digamos <ta(mbém)> [/] também .
- 134 *STU: eu sou monarquista n(ão) é ?
- 135 *STU: então: # eu admiro as monarquias embora a minha razão me diga que hoje em dia não tem mais razão de ser .
- 136 *STU: mas toda a tradição # toda a:: que elas carregam .
- 137 *STU: então eu tenho uma ligação com esse sistema: de governo n(ão) é ?

- 138 *STU: então eu sou súdito da monarquia imperial brasileira [<].
- 139 *OBS: [=!risos] [>]
- 140 *STU: eu me senti lá súdito da # Rainha_Elizabeth quando estive lá n(ão) é ?
- 141 *STU: então: isso também me atraiu n(ão) é ?
- 142 *STU: eu já esqueci a pergunta # <eu respondi ?> [<]
- 143 *OBS: <se: isso> [>] <te> [/] te leva a preferir então <o inglês britânico> [<].
- 144 *STU: <sim> [<] sim .
- 145 *OBS: certo ## é:: .
- 146 *OBS: o que que significa p(a)ra você <de> [/] de uma maneira geral mesmo saber uma língua estrangeira ?
- 147 *OBS: <como> [/] como pessoa .
- 148 *STU: ## essa foi difícil essa pergunta .
- 149 *STU: o que significa p(a)ra mim como pessoa uma língua estrangeira ?
- 150 *OBS: é .
- 151 *OBS: ## na sua vida .
- 152 *STU: ## eu # assim # é um crescimento # porque:: por exemplo .
- 153 *STU: embora é que depende também se <eu tive(sse)> [//] <não tivesse> no Brasil tivesse estudado inglês e não tivesse saído # acho que não ia significar muito p(a)ra mim .
- 154 *STU: embora eu tenha encontrado alguns nativos aqui no Brasil mas não é a mesma coisa .
- 155 *STU: nativos de língua inglesa .
- 156 *STU: é:: mas # como pessoa p(a)ra mim serviu p(a)ra me mostrar que:: # o mundo é:: # quando você fala inglês ele é pequeno .
- 157 *STU: porque qualquer um entre aspas te entende .
- 158 *STU: e você é entendido por qualquer um .
- 159 *STU: eu: é: aí <eu vejo o porque da palavra aldeia global> [//] eu entendo o significado da palavra aldeia global .
- 160 *STU: falando inglês .
- 161 *STU: n(ão)é # é tudo muito próximo tudo muito pequeno tudo muito igual .
- 162 *STU: quando você # lógico # quando você é entendido e quando # você entende .
- 163 *OBS: é:: # .
- 164 *OBS: como você enxerga # então fazendo um paralelo # ou com os Estados_Unidos ou com a Inglaterra .
- 165 *OBS: como é que você enxerga essa cultura estrangeira falante de língua inglesa com relação ao Brasil # à cultura brasileira ?
- 166 *STU: como eu enxergo essa cultura ?
- 167 *OBS: essa relação .
- 168 *OBS: numa comparação entre as culturas # a brasileira e a norte americana ou a # inglesa .
- 169 *STU: são duas <costu(ras)> [/] costu(ras) [///] culturas e não costuras .
- 170 *STU: são duas culturas # ou três # se a gente colocar os três em comparação # muito ricas .
- 171 *STU: porque # embora eu mesmo às vezes faça alguma comparação assim # às vezes acontece # @i ah <isso é melhor que> [///] essa é melhor do que essa .
- 172 *STU: mas é: <eu já::> [///] por experiência própria # é:: # não tem cultura melhor do que outra .
- 173 *STU: cultura é cultura .

- 174 *STU: <o Brasil> [///] a cultura brasileira é a cultura brasileira # a cultura americana é a cultura americana # então <cada um tem os seus> [///] <tod(as)> [///] as duas tem o seu valor .
- 175 *STU: é:: se um ponto ou outro <dessa> [/] <de ess(a)> [/] dessa ou daquela cultura é::# negativo em certo sentido # é negativo no sentido <da comp(aração)> [///] quando você compara .
- 176 *STU: mas a cultura em si ela: é rica # n(ão)é ?
- 177 *STU: eu não compararia .
- 178 *STU: eu estudaria as diferenç(as) # eu compararia assim @i ah isso aqui é assim # aqui é assado .
- 179 *STU: mas é p(a)ra <casos [<] .
- 180 *OBS: <sem valorização> [>]
- 181 *STU: é: sem valorização .
- 182 *STU: porque # se você for <valorizar> [//] valorar # você vai # incorrer em erros .
- 183 *STU: porque:: # ou você valora um olhar estrangeiro de terceiro .
- 184 *STU: que também vai ser # falho .
- 185 *STU: não tem como valorar .
- 186 *STU: cada um é cada um .
- 187 *STU: água é água e cada um no seu quadrado .
- 188 *OBS: certo # ah:: # é:: # ok .
- 189 *OBS: só mais uma perguntinha # voltando um pouquinho no que você falou do /+ .
- 190 *OBS: de que quando você fala inglês então você se sente # meio que interligando duas coisas # <dois> [/] dois pontos diferentes .
- 191 *OBS: você se sente bem fazendo isso # é legal ?
- 192 *STU: a: sim.
- 193 *STU: sim .
- 194 *STU: principalmente <quando você> [/] # quando você (es)tá no tété a tété <com> [/] com um falante dessa língua <ou> [/] ou não
- 195 *STU: que não seja nativo .
- 196 *STU: e você tem curiosidade em saber algo # ou da própria pessoa ou do país daquela pessoa .
- 197 *STU: e você consegue: se expressar # perguntar o que você quer e depois a resposta vem e você entende o que a pessoa disse .
- 198 *STU: é muito: # se você me fizesse essa pergunta antes de eu ir para Londres talvez eu não soubesse responder .
- 199 *STU: porque: # falando principalmente aqui eu ia dizer assim a: é legal n(ão)é ?
- 200 *STU: ma::s # tendo a experiência de ter falado com outras pessoas .
- 201 *STU: eu posso dizer que:: é:: qual era a pergunta mesmo? eu fico: .
- 202 *OBS: sobre o entrelaçamento de <dois> [/] <dois> [//] duas esferas diferentes que você falou que você sentia .
- 203 *STU: é: então é: é: é esse: nossa # eu num .
- 204 *OBS: antes de ir p(a)ra Londres você <num> [/] num sentia essa: .
- 205 *STU: não é: porém lá eu percebi isso # que quando:: não mas você perguntou uma coisa que eu me perdi agora .
- 206 *STU: <se: se:> [<]
- 207 *OBS: <se era bom> [>] se você se sentia bem <fazendo isso> [<] .

- 208 *STU: <sim [/] sim [/] sim [/] sim> [>]
- 209 *STU: é: agora que eu lembrei # eu me sentia bem por isso # por você necessitar ou por <curiosi(dade)> [///] eu sou curioso por natureza .
- 210 *STU: então: # o inglês <me> [/] me ajudava <nessa> [/] nessa minha viagem a: matar essa minha curiosidade n(ão)é ?
- 211 *OBS: então # quando você (es)tava aqui então você não sentia essa existência <desses dois> [///] duas esferas ou # sim ?
- 212 *STU: sim porém em grau menor # por exemplo eu não: # visitava muito sites em inglês .
- 213 *STU: <não> [/] não buscava notícias na fonte .
- 214 *STU: fazia isso # mas raramente n(ão)é ?
- 215 *STU: agora eu já vou na fonte .
- 216 *STU: é:: ## começo a entender alguma coisa # assim que (es)tá por trás <da> [/] <do> [/] daqueles: # falando agora da linguagem escrita .
- 217 *STU: hoje mesmo eu li uma frase que /+ .
- 218 *STU: tudo bem que eu tive que ler duas vezes # mas eu entendi # é: assim # <como> [/] como foi escrita # a pessoa (es)tava tentando passar uma emoção uma coisa assim n(ão)é ?
- 219 *STU: então é muito bom essa:: # quando você: # muito bom .
- 220 *OBS: legal # can we: talk a little in English now ?
- 221 *STU: ok .
- 222 *OBS: all right so .
- 223 *OBS: a: # <the first> [/] the first thing is # I want you to explain # in English how was it to begin speaking English .
- 224 *OBS: and what led you to this language and so on .
- 225 *STU: é:: .
- 226 *STU: so <do you> [///] can you repeat please the:: ## final ?
- 227 *OBS: ok what made you # want to learn English ?
- 228 *STU: ok .
- 229 *STU: é:: ## the necessity a:: ## in é: #### a:: # é: # .
- 230 *OBS: having? bringing ?
- 231 *STU: <have> [/] have other job .
- 232 *STU: job .
- 233 *STU: ã: # a:: better job .
- 234 *STU: ã: # and <this> [/] this n(ão)é this <nece(ssity)> [/] necessity é: # was # <the ### big> [///] the start .
- 235 *OBS: ok .
- 236 *OBS: very good .
- 237 *OBS: and a:: do you like # learning English ?
- 238 *STU: yes I like .
- 239 *STU: is # I like .
- 240 *OBS: ok a:: ## what does it mean to you # to have <a> [/] a good performance # when you speak English ?
- 241 *STU: é: # <the> [/] the beginning of the <quest(ion)> é: [///] answer ?
- 242 *OBS: a: what does it mean to you ?
- 243 *STU: mean? <mean [<]
- 244 *OBS: aham [>] .
- 245 *STU: ã:: # the link of two worlds [!=risos] .

- 246 *STU: é:: other é: <the> [/] <the> [/] <the language> [//] # the # foreign é: language ã: #### <is the é::> [//] ## did # é:: ## that I ## go to other <words> [//] <world> [/] <world> .
- 247 *OBS: all right a:: and # is it good ?
- 248 *STU: yes very good .
- 249 *STU: cause é:: ## <I> [//] # <to do> [//] # do # that I understand the other .
- 250 *STU: and other <understand> [/] understand me .
- 251 *OBS: ok # ã: # and what do you think about the countries that speak English ?
- 252 *STU: ã: #### <exist> [//] é: there are # <two # big> [/] é: two # big countries <that> [/] that speak English .
- 253 *STU: é:: the United_Kingdom # é: sorry England # é the <United_Kingdom> [/] Kingdom Scotland and Wales Ireland and England .
- 254 *STU: and ã:: .
- 255 *OBS: <the United_States> [<] .
- 256 *STU: <the United_States> [>] of America .
- 257 *STU: é:: <the> [/] the <main> [/] <main> [/] <main reference> [/] the main reference these two countries .
- 258 *STU: and I don't like the United_States .
- 259 *STU: é: <I> [/] I like the United_Kingdom 'cause is <a::> [/] a country # very traditional .
- 260 *STU: and I like of the monarchy and # the # lifestyle in the United_Kingdom .
- 261 *STU: sorry # <what the que(stion)> [//] what the answer [!=risos]?
- 262 *OBS: what you think about these countries # it's ok .
- 263 *OBS: yes # right .
- 264 *OBS: good # ã:: # ã what is it for you ## to know a: foreign language ?
- 265 *STU: to know ?
- 266 *OBS: to speak <to> [/] to communicate .
- 267 *OBS: what is it? what does it mean for you ?
- 268 *STU: a:: # <the> [/] mean for me is a::: a:.
- 269 *STU: I don't remember <the::> [/] # <the::> [/] the:: .
- 270 *OBS: <words?> [<].
- 271 *STU: answer .
- 272 *STU: answer? é:: resposta ?
- 273 *OBS: you # ok no problem .
- 274 *STU: I just remember the: # response <in Portuguese and> [<]
- 275 *OBS: <answer in Portuguese ok # no problem just xxx> [>].
- 276 *STU: but .
- 277 *STU: <the> [/] <the> [/] the meaning for me is .
- 278 *STU: I try .
- 279 *OBS: ok .
- 280 *STU: é:: # ã:: ## .
- 281 *OBS: you try to communicate ?
- 282 *STU: yes <I> [//] when I ## <get> [/] <get> [/] when I get speaking English and understand English and the other person understand me # I: é:: <feel> [/] <I feel> [/] I feel very well .
- 283 *STU: because <I> [//] can I é: é: <dis(cover)> é: [/] <discover> [/] <discover> [/] <discover> [/] discover channel # discover other things # other words .

- 284 %com: aluno faz analogia da palavra discover com o canal de televisão Discovery Channel.
- 285 *STU: é: worl(d) word .
- 286 %com: aluno tenta diferenciar a pronúncia das palavras world e word, para usar a correta no contexto .
- 287 *OBS: words or <worlds> [<] ?
- 288 *STU: <world> [>] .
- 289 *STU: and other culture # other # <comporta(ment)> é: [///] be: # behavior .
- 290 *OBS: ok .
- 291 *OBS: very good and ã: # <how> [/] how do you see # the foreign culture in relation to our culture ?
- 292 *STU: a I remember the answer in Português [!=risos] .
- 293 %com: aluno fala a palavra português com a pronúncia próxima à do inglês.
- 294 *OBS: it's ok .
- 295 *STU: ã: # don't have [!=risos].
- 296 *OBS: [!=risos] .
- 297 *STU: the <better> [/] better é:: bett(er) .
- 298 *OBS: the best ?
- 299 *STU: the best culture .
- 300 *STU: é: # the cultures # <were> [///] are equals .
- 301 *STU: is the same thing .
- 302 *STU: é: # because # the brasilian culture ## have your value .
- 303 *STU: <the: english> [/] the: # english culture have <yo(ur)> [///] other value .
- 304 *STU: but <don't> [///] a:: é: <we don't> [///] # <can't> [//] we can't <compare> [//] compare the cultures .
- 305 *STU: because # é: # that people have your value .
- 306 *OBS: so it's different .
- 307 *STU: yes # but é: # I don't like é: # <compare> [//] compare the culture for the ã: ## ranking .
- 308 *OBS: ok .
- 309 *STU: this better this bad <no> [/] no I like compare é for é:: curiosity # n(ão)é?
- 310 *STU: in Brazil é: the people like # washing everyday .
- 311 *STU: in # England é the people don't like # é: washing everyday .
- 312 *STU: but <is> [/] is lie .
- 313 *STU: é: # é is xxx in England <in house> [///] in my house in England é: the family everyday .
- 314 *OBS: they washed everyday ?
- 315 *STU: they washed everyday .
- 316 *OBS: interesting .
- 317 *OBS: good # ã # did you feel good when you were there ?
- 318 *STU: sorry ?
- 319 *OBS: did you feel good when you were there in England ?
- 320 *OBS: did you feel comfortable ?
- 321 *STU: <yes> [/] yes very comfortable .
- 322 *STU: ã: é: ## <same> [/] <same> [//] same in ## same é: <I> [///] when I ã: I don't é: speak very well .
- 323 *STU: or when I don't understand very well.
- 324 *OBS: ok then it was all ok ?

325 *STU: the people is # é: # people is ã:: # é: .
326 *OBS: friendly ?
327 *STU: <friendly> [/] friendly .
328 *STU: and .
329 *OBS: ok .
330 *STU: I feel very well .
331 *OBS: ok .
332 *STU: I felt very well .
333 *OBS: very good # so: that's it # thank you very much .
334 *STU: you're welcome .
335 @End
336

ANEXO II
RELATOS ESCRITOS

Eduardo

11th December 2020

Do you like studying English?

Yes, I like so much. To me, studying English is a big pleasure.

How do you feel when you speak English?

I feel good. It's a sensation like I'm breaking a big wall in front of me and discovering a new and fascinating place that I've never been before.

How is it in English class?

It's very nice and amusing. I got a lot of fun with my dear teacher and my dear friends. I think the class is the highlight of my week.

Why do you study English?

At first, because I needed (my degree demands it). But now I really like studying English. I feel that week after week my English is being improved and this is my fuel to going on studying.

Do you use English out of the class?

Unfortunately not. I would like using English out of the class, but I don't have any friend to talk with, and my current job don't demands to me talking or writing in English.

Can you speak any other language? Do you like it? Why?

No, I can't. But I would like speaking a difficult language, like Japanese for instance.

Which activities do you like the most in class?

I like speaking the most, because in my point of view, it's the best way to learn new words and the correct sound of the words. But I like playing games too, like hangman, who am I? (that with a piece of paper stuck in the forehead), I don't know the real name), etc.

Add commentary:

It's a big happiness to me when I hear a new word in English and I recognize it. I hope one day I can speak English fluently, and be able to go abroad and speak with someone, in English, of course.

Vanessa

1) Why do you study English?

First of all, since I was a little child I love this language, I love its pronunciation, I love ^{to} think in English and understand it.

Second of all, because it's a very important language to learn for you can communicate around the world. Besides, it's important for you can learn other languages that also comes from "anglo-saxons", like German.

Last, but also important, is the fact that English is an essential language for my aim career.

2) Do you like studying English?

I love ^{to} study English for the same reasons I listed above.

3) How do you feel when you speak English?

I don't know how I can explain this, but I feel good, it's like this should be my first language and not only the second. Everything I'm going to speak I like to say in English first, because I really like the way you speak ^(or think) his language.

④ How do you consider your relationship with English?
 As I told you before I consider English should be my first language I would love it.

⑤ What does it mean to you to communicate in other language.

well, beside the fact that I can speak and understand it is a joy for me, personally, it means knowing another cultures and histories and I think that's amazing.

⑥ Do you use English out of the class?

Sometimes, when I speak with my sister, or when I read a book in English. But I always like to think about things in English.

⑦ Can you speak any other language? Do you like it? why?

I'm learning French but I speak only a little, ~~but~~ however I really likes it because it's a very rich language and it's a beautiful language with a lovely pronunciation. Besides, I want to do

⑧ How is it in English class?

I love my English class because I simply like to learn the grammar and I really like my teacher's pronunciation of.

⑨ Which activities do you like the most in class?

I don't know. I like all the activities, I don't know which I like the most, but I really like our speaking funny activities.

Fábio

I first start learning english because of the important of knowledge of other languages, but as I beginning speak english I loved it, and now I do classes because I really like

When I speak english, I feel like I was thinking from another point of view, of course my english vocabulary is not so rich, then my thoughts can't be so elaborated, but even though I have the feeling of being in someone else head.

That's the reason I like to speak other languages and intend to learn a lot of other languages, like germany, italian, mandarin, japanese and spanish, of course is not so simple to learn it, to really learn a language you must know the culture and live a little the reality with the language near built.

Returning to write about english, beyond the fact that I like it, it's a very useful language, all world stuff come english written, music to, and to talk to person in other countries it is indispensable.

→ In class the best part are the conversations and some presentations, as when you just have this other language to communicate yourself and the others, after some training, start to get out in english.

Seeing that its clear that my relationship with english is very good, and despite of this bad written text, I think I'm learning it very well, and hope it continues like that.

Gilberto

11th december 2010

- Why do you study english?
- In the beginning I started english classes because my profession requires it, but with the pass of the time, I have started to like the language, like rules of it, and to look how another language can have words so close to english. Another reason is to be able to talk anywhere I go.
- Which activities do you like most in class?
- My favorite activitie is discussion, where we can practice listen, talk and share our ideas.
- What does it means to you to communicate in other language?
- The freedom of go to wherever you want to go, and be able to do the things by yourself. It is something like you have your driver licence.
- Do you use English out of the class?
- Yes, I do. Reading a new methods or new technologies about my profession, or listening some music or movie. Sometimes to speak with my too.
- How do you feel when you speak English?
- Sometimes I stay wondering "how can I do that without thinking?" And doing that, I start to think: How can I think about how I think when I am speaking english, and speaks english at the same time?
- How do you consider your relationship with English?
- I guess good. I started to know when I talk something wrong. I guess it is a good thing, means that I'm understanding the language.
- Do you like studying english?
- Yes, I do.
- Can you speak any other language? Do you like it?
- No, I can't. In the last year I tried to learn German. But it was in high school, and the time wasn't enough to learn.
- How is it in English class?
- It is a good environment, that make easy to learn, because we haven't the stress to make everytime right or to ask something, which is usual in high school english classes.

Roger

11th december 2010.

- How is it in English class?
It's cool, because are soft classes.
- Do you like studying English?
yes, but I don't study as it should be.
- How do you feel when you speak English?
→ Strange, because I still don't feel free.
- How do you consider your relationship with English?
It was in the past. Today this relationship is stressed.
- Why do you study English?
In the begin, I studied English because I wanted a good job, however, today I study English by the culture.
- Which activities do you like the most in class?
Jokes, To guess the name that is scribed in our forehead.
- What does it mean to you to communicate in other language?
New horizons, new sensations and a exchange of experiences.
- Do you use English out of the class?
Only for to read texts in English.
- Can you speak any other language? Do you like it?
why?
not.

Camilo

- In the ^{class} I think is good and something is difficult because of the new words.
- Yes, I like, it's important to me
- I feel good, open my mind for another experiences
- I don't consider so close because I don't know lots of words, I need to improve more the English to consider a good relationship.
- I study English because I need read lots of paper in English and now days is necessary know English language to communicate with the world.
- I like to speak English, it's a activitiem that give a opportunity to traine our ability of comuhication
- Means over pass a barrier of communication
- Yes, I use to read and sometimes to communicate too.
- Only Portuguese and English.

