

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUIZA MACHADO DA SILVA

A LÍNGUA CONSTITUI O PROFESSOR: IDENTIDADES
(CONFLITANTES) DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

PELOTAS

2012

LUIZA MACHADO DA SILVA

A LÍNGUA CONSTITUI O PROFESSOR: IDENTIDADES
(CONFLITANTES) DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

PELOTAS

2012

LUIZA MACHADO DA SILVA

A LÍNGUA CONSTITUI O PROFESSOR: IDENTIDADES (CONFLITANTES) DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino.

Aprovado em: 12/12/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hilário I. Bohn – UCPEL – Orientador

Prof^ª. Dra. Adriana Fischer

Prof^ª. Dra. Viviane Maria Heberle

Este estudo é dedicado aos meus pais, José e Maria. Ao meu pai, que na década de 50, caminhava 5 km para poder estudar, no interior da Paraíba, e ajudava meus avós na criação de cabras. À minha mãe, que, assim como meu pai, ajudava meu avô pescador e minha avó modista, cuidando dos irmãos mais novos, e, ainda assim, estudava. Pai e mãe, vocês sempre me motivaram a estudar e investiram na minha educação. Por isso, esta filha orgulhosa de tê-los como pais, dedica esta dissertação a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família. Ao pai, que mesmo de longe sempre me apoiou e me possibilitou o ingresso no mestrado. À minha mãe pela amizade, parceria de leituras (foste tu que me incentivaste a ser a leitora que sou hoje), pelo amor incondicional que sempre me dedicaste. À minha irmã, Carolina, colega-parceira de Letras, por estar sempre ao meu lado e por ter dito, no momento certo, aquilo que eu precisava ouvir.

Ao amigo-irmão Luciano Moraes, por ser o primeiro responsável no meu ingresso no mundo dos Estudos Culturais, pelo incentivo, antes mesmo de eu começar o mestrado, de realizar um projeto envolvendo espanhol, francês e inglês.

Ao amigo Leandro Oliveira, que esteve presente no começo e, principalmente, no fim dessa etapa, pelo apoio fundamental nesses últimos meses.

A Luciana Marques, por estimular o meu processo de autoconhecimento.

A todos os meus amigos, por estarem sempre presentes.

Aos professores de espanhol, francês e inglês, sujeitos desta pesquisa, agradeço a generosidade em discursar sobre questões tão pessoais, por permitirem que eu aprendesse por meio das palavras de vocês.

Agradeço a todos os colegas do mestrado e doutorado, em especial, a Alessandra Ávila Martins e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPEL. Aprendi muito com cada um de vocês.

Agradeço a Valquíria Irazoqui, Rosangela Pereira e Juliana Thomas pelo carinho e pela alegria com que sempre me receberam na secretaria do Programa.

Ao professor e orientador, Hilário I. Bohn, nenhuma palavra será capaz de traduzir a minha admiração e o meu respeito. Muito obrigada é muito pouco perto do novo mundo que o senhor abriu para mim.

À professora e coordenadora desta Pós-Graduação, Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, agradeço o incentivo, o apoio, o estímulo e as palavras.

Muito obrigada!

É o retrato de um homem, mas é impossível formá-lo por inteiro. Faltam
muitos pedaços, muitos...

Luiz Antonio de Assis Brasil, *O pintor de retratos* (2002, p. 181).

RESUMO

Considerando a importância de compreender a constituição de professores de línguas estrangeiras através das línguas que falam, esta pesquisa traz as vozes de professores de três línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) e tem como objetivo geral estudar os processos de formação identitária desses professores. Para atingir esse objetivo, pretendi (a) verificar os processos de subjetivação a partir do olhar que têm de si como professores e falantes de línguas estrangeiras, (b) verificar como as suas identidades se filiam ao que a literatura denomina como hibridismo e (c) como se diferenciam identitariamente como falantes de diferentes línguas estrangeiras. Esta pesquisa está baseada em estudos sobre identidade de professores de línguas estrangeiras, da área de Linguística Aplicada, para que se estabeleça um diálogo entre esta e as pesquisas já realizadas sobre o assunto. Ademais, utilizo conceitos advindos do campo dos Estudos Culturais para compreender identidade e cultura, conceitos fundamentais para o estudo. Para concluir os pressupostos teóricos, trago as ideias do Círculo de Bakhtin, de forma a entender a produção de linguagem dos sujeitos da pesquisa, mostrando que são seres irrepetíveis, assim como os enunciados que produzem (além de legitimar a análise e a interpretação dos dados). Esta pesquisa é de caráter qualitativo e conta com a participação de uma professora de espanhol, um professor de francês e um professor de inglês. Para a obtenção dos dados, foram realizadas duas coletas, seguindo os pressupostos de pesquisa qualitativa de Gaskell e Bauer (2002) e Denzin e Lincoln (2006). A primeira coleta foi realizada quando os sujeitos estavam cursando o último ano do Curso de Letras, em uma Universidade Federal, localizada no Rio Grande do Sul. Os sujeitos escreveram textos abertos sob o título “Eu falante/professor de língua estrangeira”. A partir da análise e interpretação dos textos (à luz das teorias de Bakhtin), foi elaborada uma entrevista dirigida em profundidade, gravada em áudio e vídeo, com três perguntas-guia, cada uma, desdobrando-se em outras perguntas: (1) Qual a tua relação com a língua estrangeira hoje?; (2) Em que momento começou a tua aprendizagem na(s) língua(s) estrangeira(s)? e (3) Acabaste de fazer uma leitura dos textos que escreveste no período da graduação. Algo mudou? As análises e interpretações dessas entrevistas dirigidas estão agrupadas nos nichos: aprendizagem, ensino, língua, diferença, valor e retorno aos textos. Com a ajuda do referencial ao qual me filiei para desenvolver este estudo, verifiquei que os professores se diferenciam identitariamente pelas línguas estrangeiras que falam. Pude constatar que embora eles não sejam conscientes do hibridismo (as fissuras que marcam suas identidades) que vivem, são sujeitos cindidos, fragmentados, líquidos e capazes de revogar e renegociar suas identidades. Por fim, pude observar, ainda, que se identificam de forma bastante distinta como falantes de línguas estrangeiras, cada um assume uma identidade como falante: a professora de espanhol vê a língua espanhola como uma língua estrangeira, embora não seja mais uma língua estranha a ela; o professor de francês se considera falante de duas línguas, o francês e o português e o professor de inglês ainda se sente aprendiz da língua inglesa.

Palavras-chave: língua estrangeira, identidade, professor.

RESUMEN

Considerando la importancia en comprender la constitución de profesores de lenguas extranjeras a través de las lenguas que hablan, esta pesquisa trae las voces de profesores de tres lenguas extranjeras (español, francés e inglés) y tiene como objetivo general estudiar los procesos de formación identitaria de esos profesores. Para lograr ese objetivo, pretendí (a) averiguar los procesos de subjetivación a partir de lo que tienen en cuenta sobre sí como profesores y hablantes de lenguas extranjeras, (b) averiguar cómo sus identidades se afilian al que la literatura nombra como hibridismo y (c) cómo se diferencian identitariamente como hablantes de diferentes lenguas extranjeras. Esta pesquisa está basada en estudios sobre identidad de profesores de lenguas extranjeras, del área de la Lingüística Aplicada, para establecer un diálogo entre esta y las pesquisas hechas sobre el tema. Además, utilizo conceptos advenidos del campo de los Estudios Culturales para comprender identidad y cultura, conceptos fundamentales para este estudio. Para concluir la revisión de la literatura traigo las ideas del Círculo de Bakhtin, de manera a entender la producción de lenguaje de los sujetos de la pesquisa, señalando que son seres irrepetibles, así como los enunciados que producen, además de legitimar el análisis y la interpretación de los datos. Esta pesquisa es de carácter cualitativo y cuenta con la participación de una profesora de español, un profesor de francés y un profesor de inglés. Para obtener los datos, fueron realizadas dos colectas, siguiendo la literatura sobre pesquisa cualitativa de Gaskell e Bauer (2002) y Denzin e Lincoln (2006). La primera colecta fue hecha en el momento en que los sujetos todavía estaban cursando Letras, en el último año de grado, en una Universidad Federal, ubicada en Rio Grande do Sul. Los sujetos escribieron textos libres con el título “Yo, hablante/profesor de lengua extranjera”. A partir del análisis e interpretación de esos textos (apoyados en las teorías de Bakhtin), se elaboró una entrevista dirigida en profundidad, grabada en audio y vídeo, con tres preguntas guía: (1) ¿Cuál tu relación hoy con la lengua extranjera?; (2) ¿En qué momento comenzó tu aprendizaje de lengua(s) extranjera(s)? y (3) Leíste ahora los textos que escribiste durante la graduación. ¿Algo ha cambiado? Los análisis y las interpretaciones de esas entrevistas dirigidas están agrupados en los nichos: aprendizaje, enseñanza, lengua, diferencia, valor y retorno a los textos. Con el apoyo de las referencias teóricas que adopté para el desarrollo de este estudio, verifiqué que los profesores se diferencian identitariamente por las lenguas extranjeras que hablan. Pude averiguar que aunque ellos no sean conscientes del hibridismo (las fisuras que marcan sus identidades) que viven, son sujetos escindidos, fragmentados, líquidos y capaces de revocar y renegociar sus identidades. Por fin, observé todavía que se identifican de maneras bastante distintas como hablantes de lenguas extranjeras, cada cual asume una identidad como hablante: la profesora de español cree que la lengua española no es más una lengua extraña, pero continúa a ser una lengua extranjera para ella; el profesor de francés se dice hablante de dos lenguas, el francés y el portugués y el profesor de inglés considera que está aprendiendo todavía la lengua inglesa.

Palabras clave: lengua extranjera, identidad, profesor.

RÉSUMÉ

En considérant l'importance de la compréhension de la constitution d'enseignants de langues étrangères à travers les langues qu'ils parlent, cette recherche porte sur les voix d'enseignants de trois langues étrangères (espagnol, français et anglais) et a pour but général celui d'étudier leurs processus de formation identitaire. Pour ce faire, j'ai eu l'intention de (a) vérifier les processus de subjectivation à partir du regard qu'ils ont de soi comme enseignants et parleurs de langues étrangères, (b) vérifier comment leurs identités adhèrent à ce que la littérature appelle hybridisme et (c) comment ils se différencient comme parleurs de différentes langues étrangères en ce qui concerne les identités. Cette recherche est basée sur des études de l'identité d'enseignants de langues étrangères, du champ de la Linguistique Appliquée, pour établir un dialogue entre celle-ci et d'autres déjà réalisées sur le sujet. De plus, j'utilise des concepts qui découlent du champ des Études Culturelles pour comprendre identité et culture, concepts fondamentaux pour l'étude. Pour conclure les présupposés théoriques, j'apporte des idées du Cercle de Bakhtine, de façon à comprendre la production langagière des sujets de la recherche, ce qui démontre qu'il s'agit des êtres irrépétibles, ainsi que les énoncés qu'ils produisent (en plus de légitimer l'analyse et l'interprétation des données). Cette recherche a un caractère qualitatif et compte sur la participation d'une enseignante d'espagnol, d'un enseignant de français et d'un enseignant d'anglais. Pour l'obtention des données, on a réalisé deux recueils, à partir des consignes de recherche qualitative par Gaskell e Bauer (2002) et Denzin e Lincoln (2006). Le premier recueil a été fait lorsque les sujets étaient à la dernière année du Cours de Lettres, dans une université fédérale située au Rio Grande do Sul. Les sujets ont écrit des textes ouverts sous le titre « Moi, parleur/enseignant de langue étrangère ». à partir de l'analyse et de l'interprétation des textes (sous des théories de Bakhtine), un entretien dirigé a été élaboré en profondeur, enregistré en audio et vidéo, avec trois questions principales qui se sont dépliées dans d'autres : (1) Quelle est votre relation avec la langue étrangère aujourd'hui?; (2) Quand avez-vous commencé l'apprentissage de la (des) langue(s) étrangère(s) ? et (3) Vous venez de faire la lecture des textes que vous avez écrits lors de votre formation comme enseignant. Est-ce que quelque chose a changé ? Les analyses et les interprétations de ces entretiens dirigés sont regroupées sous les niches : apprentissage, enseignement, langue, différence, valeur et retour aux textes. À l'aide du référentiel auquel j'ai adhéré pour développer cette étude, j'ai vérifié que des enseignants se différencient en ce qui concerne leurs identités par les langues qu'ils parlent. J'ai pu constater que, bien qu'ils ne soient pas conscients de l'hybridisme (les fissures qui marquent leurs identités) qu'ils expérimentent, ce sont des sujets scindés, fragmentés, liquides et capables d'abroger et de renégocier leurs identités. Finalement, j'ai pu observer de plus qu'ils s'identifient de façon très distincte comme parleurs de langues étrangères, chacun prenant une identité comme parleur : l'enseignante d'espagnol voit la langue espagnole comme une langue étrangère, bien que ce ne lui soit plus une langue étrange ; l'enseignant de français se dit parleur de deux langues, le français et le portugais et l'enseignant d'anglais se sent encore un apprenant de langue anglaise.

Mots clés: langue étrangère, identité, enseignant.

ABSTRACT

Considering the importance of understanding the identities of teachers of foreign languages through the languages they speak, this research brings out the voices of teachers of three foreign languages: Spanish, French and English and it aims at studying the identities of these teachers. In order to reach this main objective, I intend: (a) to verify the subjectivation process based on the self-vision they have as both teachers and speakers of the foreign language; (b) to verify in what ways their identities affiliate with what the literature calls hybridism, and (c) to verify how they differ, as far as identity is concerned, as speakers of different foreign languages. The research is based on identity studies of foreign language speakers as carried out in the field of Applied Linguistics in order to establish a dialogue between this study and other studies already carried out on the subject. Moreover, I use concepts brought about by the field of Cultural Studies for the understanding of the concepts of identity and culture, milestones for the study. In an attempt to summarize the theoretical aspects of my thesis and to establish legitimate ground for the analysis and interpretation of the language data of my study, I refer to the language concepts of the Circle of Bakhtin in which the notions of dialogism, singularity and unrepeatability are central. This research has a qualitative character and counts upon the participation of a Spanish teacher, a French teacher and an English teacher. The data for the research come from a written statement of the students (future teachers) while students in their specific language courses at the University. Students were invited to write a text on "Myself as a speaker-teacher of a foreign language". According to what suggest some of the qualitative research presuppositions Gaskell e Bauer (2002), and Denzin e Lincoln (2006), at the end of their education, students-now-teachers also responded to a rather long oral open questionnaire on their personal and professional identity. The interviews were recorded on both aural and video form. Some of the questions were related to: (1) How do you define the relation you established with the foreign language you studied?; (2) When did you start learning the foreign language(s)? and (3) You have just read the text you wrote during your education years at the University, did anything change? The analysis and interpretation of the data were organized around the following themes: learning, teaching, language, difference, value and return to the texts. With the aid of the theoretical apparatus adopted in this study, I verified that the teachers' identities differ according to the foreign language they speak. I observe that, although they are unaware of the hybridism, fissures in their identities operated, they are split, fragmented, liquid and capable of revoking and renegotiating their identities. I have also observed that they identify themselves differently as speakers of foreign languages, each of the teachers assumes a specific identity: the Spanish teacher understands the Spanish language as a foreign language, although it is no longer strange to her; the French teacher considers himself as a speaker of two languages, French and Portuguese, and the English teacher still feels like an English learner.

Keywords: foreign language, identity, teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------|-------------------------------|
| LE | Língua estrangeira |
| LE/E | Língua estrangeira espanhol |
| LE/I | Língua estrangeira inglês |
| LE/F | Língua estrangeira francês |
| LA | Linguística aplicada |
| LM | Língua materna |
| PE | Professor de língua espanhola |
| PF | Professor de língua francesa |
| PI | Professor de língua inglesa |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 13 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS..... | 19 |
| 2.1 Diálogo com a área: pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada (LA)... | 19 |
| 2.2 O professor-aprendiz de LE: a construção/constituição conflitante dos professores de LE..... | 27 |
| 2.3 Língua, identidade e cultura..... | 32 |
| 3 CONTEXTUALIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO..... | 46 |
| 3.1 História da pesquisa..... | 46 |
| 3.2 Sujeitos da pesquisa..... | 51 |
| 3.2.1 A professora de língua espanhola..... | 51 |
| 3.2.2 O professor de língua francesa..... | 52 |
| 3.2.3 O professor de língua inglesa..... | 53 |
| 3.3 Análise e interpretação..... | 53 |
| 3.3.1 Os primeiros dizeres..... | 54 |
| 3.3.1.1 Eu falante/professora de LE/E..... | 54 |
| 3.3.1.2 Eu falante/professor de LE/F..... | 56 |
| 3.3.1.3 Eu falante/professor de LE/L..... | 59 |
| 3.3.1.4 Sobre os professores em formação..... | 61 |
| 3.3.2 Um diálogo a ser apreciado por partes..... | 63 |
| 3.3.2.1 Nicho aprendizagem..... | 63 |
| 3.3.2.2 Nicho ensino..... | 73 |
| 3.3.2.3 Nicho língua..... | 80 |
| 3.3.2.4 Nicho diferença..... | 92 |
| 3.3.2.5 Nicho valor..... | 97 |
| 3.3.2.6 Nicho retorno aos textos..... | 100 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS..... | 108 |
| ANEXO A – Textos dos sujeitos da pesquisa..... | 112 |
| ANEXO B – Roteiro da entrevista em profundidade..... | 116 |
| ANEXO C – Termo de autorização..... | 118 |

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mas o homem é um ser inconstante e pouco honesto e, talvez, à semelhança do jogador de xadrez, goste apenas do processo de procurar atingir um objetivo, e não do objetivo em si. E quem sabe? Não se pode garantir, mas talvez todo o objetivo a que o homem se dirige na Terra se resuma a esse processo constante de buscar conquistar ou, em outras palavras, à própria vida, e não ao objetivo exatamente, o qual, evidentemente, não deve passar de dois e dois são quatro, ou seja, uma fórmula, e dois e dois são quatro já não é vida, senhores, mas o começo da morte. Pelo menos, o homem sempre teve um certo temor desse dois e dois são quatro, e eu até agora tenho. Suponhamos que o homem não faça outra coisa além de procurar esse dois e dois são quatro, atravessando oceanos, sacrificando a vida nessa busca, mas sou capaz de jurar que ele tem medo de encontrá-lo realmente. Porque ele sente que, assim que o encontrar, não haverá mais nada para procurar.

*Fiódor Dostoiévski*¹

Talvez por me sentir tão próxima às palavras do narrador do livro *Notas do subsolo*, de Dostoiévski, que eu tenha chegado a esta dissertação. É necessário eu abrir um espaço para contar ao leitor de onde surgiu a motivação para estudar e escrever sobre três professores de diferentes línguas estrangeiras (LEs) – espanhol, francês e inglês –, tentando apre(e)nder como se constituem identitariamente através das suas línguas.

Já falava um espanhol intermediário ao ingressar no curso de Letras Português-Espanhol. No primeiro ano de curso, por razões pessoais e acadêmicas, deparei-me com a necessidade de saber inglês, e eu precisava aprender rápido. No mesmo ano, pelos mesmos motivos, resolvi fazer aulas particulares de alemão. O meu ingresso no estudo de diferentes LEs nesse ano foi fantástico, mas ingressar nas diferenças existentes no ambiente universitário, nem tanto.

Pouco a pouco, no convívio com os colegas que cursavam língua inglesa (LE/I), comecei a perceber o quanto éramos diferentes (de manhã, no turno em que eu estudava, só funcionavam os cursos de Português-Espanhol e Português-Inglês e, de noite, havia na FURG Português-Espanhol, Português-Francês e o curso de Letras Português). Ao longo do primeiro ano e durante todo o curso eu percebi que as diferenças entre os alunos de espanhol e de inglês me incomodavam. Presenciei discussões e brigas entre os grupos de ambas as línguas por causa das línguas: “o espanhol é mais fácil que o inglês” ou “o inglês é mais importante que o espanhol”. Desconheço a razão pela qual os “ataques” vinham sempre dos alunos de LE/I, mas lembro que a “guerra” era tão acirrada, que houve um ano em que as discussões

¹ Palavras do narrador (cujo nome não se sabe) do livro *Notas do subsolo*, de Fiódor Dostoiévski (2010, p. 44-45).

foram além dos limites do prédio do curso de Letras, que chegaram à Internet e aos murais de todos os prédios da universidade, inclusive ao prédio da reitoria.

Eu, inocente, achava tudo aquilo uma bobagem. Afinal todos nós estávamos aprendendo LEs. Se era espanhol, ou inglês, ou francês para mim não fazia diferença. Incomodavam-me, de fato, as diferenças de postura entre os alunos que, preconceituosamente, eu caracterizava como: os soberbos do inglês, os loucos do espanhol, os educados e discretos do francês (comunidades que me caracterizavam, já que eu pertencia a todas elas, já que cursei por um período língua francesa – LE/F – na universidade também). Eu não entendia o porquê de tamanha diferença entre os alunos e, terminando o espaço que eu abri para contar a minha motivação em dissertar sobre as identidades de professores dessas línguas, na tentativa de compreendê-los – e, talvez, compreender-me também –, resolvi trazê-los para este trabalho.

Perguntava a mim mesma se eram as diferentes línguas estrangeiras que constituíam os grupos de alunos da universidade, tão distintos uns dos outros. Na ânsia em responder a questões que eu tinha desde a época da graduação, ingressei no mundo das identidades, que só podem ser compreendidas através da linguagem, assim:

Saber uma língua é ser falado por ela, isto é, permitir ao inconsciente encontrar fissuras por onde possa escapar, na medida do possível, significando ao se significar, transformando ao se transformar, permitindo assim, a constituição de uma identidade híbrida, heterogênea, em constante movimento. (CORACINI, 2007, p. 159)

As pessoas têm a ilusão de que a língua é una. Entretanto, para quem fala português, inicialmente, o português é brasileiro, angolano ou moçambicano, como se em cada uma dessas ‘línguas portuguesas’ faladas (português europeu, americano, africano) não houvesse outros modos de falar, outras línguas portuguesas que são transformadas e criadas a todo o momento em que são enunciadas. Em cada ato enunciativo, o falante de português brasileiro, por exemplo, significa ao significar-se, transforma ao transformar-se, cria novos sentidos para o português que fala, sem dar-se conta de que modifica a língua que fala, sempre que se modifica. É o imaginário construído pelo ser humano, que nos permite pensar que a língua é estável. Assim como a língua, imaginamos que a nossa identidade é, também, estável. Atrevo-me a dizer que esta estabilidade é facilmente desconstruída, quando consideramos a noção de enunciado de Bakhtin (dialogismo, responsividade, momento da enunciação, refração). Este

processo de instabilidade ocorre também quando o falante fala outras línguas (estrangeiras) além da língua materna.

Há o pensamento, embora antigo, de que o ser humano tem alguma estabilidade. Ainda é recorrente a ideia de que o sujeito é centrado e é consciente de suas ações – falo aqui da concepção de sujeito no Iluminismo (HALL, 2006), momento em que se acreditava que o sujeito nascia e se desenvolvia, permanecendo essencialmente o mesmo ao longo de sua vida (esta noção será tratada com mais detalhes na seção 2.3, do próximo capítulo). Este pensamento de unidade e permanência refletia-se também na língua. Se pensarmos que há uma estabilidade na língua, temos que admitir a premissa de que todos falamos de maneira igual. Ora, sobre esta questão não é necessário ser um estudioso da linguagem para perceber que há grandes deslocamentos do(s) português(es) falado(s) no Brasil, de acordo com as regiões geográficas e a cultura local. Embora haja essa alteridade na língua – o português falado em Manaus é estranho ao português falado no Paraná –, há, da mesma forma, e isso pode parecer um paradoxo, elementos que a identificam como uma mesma língua (aspectos sintáticos, morfológicos, semânticos, culturais etc.), que podem gerar uma série de conflitos a respeito da língua que se fala.

Da mesma maneira, seguindo o mesmo pensamento do sujeito como centro do universo, inabalável, poder-se-ia interrogar se a nossa identificação no mundo é igual? Somos igualmente brasileiros? Trata-se aqui de refletir sobre questões que são pouco pensadas na sociedade. O feijão tropeiro, comida típica do Estado de Minas Gerais, constitui um ponto de identificação dos mineiros. O baião de dois, seguindo o exemplo da culinária, representa o nordeste brasileiro, assim como o churrasco e o chimarrão são elementos representativos dos gaúchos. Somos igualmente brasileiros? Não, somos diferenciadamente brasileiros. Anderson (2008), por exemplo, sugere que a própria noção de nacionalidade e etnia repousa sobre mitos fundadores, discursivamente estabelecidos pelas comunidades de pertença.

Seguindo este raciocínio, pode-se dizer que as línguas produzem e são produzidas por falantes ao mesmo tempo em que produzem e são produzidas suas identidades, que tampouco são fixas, prontas e acabadas. As línguas produzem falantes que vivem em um mundo tão estilhaçado e múltiplo quanto sua(s) identidade(s). Voltando aos exemplos de diferenças entre brasileiros, citados no parágrafo anterior, pode-se, ainda, dizer que embora o churrasco e o chimarrão representem a cultura do Rio Grande do Sul, nem todos os gaúchos comem carne ou tomam mate. A literatura insinua que neste processo a língua se refrata nas identidades, marcando suas diferenças e semelhanças, que são sempre assinaladas pelo contexto.

A identidade e diferença têm sido abordadas de forma periódica em estudos investigativos no âmbito da Linguística Aplicada por ser um tema merecedor de atenção, quando se tem em vista propiciar novos olhares sobre seus reflexos em salas de aula de LE.

Por isso, neste estudo, apresentarei as vozes de uma professora de espanhol, de um professor de francês e de um professor de inglês, manifestando-se sobre as relações que estabelecem sobre as línguas que falam e sobre o ensino dessas línguas. Desta forma, não pretendo limitar a pesquisa ao processo que constitui as identidades de um professor de determinada língua estrangeira, mas aos processos que mobilizam os professores de línguas estrangeiras, estudantes de uma mesma universidade, durante o mesmo período, desde a sua formação até o momento em que se tornam profissionais da área.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, estudar o processo de formação identitária e os deslocamentos que permeiam a vida dos professores de língua estrangeira, no que se refere à sua constituição identitária. Para atingir este objetivo, pretendo verificar os processos de subjetivação e fazer isso a partir do olhar que têm de si como professores e falantes de língua estrangeira, como as suas identidades se filiam ao que a literatura denomina de hibridismo (já que são professores e falantes de português e espanhol, português e francês e português e inglês) e como se diferenciam identitariamente como falantes de diferentes línguas estrangeiras.

Dentro desta pesquisa, tento responder às questões: Qual a motivação dos sujeitos para estudarem LEs – nesse caso, as línguas espanhola, francesa e inglesa? Como os professores definem as fronteiras identitárias e linguísticas entre as línguas que falam e ensinam? Os deslocamentos que ocorrem no processo de aquisição de línguas geram conflitos diferenciados entre professores de distintas línguas?

A pesquisa aqui apresentada é de caráter qualitativo. Utilizo pressupostos teóricos relativos ao tema das identidades, advindos, sobretudo de autores dos Estudos Culturais, como Stuart Hall – que fala da identidade como uma representação cultural, em contínuo processo de mudança –, Zygmunt Bauman – que traz a noção da ambivalência e da liquidez para o debate sobre a identidade –, Tomás Tadeu da Silva e Kathryn Woodward – que discutem a importância da diferença –, bem como publicações advindas da Linguística Aplicada, para dialogar com pesquisas da área e publicações referentes à teoria dialógica de Bakhtin, na qual procuro a legitimação para analisar e interpretar os dados.

O estudo analisa e interpreta dados fornecidos por três professores de línguas estrangeiras (uma professora de espanhol, um professor de francês e um professor de inglês) de uma universidade federal do sul do Estado do Rio Grande do Sul. Por ser uma pesquisa

qualitativa, procuro verificar como esses profissionais se identificam e se diferenciam como falantes e professores de diferentes LEs.

Os sujeitos foram selecionados no seu terceiro ano de formação acadêmica e não poderiam, naquele momento, estar cursando licenciatura em outra língua estrangeira. A seleção dos sujeitos desencadeou a primeira coleta de dados, realizada por meio de textos escritos individualmente sob o título “Eu professor/falante de língua estrangeira²”.

A segunda coleta de dados, bem posterior à primeira, aconteceu por entrevistas individuais, gravadas em áudio e vídeo. Foi elaborado previamente um conjunto de perguntas-guia, conforme sugerem Bauer e Gaskell (2002), pela pesquisadora. As entrevistas se justificam por abordar os mesmos temas em outro momento e contexto de enunciação. As transcrições dos dados obtidos nas entrevistas, bem como os textos produzidos pelos informantes compõem o corpus a ser analisado e interpretado nesta dissertação.

A presente proposta vem a somar aos estudos realizados na área de Linguística Aplicada, contemplando o universo de três professores de distintas línguas estrangeiras. É oportuno mencionar o estudo intitulado *A identidade do professor de inglês* (1997), no qual Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva propõe reflexões a respeito da formação de professores de língua inglesa sob o viés metodológico e curricular, abordando, também, as implicações ideológicas do processo. Embora essas questões sejam pertinentes, é importante verificar as influências culturais às quais esses professores estão expostos em seu processo de aprendizagem de LE, que se refletem na construção da sua identidade enquanto profissionais.

Christine Revuz, em seu artigo *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio* (2002), faz considerações acerca das dificuldades que frequentemente permeiam a aprendizagem de uma língua estrangeira e da alta taxa de insucesso que, muitas vezes, ocorre na aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora ainda destaca os problemas que decorrem do contato entre a língua materna e estrangeira.

O desejo é olhar o processo de construção identitária dos professores para melhor compreendê-los desde a sua formação. É significativo no sentido de respeitar as diferenças envolvidas no processo de aquisição de línguas estrangeiras. O que posso adiantar ao leitor é que será impossível, ao final deste trabalho, dizer que “dois mais dois são quatro”³. É bem provável que as análises e interpretações nos levem a somas bastante surpreendentes, como dois mais dois são sete ou dois mais dois é igual a zero. O objetivo do trabalho só será

² Os sujeitos da pesquisa colocaram o nome da língua estrangeira que estudavam no título dos textos (espanhol, francês ou inglês).

³ Volto à citação que inicia este capítulo.

“alcançado” nos limites de suas páginas, mas estou certa de que as buscas pela compreensão das identidades continuarão nas ideias do leitor, nas minhas e na vida dos sujeitos da pesquisa.

No próximo capítulo – *Pressupostos teóricos* -, o leitor encontrará alguns estudos da área da Linguística Aplicada (LA) que abordam as questões de identidade e cultura em professores de línguas estrangeiras – para estabelecer o diálogo com a área. Na segunda parte desse capítulo, trago estudos que ajudam a entender a constituição de professor em formação de LE, no intuito de tentar compreendê-lo. Na última seção do segundo capítulo, percorro os conceitos advindos dos Estudos Culturais (HALL, 2006; BAUMAN, 2005; SILVA, 2007 e WOODWARD, 2007), principalmente no que se refere às identidades – conceitos fundamentais no meu trabalho – e à cultura (PINO, 2005; WILLIAMS, 2007 e THOMPSON, 2009) e, também, utilizo-me das ideias do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2003; BRAIT, 2005; BAKHTIN, 1999 e DI FANTI, 2009) para corroborar com a análise e interpretação dos dados.

No capítulo 3 – *Contextualização, análise e interpretação* –, o leitor terá acesso à história da pesquisa (escolha dos participantes, metodologia, coleta de dados). Na seção 3.2, apresento de forma breve os sujeitos da pesquisa, para que o leitor possa conhecê-los um pouco antes de entrar em contato com os dados produzidos por eles. A seção 3.3 – *Análise e interpretação* – é dividida em duas partes, *Os primeiros dizeres* (3.3.1), onde analiso e interpreto os textos produzidos pelos professores na primeira coleta de dados e *Um diálogo a ser apreciado por partes* (3.3.2) onde o leitor encontrará a análise e interpretação das entrevistas dirigidas realizadas com os professores, distribuídas em seis nichos, sobre os quais os sujeitos discursaram: *aprendizagem, ensino, língua, diferença, valor e retorno aos textos*. Por fim, o leitor encontrará *As considerações finais* que faço sobre a pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, ofereço as contribuições teóricas que sigo para analisar e interpretar os dados (que o leitor encontrará no próximo capítulo). Num primeiro momento, proponho um diálogo com algumas pesquisas realizadas na área. Na segunda seção deste capítulo, abro uma discussão sobre a constituição de um professor (aprendiz) de LE, na tentativa de tentar compreendê-lo melhor. Após, agrego ao referencial teórico ao qual me filio, discussões advindas do campo dos Estudos Culturais, com o objetivo de apurar meu olhar acerca de alguns conceitos que fundamentam este trabalho, como identidade, cultura, hibridismo, entre outros e, juntamente com esses conceitos, apresento as ideias do Círculo de Bakhtin que trazem as contribuições necessárias para compreender a dinamicidade da língua que constitui os professores que colaboram com o estudo, além de legitimar a minha análise e interpretação dos dados.

2.1 Diálogo com a área: pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada (LA)

A formação de professores de LE tem sido um assunto favorecido por muitos pesquisadores de LA. O tema tem sido abordado sob diferentes perspectivas. Interessa a este estudo mencionar algumas das pesquisas realizadas sobre a formação de professores brasileiros de LE e aprendizes de LE, que levam em consideração a sua construção identitária e cultural.

Há uma tendência, no Brasil, de valorizar o que é do outro, comparando e inferiorizando o que é daqui. É comum escutar um cidadão brasileiro dizendo: “os cosméticos produzidos no Brasil não são tão bons quanto os cosméticos europeus”; “a língua francesa é muito mais bonita que a língua brasileira”; ou “nos Estados Unidos se vive melhor do que no Brasil”. Esse comportamento pode indicar que há uma subordinação à cultura do outro, independente da escolaridade do indivíduo, da sua formação ou da sua raça. Pode-se dizer que esta valorização do estrangeiro é um ponto de vista comum mesmo entre profissionais, como médicos, operários, donas-de-casa e, até mesmo, professores de LE. Essa sujeição se deve a, pelo menos, dois fatores: existe uma cultura socialmente construída que nos é importada (pela mídia brasileira e, possivelmente, internacional, explicitamente referendada pelo “eurocentrismo” e pelo capitalismo globalizado); e a nossa sociedade (brasileira) embora também construa a sua representação sobre a cultura do outro é também vítima desse valor simbólico que nos é importado.

Nesse sentido, Kanavillil Rajagopalan, por exemplo, discute a relação do anglicismo no Brasil. No livro *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*⁴, o autor discute a questão da língua inglesa no Brasil, afirmando que esta é uma mercadoria muito valorizada e cita exemplos de propagandas veiculadas no Brasil cujo intuito é vender o ensino da língua inglesa: “Aprenda inglês com quem ensinou o mundo a falar” (2004, p.11). Rajagopalan adverte que as propagandas são agressivas no sentido de que impõem ao público a língua inglesa como objeto de consumo indispensável: ou as pessoas aprendem inglês ou elas ficarão ultrapassadas em um mundo onde não há espaço para aqueles que não falam essa LE (2004). É válido ressaltar que essa supervalorização da língua estrangeira (não apenas da língua inglesa, mencionada nesse exemplo) não está intrínseca na língua em si, mas na forma como a cultura é absorvida e refratada. Em outras palavras, poderia dizer que os movimentos da globalização desencadeiam tal processo cujo intuito é homogeneizar as identidades, no sentido de “mercantilizar a cultura e os produtos econômicos” (BOHN, 2011-2012⁵).

Em seu livro intitulado *Oficina de Linguística Aplicada*, Luiz Paulo de Moita Lopes apresenta uma pesquisa realizada com professores de inglês, pesquisa essa que é fonte de suas constatações a respeito do ensino de inglês, no Brasil: “[...] observa-se uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (MOITA LOPES, 1996, p. 37). O autor traz à tona o comportamento de subordinação dos professores de inglês à cultura de língua inglesa, também percebido (como já mencionado anteriormente) em uma parcela da população brasileira. A constatação dessa tendência a supervalorizar a cultura do outro aponta para um comportamento de uma sociedade que ainda sofre as consequências da colonização⁶, ainda que seja uma sociedade pós-colonizada.

No caso da verificação de uma sujeição à cultura do outro na formação de professores de línguas, há que se investigar as implicações dessa atitude em sua futura prática docente,

⁴ Organizado por Kanavillil Rajagopalan e por Fábio Lopes da Silva (2004).

⁵ Ao citar o meu orientador, o Prof. Dr. Hilario I. Bohn, como Bohn, 2011-2012, refiro-me às conversas que tivemos durante os encontros de orientação, nas quais o professor contribui com os seus dizeres e com comentários escritos nas leituras que fez dos capítulos desta dissertação. Por esse motivo, os comentários aparecem entre aspas, pois é a sua voz que ele cedeu gentilmente para o meu trabalho.

⁶ Ao longo da história o termo colonização foi modificado. A forma como a espécie humana se espalhou pelo mundo se deu por meio da criação de colônias. Na pré-história, a colonização era entendida como a conquista de territórios sem o uso da força. A força somente era usada quando a espécie humana precisava lutar contra animais selvagens, que estivessem no espaço que queriam ocupar. Nos últimos séculos o termo *colonização* foi ressignificado, assumindo um “caráter de dominação (e, por vezes, extermínio) de povos que ocupavam territórios longínquos e dos seus recursos naturais, criando grandes impérios coloniais” (Wikipedia: a enciclopédia livre, 2009). Algumas consequências da colonização no Brasil, ademais da extração de recursos naturais, foram a importação de negros africanos e a escravidão destes e dos índios; a considerável diminuição da população indígena que ocorreu pelo alto número de assassinatos e, principalmente, pelas pestes trazidas pelos europeus e a imposição da cultura portuguesa, sobretudo no processo civilizatório que era chefiado pela Igreja Católica (RIBEIRO, 2006).

que podem ir desde a pré-disposição ao preconceito em relação ao Brasil até a tentativa de negação absoluta da própria cultura. Em relação a essa última proposição, uma das teóricas que pensa a supervalorização da cultura do outro no âmbito do ensino de línguas estrangeiras é Ana Antônia de Assis-Peterson. A autora, narra sua história desde o primeiro contato com a língua inglesa até o período em que retorna do seu doutorado nos Estados Unidos, quando se sente discriminada pelos colegas de área porque seu inglês não estava no nível das expectativas que eles criaram, porque após residir quatro anos nos Estados Unidos, ainda havia um sotaque brasileiro cuiabano:

O brasileiro para alcançar o paraíso, para se mostrar competente na língua inglesa, não deve ter sotaque de brasileiro, muito menos de brasileiro cuiabano, nordestino, nem de inglês australiano, inglês neozelandês, irlandês etc. e muito menos de inglês caribenho, indiano, africano, e em alguns contextos nem o inglês americano serve mais (ASSIS-PETERSON, 2005, p. 180-181).

No panorama apresentado, verifica-se a tentativa de anulação e subestimação da cultura da língua materna ao passo que seria mais rico agregar elementos da cultura do outro de forma crítica, visando uma abertura ao novo como forma de crescimento pessoal. Compartilhando a mesma idéia, Moita Lopes diz que

Todas as disciplinas devem colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor seu papel político social e histórico. A aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura (MOITA LOPES, 1996, p. 43).

Dessa forma, o professor em formação deixaria de ter uma visão superficial, acrítica e colonizada sobre cultura e língua e isso poderia ser refletido em sua prática, no futuro, através de uma atitude também crítica, aberta, tomando a cultura do outro como uma cultura diferente da sua e nem por isso menos ou mais importante.

Mott-Fernandez e Fogaça (2009) realizaram um estudo com professores de língua inglesa em formação, com o intuito de verificar as crenças desses professores em relação ao status social que é concedido à língua inglesa. Afirmam que a língua inglesa é utilizada em contextos tão diferenciados entre nativos e não-nativos que não pertence mais a um país específico, é de domínio de todos que a utilizam. Os autores relatam estudos que falam sobre a hegemonia da língua inglesa e suas implicações na formação de professores, com a

finalidade de sugerir o que devem visar os formadores de professores de inglês, nos cursos de Letras (embora os autores falem da LE/I, parece-me que estas questões se aplicam a professores de outras LEs, também):

Os aprendizes devem desenvolver a tolerância com relação à cultura do outro e simultaneamente valorizar a sua própria, sentindo-se confortáveis com a diversidade. Ao mesmo tempo, os alunos devem adquirir uma competência pragmática, não necessariamente buscando o modelo do falante nativo. (MOTT-FERNANDEZ e FOGAÇA, 2009, p. 201)

Os autores afirmam que para que os professores em formação possam respeitar as manifestações de diferentes culturas é necessário que os professores formadores pensem formas de fazer com que os materiais de LE existentes levem os alunos a ‘negociarem culturas’. Além disso, dizem que as principais crenças de professores surgem na universidade e que professores críticos surgem a partir da sua formação inicial, por isso assinalam a importância da universidade nesse processo.

Na finalização do artigo que relata seu estudo, Mott-Fernandez e Fogaça dizem que os resultados indicam os desejos conflitantes dos alunos (professores de inglês em formação) das universidades pesquisadas: ora almejam um ensino voltado à internacionalidade da língua inglesa, ora mostram-se preocupados com a possibilidade da perda da sua identidade cultural.

Muitas das discussões encontradas na literatura sobre identidade e LEs se referem ao anglicismo exacerbado que se observa no Brasil (na verdade, no mundo inteiro). Sendo assim, não se pode colocar “a culpa” em alguém, porque esse comportamento que se verifica de adoração à língua inglesa vem, antes de tudo, de questões históricas, econômicas e sociais. O inglês adquiriu status de língua que padroniza a fala entre os povos, língua que encurta fronteiras, língua sem a qual parece que não se vive em tempos de globalização. Dessa preocupação dos linguistas brasileiros em relação ao anglicismo, surge a dificuldade em encontrar elementos que abordem as questões que norteiam a pesquisa em Linguística Aplicada acerca das relações que ocorrem com brasileiros falantes de outras línguas (refiro-me especialmente às línguas espanhola e francesa, também apreciadas neste estudo).

Dentre as poucas fontes encontradas sobre estudos relacionados à língua espanhola, menciono o livro *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*⁷, cujos artigos (elaborados por professores de espanhol) direcionam-se a dois tópicos investigativos: retrospectiva histórica e considerações culturais, demográficas e socioeconômicas do

⁷ Organizado por João Sedycias (2005).

espanhol no Brasil e os brasileiros e o espanhol. Percebe-se, no livro, uma preocupação dos professores e pesquisadores de língua espanhola em discutir o que regerá o ensino dessa língua, sobretudo por sua inserção como disciplina obrigatória no Ensino Médio nas escolas. Os autores, de um modo geral, inquietam-se com a possibilidade de o ensino de língua espanhola tornar-se semelhante ao ensino da língua inglesa nas escolas e discutem os principais desafios na formação de professores de LE/E em contextos diversos. O livro traz ideias sobre como conduzir a formação de professores de espanhol (um receio compartilhado por todos), mas celebra e brinda à inserção do espanhol na sociedade brasileira, pelo privilégio demográfico (já que o Brasil é rodeado por países cuja língua oficial é o espanhol) como fator considerável para a aprendizagem da LE/E.

Fernández (2005), que contribui no livro citado, atenta-se à questão transcultural nos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola entre os brasileiros. Ela discorre sobre a função do espanhol no contexto brasileiro e narra suas reflexões sobre um trabalho que desenvolveu na disciplina prática de ensino de espanhol do curso de Letras da Universidade Metodista de São Paulo. Tratou-se de um projeto de intervenção sob o título “A relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de língua materna e estrangeira”. Fernández destaca a impressionante dedicação dos professores em formação de espanhol na construção do conhecimento com seus alunos. A autora traz a fala de uma professora que participou do projeto para dizer que é essencial que haja afetividade nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras, porque a cultura brasileira é alegre e a função desempenhada pela afetividade é de extrema importância: “... saber que as tardes de sábado que passamos juntos (com os alunos) não foram entediantes, nem em vão, mas sim um sinal de aprendizagem e amizade...” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 107). A relação de afeto, e a importância que exerce na aprendizagem de LEs, está relacionada à questão da identidade e cultura. De acordo com a autora,

É indispensável ao professor brasileiro de espanhol não perder contato com a cultura da língua materna, para que suas ações se pautem pela autenticidade, ou seja, que não se observe, como no caso do inglês, gente que se traveste de americano e passa rejeitar todos os sinais de sua cultura [...]. É justamente essa artificialidade que não gostaríamos [que]⁸ se repetisse com os professores de espanhol, como se o fato de saber uma língua estrangeira lançasse o indivíduo num patamar superior que lhe concede o poder de subestimar os monolíngues. [...] além de antipática, essa atitude provoca inibição nos alunos e, o que é pior, os faz se sentirem muitas vezes diminuídos e olhar para a sua própria cultura com preconceito. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 107)

⁸ Grifo meu, não consta no original.

Nonemacher (2004) apresenta um estudo sobre a crença dos professores de língua espanhola como língua estrangeira. Em seu trabalho, a autora traz a problemática da aprendizagem de espanhol por falantes nativos do português brasileiro, no que se refere às suas semelhanças e chama a atenção para o fato de que “mesmo parecidas, ambas as línguas são produtos de duas culturas diferentes e que possuem marcas constitutivas de identidades inconfundíveis e intransferíveis” (p. 84). Essa semelhança entre as línguas (entre outros aspectos que Nonemacher pontua em seu artigo) é responsável por muitas das crenças dos professores de espanhol, como, por exemplo: a crença de que as línguas são tão semelhantes que não é necessário aplicar-se muito a estudos específicos; a crença de que o ensino de gramática é imprescindível e a crença de que não é necessário realizar um trabalho diferenciado em razão da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola.

Os resultados da pesquisa realizada com professores de espanhol do Ensino Básico indicam que as crenças dos professores em relação à aprendizagem do espanhol foram confirmadas: ensinar LE/E significa visar o produto (de acordo com a gramática normativa) – isso pode ser consequência das experiências desses professores como aprendizes de LE, bem como a semelhança linguística entre o português e o espanhol, além do contexto escolar em que estão inseridos; o ensino de gramática é fundamental – Nonemacher aponta para a possibilidade de que essa crença esteja ligada à concepção de língua desses professores – e, por fim, a crença de que não há razão para trabalhar a questão da semelhança das línguas – é provável que essa crença esteja relacionada à experiência como aprendiz de língua materna na escola e à abordagem de ensinar, adotada pelos professores (NONEMACHER, 2004).

Em relação à pesquisa em língua francesa, destaco Deangeli e Aranha (2007) que apresentam um trabalho que busca saber as motivações dos professores em estudar língua francesa. As autoras preocupam-se com as questões identitárias e as subjetivações dos alunos em relação à LE/F. Em seu artigo, apontam as restrições do ensino de francês nas escolas da rede privada e a centros de línguas estrangeiras e mostram seu estudo realizado com os professores em formação final de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unesp⁹, de São José do Rio Preto. As perguntas, respondidas pelos alunos, foram sobre a sua escolha pelo francês, as expectativas em relação ao curso e as identificações com a língua, literatura e cultura francesas.

⁹ Unesp – Universidade Estadual Paulista.

Entre as muitas representações que surgiram nas respostas, Deangeli e Aranha (2007) destacam a falta de opção em estudar outras línguas com mais prestígio no cenário da educação brasileira, a língua da literatura e sofisticação, o diferencial da língua francesa, já que o inglês é visto como língua obrigatória. Além disso, os alunos mostraram, em relação às expectativas do curso, o exotismo da língua e da cultura francesa – diferentes da cultura dos trópicos –, e o desejo de vivenciar a língua francesa em um contexto real, conhecer a cultura de perto, visitar a França. Entretanto, houve alunos que desmistificaram a idealização que tinham em relação à França. Vêm a França como um país interessante que tem problemas, como qualquer outro país. As autoras finalizam o artigo, dizendo que o ideal é um trabalho que

[...] procura levar em conta todas essas diferenças e se construa a partir de tais diferenças. É na perspectiva do um e do outro, do um pelo outro, do um no outro que procuramos tecer alguns fios de ensino, para que os alunos possam, diante de todas as dificuldades do curso (e do percurso), apre(e)nder não somente uma língua, mas uma formação que se dá na diferença das línguas. (DEANGELI e ARANHA, 2007, p. 394)

Vergueiro em sua dissertação de mestrado, apresentada em 2009 ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, discute as representações dos professores de língua francesa que atuam nas escolas públicas de Porto Alegre – RS.

As representações que os professores de LE/F analisados fazem sobre a língua que falam e ensinam, projetam-se sobretudo no status da língua francesa. Os professores vêem a LE/F como prazerosa, bonita e sonora. Embora seja uma língua menos privilegiada (no que se refere ao seu espaço nas escolas brasileiras), é elitista e socialmente dinâmica (VERGUEIRO, 2009).

Em relação ao seu perfil como professores de língua francesa, Vergueiro destaca que os professores de francês se consideram “diferentes por natureza” (2009, p. 78), além de insaciáveis por formação e proficientes na língua que lecionam. Esses professores sentem-se responsáveis pela motivação da auto-estima, afeto e interesse de seus alunos.

No que se refere às aulas de francês e seus objetivos de ensino na escola pública, os professores acreditam que a língua francesa é uma possibilidade de abrir portas e novos horizontes. A aula é o espaço em que os alunos refletem sobre a sua cultura e a cultura do outro (dos países cuja língua oficial é a francesa), bem como são capazes de desenvolver as

quatro habilidades (escrita, fala, audição e leitura). Vergueiro em seu estudo contribui para a construção do perfil do professor de francês e diz que os dados de sua pesquisa revelam que o professor de francês sente prazer (e compartilha esse prazer com o aluno) ao falar a língua que ensina; tem autonomia e competência para a realização de suas aulas; elabora os materiais didáticos que utiliza; tem acesso a cursos de formação continuada e vê o ensino do francês legitimado pela rede pública municipal de Porto Alegre (VERGUEIRO, 2009).

Como se pôde observar, apresentei um panorama das discussões da Linguística (datada especialmente na última década) sobre LEs. Há uma discussão na área sobre as línguas estrangeiras estudadas no Brasil que enfatiza a problemática do inglês e sua soberania. É importante que eu saliente que embora haja quem adote uma postura xenofóbica em relação às línguas de outros países – há, inclusive, uma corrente antianglicista –, defendendo a retirada de estrangeirismos da língua portuguesa¹⁰, como forma de proteção à nossa língua dita ‘nacional’, é pertinente apresentar essas discussões neste espaço, mas não com o intuito de serem discutidas. Apresentá-las ao leitor, significa colocá-lo a par dos debates realizados no campo da Linguística e Linguística Aplicada. Não discuti-las significa que a minha perspectiva teórica entende que os processos de globalização, de diminuição das fronteiras espaciais e temporais, têm implicações nas línguas (dinâmicas e vivas), que inevitavelmente estão se tornando línguas que influenciam e são influenciadas por outras línguas. Dessa forma, entendo que qualquer movimento “antilínguas”, não se sustenta na atual época em que vivemos, até porque “o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia” (RAJAGOPALAN, 2003, P. 61).

É possível verificar, também, que as representações dos professores de língua espanhola, francesa e inglesa são bastante diversas. O professor de inglês, de acordo com os estudos analisados, “deveria ter, além da consciência política, sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada” (PAIVA, 1997, p. 9) e embora sua disciplina tenha um papel consolidado na grade curricular das escolas brasileiras, sente-se discriminado por ter tão pouca carga horária semanal. O professor de espanhol, por sua vez, celebra a inserção (recente) de sua disciplina no Ensino Médio e tem consciência de que é necessário promover discussões que orientem o ensino de espanhol no contexto brasileiro, que ainda está baseado em um ensino ‘gramatiquero’. Pode-se perceber que o pouco espaço que resta ao francês no ensino regular nas escolas brasileiras não desmotiva o professor de francês, que

¹⁰ Refiro-me ao Projeto de Lei contra estrangeirismos – PL nº 1676/1999 –, proposto pelo deputado Aldo Rebelo, que restringe o uso de palavra em língua estrangeira ou “estrangeirismo”.

busca formação continuada, estimula seus alunos e acredita na importância da língua que ensina.

Seguindo essas pesquisas apresentadas, que contribuíram para compreender o que tem sido feito e discutido na Linguística Aplicada, apresento, na próxima seção, algumas noções que ajudam a compreender como se constituem e são constituídos os professores-aprendizes de LE e as implicações envolvidas no processo de aprendizagem da nova língua.

2.2 O professor-aprendiz de LE: a construção/constituição conflitante dos professores de LE

Esta seção não deixa de ser, de certa forma, complementar à seção anterior onde apresentei algumas pesquisas na área do ensino de línguas estrangeiras. O que diferencia aquela desta é que neste espaço discorro sobre como acontece a aprendizagem da LE dos professores ao longo da sua biografia (já que a história do professor com a LE não começa na universidade, ela vem se desenvolvendo desde antes da escola, seja por meio de músicas, palavras estrangeiras incorporadas ao vocabulário dos brasileiros, filmes etc.) e em sua formação no curso superior, porque a aprendizagem de LEs na Universidade reflete e refrata¹¹ a forma como estes estudantes se significam como professores de LEs. Para iniciar as reflexões acerca do universo das línguas estrangeiras, cito parte do discurso de Roderick Paige (Secretário de Educação dos Estados Unidos de 2001 a 2005, no Governo de George W. Bush), diante do Conselho Norte-Americano de Línguas Estrangeiras:

O ensino de uma língua estrangeira deveria fazer parte da educação de toda a criança. Uma língua é mais do que um conjunto de sons e de sintaxes: é uma cultura, uma forma de pensar, uma maneira de ver o mundo. Cada língua é uma fonte preciosa que deve ser estudada, utilizada e preservada, precisamente porque abre o espírito a novas possibilidades. O estudo das línguas é o estudo da vida, da literatura, da história e do pensamento. Nada menos é do que o estudo do mundo e de nós mesmos. (PAIGE apud HANCIAU, 2005, P. 196-197)

É com as palavras de Rod Paige que gostaria de começar a refletir sobre a aprendizagem¹² de uma língua estrangeira. A língua estrangeira transcende o alfabeto (usa sintaxe, pragmática, semântica, fonologia etc.) que a define. O processo de aprendizagem é tão complexo (embora eu não disponha de números oficiais) que é só observar qualquer

¹¹ Os termos “refletir” e “refratar” serão discutidos na página 38.

¹² Não faço distinção sobre os conceitos de *aprendizagem* e *aquisição* de LE neste trabalho.

centro de línguas estrangeiras. Há muitas turmas de LEs em níveis iniciais, compostas de um número bastante considerável de alunos. Na medida em que avançam os níveis de estudo, há uma diminuição considerável no número de alunos e turmas. A taxa de insucesso na aprendizagem de LEs é alta porque entregar-se a uma LE implica em aprender a (con)viver em um estado de mobilidade constante do corpo e do pensamento, aprender a encarar o(s) vazio(s) que coabitam na nossa existência. É um constante processo de desestruturar-se e recompor-se para desestruturar-se novamente e assim seguir.

Independente da língua estrangeira que se aprende, o seu aprendizado provocará a influência de uma nova cultura na vida do aprendiz. Capucho diz que “o conhecimento de línguas estrangeiras [...] é um factor de cultura, de abertura curiosa aos outros e à realidade, uma garantia de aprendizagem social da tolerância e do respeito pela(s) diversidade(s)” (2004, p. 84). Quando essa tolerância não é praticada, a aprendizagem de LE pode provocar outras questões, ainda mais complexas, como, por exemplo, o servilismo à cultura do outro por meio da importação de valores que são tomados como verdadeiros. A autora trata em seu texto especificamente da invasão anglófona do mundo, mas as questões levantadas por ela servem para entender os processos culturais que também ocorrem no ensino-aprendizagem de outras LEs. “O que [lhe]¹³ parece perigoso [...] é o conseqüente desprezo pela diversidade linguística e cultural, é a homogeneização medíocre do pensamento [...] que engolimos da mesma forma que os hambúrgueres do MacDonald” (CAPUCHO, 2004, p. 84).

É importante atentar ao fato de que no curso da sua história com a LE o professor-aprendiz vai marcar a forma como verá o mundo a partir da nova cultura a que é exposto. Cavalheiro (2008) fala do exílio que a língua estrangeira provoca no aprendiz. A autora discorre sobre os sentimentos antagônicos que vão tecendo a aprendizagem de uma nova língua, a partir do momento em que o aprendiz toma a palavra da língua estrangeira como sua. Sentimentos que vão do estranhamento à familiaridade, da satisfação a repulsa. O prazer e a angústia marcam o encontro com a LE.

Cavalheiro (2008) discute as diferenças entre o sujeito da língua materna (LM) e o sujeito da língua estrangeira. A criança (sujeito da LM) quando percebe que não é uma continuação da mãe, mas um indivíduo precisa colocar-se como um ‘ser’ que necessita marcar simbolicamente sua renúncia pela perda da mãe (o objeto perdido), essa marca se dá por meio da linguagem. O sujeito da LE não se dá conta do vínculo que o une à sua LM até que se veja diante de uma LE. Assim, “[...] pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma

¹³ Grifo meu.

identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos” (CAVALHEIRO, 2008, p. 492).

Em consonância com as ideias de Capucho (2004) e Cavaleiro (2008), que vêem os aspectos culturais e identitários, bem como os conflitos gerados no encontro com uma língua estrangeira, Christine Revuz (2002) pensa a língua como um objeto complexo porque é constituído de conhecimento intelectual e, ao mesmo tempo, é objeto de uma prática, sendo por isso um artefato com o qual se deve ter extrema cautela. Revuz diz que “é justamente porque a língua não é [...] só um ‘instrumento’, que o encontro com outra língua é tão problemático e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (2002, p. 217). Pode-se dizer que a aprendizagem da língua estrangeira será sempre apoiada na noção da língua materna (LM) que o indivíduo carrega consigo. Essa relação com a LM (e com a cultura da LM) terá sempre um papel afetivo importante na aprendizagem da LE e pode provocar uma confusão de sentimentos no aprendiz:

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade (REVUZ, 2002, p. 224).

As questões relativas à identidade e à cultura são colocadas à prova a todo o momento desde o instante em que o sujeito entra em contato com a língua do outro, a estranha, que não lhe pertence. O processo vivido pelo professor-aprendiz de LE pode provocar um estranhamento, já que as culturas com as quais ele não tem contato podem lhe parecer ameaçadoras. Revuz ainda levanta a hipótese de que muitos dos problemas em dar continuidade aos estudos de uma LE podem decorrer da inabilidade de conectar as três dimensões necessárias à sua aprendizagem: “afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva” (REVUZ, 2002, p. 217).

Revuz afirma que o trabalho com o corpo e os novos sons pode gerar uma sensação de regressão quando se trabalha focalizando apenas a comunicação oral. O embate com o corpo é atenuado quando o aprendiz passa a escrever na nova língua e a dimensão fonética passa a não ser mais a única forma de produzir essa língua. Outro conflito que acontece quando se aprende uma LE é significar-se por meio de outras palavras diferentes daquelas (da LM) que, aparentemente, estabilizavam o mundo do aprendiz, “o que estilhaça o contato com a língua

estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo [...]” (REVUZ, 2002, p. 223).

O indivíduo ao falar na LE não fala o mesmo “eu” que fala na LM. Dependendo da relação que o aprendiz estabelece com a LE, esse outro “eu” vai assumir determinada posição. O aluno de LE pode iludir-se ao pensar que tem o controle sobre esse novo ‘eu’, mas na realidade ele não tem a consciência de que toma diferentes posições ao enunciar o ‘eu’ na LM ou na LE. Isso significa dizer que ao enunciar em outra língua o indivíduo estará dando novo significado a coisas já conhecidas e estará conhecendo novos significados que ainda não tem. Wilhelm von Humboldt (1990) diz que ao aprender uma nova língua se adquire uma nova visão de mundo; não é uma simples troca de rótulos linguísticos para coisas já conhecidas.

Para Revuz (2002), alguns aprendizes tendem a evitar a língua, pois a temem (eis um dos motivos pelos quais tantas pessoas desistem de continuar seus estudos em LE). Há, ainda, aqueles que podem adotar a estratégia da repetição por meio da memorização de frases e diálogos já prontos. E existem também os que “evitam toda a distância em relação ao *eu* da língua materna, rejeitando todo o contato direto com a língua estrangeira. Frequentemente apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição da língua a procedimentos lógicos” (REVUZ, 2002, p. 225). Todas essas atitudes descritas por Revuz podem ocorrer com professores em formação. Pode-se dizer, portanto, que o reflexo da sua história como aprendiz poderá constituir a sua história como professor (vimos na seção anterior que a noção de *crença* – adotada nos estudos que citei –, corrobora com a ideia de que a experiência vivida como aluno poderá constituir sua crença quando professor).

Figueredo (2011) apresenta um estudo sobre as representações da dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo e suas implicações para aprendizes de língua inglesa. A autora direciona seu estudo de forma a desmistificar o idealismo que muitos aprendizes de língua estrangeira têm de chegar ao status do nativo. Acredita que a língua falada por um não-nativo é legítima. O fato de não reproduzir os sons da mesma forma como um nativo não caracteriza o aprendiz como falante inferior.

Parafraseando Widdowson (1994), Figueredo afirma que

[...] a língua produzida em sala de aula possui características de autenticidade desde que sua aprendizagem nesse contexto seja especialmente direcionada para o universo único do aluno, e não para o mundo dos falantes nativos dessa língua. O importante, nessa perspectiva, é fazer com que os aprendizes sejam autônomos e assumam suas próprias identidades, sem a imposição autoritária de um modelo de comportamento exterior. (FIGUEREDO, 2011, P. 73)

Entendo que um dos problemas dos professores em formação é a busca de uma formação ‘completa’, ‘autêntica’ da LE. Não raro, vemos alunos de Letras preocupados com o olhar do outro (dos colegas, da sociedade) em relação à LE que estudam e falam, ao modo como articulam os sons, às suas ‘imperfeições’ de não-nativos da língua. O mito de falar como um nativo ainda existe na sociedade, quando se trata de um professor de LE, parece que a responsabilidade de falar ‘perfeitamente’ a língua é ainda maior¹⁴. Os futuros professores além de terem que negociar com as novas culturas que lhes são apresentadas, com as novas identidades que estão sendo produzidas, com uma nova língua que lhes é estranha, precisam ainda adequar seu corpo (a parte biológica) aos novos sons. Em algum momento da sua formação, os professores tentam se aproximar ao máximo do ideal do falante nativo (muitas vezes em função das representações sociais de um professor de LE). Ao dar-se conta que a linguagem é um processo de constante incompletude – assim como as identidades –, passam a ter conflitos, medos e ansiedades.

Penso da forma como Figueredo quando ela fala que a apropriação da língua é a alternativa para resolver os problemas com a dicotomia falante nativo *versus* não-nativo:

Considerando-se que o construto da apropriação refere-se às maneiras pelas quais os falantes fazem uso do inglês [da língua estrangeira]¹⁵ para suprir suas próprias necessidades [...] o objetivo maior é desfazer a visão de que somente uma minoria em todo o mundo é usuária de variedades legítimas e que o restante não passa de meros usuários de variedades ilegítimas. (FIGUEREDO, 2011, p. 75)

É direito de qualquer falante de LE apropriar-se da língua e cultura estrangeira que estuda. Mais importante que falar como o nativo é o desejo em enunciar em sua língua. A apropriação da língua do outro não pressupõe que se deva pronunciar como o outro, pressupõe que se sinta apto e de dê o direito a ter como sua a língua do outro. Por isso, a sala de aula é o ambiente em que se deve “desconstruir as concepções errôneas acerca das relações estabelecidas entre língua e cultura [...] e, obviamente, até que ponto as distorções em torno desses construtos [de pronunciar como um nativo]¹⁶ prejudicam o processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE” (FIGUEREDO, 2011, p. 89).

As LEs não são apenas instrumentos de comunicação, elas envolvem a auto-estima, que é um fator primordial na aprendizagem de LEs. Se durante muito tempo o ensino de

¹⁴ Vale lembrar que na seção anterior Assis-Peterson discorre sobre a questão do sotaque em LE/I.

¹⁵ Inserção minha.

¹⁶ Inserção minha.

línguas foi fundamentado em práticas que se pautavam na “apoteose do nativo”¹⁷, que faziam com que os alunos mais humildes se sentissem envergonhados e inferiorizados, hoje já se pensam as línguas como dinâmicas, fluidas, que sofrem influências de outras línguas e que também as influenciam. Dessa forma, a própria imagem do nativo está sendo constantemente renegociada pelas modificações que as línguas estão sujeitas, devido à globalização. É pouco provável que não haja mudanças nas línguas neste período de encurtamento geográfico e temporal que vivemos na atualidade. Assim, as línguas estão intrinsecamente ligadas às identidades e culturas que apresentam as mesmas características (cambiáveis, móveis, negociáveis), desta forma,

[...] se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades [...]. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69)

Encerro as considerações a respeito dos aspectos que desestruturam o professor-aprendiz de LEs com as palavras do Professor Kanavillil Rajagopalan, falando sobre as implicações da aprendizagem nas identificações pessoais daqueles que se arriscam a degustar e a faltar-se de línguas estrangeiras. Na próxima seção, revisarei a literatura de forma a pontuar os aspectos identitários e culturais e suas tramas com a linguagem que apareceram tanto nas palavras dos linguistas que me ajudaram a construir o entendimento sobre a aprendizagem de línguas.

2.3 Língua, identidade e cultura

Apresentei ao leitor nas seções anteriores deste capítulo algumas pesquisas realizadas na LA e os conflitos que permeiam a aprendizagem de LEs. Acredito que o leitor pôde atentar-se ao fato de que em todos os momentos apareceram os termos “língua”, “identidade” e “cultura”. Não é de se estranhar, já que, como se verá nesta seção, esses termos estão intimamente ligados. Portanto, convido o leitor a entrar em uma zona que comumente

¹⁷ Rajagopalan, 2003, p. 68.

desestabiliza as estruturas de quem nela se lança. Apresento-lhe agora conceitos advindos dos Estudos Culturais e das ideias do Círculo de Bakhtin¹⁸, que finalizarão este capítulo.

O leitor verá que não realizo uma divisão desta seção para tratar ora da linguagem, ora da identidade, ora da cultura. Embora possa parecer estranho tecer um texto abrangendo os três conceitos e teorias e autores de diferentes áreas do conhecimento, o leitor entenderá que esses conceitos-chave na dissertação coexistem e interdependem uns dos outros - o que a princípio pode parecer uma confusão teórica e, para alguns, talvez, e caótica em relação à estrutura do texto. Prometo ser tão confusa como a língua, utilizando-me dela e tão escorregadia quanto as identidades, para, ao final, tentar reestruturar e reconstruir um caminho que leve o leitor ao entendimento desses conceitos.

Dentre tantos teóricos que pensam a questão da identidade, opto por apresentar algumas das noções propostas por Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward e Tomás Tadeu da Silva. Hall (2006) em *A identidade cultural na pós-modernidade* discorre sobre a história da identidade, apresentando três concepções: a identidade no sujeito do Iluminismo; a identidade no sujeito sociológico e a identidade no sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo era considerado centrado, consciente, com as capacidades da razão e da ação. Esse sujeito nascia com um “núcleo interior” que se desenvolvia com ele. Esse núcleo permanecia praticamente idêntico ao longo de toda a sua vida. É uma noção de identidade baseada no individualismo do sujeito, na racionalidade e no autocontrole de sua identidade. Por outro lado, o sujeito sociológico reflete as complexidades vivenciadas no mundo moderno. A consciência de que aquele “núcleo interior” do sujeito do Iluminismo fosse imutável – assim como sua identidade – não mais existe. A identidade do sujeito sociológico se constitui a partir da interação do ‘eu’ com a ‘sociedade’ (HALL, 2006). A identidade, então, é vista como uma trama do sujeito com a estrutura social, o que, de certa forma, ainda traz certo controle e estabilidade à noção de sujeito.

As mudanças institucionais, estruturais e culturais sofrem um colapso e juntamente com elas as identidades. Assim, Hall considera que o ser humano não é composto por uma identidade, mas por várias identidades, muitas vezes contraditórias, que coexistem. Assim, a identidade é flexível e passível de transformações à medida que o sujeito é representado

¹⁸ O Círculo de Bakhtin era composto por um grupo de intelectuais que se reuniam na Rússia, entre 1918 e 1929, com o objetivo de discutir seus interesses filosóficos comuns.

através das diferentes formas culturais que lhe são apresentadas (HALL, 2006) no mundo globalizado¹⁹ em que se vive. Surge, então, a terceira concepção identitária.

Na contemporaneidade, a noção de identidade é entendida como múltipla, não centrada:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

É possível observar essa noção de mobilidade e deslocamento na fala de professores de LEs, quando enunciam sobre a sua própria identidade nacional:

Brasileiro, não gaúcho. Brasileiro no geral. Sou gaúcho, mas não tenho esse sentimento do nacionalismo regional. Sou brasileiro mesmo. Lógico que tem coisas que eu gosto do Uruguai, eu me sinto uruguaio também, não vou dizer que o que fala mais alto é o Brasil mesmo. A identidade como brasileiro²⁰.

Além de observar os deslocamentos²¹ identitários nesse trecho apresentado, podemos considerar, também, o caráter ambivalente da noção de identidade. Quando o professor de inglês diz “Sou brasileiro mesmo. [...] eu me sinto uruguaio também [...]” o fato de ele sentir-se brasileiro, não nega o seu sentimento enquanto uruguaio. Embora a identificação como brasileiro agrupe (simbolicamente) uma série de características que são distintas às que compõem o imaginário da identificação como uruguaio, nada impede que um mesmo indivíduo (neste caso, o sujeito da pesquisa) possa identificar-se como brasileiro, ao mesmo tempo em que se identifica como uruguaio.

A noção de identidade do sujeito pós-moderno permite que vejamos as múltiplas identificações que constituem o sujeito,

¹⁹ A partir das idéias de Anthony McGrew, Stuart Hall diz que a “‘globalização’ se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67).

²⁰ Este trecho faz parte do corpus da pesquisa (mais especificamente, da entrevista dirigida realizada com o professor de inglês).

²¹ Deslocamento é um termo usado por Ernest Laclau (1990). Hall, parafraseando Laclau, diz que “Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma ‘pluralidade de centros de poder’” (HALL, 2006, p. 16).

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p. 12-13)

Da mesma forma, podemos dizer que a identidade pode incluir e excluir ao mesmo tempo: “Brasileiro, não gaúcho. Sou gaúcho [...]” O fato de ser nascido no Brasil, no Rio Grande do Sul, significa que há uma identificação maior com o ‘gaúcho’, mas há, ainda, uma identificação como ‘brasileiro’ cujos valores são diferentes daqueles que são atribuídos somente aos brasileiros gaúchos. O fato de ser gaúcho inclui o sujeito como um brasileiro, ao mesmo tempo em que o exclui como paranaense ou goiano.

Ao encontro dessa noção de identidade, apresento a história do polonês Zygmunt Bauman. Ao perder o direito de ensinar em seu país, Bauman escolheu a Grã-Bretanha para residir, já que de lá recebeu uma oferta para lecionar. Um dos temas com os quais trabalha é a identidade, sobretudo pela sua própria história de vida. Ele entende a identidade como algo que ao mesmo tempo é “includente e excludente” (BAUMAN, 2005, p. 16). O autor narra suas dúvidas ao ter que decidir o hino que deveria tocar na cerimônia de recebimento do título de doutor *honoris causa*, na Universidade Charles, em Praga. Por um lado, o hino europeu reunia os dois pontos de referência da sua identidade (Polônia e Inglaterra); por outro lado, anulava as diferenças entre eles (2005). Situações como esta dão um caráter flutuante à identidade.

A(s) língua(s) também reflete(m) as identificações do sujeito. Um sujeito que teve contato com outra(s) língua(s) que não apenas a materna, pode integrar-se harmoniosamente com a língua do outro, pode pertencer e ser pertencido pela língua do outro, flutuando pelas línguas que enuncia e pelas identidades que o constituem como falante de diferentes línguas: “Se aparecer do meu lado falando francês, eu já saio falando francês imediatamente, não sinto mais nada. É tudo automático”²². O professor de francês, nesse enunciado, fala das suas identificações na LE, tão naturais como as identificações que tem com a LM. É possível ver a relação intrínseca entre a língua e a(s) identidade(s). É visível, ainda, nesse exemplo, a posição do falante diante da língua (seja ela estrangeira ou materna): ‘sair falando francês’ é uma atitude de alguém que ouve a língua e quer responder a ela, não a recebe passivamente. Se as identidades são líquidas é imprescindível ver a linguagem como viva, dinâmica e (por que não?) líquida.

²² Este trecho faz parte do corpus da pesquisa (entrevista dirigida realizada com o professor de francês).

Entrelaçando língua e identidade, parece-me necessário destacar a visão de Bakhtin, que vê a linguagem como forma de interação humana, como algo dito por um locutor que espera uma resposta do seu interlocutor. O autor propõe que sempre que se enuncia, o enunciado requer uma resposta, porque não é da natureza humana aceitar um enunciado de forma passiva, o interlocutor não é um mero receptor que cala ao ouvir. Mesmo o silêncio é uma resposta ao que está sendo dito (voltando ao exemplo do professor de francês, o pensar na língua francesa após ouvi-la enunciada por outra pessoa, já seria uma resposta). Carlos Alberto Faraco, em seu livro *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*, entende que a atitude responsiva não é uma “mera decodificação de uma mensagem” (2003, p. 71). Assim, o Círculo considera que as vozes sociais estão em uma rede de responsividade, a palavra é sempre irrepitível no sentido de que cada vez que é enunciada, ela carrega diferentes significações, por isso, suscita as mais diversas respostas.

[...] cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E, ao mesmo tempo que responde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta (espera que outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito. (FARACO, 2003, p. 57)

A (des)construção de identidades ocorre pela e na linguagem, o “eu” que enuncia a LM e o “eu” que enuncia a LE acabam por tornar o sujeito híbrido (REVUZ, 2002): ele não tem mais a identidade que tinha antes de entrar em contato com a LE, ele não tem uma identidade consolidada pela LE, sua identidade é hibridizada pelas línguas que fala. Assim como na linguagem, as identidades tornam-se contraditórias, porque o sujeito está sempre insatisfeito, em busca de algo que nunca vai alcançar, “as pessoas em busca de identidade se vêm invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’: [...] implica tarefas que não podem ser realizadas em ‘tempo real’, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude...” (BAUMAN, 2005, p. 16). O sujeito, ainda que esteja sempre fragmentado, vive como se sua identidade fosse única; é inconsciente dos deslocamentos que sofre em termos identitários e das diferentes posições que assume (diferentes identidades) a cada momento. Trata a si mesmo como se sempre fosse igual, como se nunca cambiasse. Isso fica claro na fala da professora de língua espanhola, após reler o texto que escreveu durante o período da graduação e comentou sobre suas ideias naquele momento: “Não mudou nada. Eu citei aqui que o estudo de uma outra língua exige dedicação, criatividade [...] contínua e pensar em coisas diferentes para ensinar espanhol para quem não

fala e isso se tornar uma coisa boa”²³. A professora acredita que é a mesma, o que pensava é o mesmo que pensa agora, entretanto, ainda que a sua ideia permaneça, ela é diferente daquela que tinha no período da graduação porque a discursividade da professora no texto foi a partir da identidade de uma aluna da graduação de espanhol e, no momento da entrevista dirigida, a identidade que discursa (mesmo aparentemente com as mesmas ideias) é a identidade como professora de espanhol.

Não poderia dizer que o processo inverso ocorre na língua. Só é possível verificar a incompletude que vive o sujeito, que nunca está satisfeito, que está sempre buscando preencher as lacunas abertas pelos deslocamentos identitários que sofre, por meio da linguagem. Assim como a identidade, a linguagem – de acordo com as ideias do Círculo de Bakhtin – é concebida como uma materialidade, por meio da sociedade, da história e da cultura que compõem a comunicação efetiva entre os sujeitos envolvidos. De acordo com Brait e Melo, a concepção de linguagem, mais especificamente de enunciado “não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto [de Bakhtin]²⁴” (BRAIT e MELO, 2005, p. 65).

As autoras, discorrendo sobre as ideias do Círculo, dizem que a concepção de enunciado está longe de ser associada simplesmente a fatores linguísticos, o enunciado compreende o espaço comum dos interlocutores (o espaço físico), o que os interlocutores entendem e conhecem da situação e a avaliação da situação (BRAIT e MELO, 2005). Assim,

[...] o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante [...]. (BRAIT e MELO, 2005, p. 67)

O enunciado, de acordo com a citação, está inteiramente relacionado ao passado, ao presente (momento em que se enuncia) e ao futuro. O enunciado (o discurso) é direcionado, vêm do “já-dito”, dialoga com vozes anteriores e futuras, é sempre orientado dialogicamente. O enunciado sempre está voltado a um destinatário (há que se ter, portanto, necessariamente, um autor e um destinatário) e os enunciados realizados pelos autores e seus destinatários não meramente verbais, porque são “marcas de um sujeito, de um lugar histórico e social, de uma

²³ Trecho da entrevista dirigida realizada com a professora de espanhol. O leitor encontrará esse trecho completo no próximo capítulo.

²⁴ Inserção minha.

posição discursiva, que circula entre os discursos e faz circular os discursos” (BRAIT e MELO, 2005, p. 72).

A linguagem, naquele momento, era compreendida por Bakhtin a partir de dois aspectos: os estudos linguísticos (que enfatizam somente a forma, criticados por Bakhtin) contemporâneos e a tese de que os enunciados estão ligados ao contexto sociocultural, pois “apresentam uma dimensão axiológico-social em sua significação” (FARACO, 2003, p. 45). Os signos só podem ser entendidos observando as relações sociais entre seres socialmente organizados. Para a sua compreensão, é imprescindível que se olhe para os processos sociais que lhes dão significação. A significação, por sua vez, abarca a dimensão axiológica, o que significa dizer que a nossa relação com o mundo é atravessada por valores (FARACO, 2003). Para Bakhtin o signo é “dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao ‘sinal’ inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato” (BAKHTIN, 2003, p. 14). Ademais, o autor diz que “todo o signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda a modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 14). O signo é ideológico porque está carregado de valores que o enunciador carrega consigo e ele está intimamente ligado às relações sociais. Na visão do Círculo, os signos são sociais, ou seja, “são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social” (FARACO, 2003, p. 48).

Assim, todo o signo reflete os nossos valores, “os signos não apenas *refletem* o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) *refratam* o mundo” (FARACO, 2003, p. 49). Assim, para o Círculo, os signos são carregados de duas ações, pois *refletem* e *refratam*. Faraco explica essas ações do signo:

[...] com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E *refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo. (FARACO, 2003, p. 50)

Desta forma, as comunidades vão criando diferentes significações de acordo com o valor axiológico que dão ao mundo e às refrações. Só pode haver significação quando há *refração*. A significação não está ligada ao signo, não é atemporal, nem tem um centro sobre o qual ela possa apoiar-se. A significação existe através (e somente) da refração, porque ela se constrói a partir dos processos históricos complexos e dinâmicos e pelas experiências

distintas, vividas por diferentes comunidades. Os signos (em consonância com a concepção de identidade) são “vivos e móveis” (FARACO, 2003, p. 51). Os sujeitos, ao entrarem em contato com diferentes LEs, agregam novos valores devido ao contato com as diferentes culturas das LEs. Parece-me oportuno discorrer um pouco sobre os conceitos de cultura com os quais trabalho na dissertação, antes de retomar as ideias sobre linguagem.

É importante ressaltar que a palavra cultura sofreu mudanças ao longo do tempo e em diferentes línguas. Embora sua história seja bastante interessante, escrevo apenas as acepções que uso neste trabalho para compreender cultura. O termo cultura – além do que se refere ao processo físico, como cultura de batatas, por exemplo – é visto a partir de três amplas categorias de uso, por Williams (2007): a descrição de um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; indicando um modo de vida, que pode ser de um povo, em um determinado período, de um grupo ou da humanidade em geral e, a última categoria, a descrição de obras e práticas da atividade intelectual e artística. Assim, o autor diz sobre o conceito de cultura que

[...] o que é significativo é o leque e a sobreposição de sentidos. O complexo de significados indica uma argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as práticas da arte e da inteligência. (WILLIAMS, 2007, p. 122)

Pino (2005) – em seu livro *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski* – dedica um capítulo para falar sobre as raízes do termo cultura a partir de diferentes áreas: teoria do “contrato social”, sociologia, antropologia e a cultura em Vigotski. Parece-me interessante destacar a noção trazida pelo autor sobre a cultura no pensamento sociológico; para o autor, “a cultura faz parte do modo de ser, de agir e de expressar-se dos indivíduos e dos grupos humanos e que o que a caracteriza é a *significação* que os significados sociais, os valores e as normas têm para eles” (PINO, 2005, p. 78). Discorrendo sobre a cultura a partir do pensamento antropológico, Pino traz as palavras de Clifford Geertz para delinear a palavra “cultura” na antropologia:

[...] Geertz deixa claro que a cultura é, para ele, um “conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento” ou “sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”. Razão porque a cultura “fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um.” (PINO, 2005, p. 86)

Ao falar sobre a cultura em Vigotski, Pino fala que a cultura, vista pelo autor, é produzida pela vida social e pela atividade social do homem. A cultura nessa perspectiva “modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (PINO, 2005, p. 89). Concluindo o capítulo sobre cultura, Pino diz que:

[...] podemos afirmar que todas as produções *humanas*, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do *humano*, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. (PINO, 2005, p. 91)

Thompson (2009), em consonância com os conceitos apresentados por Williams (2007) e Pino (2005), também conceitua cultura, mas apresenta suas concepções: concepção descritiva e concepção simbólica. A primeira – a descritiva – faz referência aos valores, convenções e hábitos de uma determinada sociedade ou de um determinado período histórico, enquanto a concepção simbólica refere-se aos fenômenos culturais (simbólicos) e o estudo da cultura como a interpretação dos símbolos. Nas palavras do autor, a concepção descritiva de cultura pode ser resumida desta forma: “[...] a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 2009, p. 173). Já a concepção simbólica: “[...] cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 2009, p. 176).

A descrição simbólica, sobre a qual fala Thompson é o meio pelo qual se podem desvelar as culturas dos professores de espanhol, inglês e francês, sujeitos da pesquisa, através da linguagem (símbolos). Assim, renegociando as culturas e as identidades, ressignificam a própria maneira de refletir e refratar o mundo, já que as experiências que vivem com diferentes culturas e línguas fazem com que eles construam novos significados para o mundo em que vivem. E como cada experiência é única e irrepetível, é natural que o professor de cada língua (espanhol, francês e inglês) reflita e refrate o mundo de diferentes formas.

Essa mobilidade dos signos é responsável pela metáfora do *diálogo*. O diálogo não é visto como uma interação face a face ou um conjunto de réplicas e tréplicas em uma conversação. O que propôs o Círculo ao falar em *diálogo* é que os enunciados vistos de forma

separada, nada significam, só podem significar algo, se confrontados um com o outro, se vistos não apenas como signos, mas como atos de enunciação em um determinado contexto (tempo e espaço):

O diálogo constitui-se como uma interação viva entre discursos. [...] Nessa perspectiva, Bakhtin critica abordagens que se voltam simplesmente para o diálogo estrito e ignoram o principal: a constituição dialógica da linguagem, que penetra em toda a estrutura discursiva. A dialogicidade interna estabelece permanente relação de interação, relações de sentido com discursos outros (consonância, discordância, reiteração, confronto etc.); responde a já-ditos, antecipa respostas, assim como suscita respostas. O diálogo, desse modo, faz parte de todo enunciado (romance, artigo acadêmico, notícia jornalística etc.). (DI FANTI, 2009, p. 81)

O diálogo é permeado por relações dialógicas que se situam no discurso. As relações dialógicas são compostas por posições avaliativas de diferentes sujeitos, que renovam constantemente os sentidos²⁵. Os fios dialógicos que compõem a discursividade dos sujeitos só podem ser entendidos a partir das diferentes vozes sociais advindas dos enunciados de diferentes sujeitos, com diferentes valores axiológicos. São nas relações dialógicas que se observam os dizeres anteriores (já-ditos) e a antecipação de futuros dizeres, “permitindo observar inter-relações de sentido diversas” (DI FANTI, 2009, p. 202). Interessa as relações complexas que se estabelecem por meio dos enunciados do locutor e do interlocutor e a forma como eles ressignificam o “já dito”.

A partir das ideias sobre signo, enunciado, relações dialógicas, valor axiológico, momento histórico e social que o Círculo de Bakhtin dá à linguagem, seria possível colocar as identidades na mesma situação da linguagem? As identidades do sujeito cindido estão relacionadas ao passado, ao presente e ao futuro, bem como a língua. Pode-se dizer que esta conexão com os tempos só é possível porque vivemos mudanças ao longo da nossa história. Mudam as identidades, assim como mudam as línguas e elas só mudam, porque estamos organizados socialmente e presenciamos mudanças históricas e culturais. De tal modo, ingressar no terreno da identidade pressupõe ingressar no solo fértil e mutante da língua. Esses conceitos são indissociáveis. De acordo com Silva “Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma grande característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (2007, p. 76). A identidade não é um fenômeno da natureza, não é uma

²⁵ De forma bastante semelhante ao conceito de linguagem de Bakhtin, Thompson (2009) defende uma concepção estrutural de cultura, onde devem ser analisadas as formas simbólicas: “[...] isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários símbolos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (p. 181).

essência, é fabricada por nós, por meio da linguagem. Fora dos sistemas de significação, não se pode instaurar a identidade.

Kathryn Woodward não traz a linguagem à discussão, mas contribui e complementa as ideias expostas até aqui, a autora fala que a crise da identidade na sociedade contemporânea que vivemos, advém das mudanças históricas e do choque entre movimentos sociais que ora defendem a globalização, ora se voltam ao retorno da tradição:

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise da identidade nas sociedades contemporâneas (WOODWARD, 2007, p. 67).

A crise identitária mencionada por Woodward coopera no sentido de fazer o indivíduo refletir acerca das práticas sociais (e práticas discursivas), inclusive a de professor de LE, tornando-o ator-crítico no mundo contemporâneo. A autora ainda acrescenta a noção da diferença no debate sobre a identidade. Alguém só sabe que é amarelo porque existe o negro, o branco. O professor de chinês o é porque não é professor de italiano ou alemão. Uma pessoa se identifica através do outro, ela se constitui porque existe um outro que é diferente dela, “mas também lembrar-se que nos inserimos numa comunidade de ‘pertença’ – não vivemos isolados como indivíduos, mas como sujeitos ‘suturados’ em outros sujeitos, em outras comunidades” (BOHN, 2011-2012). Assim,

[...] a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. [...] A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais (WOODWARD, 2007, p. 14).

A “marcação simbólica” a que se refere Woodward é, na verdade, a linguagem²⁶. Segundo a autora, a cultura só pode ter sentido por meio das relações sociais. Entendo que as relações sociais são construídas pela linguagem e é por meio dela que os sujeitos se

²⁶ Williams (2007) diz que “[...] na arqueologia e na *antropologia cultural*, a referência a **cultura** ou a **uma cultura** aponta primordialmente a produção *material*, enquanto na história e nos *estudos culturais* a referência indíca fundamentalmente os sistemas de *significação* ou *simbólicos*” (p. 122), o que vai ao encontro das ideias de Woodward (2007).

significam, se identificam e se diferenciam. É pelas línguas que falam que os sujeitos adquirem seu lugar no mundo. Mesmo que esse lugar seja instável, os sujeitos têm a ilusão de pertencer a algum lugar que é comum a outros sujeitos com os quais se identifica. Assim, ao falar em identidades, não se pode negar que as identidades estão atreladas às marcações simbólicas (já discutidas por Thompson, 2009; Pino, 2005 e Williams, 2007) utilizadas para compreender, analisar e interpretar as culturas. Agrego aos conceitos anteriormente trazidos, o conceito de cultura, de Vidal e Silva, como

[...] um código simbólico compartilhado pelos membros de um grupo social específico que através dela [cultura]²⁷, atribuem significados ao mundo e expressam o seu modo de entender a vida e suas concepções quanto à maneira como ela deva ser vivida, percebemos que a cultura permeia toda a existência humana, intermediando as relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza e com o mundo sobrenatural. [...] desse modo é fácil compreender que cultura se compõe de idéias, concepções, significado, sempre reelaborado, ao longo do tempo e através do espaço e que seu dinamismo acompanha o da própria vida. Compreendemos também que esses significados e concepções se expressem concretamente: seja através das práticas sociais, seja através do discurso, da fala, das manifestações artísticas de um povo ou, ainda, através da criação dos objetos incorporados à sua vivência (VIDAL e SILVA, 1995, p. 369).

A partir deste conceito, acredito que os professores de espanhol, francês e inglês poderão ser entendidos de diferentes formas já que, apesar de todos estudarem línguas estrangeiras, cada um está relacionado a uma cultura diferente, o que provavelmente lhes confere pontos de vistas e visões de mundo distintas. Isso não significa dizer que os estudantes de língua inglesa serão melhores do que os que estudam francês, que, por sua vez, serão piores dos estudantes de língua espanhola. Acredito que tudo o que foi dito até aqui em relação à identidade e cultura irá pontuar a compreensão que os alunos de LE têm sobre o mundo e, sobretudo, o lugar de onde eles falam. Não há espaço para o melhor e o pior; há espaço para cada um exercer seu direito de significar a partir da sua experiência de vida.

Os professores de LE, além de outra língua, agregam ao seu repertório novos valores e novas culturas. A identidade e a diferença são construtos sociais e culturais, de acordo com Silva (2007). O autor argumenta que a tentativa em demarcar as fronteiras da identidade só leva a distinguir o que fica e o que sai, o que pode e o que não pode. Definir as fronteiras identitárias só reitera e reafirma as relações de poder (SILVA, 2007). Ao mesmo tempo, não há como negar que a produção de identidades oscila entre os movimentos em tentar fixá-la e centralizá-la (da mesma forma que argumenta Woodward) e os processos de desestabilizá-la.

²⁷ Inserção minha.

É oportuno dizer que na tentativa de encontrar estabilidade e centramento nas identidades – comum, já que a ruptura das identidades, mesmo que de forma inconsciente, provoca nos sujeitos um buscar constante pela completude, por encontrar-se em algum lugar em que se sinta menos confuso e contraditório –, criam-se comunidades que se constituem por pessoas com valores comuns. Por isso, seria natural pensar que os professores de espanhol, francês e inglês também buscam uma marcação (simbólica) e uma identificação com e pela suas LEs, de forma a se filiarem às comunidades de falantes e professores de espanhol, francês e inglês.

Silva (2007) fala do termo “comunidades imaginadas”, usado por Benedict Anderson,

[...] na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual possam se reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginados que permitam ‘ligar’ pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum ‘sentimento’ de terem qualquer coisa em comum. (SILVA, 2007, p. 85)

A citação de Silva traz a noção de comunidades que se filiam por características em comum. A partir disso, surgem as ideias construídas na e pela sociedade de que “os professores de inglês são altissonantes, os de francês são suaves e os de espanhol são apaixonados” (BOHN, 2011-2012).

Bauman também fala das comunidades no sentido de que as identidades se referem a elas como entidades que as definem. Bauman fala das comunidades de vida e destino, de acordo com Siegfried Kracauer²⁸, que se estabelecem por membros que vivem juntos, “numa ligação absoluta” e outras que são “fundidas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios” (BAUMAN, 2005, p. 17). Para Bauman, as identidades só surgem a partir das comunidades fundidas por ideias (os professores de diferentes LEs se constituem nas culturas das línguas que professam) e somente porque há ideias que precisam ser evocadas e mantidas de forma unida: são as comunidades de pertença:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a idéia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto

²⁸ O alemão Siegfried Kracauer é conhecido no Brasil como autor da obra *De Caligari a Hitler*: uma história psicológica do cinema alemão, uma bibliografia cinematográfica. Além de participar da produção teórica que marcou a Escola de Frankfurt, o autor, jornalista, sociólogo e crítico de cultura interessou-se por outros temas. No seu livro *Ornament der Masse*, onde se encontram escritos filosóficos e sociológicos do autor alemão, dentre os quais estão os conceitos de comunidades de vida e destino, utilizados por Bauman.

o “pertencimento” continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa. (BAUMAN, 2005, p. 17-18)

Em meio a todas essas questões evocadas pela identidade, cultura e linguagem, o professor de língua estrangeira – por estar aberto a uma nova forma de ver o mundo pelo acesso à nova língua que agrega em seu repertório –, ademais de todos os conflitos expostos aqui, está sujeito, também, ao processo do hibridismo, que vai de encontro às estabilidades que o sujeito busca nas comunidades de pertencimento. O hibridismo é “a mistura, a conjugação, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente, separadas, divididas, agregadas” (SILVA, 2007, p. 87). A identidade que se constitui pelo hibridismo não é a que se tinha, não é a nova, é uma identidade que mantém traços das outras identidades que constituíam o sujeito.

Embora não seja fácil definir objetivamente identidade e cultura, apresentei aqui algumas idéias com a finalidade de discutir e elucidar como se dá a articulação dos componentes que operam esse conjunto complexo (identitário, linguístico e profissional), bem como o referencial teórico que legitima minha interpretação (a teoria dialógica de Bakhtin). Ao se estudar a formação de um professor de LE, há que se pensar nessa construção com vistas a respeitar a diversidade e a romper com paradigmas tradicionais, rumo a uma prática que respeite a formação do sujeito como um cidadão pensante e atuante na sociedade multicultural em que vive, por isso, também, conflitante.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, apresento os participantes que compõem a pesquisa. É necessário conhecê-los, conhecer as suas histórias como aprendizes de línguas, pois facilitará ao leitor o entendimento dos seus deslocamentos e da maneira como se constituem identitariamente. Pretendo, ainda, mostrar ao leitor como estes participantes foram escolhidos para a pesquisa, bem como contar com mais detalhes a história da coleta de dados. Ademais, apontar o viés metodológico do estudo, incluindo a literatura de metodologia em pesquisa qualitativa. Ao final, realizo a análise e interpretação dos dados, que está dividida em três momentos. Em “Os primeiros dizeres”, realizo a análise e interpretação dos textos escritos pelos sujeitos na época da graduação, resultado da primeira coleta de dados. “Um diálogo a ser apreciado por partes” constitui a segunda parte da análise e interpretação, onde trabalho com os dados das entrevistas em profundidade, realizadas com os professores após a conclusão do Curso de Letras. Na parte final, “Um olhar em direção às diferenças”, discorro sobre as diferenças em termos de aquisição de identidade, de professores de diferentes LEs.

3.1 História da pesquisa

Quando me propus a trabalhar com identidade, pensei em trabalhar com professores de diferentes línguas estrangeiras para verificar se há um processo distinto na aquisição de identidades e culturas, de acordo com as línguas estrangeiras estudadas. Embora eu não tenha um número de sujeitos significativo para comprovar que os processos de aquisição cultural e identitária são diferentes, ainda assim, o fato de eu ter um único sujeito de pesquisa para cada língua estrangeira que é ofertada nos cursos de Letras de uma mesma universidade²⁹, proponho que cada um é representante das comunidades a que pertence e de onde fala (comunidades dos professores de língua espanhola, francesa e inglesa). Assim, meus dados certamente devem trazer pontos comuns aos que pertencem a essas comunidades (ainda que cada pessoa seja irrepetível, una), mesmo que eu não possa destacá-los. O meu estudo não pretende realizar generalizações sobre as comunidades de professores de LEs, para chegar a qualquer generalização seria necessário reproduzir o modelo que eu apresento de forma a multiplicar os sujeitos de pesquisa e a quantidade de dados. E mesmo multiplicando os dados,

²⁹ Universidade Federal localizada no sul do Rio Grande do Sul.

cada sujeito é singular e, segundo Bakhtin³⁰, os enunciadores são singulares e irrepetíveis. Dessa forma, desejo mostrar o universo que representa e é representado pelos participantes da pesquisa, sem que os dados conduzam a verdades ou mentiras sobre uma comunidade de professores de LEs.

A pesquisa é de caráter qualitativo porque busco por meio dela enfatizar os processos e os significados que não podem ser medidos de forma experimental (DENZIN e LINCOLN, 2006), pois trato aqui de identidades, cultura e linguagem. Como qualquer pesquisa qualitativa, tive o cuidado em delinear este estudo para descrever seu processo em termos de combinações dos elementos constitutivos da pesquisa: participantes, geração de dados, análise e interpretação.

Não há problemas, dentro da pesquisa qualitativa, em combinar princípios de delineamento com diferentes maneiras de coletar e fazer a análise e interpretação de dados. Segundo Bauer, Gaskell e Allum,

É muito possível conceber um delineamento experimental, empregando entrevistas em profundidade para conseguir os dados. Do mesmo modo, um delineamento de estudo de caso pode incorporar um questionário de pesquisa para levantamento, junto com técnicas observacionais, como por exemplo estudar uma corporação comercial que passa por dificuldades. (2002, p. 20)

Assim, considerando apenas a literatura que trata especificamente da metodologia em pesquisas qualitativas³¹, uso o termo *estudo de caso*, para delinear minha pesquisa, já que o estudo de caso pode ser feito com um único participante – no caso, um professor de cada língua estrangeira contemplada na pesquisa (espanhol, francês e inglês). Trata-se do caso de três professores de diferentes línguas estrangeiras, que estudaram em um mesmo período, em uma mesma universidade, que conviviam com alunos das demais línguas que não aquelas que estudaram (ou seja, partilharam um mesmo contexto). Mais do que isso, é o caso de três profissionais de um mesmo período constituindo-se e sendo constituídos pelas línguas que aprenderam. Pretendo que a pesquisa nos conte a história de seus sujeitos e todos os conflitos, deslocamentos e negociações pelos quais passaram (e passam) no decorrer da graduação até o momento que participaram do questionário aberto (entrevista dirigida em profundidade).

³⁰ Não menciono o ano, já que a paráfrase atribuída a Bakhtin, neste caso, vem de muitas leituras acerca de sua obra (BRAIT, 2006; FARACO, 2003; BAKHTIN, 2003 e outros).

³¹ Refiro-me especialmente aos livros *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (DENZIN e LINCOLN, 2006) e *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (BAUER e GASKELL, 2002).

Como já mencionei anteriormente, os participantes cursaram Letras no mesmo período. Ao pensar nos sujeitos da pesquisa, limitei-me a procurar estudantes (naquele momento) que estivessem finalizando a graduação e que não estivessem cursando outra Licenciatura em LE. Foram estes os requisitos para participar da pesquisa. Optei por alunos que estivessem mais avançados no curso, por acreditar que, talvez, tivessem mais a falar sobre o desenvolvimento e as construções de saberes para serem professores de LEs.

O requisito de não cursar licenciatura em outra LE era fundamental, já que uma das questões norteadoras do estudo refere-se aos diferentes conflitos vividos por professores de diferentes línguas e, desta forma, a análise e interpretação dos dados poderia ser dificultada. No caso de estarem em um processo de formação em outra língua estrangeira, os dados ficariam comprometidos no sentido de que o “eu” que enuncia numa determinada língua é distinto do “eu” que enuncia na LE que se estuda e, ainda, diferente “eu” que enuncia na língua materna (REVUZ, 2002)³².

Escolhidos os participantes, pedi-lhes que escrevessem um texto sob o título “Eu professor/falante de LE”³³. Um texto em que eles poderiam falar sobre qualquer assunto relacionado ao universo da LE que estudavam no curso de Letras. A ideia de sugerir um título aberto era permitir aos participantes que enunciassem livremente sobre o assunto.

A partir da análise dos dados obtidos nos textos escritos pelos participantes³⁴, vi que era necessário retomar, após um período, algumas questões relativas aos textos fornecidos por eles e aprofundar alguns tópicos que pareceram essenciais para o estudo da identidade profissional destes professores de LEs. Após a obtenção dos títulos de Licenciados em Letras, já professores, foi feito um convite aos colaboradores para conversar sobre os textos e outras questões pertinentes à pesquisa. Esta conversa foi, na realidade, uma entrevista dirigida em profundidade, gravada em áudio e vídeo³⁵. Assim, fez-se necessário elaborar um roteiro para a entrevista, com tópicos-guia e subtópicos.

A entrevista é dividida em três momentos distintos. A primeira parte se refere às relações com a LE que aprende(u) e ensina. No segundo momento, os questionamentos detiveram-se ao ensino e à aprendizagem da LE. A parte final da entrevista retoma os textos escritos pelos participantes quando ainda eram estudantes.

³² No capítulo anterior, esta questão foi discutida.

³³ No título de cada texto, o colaborador colocou o nome da língua estrangeira que estudava, no lugar de LE.

³⁴ Informo ao leitor que uso os termos ‘sujeito’, ‘participante’, ‘professor’ e também ‘colaborador’ ao longo da dissertação, para falar dos professores que possibilitaram e permitiram que suas vozes fossem lidas, analisadas e interpretadas neste estudo. É oportuno dizer, ainda, que este texto foi escrito no primeiro semestre de 2010.

³⁵ A entrevista foi gravada em áudio e vídeo com o intuito de facilitar a transcrição do áudio. Não é do interesse deste trabalho utilizar os vídeos como parte dos dados da pesquisa.

Na primeira parte, a primeira pergunta-guia da entrevista foi “Como é a relação com a LE³⁶ hoje?”. Essa pergunta desdobrou-se em muitas outras. A intenção era obter detalhes sobre as situações em que os sujeitos utilizam a LE, se sentem rasgos da LM no uso da LE, se pensam que ambas as línguas se hibridizam. Queria também saber sobre os aspectos no uso da língua que poderiam incomodar os sujeitos, se se sentem confortáveis ao enunciar na LE, se existe uma cobrança diferenciada entre os brasileiros que ensinam uma LE e os nativos dessa LE que trabalham no Brasil, se ainda vêem a LE como estrangeira, se se consideram biculturais, se a LE pertence a seu corpo, se a consideram como sua, se precisam preparar-se conscientemente para enunciar na LE.

A segunda pergunta-guia foi *Em que momento começou a tua aprendizagem na LE?* e desdobrou-se apenas em uma pergunta: *Por que esta LE?* A terceira pergunta-guia foi *Como é a relação com a cultura da LE que aprendeste e ensinas?* As perguntas que se seguiram a essa foram sobre os aspectos que incomodam na cultura da LE, os aspectos culturais com os quais se identificam, se pertencem à cultura da LE, se o contato com a LE cria uma outra realidade (no que se refere, por exemplo, a palavras intraduzíveis), se os sujeitos se sentem menos marcados (em termos culturais) como brasileiros.

A segunda parte da entrevista se ateve a questões sobre ensino e aprendizagem de LE. Perguntei aos participantes o que consideram relevante e irrelevante ao longo da sua aprendizagem de LE, quais preocupações eles têm ao ensinar a LE, que ambiente lhes parece adequado para aprender e ensinar uma LE. Questionei, também, qual é a sua concepção de professor de LE, se a importância que dão à aprendizagem de uma LE é a mesma dada pela sociedade, como se dão os deslocamentos e as fronteiras que os alunos precisam atravessar em uma aula de LE e se as suas aulas apresentam aspectos culturais dos países das LEs que ensinam (Lembro ao leitor, que estas perguntas estão respaldadas nos autores que utilizo no capítulo anterior – Pressupostos Teóricos: REVUZ, 2002; RAJAGOPALAN, 2003; CAPUCHO, 2004; CAVALHEIRO, 2008 e FIGUEREDO, 2011, além, das teorias dos Estudos Culturais e do Círculo de Bakhtin).

Na última parte da entrevista³⁷, pedi que os participantes lessem seus textos escritos na época da graduação e fizessem considerações sobre seus textos, se quisessem.

A entrevista, na presente pesquisa, se justifica por ser realizada em outro momento na vida dos participantes do estudo – momento em que já são professores –, também se faz

³⁶ Lembro o leitor que ao colocar LE, refiro-me às línguas espanhola, francesa e inglesa. Nas entrevistas eu me referia especificamente à língua em que o professor é licenciado.

³⁷ As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2012.

necessária não apenas pelo tempo entre a escritura dos textos e esse outro momento em que já são profissionais de LEs, mas pelo contexto de enunciação. Na primeira coleta, os participantes escreveram seus textos de forma solitária, tendo a oportunidade de revisá-los e repensá-los. A entrevista proporcionou um outro contexto de enunciação (de suma importância, de acordo com o referencial teórico de linguagem – Círculo de Bakhtin – que utilizo na pesquisa), no qual, ainda que pudessem pensar sobre as suas respostas, eles não estavam sozinhos, estavam com a pesquisadora, em um diálogo com o outro, permeado pela imprevisibilidade acerca das perguntas que lhes eram dirigidas. De acordo com Gaskell, “a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos” (2002, p. 65) – neste caso, os textos escritos pelos participantes. É importante salientar que a entrevista, embora fizesse parte de uma coleta de dados para esta dissertação de mestrado, foi realizada de maneira informal, com linguagem informal, para que os participantes se sentissem confortáveis a responderem às perguntas feitas pela pesquisadora. Além disso, embora não houvesse regras explícitas, os participantes foram convidados e estimulados a manterem uma comunicação informal e livre. Reitero que “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002).

As escolhas que fiz em relação às coletas de dados (textos escritos e entrevista em profundidade) vêm ao encontro do pensar a pesquisa qualitativa como um processo social, sobretudo quando pensamos nas entrevistas dirigidas, que promoveram uma interação entre os colaboradores e a pesquisadora, por meio do ato enunciativo. Gaskell argumenta que a entrevista

[...] é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidade. (2002, p. 73-74)

Estas últimas palavras citadas, vão ao encontro dos conceitos que foram discutidos no capítulo anterior, que fundamentam a análise e auxiliam a interpretação dos dados que será realizada ao final deste capítulo. Antes, porém, apresento ao leitor os sujeitos da pesquisa.

3.2 Sujeitos da pesquisa

O estudo conta com três sujeitos de pesquisa da área de Letras. Cada participante estudou uma determinada língua estrangeira na graduação juntamente com a língua materna (português-espanhol, português-francês e português-inglês). Embora o interesse do trabalho seja estudar o que ocorre na aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante ressaltar que os três participantes são, também, licenciados em língua portuguesa (sua LM), e como a LM tem um papel fundamental no estudo de uma LE (apresentei as relações e implicações da LM na aprendizagem de uma LE no capítulo anterior) é interessante que o leitor conheça o contexto a partir do qual os sujeitos se significam, se constituem.

O contexto é de extrema relevância ao analisar e interpretar os enunciados dos participantes da pesquisa. Já me referi (nas Considerações Iniciais e no capítulo 2, seção 2.3) sobre a teoria de linguagem que uso para sustentar as análises e, principalmente as interpretações dos dados: as ideias do Círculo de Bakhtin. Sobre a linguagem (enunciação), Bakhtin e seu Círculo pensaram-na como concebida pelo viés histórico, social e cultural. Assim, a enunciação não pode ser considerada somente a partir de fatores linguísticos, deve ser analisada de acordo com a situação interativa (que inclui aspectos verbais e não verbais) e, ainda, o contexto histórico (que agrega, na visão do Círculo, discursos, sujeitos, o momento em que os enunciados são produzidos). Se a enunciação for analisada de forma a não contemplar esses aspectos, perde a sua significação (BRAIT e MELO, 2005).

3.2.1 A professora de língua espanhola

A professora de língua espanhola (PE) não relatou (nem nos textos escritos, nem na entrevista) qualquer aspecto sobre a sua aprendizagem de LE na escola ou em outro momento anterior ao curso de Letras. A única experiência com outra LE relatada pela PE foi o contato com a língua inglesa, que teve ao ajudar uma prima que ia fazer uma viagem a um país de LE/I. A PE diz que após já estar aprendendo uma LE (o espanhol), a aprendizagem de outra LE se torna mais fácil. Ao ser questionada sobre a escolha pela licenciatura em Português e Espanhol, a professora respondeu foi em função da semelhança com a sua língua materna e – como a PE é musicista (toca violão, canta e compõe) – por causa da música. Embora ela acreditasse que seria fácil aprender espanhol por ser parecido com o português, logo ao ingressar na universidade, deparou-se com as diversas dificuldades da LE/E. O aprendizado

de espanhol foi difícil, de acordo com a PE, houve momentos em que ela pensou em desistir do curso, mas acabou superando as dificuldades que teve no decorrer da aprendizagem da LE. Após a graduação, a PE não tem tido contato com a LE/E. Além da falta de contato, apesar de considerar a LE/E familiar, uma língua que conhece e utiliza quando necessita. A PE diz que não acredita que a língua pertença a ela, ainda é uma LE, diferentemente da música (atualmente a PE dá aulas de música em uma escola para cegos), mas sente prazer ao fazer uso da LE.

3.2.2 O professor de língua francesa

O professor de língua francesa (PF) tem uma formação bastante diversificada. Seu primeiro contato com aprendizagem de língua estrangeira (LE) foi na escola. O PF diz que na escola nada aprendeu, considera que a aprendizagem de LE não existe na escola. Entretanto, aprimorou o seu inglês na adolescência pelo contato com músicas e filmes, mas, especialmente, em função do videogame. O colaborador contou que como adorava jogar videogame, teve que aprender inglês para jogar, já que a maioria dos jogos é nesta língua. Sobre a língua inglesa hoje, o PF diz que sente-se apto a ler textos, entende muitas coisas que ouve em inglês, mas não produz (textos e fala) em LE/I.

O primeiro curso de graduação do PF foi Licenciatura em História, na mesma universidade em que cursou, posteriormente, Letras. Ao obter o título de Licenciado em História, o PF decidiu prestar vestibular novamente, por questões de pensão, já que na época, se continuasse os estudos, ainda teria recursos financeiros do governo. De acordo com o professor, a opção pelo francês veio pelo simples fato de ser o curso mais fácil de ingressar na universidade, a motivação não foi pela língua francesa (LE/F), foi pela manutenção de convênio.

Após o primeiro ano de Letras, o PF tinha dúvidas sobre o seu futuro como docente, não sabia se queria fazer da docência a sua profissão. Decidiu prestar mais um concurso de vestibular, desta vez, para Direito. Concomitante ao curso de Letras o PF iniciou sua graduação também em Direito. Graduou-se em Letras português-francês e começou a trabalhar como professor substituto de língua francesa na mesma instituição. Após o ano em que foi professor da universidade, o PF ingressou no Mestrado em Letras (Literatura Brasileira), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além de mestrando, o PF segue dando aulas de LE/F e optou por não terminar o curso de Direito.

3.2.3 O professor de língua inglesa

Este colaborador tem uma história com línguas bastante peculiar, comparado aos demais colaboradores desta pesquisa. O professor de língua inglesa (PI) nasceu em Santana do Livramento (cidade que faz fronteira com Riveira, Uruguai). Filho de pai brasileiro e mãe uruguaia, o PI sempre teve contato com as línguas espanhola e portuguesa em casa. O Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio) ocorreu em uma escola uruguaia. O PI é um bilíngue não apenas por ter pais de diferentes nacionalidades, mas por viver em uma zona fronteiriça até seu ingresso na universidade. Em relação à LE/I, o colaborador narrou que sempre gostou de reproduzir os sons da língua inglesa desde pequeno. Músicas, filmes, tudo o que ouvia tentava repetir e durante a adolescência resolveu estudar em um curso privado, para aprender a língua. Sua escolha pela Letras português-inglês adveio deste universo de línguas ao qual estava exposto desde pequeno. Ingressar em letras significava ter mais contato com a língua inglesa, com a língua portuguesa e poder fazer disso sua profissão, já que adora estudar línguas. No decorrer do curso, o PI pensou em desistir da graduação em inglês e passar para Letras Português, em função de ser questionado como futuro professor de inglês cujo inglês era “espanholizado”, já que este professor tem como línguas maternas o português e o espanhol. Entretanto, mesmo perdendo um ano da graduação, por não aprovar na disciplina de língua inglesa, ele concluiu a Licenciatura, atuou como professor de LE/I em cursos privados e projetos de extensão e, atualmente, é mestrando do Programa de Letras da Universidade Católica de Pelotas. O PI, além de estar em uma pós-graduação em Letras, reingressou na universidade onde se formou em inglês, para fazer a graduação em espanhol.

3.3 Análise e interpretação

Neste momento, em que o leitor já teve um contato breve com os sujeitos da pesquisa e conhece as teorias as quais recorro para o estudo, faz-se necessário trazer os dados e interpretá-los. O leitor encontrará, primeiramente, os textos dos sujeitos, obtidos na primeira coleta de dados. Após, para a análise e interpretação das entrevistas realizadas com os professores, proponho uma separação dos dados em nichos (que também poderiam ser chamados de palavras-chave), de forma a organizar a seção deste capítulo, já que os dados advindos dessa entrevista são numerosos. A ideia em estruturar a análise em nichos surgiu a

partir da análise dos dados dos sujeitos da pesquisa. O leitor perceberá que junto os dados dos três sujeitos da pesquisa ao redor dos nichos.

3.3.1 Os primeiros dizeres

Apresento, neste espaço, as análises e interpretações dos textos escritos³⁸ pelos sujeitos da pesquisa, na primeira coleta de dados, momento em que os sujeitos estavam cursando a graduação em Letras.

3.3.1.1 Eu falante/professora de LE/E

Em seus textos (a PE escreveu sobre ser falante e professora em dois textos distintos: “Eu falante de língua espanhola” e “Eu professora de língua espanhola”) a professora destaca as complexidades que envolvem a LE/E em seu aprendizado, bem como os valores que confere à língua espanhola, o prazer em poder enunciar em outra língua.

De acordo com a PE, “[...] a escolha pelo espanhol, pelo gosto inicialmente pela música [...]”. A professora também destaca outras motivações ao entrar em contato com a LE que advieram ao longo do curso:

- (1) [...] novas maneiras de olhar o mundo, assim como a nós mesmos [...].
- (2) [...] sempre vale a pena tomar conhecimento do que é diferente daquilo que estamos habituados a conviver [...].
- (3) [...] ser falante de espanhol só me beneficia em aspectos culturais, humanos, assim como em relação ao mercado de trabalho.

A voz da PE nos traz algumas reflexões importantes acerca daquilo que ela considera motivador e importante ao saber uma LE (o espanhol). Primeiro, destaco a questão de ela enxergar a LE como acesso a outras culturas, a outras realidades e, também, como forma de olhar a si mesma por meio das diferenças que ela vê ao entrar em contato com o outro (1). Esse aspecto abordado pela professora acorda com o que foi dito no capítulo anterior por muitos autores. Destaco Moita Lopez (1996) quando diz que as disciplinas de LEs sejam, talvez, as que forneçam o material mais rico para que os alunos possam ampliar o conhecimento de si mesmos e de sua cultura (2).

³⁸ Os textos completos dos professores estão no ANEXO I.

É interessante notar, que além dos aspectos culturais e humanos, a PE também fala do valor agregado àqueles que falam LE/E em relação ao mercado de trabalho (3). O valor econômico que se atribui ao conhecimento de LEs (não somente no caso de LE/E) sempre aparece nos discursos não só dos professores de LEs (como é o caso da PE), mas também, em propagandas publicitárias de cursos de idiomas que buscam atrair alunos por meio desse discurso³⁹: a língua estrangeira como acesso a melhores vagas no mercado de trabalho e melhores salários. A PE ainda fala, no seu texto, mais sobre o valor da LE “[...] creio também ser importante termos uma nova língua no currículo, pois isso, de certa forma, valoriza nossa caminhada rumo a colocações e estabilidades de vida futura [...]”. Embora haja uma preponderância em relação ao valor econômico na fala da PE, há também o valor simbólico ao qual ela faz referência quando diz que é beneficiada por aspectos culturais e humanos. O aspecto cultural ao que se refere a PE faz parte “do conhecimento tácito que os indivíduos empregam no curso de suas vidas cotidianas, criando, constantemente, expressões significativas e dando sentido às expressões criadas por outros” (THOMPSON, 2009, p. 186)⁴⁰.

A PE também traz em seus textos questões referentes ao ensino e à aprendizagem da LE/E. A PE acredita que os professores são importantes no seu processo de formação quando diz que “[...] é necessário nos apoiarmos nos ensinamentos dos professores [...]”, embora acredite que a formação não ocorre apenas na Instituição de ensino:

(4) [...], porém, devemos procurar alternativas fora da sala de aula [...] - [...] sendo assim, provocará lacunas para os profissionais da área no mercado de trabalho, o que ao meu ver se torna um aspecto negativo para os professores de língua estrangeira.

A professora faz referência a algo que é bastante comum quando diz que há que buscar alternativas fora do ambiente universitário, para uma melhor formação. Na verdade, isso reflete a liquidez do mundo pós-moderno (de acordo com as ideias de Bauman, apresentadas na seção 2.3 do capítulo anterior) em que vivemos com a sensação de incompletude, de insatisfação. Nesse trecho, a professora fala da formação universitária que é incompleta. Mas outros dizeres aparecem com a mesma característica de insatisfação. Na realidade, isso vem a complementar a ideia não de que a formação universitária é incompleta, mas o sujeito pós-

³⁹ Lembro ao leitor que no capítulo 2, seção 2.1, Rajagopalan (2004) faz referências a esse tipo de discurso.

⁴⁰ Ao elaborar a concepção estrutural da cultura, Thompson (2009) distingue cinco características das formas simbólicas (aspectos): intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais. A citação usada no corpo do texto refere-se ao aspecto convencional.

moderno vive em estado de constante insegurança e incompletude. A busca incessante por algo que preencha lacunas (sejam elas na formação, na língua ou nas próprias identidades) em “tempo real” alude ao discurso de Bauman (2005) quando fala que a busca da identidade (no caso do excerto do texto da PE, a identidade profissional) é algo inatingível. Esse movimento de busca intensa por encontrar algo que satisfaça o sujeito, que o completo pode ser verificado também quando a PE diz que ao posicionar-se como professora, sabe das “[...] necessidades e desafios [...]” que encontrará ao longo da profissão e que ser professor “[...] exige além de muito estudo e dedicação, criatividade [...]”, o que traz a ideia de complexidade e responsabilidade nas suas identificações como futura professora⁴¹.

A PE ainda faz alguns comentários em relação à língua espanhola, que nos mostram a noção de diferença, quando diz “[...] assimilar conhecimento teórico da língua, juntamente com aspetos ligados a uma nova cultura que é diferente da minha [...]” e, ainda, quando fala do que a formação em uma LE pode agregar à sua vida “[...] nos formando pessoas que conseguem conviver com o próximo e sempre em constante aprendizagem e crescimento humano [...]”. É interessante essa noção, trazida pela PE, de que a língua carrega consigo não apenas palavras, novo vocabulário, novos sons e significados, mas uma nova cultura que traz o respeito e a convivência com a diferença. Cabe lembrar que essa ideia vem ao encontro da noção de diferença de Woodward (2007), citada no capítulo anterior, seção 2.3, que diz que a diferença se dá pelas marcações simbólicas que diferenciam as identidades e as práticas discursivas.

3.3.1.2 Eu falante/professor de francês

O PF escreveu um texto único para discorrer sobre ser falante e professor de língua francesa. O professor direcionou principalmente seu texto acerca das questões de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como o espaço (ou a falta dele) que é dado à língua francesa nas instituições de ensino.

Primeiramente, vale destacar a noção que o PF tem de ser professor de LE/F (lembro que este sujeito da pesquisa já era Licenciado em História, ao cursar Letras). As primeiras frases do seu texto já demonstram a dificuldade em identificar-se como professor de língua francesa, a ideia de tentar definir uma identidade é arriscada e a dificuldade dessa tentativa é

⁴¹ Refiro-me à futura professora, porque no momento da escrita desse texto, a PE ainda era estudante de Letras.

descrita por Bohn (2012) quando diz que “a linguagem não é necessariamente sempre bem-sucedida em significar aquilo que os enunciados nomeiam”.

(1) O que significa ser professor de língua francesa? É complicado responder. A experiência do estágio na licenciatura em História me deu, de certa forma, a certeza de ter “vocação” para ser professor. E é, não posso negar, algo que me agrada fazer: dar aula.

Em outro momento do texto, o PF volta à questão do ser professor, “Além dessa parte mais técnica do ser professor, há aquela que envolve os sentimentos, o sentir-se professor. As angústias rondam essa tanto quanto a outra, de forma que não temos claro o que de fato se deve ensinar, para quê e qual o valor dado pela sociedade à educação”. Esse excerto ajuda a entender como a identidade como a “celebração do móvel” (como disse Hall, citado no capítulo 2, seção 2.3), inclusive a identidade como profissional da educação. Ainda que o sujeito fale da sua vocação em ser professor, manifeste que sinta prazer ao exercer a docência, demonstra as inseguranças vividas pelo professor em nunca saber ao certo o que fazer e traz a questão da valorização da carreira pela sociedade – falta a valorização econômica da carreira docente e, ainda, o valor simbólico (o valor do professor como responsável pela educação e o respeito que a sociedade credita a esse profissional).

O PF fala também da pouca motivação antes de ingressar no curso de Letras:

(2) [...] antes de começar o curso de Letras, pensei que não me agradaria, pois é um curso que parece ser bem menos politizado do que a História. Bem, não se pode negar que há uma maior politização em função dos temas próprios da História, no entanto, elementos como a sociolinguística e a problemática do ensino de língua despertaram meu interesse pelas Letras.

Nesse trecho, fica evidente como o novo desperta uma estranheza, no momento em que o PF compara o curso de Letras (o novo) ao de História (o velho conhecido). Embora Revuz (2002) fale das relações de conflito entre a língua materna e estrangeira, cabe pontuar que a “operação salutar de renovação” a que ela se refere ao falar do contato com a língua estrangeira, serve para esse trecho escrito pelo PF que embora tenha optado por ingressar no curso de Letras, buscou argumentos que pudessem corroborar com a ideia de que aquilo que já é conhecido é mais seguro, é melhor, é confiável e, principalmente, traz uma sensação de estabilidade. Ao permitir-se a abertura ao novo, ao desconhecido, o PF aceitou a “renovação salutar” e encontrou aspectos interessantes no curso de Letras. A identidade pode ser vista

aqui como contraditória e, ainda, mobilizada na medida em que novas relações socioculturais vão sendo construídas (HALL, 2006).

As palavras que constituem o texto do PF consideram a sua projeção como futuro professor de francês e a questão da inserção da língua francesa nos currículos escolares:

(3) [...] existe a necessidade de um engajamento dos professores em geral, mas no caso específico, do professor de Letras no sentido de possibilitar novas abordagens no ensino de língua.

(4) [...] enquanto “profissional do francês”, é a inclusão da língua francesa nos currículos.

(5) [...] procurando por conta própria, com esforço próprio e com criatividade, que o professor de francês deve atuar na sala de aula, trazendo alternativas para o ensino e propondo-se a, juntamente com os alunos, uma maior autonomia em termos da língua francesa.

(6) [...] de parte da língua francesa, trata-se da própria luta por espaço nas escolas, com a inclusão do francês nos currículos escolares ao lado das outras línguas (inglês e espanhol).

(7) [...] a demanda pela língua francesa se faz sensível, a partir do momento em que é, ao lado do português, do inglês e do espanhol, uma língua que tem presença em praticamente todos os continentes.

Nesses excertos, o PF fala dos professores de Letras, de um modo geral, o que me permite entender que o ensino de línguas (materna e estrangeira), na visão do PF, precisa ser mais prestigiado e que cabe aos professores lutarem por esse prestígio (3), o que sugere uma incompletude profissional e identitária (BAUMAN, 2005). No que se refere especificamente aos profissionais de língua francesa a luta é pela inclusão da língua nas escolas. Nessa fala (4), é possível compreender a questão da identidade como “includente e excludente” (BAUMAN, 2005), as universidades federais incluem cursos de Licenciatura em língua francesa, ao mesmo tempo em que o Governo (nas esferas federal, estadual e municipal) exclui a possibilidade de os professores dessa língua exercerem a sua profissão na educação regular (6). É possível, ainda, perceber o conflito que se estabelece na comunidade de professores de francês: a luta pela inclusão da disciplina que lecionam nos currículos escolares.

Assim como a PE escreveu em seu texto (5), o PF também fala da responsabilidade do professor no que diz respeito à criatividade e ao esforço no exercício da profissão e, ainda, a autonomia em buscar sempre algo extra, fora da universidade, para atuar na educação.

Ao falar da importância da oferta de língua francesa no Brasil (7), o PF usa o argumento de que assim como outras LEs, o francês está presente em muitos continentes, o que facilitaria, ainda mais, juntamente com as línguas espanhola e inglesa, o acesso a outras culturas, espalhadas pelo mundo. Em termos identitários, as palavras do PF sugerem que os

professores de francês pertencem ao grupo de profissionais sem campo de trabalho (ou com um campo de trabalho bastante limitado e reduzido) cujas identidades como profissionais parecem conscientemente instáveis. Lembro que Hall (2006) fala da identidade como sendo instável e móvel, mas nem sempre o sujeito percebe a instabilidade que vive no nível da consciência.

3.3.1.3 Eu falante/professor de LE/I

Da mesma forma que a PE, o PI optou por escrever dois pequenos textos para descrever-se como falante e professor de inglês. No texto em que se descreve como falante de LE/I, conta como começou o seu interesse em estudar a LE:

- (1) Lembro que adorava assistir filmes legendados e depois ficava repetindo os nomes dos autores ou alguma palavra que achava interessante.
- (2) Sempre me senti feliz em falar inglês a pesar de ainda não me sentir fluente na língua. Mesmo assim, adoro falar ver e ouvir meus amigos e colegas de aula conversando em inglês comigo.
- (3) Sou consciente da necessidade extrema de “saber falar” inglês atualmente devido a sua importância no mundo precisamente desde uma perspectiva econômica. Porém, essa não é a razão fundamental pela qual anda continuo aprendendo dita língua. Pois, admiro entre tantas coisas sua estrutura gramatical e me sinto como disse anteriormente feliz em comunicar-me através do Inglês.

Diferentemente da relação de estranheza que o aprendiz de LE pode sentir (que às vezes leva ao insucesso na aprendizagem de LEs), descrita por Revuz (2002), o PI fala do prazer que sentia quando assistia filmes em inglês e ficar repetindo o som das palavras nessa língua (1). A felicidade em falar inglês é descrita pelo PI, assim como os momentos de conversação com os colegas da graduação em aula. Interessante observar nesse excerto (2) que ainda que tenha uma relação de prazer com a LE/I o PI diz que não se sente fluente na língua, sente-se não pertencendo à comunidade daqueles que falam fluentemente inglês (BAUMAN, 2005), mas é interessante observar na frase “ainda não me sentir” a ideia de que ainda que não seja fluente, poderá ser um dia. A ideia de que embora não pertença ao que ele considera ser falante “fluente” possa vir a pertencer. A questão do pertencimento como algo renegociável (como apontam os teóricos dos Estudos Culturais, seção 2.3) está bem nítida nesta fala. Ainda assim, o PI deixa marcas linguísticas de que está à procura de outro lugar (outra identidade). Essa busca, de acordo com Bauman (2005), de outras identidades que preencham as “lacunas” na vida do sujeito fará sempre parte da vida dos indivíduos. É uma

busca “normal” no mundo globalizado que “oferece, no mercado das identidades, um número quase ilimitado de identidades” (BOHN, 2011-2012).

Ademais de regozijar-se com a LE/I, o PI fala que a sua motivação está relacionada também ao valor econômico da língua (3) – assim como a professora de espanhol – por ser o inglês a língua dos movimentos de globalização (RAJAGOPALAN, 2004).

No texto em que se projeta como futuro professor de LE/I, o PI discorre também sobre a sua formação no curso de Letras:

(4) Penso que o nível do nosso curso é muito bom. O graduando necessita entrar no curso praticamente dominando a língua. Porque o objetivo do curso é formar professores de Inglês visando a formação e não ensinar ao graduando a língua em si.

(5) Por isso que muitos alunos desistem do curso pensando que irão aprender a língua dentro da Universidade.

(6) Adoro esse universo de ensino-aprendizagem, pois, ser professor, apesar das circunstâncias negativas, sempre será prazeroso e inovador.

(7) Vamos sempre vivenciar novas experiências trabalhando com diversas turmas cada uma tendo suas características diferenciadas e por sua vez, cada aluno sempre será diferente do outro.

(8) Penso estar atualizando-me para sempre, pois a língua inglesa como todas as línguas sempre estarão em contínua mudança. E “o dar aula” requer constante transformação didática.

O PI valoriza o curso de Letras em que estuda, dizendo que tem um nível bom. Ainda fala dos objetivos do curso que visa a formação de professores e não o aprendizado de LE/I (4). O PI atribui a evasão de alguns alunos ao fato de o curso não ter a função de ensinar a língua inglesa, mas ensinar a ensiná-la (5). É interessante notar que a fala do PI traz algumas noções daquilo que a universidade espera do indivíduo que ingressa no curso de Letras Português-Inglês: “a necessidade de já ser aquilo que a universidade espera que o sujeito seja. A universidade espera um sujeito já discursado, ela não se propõe a discursá-lo no sentido de aprendizagem” (BOHN, 2011-2012). Pode-se dizer que a universidade espera um indivíduo que já esteja discursando a LE, integrado a ela, a universidade “acompanhará o aluno já transitando – o fará emergir na cultura da LE” (BOHN, 2011-2012).

Seria oportuno lembrar que como o PI conta que sempre desde pequeno se sentiu familiarizado com a LE/I, talvez por isso não atribua a desistência dos alunos de inglês aos conflitos identitários que tiveram ao entrar em contato com a língua, aos seus estranhamentos (já que esses alunos não sabiam inglês antes de ingressarem na universidade) e, ainda, os confrontos entre as línguas materna e estrangeira, descritos por Revuz, no capítulo 2, seção 2.2, que podem ser fatores desencadeadores da evasão dos alunos de LEs das universidades e mesmo de cursos de LEs.

Quando se vislumbra como professor, o PI fala da satisfação do universo de ensino-aprendizagem “apesar das circunstâncias negativas” (6). Ele não descreve exatamente o que considera negativo em ser professor, mas a noção da identidade profissional como contraditória está presente nessa fala: ser professor é positivo, mas é negativo. A ideia da identidade contraditória, cindida, da qual fala Hall (2006), está presente na fala do PI. Quando o professor enuncia “será sempre prazeroso e inovador”, a ideia de identidade contraditória não se faz presente, mas a identidade como renovável, algo em constante movimento (Hall, 2006) aparece nesses dizeres. É possível verificar a complexidade do termo identidade quando em um mesmo enunciado (6) a identidade aparece ora como conflituosa e contraditória, ora como uma celebração das mudanças que ela oferece.

No excerto (7), o PI fala da questão da pluralidade com a qual um professor de LE sempre entrará em contato. Alunos diferentes, turmas diferentes. Ele fala do trabalho do professor como sendo sempre renovado pelos alunos e grupos com que trabalha. Da mesma forma, fala da vivacidade e dinamicidade das línguas, que estão em constante transformação. Em outras palavras, os alunos mudam e as línguas mudam e essas mudanças requerem contínuas renovações e renegociações por parte, também, do professor, inclusive em termos de “didática” (8), como descreve o PI. A noção que ele traz de professor, vai ao encontro da noção de identidade como algo em constante cambio, nunca acabado e nunca estável.

3.3.1.4 Sobre os professores em formação

Para encerrar a análise e interpretação dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa no período em que estavam na graduação, considero importante comentar algumas questões trazidas em suas discursividades.

O que caracteriza, primeiramente, os textos dos sujeitos da pesquisa é o fato de se significarem dentro de um mesmo assunto (professor/falante de LE) de formas tão distintas. A representação profissional que eles fazem é permeada pelo discurso de que o professor precisa estar sempre buscando novas informações (os três professores compartilham essa opinião), o que significa, em termos identitários, estar sempre renovando a própria identidade profissional. A noção de que a universidade não é fonte de todo o saber necessário para ser professor/falante de línguas estrangeiras (a incompletude na formação) foi apresentada pelos professores de espanhol e francês. Vale lembrar, ainda, que o PF e o PI mostram que ser professor pode caracterizar uma identidade angustiante (quando o PF fala do espaço restrito

que a língua francesa tem no Brasil) e contraditória (quando o PI diz que há aspectos negativos na profissão, mas há prazer e inovação).

Uma questão que surge nas falas da PE e do PI é o valor econômico associado aos falantes de LEs. Ser falante de uma LE, para eles, significa uma melhor colocação no mercado de trabalho. No caso do PI, falar inglês é primordial, uma “necessidade extrema”. O PF não discursou sobre esse assunto.

A PE fez uma relação interessante entre língua e cultura (os outros professores não discorreram a respeito disso). Ela acredita que entrar em contato com uma nova língua é entrar em contato com o diferente, com outra cultura e que esse contato traz mais tolerância e respeito ao outro. Essa abertura ao desconhecido, apontada pela PE, traz um caráter menos fragmentado e mais revogável e renegociável em suas identidades. A PE ainda aponta que o estudo de uma LE é formal (linguístico) e, inevitavelmente, deve contemplar os aspectos culturais.

O PI fez alguns comentários que não apareceram nos textos dos professores de espanhol e francês. O primeiro aspecto é em relação ao não pertencimento da comunidade de falantes fluentes de LE/I. é possível observar o desejo em, um dia pertencer a essa comunidade, mas ele diz que é falante de língua inglesa, mas não se sente fluente nessa língua. Ademais, o PI fala sobre as exigências para cursar inglês na universidade: deve-se entrar como falante de inglês; o graduando de Letras Inglês já deve discursar na LE. Por fim, o PI fala da dinamicidade das línguas: há que estar sempre estudando, pois as línguas são vivas e sofrem mudanças. Essa ideia de língua apontada pelo PI entra em consonância com os conceitos de linguagem, do Círculo de Bakhtin, e de identidade que apresentei no capítulo anterior, na seção 2.3.

O leitor pode observar que há diferentes discursos nos textos desses sujeitos. Não poderia ser diferente. Cada sujeito significou sobre o tema do texto a partir do que lhe parecia mais importante naquele momento. Ainda que haja questões bastante diversas discursadas pelos professores, é possível notar que há um consenso em relação a um aspecto que caracteriza o professor: é necessário estar sempre buscando novas metodologias, novos materiais, novas informações (a noção de incompletude).

Na próxima seção, o leitor terá acesso às análises e interpretações da entrevista em profundidade, realizada com os sujeitos da pesquisa. Ao contrário dos textos (que tinham um tema aberto), a entrevista exigiu que os três professores respondessem às mesmas perguntas. Assim, as semelhanças e diferenças desses sujeitos estarão mais perceptíveis, já que os discursos (embora cada indivíduo seja irrepitível) versarão sobre os mesmos pontos.

3.3.2 Um diálogo a ser apreciado por partes

Como disse anteriormente, realizo uma separação dos dados por nichos. Em cada nicho, o leitor encontrará as falas dos três professores sobre o tema tratado, primeiro a PE, depois o que diz sobre a mesma pergunta o PF e, por fim, o PI. No nicho *aprendizagem*, apresento os dados que se referem à aprendizagem das LEs, à motivação inicial em aprendê-las, a seus professores e à formação como professores de LEs ao longo do curso. No nicho *ensino*, apresento as projeções dos sujeitos enquanto professores de LEs e as condições que eles acreditam que sejam pertinentes ao ensino das LEs. No nicho *língua*, trato da questão das línguas faladas pelos professores e das relações que estabelecem com elas. No nicho *diferença*, o leitor encontrará as falas dos professores no que diz respeito à cultura, à identificação e à diferenciação no universo das LEs que falam. No nicho *valor*, os professores falam do valor simbólico e do prestígio de quem fala LEs e do valor econômico ligado, também, às LEs. Por fim, o último nicho, *retorno aos textos*, traz a última parte da entrevista dirigida, na qual os professores releem os textos escritos na época em que cursavam a graduação e fizeram seus comentários.

3.3.2.1 Nicho aprendizagem

Neste nicho, trarei as falas dos sujeitos de pesquisa no que diz respeito a sua aprendizagem de LE sob vários aspectos que seguem a seguir. Primeiro, é interessante observar os contatos que os sujeitos da pesquisa tiveram com LEs antes de ingressarem no curso de Letras. Pela grade curricular das escolas brasileiras, todos os sujeitos tiveram inglês como LE na escola, mas o interesse na pergunta refere-se ao fato de que é cada vez menor o número de monolíngues na atualidade, em que se vive em tempos de globalização.

(1) Pesquisadora: Eu gostaria de saber também em que momento começou a tua aprendizagem de língua estrangeira? Já nem falo do espanhol, tu chegaste a aprender inglês formalmente? Fora do colégio? Tu chegaste a fazer cursos de inglês?

PE: Inglês não, eu tive um contato curto, muito curto. Até quando eu tava na faculdade, [...] uma prima minha viajou para o exterior e aí a gente se encontrou uns dias, ela me passou algumas coisas de inglês porque ela queria também fixar a matéria. Foi o contato que eu tive com o inglês,

com os verbos, com algumas coisas. E aí eu percebi até que quando tu tens o conhecimento de uma língua, mesmo que não seja o inglês, a parte [inaudível] da pronúncia te facilita mais, porque tu sabes uma outra língua estrangeira.

A PE fora da escola não estudou qualquer LE antes da Universidade. De acordo com as suas palavras, o pouco contato que teve com LE/I foi em uma situação bastante informal, quando já estava cursando Letras Português-Espanhol. Interessante como a PE se mostrou aberta ao contato com a LE/I (em geral, há uma relação de estranhamento, como aborda Revuz na seção 2.2), ao falar que entrar em contato com outra LE, mesmo que não se conheça essa língua, após já ter aprendido outra LE, torna a aprendizagem mais fácil. A PE atribui essa facilidade e falta de estranheza à experiência de já ser (ou ter sido) aprendiz de uma LE. O PF tampouco frequentou cursos de língua estrangeira. Entretanto, conta como aprendeu inglês, sem o ensino formal:

(2) Pesquisadora: Quando que começou a tua aprendizagem com línguas estrangeiras?

PF: Eu acho que todo mundo tem contato com o inglês necessariamente, mesmo na escola. Na escola é obrigatório. Não tive contato com outras línguas [...] para aprender língua. Tive contato com o inglês como todo mundo tem assim... [inaudível] é o contato com filme, é o contato com música, com outras mídias, da internet. Eu sempre digo, brinco, devo muito ao aprendizado de inglês que eu tenho porque o aprendizado... não sei falar inglês, não sou falante. E, talvez ouvindo uma emissão que seja de rádio ou TV do pessoal que fala mega fluentemente rápido, não vá conseguir entender “bulhufas”. Mas, por exemplo, [...] me considero proficiente em inglês em termos de leitura. Escrever, sei escrever alguma coisa básica, estruturas básicas e tal. Isso eu devo muito ao videogame, dali que eu aprendi muita coisa, muita mesmo. Fazer um esforço de ler e até pegar dicionário pra entender. [...] Do espanhol, bom, o espanhol é parecido com o português [...] e aí depois a gente faz francês e acostuma a várias coisas. O tempo verbal lá passado, no espanhol é o mesmo tempo composto, e o do francês é o tempo composto...

Pesquisadora: Tu chegaste a estudar inglês em alguma escola privada?

PF: Não, nunca. Não fiz curso de língua.

Ainda que não se sinta falante de inglês, o PF conta o contexto em que precisou fazer uso da LE/I e, sentiu-se motivado a buscar as palavras nos dicionários para que atingisse seus objetivos em jogos de videogame. A identificação com jogos, em língua inglesa, foi o que o estimulou a buscar a LE. Em relação à LE/E, embora nunca a tenha estudado, o contato que tem com a língua⁴² faz com que o PF perceba as semelhanças não só em relação à LM, mas

⁴² É interessante lembrar que os sujeitos da pesquisa vivem muito próximos às fronteiras com o Uruguai. Em Rio Grande - onde residiam os sujeitos da pesquisa durante a graduação -, é comum que os habitantes passem o dia em cidades como *Chuy*, *Rio Branco*, *Punta Del Diablo* e outras cidades uruguaias e retornem à cidade no mesmo dia, tão perto ficam essas cidades.

também, em relação à LE/F. Essa fala vai ao encontro da fala da PE quando diz que ter o conhecimento de uma LE facilita o acesso a outras línguas. Em termos de construção identitária, não se observa nessas falas dos professores o que Cavalheiro (2008) chama de “exílio na LE”, porque após o contato com uma primeira LE, o sujeito fica mais aberto e tolerante a novas culturas e línguas, o que me permite entender que a primeira experiência que se tem com uma LE suscita, sim, sentimentos antagônicos que vão do estranho ao familiar, da repulsa ao prazer. Não que as experiências posteriores com outras LEs não aflorem tais sentimentos, mas a maneira como o sujeito lida com as diferenças é distinta, porque ele teve experiências anteriores que mobilizam de forma menos assustadora suas identidades.

A pergunta também foi respondida pelo PI:

(3) Pesquisadora: Tu falaste que a tua aprendizagem de língua estrangeira começou num curso privado.

PI: Comecei meio tardio, o inglês, com doze anos. Eu não sei se acontece com as pessoas, mas com as que eu já conversei já aconteceu de tu veres um filme, começar a ler os nomes em inglês e repetir as coisas. Foi por isso, na música também, filme, música, influência, acho. Eu me lembro da infância, a gente estava vendo filme, depois quando acabava, vinham as legendas e eu começava a repetir as palavras. Depois as músicas, a influência também da minha tia porque ela estudava inglês e ouvia muita música em inglês. A minha prima também estudava inglês, começou a estudar primeiro do que eu e a minha irmã.

O PI estudou formalmente inglês a partir dos doze anos. Interessante observar que para ele, começar a aprender a LE/I aos 12 anos foi tardio, atrasado. Em contraponto, pensando na questão do espanhol (atualmente o espanhol já é ofertado como disciplina optativa no Ensino Médio, o que não garante que o aluno vá estudá-lo na escola) e, principalmente do francês na sociedade brasileira, um indivíduo que estudasse qualquer dessas duas línguas aos doze anos, seria considerado praticamente “alfabetizado” nas línguas, já que a oferta e a procura por ambos os idiomas na pré-adolescência é deveras limitada. Mas pensando na aprendizagem de LE/I, é bastante comum (como fica subentendido na fala do PI) que as crianças sejam matriculadas em cursos de inglês antes mesmo de serem alfabetizadas, motivo pelo qual o PI acredita que começou a estudar inglês tarde. Ele não fala exatamente como foi a experiência de aprender LE/I, mas fala das motivações que o levaram a estudá-la. Da mesma forma como o PF comentou que todos nós temos necessariamente contato com LE/I seja por músicas, por filmes ou pela mídia, os enunciados do PI acordam com as falas do PF. A grande pista que o PI deixa em seus dizeres é que havia uma identificação com aquelas palavras e sons diferentes que escutava nas músicas e nos filmes e queria repeti-las.

Ao serem questionados sobre a eleição das línguas para cursar a faculdade, os sujeitos responderam:

(4) **PE:** Porque **era mais parecida** com o português.

(5) **PF:** Essa história da gênese do francês é uma história muito... é interessante. É interessante o resultado que deu. É que eu entrei no francês só [...] **porque era o curso mais fácil de eu passar e por causa da manutenção do convênio do estado.** Minha mãe é professora e eu tinha convênio desde que, até os 24 anos, desde que nesse período, depois dos 18, tu te mantinhas estudando. Até então, eu precisava passar no vestibular. Então, obviamente, a opção mais lógica é escolher o curso mais fácil de entrar. Daí eu fiz, passei [...] eu fui pro francês. Entrei com o sangue doce e passei a gostar. E depois, passei a trabalhar e vivo disso. Entrei quase que por acaso, quase que, enfim...

(6) **PI:** É o que, **é o que eu gosto... acho muito lindo**, assim... falar e ver as pessoas falando inglês... adoro inglês!

É possível observar que os professores escolheram as línguas por razões completamente distintas. A PE elegeu o espanhol pela aparente semelhança com a língua portuguesa, uma motivação linguística. Achou que seria mais fácil aprender uma língua parecida com a sua, que era mais fácil identificar-se com ela. O PF não pensou em língua estrangeira, sequer pensou em Letras, o motivo que o levou a cursar Letras Português-Francês foi por ser o curso de mais fácil ingresso na universidade, uma motivação financeira, devido ao convênio com o governo. Já o PI foi o único a escolher a língua com o intuito de lecioná-la, a sua motivação é emocional, destacada pela beleza da LE/I. Além de já conhecê-la bem (O PI estudou inglês desde pequeno), quis agregar à sua identidade de falante àquela de professor de LE/I.

Os professores discorreram sobre as dificuldades e facilidades ao longo da graduação ao aprenderem as LEs pelas quais optaram ao ingressar no curso de Letras. Os excertos abaixo revelam os seus pareceres sobre seu processo de aprendizagem de LEs no curso superior.

(7) **PE:** [...] eu vou te confessar que quando eu ainda estava na universidade, quando eu cheguei no segundo ano, **me deu um pânico [...] por causa do espanhol, eu achei que eu não ia dar conta.** Eu disse ‘meu Deus será que eu vou conseguir?’ Mesmo o espanhol sendo uma língua, é... digamos similar ou semelhante ao português, ela tem muita variação, muita coisa totalmente diferente, as pessoas **acham que é uma coisa e é totalmente outra.** Então, eu ficava meio perdida, não pelo prazer de falar o espanhol, não era isso que me dava medo, porque era interessante [...] **mas a parte que eu tinha muita dificuldade, era a parte de gramática do espanhol,** eu me assustava muito. Então, quando eu tive o acesso a essa parte, meio que me assustou, mas como eu gosto muito de desafio – e eu sabia que era importante ter uma língua estrangeira no meu currículo e para minha vida como pessoa –, eu disse: “não, eu não vou desistir, eu não costumo desistir das coisas no meio do caminho, eu enfrento as dificuldades e não me arrependo”. Porque acabou que eu enfrentei essa dificuldade que eu tinha comigo mesma e ultrapassei todas as dificuldades que eu tive na parte gramatical. Porque eu sempre tive prazer em

ler textos em espanhol, essas coisas, na hora de gramática, principalmente verbos, os verbos eram um terror. [...] É muito difícil a parte de verbos, então eu tinha um pânico, era a parte que eu tinha mais pânico. O resto eu [...] adorava... Enfim, só o verbo que me dava pânico [...].

(8) PF: Acho que tem coisa que faltou aprender. Eu acho que, por exemplo, uma coisa mais ativa em termos de ensino. Um aprendizado muito passivo na graduação, pelo menos lá. A gente senta na aula, assiste a aula, vê, aprende, vai embora e repete o conteúdo, faz a prova. **Não faz grupos, grupos de estudo**, entendeste? Uma coisa muito simples, pega um livro qualquer, um livro de literatura, pode ser ‘fácil’ e tem 1, 2, 3 lá para “iniciantes”, para o pessoal que está começando. Faz um grupo, 4, 5 pessoas, trabalha por capítulos. Lê o capítulo 1... vamos discutir e tal, uma coisa mais extra, não só aula, talvez, extra-aula. A gente não tem pesquisa em francês, a gente não tem pesquisa em tradução, seja em tradução, seja em [...] prática, a gente não tem muito isso, uma outra atividade que não seja a aula. **O aprendizado de francês lá na universidade, é em aula só, não tem nada externo.** Não temos formação de um grupo de trabalho. Não tem nada fixo, que se mantenha. Acho que isso faltou muito. [...] Mas acho que em termos de coisas importantes o contato com professores, em termos didáticos, por exemplo, isso dá para tirar muito, esse tipo de aula a gente aprende, esse tipo de aula a gente gosta. Em termos de didática, o conteúdo é o conteúdo, está ali, tu abres uma gramática, tu abres o método está lá. [...] A gente tem na aula esses exemplos de todas as formas: bons, maus, ótimos. Que tipo de estratégia dá para usar. Se dá para usar uma música que a pessoa curte, se dá para usar, faz atividade em grupo, separa, enfim... um monte de coisas dá para fazer, interessantes. Não só a aula, aquela ali. Depende... é muito importante a gente ver isso na graduação, ver os professores fazerem isso. E aí a gente como aluno sabe: aquilo lá gostei um monte!

(9) Pesquisadora: O que foi importante ao longo da tua aprendizagem de língua inglesa e o que tu achas que foi irrelevante?

PI: No curso de inglês que eu fiz particular, Aliança, que era Aliança Uruguai – Estados Unidos, a gente também discutia questões culturais dos Estados Unidos. Claro, [...] também a gente via sobre Austrália, sobre Reino Unido, mas isso aí que era interessante. [...] **Era envolver o aprendizado da língua e também as questões culturais, os países, conhecer o dia-a-dia deles, o cotidiano.** Na graduação, também, a gente trabalhava isso.

Pesquisadora: E alguma coisa irrelevante?

PI: É, quando alguns **professores insinuavam a superioridade da língua inglesa** e, também, o **verbo to be**, essas coisas que marcam.

Nesses trechos, nos quais os professores discorreram sobre o que foi relevante e irrelevante ao longo da aprendizagem das LEs, destaco as diferenças que se apresentam em seus discursos. A PE destaca a dificuldade com a parte gramatical da LE/E (7). De acordo com as suas palavras, existia uma identificação com a língua cujo prazer em enunciá-la fica evidente. Entretanto, a PE precisou fazer negociações para que pudesse melhorar o aspecto que lhe dava mais prazer: a enunciação em LE/E. Essas negociações não foram fáceis, a PE fala da angústia e usa a palavra “pânico” ao se referir aos verbos em espanhol. É interessante olhar as mudanças identitárias que foram ocorrendo com a PE, a partir da escolha pelo curso de Letras Português-Espanhol, já que a entrada em um novo sistema de significados não é uma tarefa fácil, porque as identidades vão sendo (des)(re)construídas. A língua espanhola foi escolhida pela semelhança com o português, essa semelhança, no entanto, pensada pela

professora, foi sendo desconstruída ao entrar em contato com a aprendizagem de LE/E formalmente. A respeito das semelhanças entre a língua materna e estrangeira (português e espanhol), o estudo de Nonemacher (2004), apresentado no capítulo 2, seção 2.1, fala sobre essa crença dos professores em formação, que a princípio pensam que não precisam se aplicar a estudos específicos, entretanto, quando entram em contato com a LE/E, essa crença dissipa-se e os alunos vêem a dificuldade em estudar uma LE aparentemente tão parecida com a sua (como a PE). A partir disso, os estranhamentos provocados pelas desconstruções de ideias da PE tiveram que ser negociados (e renegociados). Havia dois caminhos. O primeiro poderia ser o que Revuz (2002) chamou de insucesso na LE, já que ao entrar em contato com uma LE, o aprendiz torna-se suscetível às mudanças identitárias que provocam crises de identidades. O segundo caminho, traçado pela PE, é justamente o que faz com o que o aprendiz embora sofra uma série de angústias, mobilize-se e se modifique, enfrente as dificuldades e se permita pertencer à comunidade de falantes de LE/E. Isso fica claro, quando a PE fala que dizia para si mesma que não iria desistir, que valeria a pena superar as dificuldades e que ultrapassou todas as dificuldades que teve na parte gramatical. Em outras palavras, a PE se permitiu uma abertura a novas identidades, ainda que tenham sido bastante conflitantes e tenham suscitado “pânico” ao longo do processo de aprendizagem de LE/E. Quem estuda uma LE é motivado por algum desejo, mas nem sempre os desejos são fáceis de serem alcançados (CAVALHEIRO, 2008). Ainda que a PE tenha falado que as suas dificuldades foram, sobretudo, em função da parte gramatical da língua, mesmo estando aberta a pertencer a uma nova comunidade cultural, as suas dificuldades advieram (como a de muitos estudantes de LEs) de ingressar na “diferença”. Aprender uma LE não consiste em ressignificar a LM, mas ingressar no universo de diferenças que é aberto no encontro entre as duas línguas – LM e LE (BOHN, 2011-2012).

Diferente da PE, o PF não fala de estranhamentos com a língua estrangeira ou de alguma dificuldade específica no decorrer da aprendizagem. Os aspectos pontuados pelo PF dizem respeito à visão de universidade⁴³ como meio de acesso à de língua estrangeira não só na sala de aula, mas nas pesquisas e em trabalhos extraclasse (8). Os dizeres do PF remetem à falta de uma comunidade de aprendizagem dentro da instituição. Ele coloca como positivo o acesso aos professores, independente da qualidade das aulas que são dadas. Na visão do PF, mesmo um professor regular ou ruim auxilia na construção de uma identidade como

⁴³ Por ser licenciado em História Licenciatura, o PF vivenciou a universidade em outro curso. Acredito que quando ele fala em pesquisas, ele não fala exclusivamente do curso de Letras Português-Francês, mas do que se espera de qualquer curso universitário.

educador: dos bons, agregam-se os bons exemplos; dos regulares e ruins, pode-se ver como não repetir o comportamento que não deu certo enquanto aluno como professor. A parte negativa da graduação, comentada pelo PF, é a falta de atividades extracurriculares na universidade, a falta de incentivo à pesquisa em LE/F, o ensino centralizado na sala de aula. Considerando os dizeres do PF, a falta de mobilização na área profissional, nas construções de identidades profissionais (o educador identificado como professor, como falante, como pesquisador) é motivo de críticas. Se a PE mostrou-se aberta aos deslocamentos necessários quando se aprende uma LE na universidade, o PF mostrou-se frustrado por não ter a oportunidade de se abrir a outros universos que poderiam ser oferecidos na graduação. Nota-se a inquietude desse sujeito que não se contenta só com a LE/F na sala de aula, que anseia por mais conhecimentos. É interessante notar que mesmo na globalização, com o encurtamento de fronteiras e o acesso a comunidades digitais, o PF discursa “a falta de uma comunidade de referência para identificar-se” (BOHN, 2011-2012). Angustia-se diante da falta de desafio ao longo da graduação, considera-se passivo no processo de aprendizagem. Esse professor parece não ter problemas em viver na instabilidade (HALL, 2006), ao contrário, busca-a.

Não menos importante, mas também se posicionando distintamente dos outros sujeitos da pesquisa, o PI refere-se à aprendizagem de LE/I como positiva, sobretudo porque ela possibilita o acesso a outras culturas, a novas formas de olhar o mundo e sentir-se mais próximo a essas culturas (9). Os aspectos negativos e irrelevantes descritos pelo professor vão desde a insistência em determinados aspectos gramaticais (verbo *to be*) ao comportamento dos professores em relação à LE/I. O PF acredita que é irrelevante colocar a LE/I em um lugar superior a outras línguas. Por querer se aproximar da língua do outro, o PI pode achar negativo quando um professor que ensina a LE/I diz que essa língua tem status diferenciado, que é melhor que as demais, superior às outras. Pensando nesse sentido, a aquisição de LE/I serviria para diferenciar o superior do inferior e, desta forma, não permitiria a aproximação entre as culturas (o que o PI considerou importante ao longo da sua aprendizagem da LE/I), a identidade dos usuários de LE/I não-nativos e, principalmente dos não falantes de inglês, seria considerada inferior.

Ainda neste nicho, vale trazer outros trechos da entrevista dirigida em que os sujeitos falam do ambiente de aprendizagem e, especialmente, dos seus professores (nos trechos 8 e 9, os professores já falaram um pouco sobre isso):

(10) **PE:** [...] o que eu posso dizer é que, a começar pelo significativo, **eu acho que um professor tem que te fazer ultrapassar as dificuldades** [...] te fazer pensar, eles não te dão aquilo tudo mastigado, gosto daquele professor que te faz pensar, te dá três na prova valendo dez, [...] tu vais aprender. É ruim na hora, é; mas tu vais aprender. Eu não gosto daquele profissional que não me faz pensar, me dá as coisas mastigadas, não me faz correr atrás [...]. Quando tu estás iniciando [...] tu precisas de **um professor que te dê a base**. É que nem a casa: se tu construíres a casa [...] sem a fundação, ela vai cair. A mesma coisa foi no espanhol. Eu acho que o primeiro ano e o segundo ano – metade do segundo ano –, tive professores que... **Depois que a gente chegou no quarto ano, a gente viu que lá atrás** faltou... um negócio a mais. Foi, foi bastante ruim. E aí depois a gente teve que correr atrás. E aí a gente teve umas dificuldades finais... [...] mas não tenho o que falar, sempre foi bacana, foi um ambiente bom e produtivo, importante. **Porque muito da busca não está só no professor, a gente tem que fazer...**

(11) **PF:** É, eu acho que irrelevante... acho que não tem nada, porque mesmo aquilo que a gente tem ojeriza, excomunga enquanto prática de qualquer coisa, seja professor, ‘ah! Esse tipo de aula aqui eu não gosto’. Aquilo a gente aprende a não ser assim. Procuo não fazer. No caso, não ensinarei francês dessa forma porque acho que isso aqui é uma droga. Ou, ensinarei assim, porque assim eu gosto. Eu **acho que a gente sempre aprende até com os “maus exemplos”**. Utiliza os **“exemplos maus” para o bem**. E trago muito do que eu vi para cá⁴⁴. **Tanto que muita coisa do material que eu uso veio da graduação e, além do contato com os professores, fui acrescentando certas coisas, fui tendo novas ideias**. Eu acho que a partir da prática, a gente vai aperfeiçoando e dando outros passos.

(12) **PI: Os professores eram muito preconceituosos**. Os não, um só, uma professora, disse que eu sabia falar espanhol, eu achei que fosse um preconceito, sabe?

Pesquisadora: Por saber falar espanhol?

PI: Que meu inglês era meio espanholizado. [...] Aí ficaram apavorados, não é? Mas isso aí foi até bom, porque aí... para eu refletir sobre a língua. [...] **Me travou bastante!** Até graduação também, até eu rodei em inglês. [...] Depois, no estágio de inglês, a professora do estágio de inglês é *open-minded*, nem falei com ela sobre isso aí, mas a gente vê que ela tem outro estilo. [...] Mas não me arrependo de ter feito inglês e não ter desistido, ter ido até o fim. [...] **Eu vejo ainda preconceito dos professores de inglês, mesmo com o espanhol e as outras línguas, acho que mais é com o espanhol**. Não sei se não é bem vindo saber espanhol...

Para a PE, o bom professor é aquele que te ensina a caminhar sozinho. Ela faz uma metáfora da aprendizagem de espanhol, relacionando-a com a construção de uma casa. O ensino tem que ser forte, principalmente no começo e o professor deve possibilitar aos alunos de LE/E o desenvolvimento da autonomia. Ela critica o começo da educação linguística em LE/E, dizendo que a “fundação” (voltando à metáfora da casa) não foi bem feita e, conseqüentemente, os anos finais da graduação foram em busca de um aprendizado que havia faltado, o que foi bastante negativo em sua opinião, mas, ao mesmo tempo, a PE teve que desenvolver a autonomia, buscar informações por conta própria. Ela própria admite ao final do trecho (10) que o professor é um auxílio, mas o aluno tem que buscar outras fontes para desenvolver seu conhecimento e dar passos próprios. A ideia da busca, do agregar outros conhecimentos fora da sala de aula, fora dos discursos dos professores da PE está de acordo

⁴⁴ O PF está se referindo a Porto alegre, cidade em que reside agora.

com o que foi dito pelo PF (8). Nesse sentido, vale pensar sobre a relação professor-aluno que que os sujeitos de espanhol e francês trazem: o professor é importante no saber linguístico (de acordo com a PE, principalmente no momento do ingresso na LE), mas o professor também é responsável por estimular a autonomia do aluno, dar-lhe espaço para que o conhecimento possa ser construído dentro e fora da sala de LE. Assim, parece que ambos (PE e PF) compartilham a ideia de que nada está pronto, sempre há fatos novos a se buscar e que é necessário entrar em contato com a diferença. Essa ideia vem ao encontro do que Cavalheiro (2008) pensa sobre o confronto com a diferença ao se estudar uma LE: a diferença, para a autora, já faz parte de nós mesmos. Ademais, Rajagopalan (2003) fala que quem transita pelo universo das LEs está redefinindo a própria identidade, redefinindo-se como ser humano. Essa experiência de ingressar na LE pode ser dolorosa e longa, mas a importância do professor fica bastante clara nos excertos apresentados.

Outro ponto que fica claro nos excertos (10) e (11) é o aproveitamento do ambiente da universidade narrado pelos professores de espanhol e francês. A PE fala do ambiente bom e produtivo ao longo da graduação. O PF fala que muito da sua prática atual em LE/F vem do que aprendeu com os professores na universidade. O PI também pensa a relação do ambiente universitário como os outros sujeitos da pesquisa, no entanto, houve um episódio que o desestabilizou durante a graduação (12), quando uma professora falou do seu “inglês espanholizado” (lembro que o PI tem como línguas maternas o português e o espanhol). Nesse excerto o PI conta que reprovou na disciplina de Língua Inglesa por ter sofrido preconceito por causa da professora. Qualquer aprendiz de LE é cindido, fragmentado, confuso. Muitos dos autores que compõem o capítulo anterior (CAVALHEIRO, 2008; REVUZ, 2002) falam dos conflitos que permeiam o contato com LEs e das angústias suscitadas a partir do contato com outras culturas, outras línguas, outras identidades (HALL, 2006; BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2007). O caso da influência do espanhol no inglês do PI retoma a fala de alguns autores que falam sobre a imagem do “inglês ideal”, que ainda é discurso de muitos professores de LEs (lembro de ASSIS PETERSON, 2005; MOTT-FERNANDEZ e FOGAÇA, 2009; MOITA LOPES, 2006). Houve um desestímulo, uma diminuição de auto-estima do PI por não ser reconhecido como um falante de língua inglesa. Nesse episódio, fica evidente que os professores formadores também podem influenciar o sucesso ou fracasso de seus alunos na LE e, conseqüentemente, nas identidades que eles vão renovando e adquirindo ao longo do processo de aprendizagem de LE. Nesse episódio, é interessante notar como “o preconceito em relação à interlíngua e ao hibridismo persegue professores e, conseqüentemente, alunos” (BOHN, 2011-2012). O PI pensou em desistir do curso, mas em

contato com outros professores de LE/I na universidade – a quem ele se refere como *open-minded* –, renegociou a sua identificação como falante, sim, de LE/I cujos traços (fonético-fonológicos) indicavam a sua origem como falante de outras línguas (português e espanhol).

Ao olhar para o nicho aprendizagem, podemos notar algumas semelhanças e diferenças nas discursividades dos professores em relação às mesmas perguntas. Primeiro, é interessante retomar o contato anterior à graduação que esses professores tiveram com LEs. Todos – como mencionei anteriormente – estudaram inglês na escola. É interessante ver que a PE ao ser questionada sobre o contato com a língua inglesa silenciou sobre a escola, mas falou do contato que teve com LE/I durante a graduação. O PF tampouco explicou como era o inglês na escola, mas falou do estímulo que teve em aprender um pouco de inglês para poder jogar videogames. Já o PI fala do inglês em casa (quando repetia os sons que ouvia nos filmes), na escola e do ingresso “tardio” num curso de idiomas para estudar essa língua.

As motivações para ingressar nos Cursos de Letras LEs também diferenciam os sujeitos da pesquisa: a PE escolheu espanhol pela semelhança linguística com o português; o PF escolheu estudar francês por uma motivação financeira e o PI foi o único que teve uma motivação emocional, por gostar da língua inglesa.

Em relação ao que foi marcante ao longo curso de Letras, os sujeitos também mostram suas diferenças. A PE fala da dificuldade na parte gramatical de LE/E (a dificuldade em ingressar nas diferenças – de sentidos, sons, significados, vocabulário etc. – da LE/E). O PF destaca, principalmente, a falta de uma comunidade de aprendizagem, dentro da universidade, mas fora da sala de aula. O PI fala que foi relevante aprender a língua associada à cultura, no curso de idiomas onde estudou e o aspecto negativo era quando os professores aludiam à superioridade da língua inglesa.

O último ponto desse nicho que me parece importante retomar, é como os sujeitos discursam sobre seus professores. Os sujeitos do espanhol e do francês compartilham a ideia de que o professor é fundamental na formação linguística, mas é necessário que ele estimule a autonomia de seus alunos. O PI fala do preconceito que sofreu de uma professora porque seu inglês é marcado pela LE/E e que depois encontrou uma professora “*open minded*”.

O leitor pôde ver, até este momento, que os professores se diferenciam em seus discursos muito mais do que se assemelham. Embora discurssem diferentemente, em um ponto há uma semelhança entre todos: as identidades se apresentam ora contraditórias, ora renováveis, ora conflituosas, ora negociáveis. No próximo nicho, o leitor poderá visualizar se as questões relativas ao ensino de LEs, significadas pelos sujeitos, também os diferenciam em termos identitários, os desestabiliza e os mobiliza.

3.3.2.2 Nicho ensino

No nicho anterior, apresentei os dizeres dos sujeitos em relação à aprendizagem das LEs que estudaram na Universidade. Neste, as falas dos professores se direcionam para a sua expressão sobre o ensino das LEs. O leitor verá como os professores se identificam como educadores de LEs, que ambiente pensam ser o mais apropriado para ensinar uma LE e o papel da cultura no processo de ensino de LE.

Apresento, primeiro, os trechos em que os sujeitos falam sobre a representação que fazem de si mesmos como professores de LEs.

(13) Pesquisadora: Como foi dar aulas de espanhol ao longo do estágio⁴⁵?

PE: Foi muito gratificante, muito bacana porque a gente sabe... [...] Eu peguei uma turma muito bacana, apesar das pessoas falarem que naquele ambiente... foi lá no CAIC⁴⁶, peguei turma de sétima série, as crianças eram dez [...] participavam... eu procurava dar música... **E para mim foi muito importante, uma experiência muito bacana e foi ali que eu também percebi, que quando eu estava no segundo ano e eu tinha dificuldade... meu Deus, olha onde eu cheguei!** Estou aqui, sabes? **Superei**, eu gosto muito disso na minha vida, eu gosto de superar essas dificuldades, crescer com elas, com os problemas... crescer, melhorar. **Eu não sou perfeita, mas quero melhorar, me tornar uma pessoa melhor, sabes? [...] Eu ter passado por aquela dificuldade e estar dando aula.** É que nem aquela coisa, às vezes tu lutas para comprar um negócio. Tu lutaste para comprar a casa e quando tu vês, tu estás dentro da casa. Consegui com todas as dificuldades... foi! E aí consegui! Isso é o gostinho bom, eu gosto disso... na minha vida as coisas sempre foram assim. Nunca passei trabalho, mas...

(14) PF: Eu não. Eu queria fazer como fazem os caras aí: poética de mim, da minha prática. Bah! Eu acho que a gente se desdobra um monte. E meu estilo, não estilo show, estilo palhaço, estilo corriqueiro, mas **eu diria que um estilo próximo do aluno.** [...] Mas **a gente tem que ser leve**, na minha concepção, a ideia passa um pouco por aí. **A aula tem que ser um lugar em que tu és quase um ator, sem distinção de principais ou coadjuvantes.** Mas tu és quase um ator que chama atenção do pessoal para aquilo que ao mesmo tempo tu ensina. O que são nas aulas de didática, por exemplo, na faculdade, quando são boas, o cara dizer: “Circula mais pela sala! Fala olhando para um, fala olhando para outro”. Quer dizer, é tu controlares a sala em função daquilo que tu estás fazendo, que é dar aula. Se não, não teria diferença um cara que dá aula sentado, falando e um cara que vai para o quadro, que caminha, um cara que fica parado encostado na mesa, encostado no quadro. Levanta o tom de voz, não segue o mesmo tom de voz. O que não gesticula. Ou a pessoa que não faz piada. Daria tudo na mesma, então. Então, o que é isso? É mais ou menos ser um ator. O palco está ali e tu estás trabalhando, mas tu estás ensinando. O foco não é a palhaçada, o foco é o francês. A sala de aula.

(15) PI: Bom, acho que o professor de língua estrangeira não tem que pensar só em ensinar regras para o aluno, para o aprendiz. Acho que vigora tudo isso aí, **a bagagem cultural, a**

⁴⁵ A PE nunca atuou como professora de LE/E depois de formada. Por isso, pergunto como é ser professor, a partir do estágio que realizou em LE/E.

⁴⁶ Escola municipal, localizada na periferia da cidade de Rio Grande - RS.

bagagem que ele tem sobre essa língua e, aí, desenvolver uma aula. Acho que não é só ensinar regras. A gente vê que ainda continua assim, os professores pensam assim e agem assim. [...] Acho que o ensino, o professor de língua estrangeira tem que pensar no todo da língua, não só na língua em si, mas **no que envolve essa língua. Pensar na música, nas questões culturais, comida, na roupa, pode preparar aulas maravilhosas, tratando isso aí.** [...] E também tu podes inserir, por exemplo, **dando aula de inglês eu posso envolver as minhas questões culturais, do Brasil, do Rio Grande do sul, do Rio Grande, do Cassino.** [...] Porque o aluno, com certeza, se sente mais à vontade.

Ao serem questionados sobre como se vêem como profissionais de LEs, os sujeitos da pesquisa se identificaram de formas diferentes. A PE, falou sobre o seu trabalho no estágio de LE/E (13). Chegar ao estágio de LE/E, como professora, significou a superação de todas as dificuldades que ela teve ao longo do curso (especialmente as dificuldades em relação à língua espanhola, já comentadas pela PE no excerto 7, seção 3.3.2.1). Ela considera que ser professor é gratificante e esta recompensa que se tem em sala de aula motiva o professor a buscar recursos que incentivem a aprendizagem dos alunos. O que chama a atenção nas enunciações da PE é a questão do ser professor como algo que foi arduamente superado, após tantas dificuldades estar em uma sala de aula, como professora, tendo vencido os desafios é muito positivo para a PE. Entretanto, a PE deixa pistas que indicam que a superação não termina nunca, ao declarar que ela não é perfeita, que quer sempre melhorar. Essa ideia de nunca estar terminado, de viver sempre aprendendo, não se sentindo satisfeito vem ao encontro do que já foi visto em outros excertos: a identidade (neste caso, a profissional) é renovável, revogável e nunca acabada.

O PF diz que não tem uma ideia formada sobre o que significa ser professor de francês. Ele discorre acerca do que ele considera que deva ser um professor, do que ele tenta ser como professor (14). Ser professor significa ser múltiplo (a visão da identidade como múltipla, descrita por Hall⁴⁷, entra em consonância com a concepção de professor do PF), desdobrar-se. Em suas palavras, ser professor é ser ator, no sentido de que atua sobre um grupo de aprendizes, que tenta se aproximar do público (dos alunos) sem ser o protagonista. O ensino, na visão do PF, em que não há protagonistas ou coadjuvantes, bem diferente do ensino tradicional do século passado, onde os alunos eram seres “sem luz” e o professor era o “mestre” que não deveria ser jamais contestado, é um ensino onde todas as vozes são importantes, alunos e professor devem se aproximar no processo de construção do conhecimento, “tem que ser leve” (palavras do PF). Essas palavras do PF recordam,

⁴⁷ Hall, 2006.

inevitavelmente, Bakhtin⁴⁸ quando analisa a obra de Dostoiévski discorrendo sobre o papel de suas personagens. Bakhtin fala que na obra de Dostoiévski todas as personagens são significativas, porque dialogam (interagem) o que pressupõe que nessa interação, suas vozes têm poder de igualdade, porque uma interdepende da outra para que haja o diálogo (da maneira como Bakhtin o entende). Assim como nos romances de Dostoiévski, analisados por Bakhtin, na visão do PF não há, dentro da sala de aula, alguém que detenha um poder maior de discursividade, todos são igualmente importantes ao ressoarem suas vozes.

Ensinar regras gramaticais de LE fazem parte do papel do professor, de acordo com o PI, mas o educador deve pensar na língua como um todo (15). Aspectos culturais são importantes na concepção do PI, bem como a responsabilidade do professor em buscar sempre melhorar as suas aulas. É interessante notar que ao mesmo tempo em que menciona o ensino da cultura da LE, o PI fala da cultura local dos alunos. Deve-se, de acordo com a voz do PI, trazer elementos da cultura da LE e aproveitar o cenário cultural do aluno para motivá-lo e aproximá-lo da LE. Esses dizeres se encontram com os dizeres de Rajagopalan (2004), quando critica a homogeneização das identidades e a adoração pela cultura do outro e de Moita Lopes (1996), quando diz que a aproximação com outra cultura, pode fazer com que o sujeito conheça melhor sua própria cultura. Assim, promover “encontros culturais” entre as culturas de LM e LE também faz parte da significação do PI como professor. A gramática, como ele disse, faz parte de uma aula de LE, mas “a língua é complexa, não se define na gramática. Ser professor também não” (BOHN, 2011-2012).

Mencionada a importância da cultura nas aulas de LE pelo PI, os sujeitos (e o próprio PI) foram questionados sobre a importância que davam à cultura no ensino de LEs. Essa pergunta resulta da intrínseca relação entre língua, identidade e cultura, discutida no capítulo anterior, seção 2.3.

(16) PE: Olha, não digo importantes, mas são importantes de serem vistos porque a pessoa vai **aprender uma língua diferente e ela também vai entender que aquele povo vive de uma maneira diferente**. Eu acho importante também falar sobre a parte cultural para as pessoas entenderem que nem todo mundo pensa como as pessoas do teu país. [...] é que nem as relações que a gente tem com as pessoas, tu és criada num meio social bom, a tua maneira de pensar, bem ou mal, vai ser diferente do cara que morou na favela, que teve uma realidade totalmente diferente da tua, entendeste? Tu tiveste condições [...] de estudar numa escola de idiomas. O cara lá do Cedro⁴⁹ não tem condições. [...] **é uma forma diferente, de pensar diferente**.

(17) PF: Eu acho que **não tem nem como não trabalhar com a parte cultural**. Primeiro porque a partir da abordagem dos métodos... **os métodos fazem a abordagem cultural necessariamente, especialmente da França, porque a maioria deles é de lá**. [...] Eu acho que também a gente

⁴⁸ Em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, 2002.

⁴⁹ Bairro da cidade de Rio Grande – RS, no qual residem pessoas com pouco poder aquisitivo.

necessariamente acaba usando outros materiais. Por exemplo, **eu gosto de trabalhar com música, necessariamente junto com a música vem toda a carga cultural**. Isso implica. Eu trabalhei um estilo de música que a gente não tem aqui no Brasil. É um estilo francês, é um estilo *hip hop* francês. Não tem aqui no Brasil. É quase um poema cantado, só com um acompanhamento de fundo, uma coisa mega diferente. É “slam” o estilo. Aqui a gente não tem nada parecido. [...] **O “slam” é um estilo que muito imigrante pratica na França**. Tem toda coisa lá dos argelinos, dos árabes. Então, traz junto... quando a gente vai ver vídeos, quando tu trabalhas com vídeo – eu gosto de trabalhar com uma animação, que [...] é sobre os franceses – **é um filme que vai mostrar animações que são sobre os clichês de franceses**. Os franceses só bebem Champanha. Os franceses têm a melhor culinária do mundo. A gente fala do “escargot”, carne de cavalo. Uma brincadeira, uma coisa meio irônica. Então, toda a carga cultural vem para dentro. [...] Eu acho que a gente necessariamente vai trabalhar essa parte, mesmo que não seja especificamente. [...] Eu acho que toda a questão cultural já vem dentro dessas outras coisas que a gente vai trabalhando, não necessariamente pegar e trazer um pedaço da França para dentro da sala de aula. Hoje a gente vai fazer uma festa temática francesa e tal [...] é a queda da república. Acaba o império e começa a república. É, mais é. **Agora vou me enfeitar, vou fazer um alvoroço, vou ir fantasiado de Napoleão** para mostrar o quê? Não precisa disso.

(18) PI: Aí eu volto no Brasil. Desde que eu estou estudando sobre a eco – a linguística ecológica –, que envolve **o ambiente do aprendiz**, quando ele for aprender qualquer língua estrangeira, **o importante, a base nasce no aluno, é do ambiente onde ele está inserido**. Digamos que estou dando aula para ti ou para qualquer pessoa. **A gente utiliza o que tem aqui no *environment*, no ambiente do aluno. E começa a desenvolver e trabalhar as questões, a gramática e tudo**. [...] Por exemplo, assim, eu fiz estágio no CCMAR⁵⁰, a gente trabalhou muito com os aspectos do ambiente. [...] Na aula tinha uma visão maravilhosa, então o aluno via ali das janelas o barco, a Lagoa dos Patos, então, foi se desenvolvendo isso aí. **Mas partir disso aí, do contexto do aluno para depois... acho que é mais fácil o aprendizado, não é?** [...] É, do aluno. [...] Óbvio que eu não pus em prática isso aí, por exemplo, em relação à sala de aula, com trinta alunos, quarenta, se vai dar certo. Mas acho que com certeza tem tudo para dar certo. [...] Porque a gente vai do amplo até chegar no individual do aluno. Vou dar aula num bairro – Querência, lá no Peixoto Primo⁵¹ – **vamos ver o que eles têm, qual é a realidade deles, o ambiente deles: o mar, a praia. Depois vem o individual**. Então, acho que dá para... dá, sim!

Os três sujeitos da pesquisa têm a mesma opinião: cultura na aula de LE é importante. No entanto, cada um defende o ensino e a utilização da cultura sob aspectos diferentes. A PE acredita que só por meio da cultura o aluno vai poder entender, de fato, a LE que está aprendendo (16). Para ela, é necessário mostrar as diferenças entre a nossa cultura e a cultura do outro para compreender a LE – a relação língua/cultura foi discutida em excertos anteriores, bem como no capítulo dos pressupostos teóricos. A PE traz uma comparação sobre o que acontece dentro da própria cidade em que reside: há diferenças entre moradores de diferentes bairros (há bairros em que a população é mais humilde e não tem poder aquisitivo para pagar um curso de LE, exemplo dela) e as línguas faladas nos bairros de uma mesma cidade são diferentes, as culturas são diferentes; não é diferente – bem ao contrário – quando a cultura vem de outro país, entrelaçada à língua desse país.

⁵⁰ O Centro de Convívio dos Meninos do Mar (CCMAR) é um projeto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

⁵¹ O Bairro Querência se localiza em Rio Grande, ao lado do Bairro Cassino, portanto, na orla oceânica da cidade. Peixoto Primo é uma escola pública do bairro.

O PF acha que é inevitável o contato com a cultura (17). Os materiais didáticos de LE/F, de acordo com ele, já fazem referência à cultura dos países de língua francesa, especialmente a cultura da França. Ademais, todo o material ou recurso que é utilizado pelo professor também vai trazer elementos culturais dos países da LE (ele cita filmes, vídeos e músicas). É possível notar que os materiais didáticos acabam homogeneizando a cultura dos países de LE/F (especialmente a França). Entretanto, o discurso do PF mostra claramente um apelo ao hibridismo de forma a (des)estruturar a homogeneidade cultural tão presente nos livros didáticos (BOHN, 2011-2012). O que fica claro na fala do PF é que o ensino da LE/F não precisa estar ligado somente à cultura dos países dessa língua. Não é necessário doutrinar os alunos a viverem como franceses ou quebequenses porque estudam francês. Quando ele diz que não precisa se fantasiar de Napoleão (e nessa fala é visível a dificuldade em especificar “cultura”, já que muitas vezes, os professores se detêm aos fatores externos – visíveis – do termo), ele faz uma crítica àqueles que vêem a LE como forma de “se travestir” (FERNÁNDEZ, 2005) pela sua cultura. Essa crítica está de acordo com o que Fernández (2005) fala sobre a artificialidade no ensino de LEs. A autora (em seu artigo citado no capítulo anterior) preza por um ensino de LE voltado à autenticidade. A cultura da LE deve estar presente na aula, mas o objetivo é ampliar a compreensão do aluno em relação aos aspectos culturais da língua que estuda e não torná-lo um sujeito que nega a sua cultura ao invés de agregar a ela a cultura do outro.

Complementar a isso, o PI acredita que a cultura do aprendiz deve ser amplamente usada na sala de aula de LE (18). Ele pensa que os estudos da LE podem ter como ponto de partida a própria cultura do aluno, para que se chegue, num momento posterior, à cultura do outro. A ideia de o ensino de LE partir do ambiente em que vive o educando é reforçada pelo texto de Fernández (2005) no qual a autora fala que muitas vezes quando se coloca a cultura da LE em um patamar superior, tem-se como resultado alunos que se sentem diminuídos e passam a estabelecer uma relação de preconceito com sua própria cultura. A ideia do PI é mostrar a cultura exterior, a sua cultura e, depois, chegar à cultura do aluno. Assim, parece-me que os sujeitos posicionam-se de forma bastante favorável ao ensino da cultura nas aulas de LE, visando ampliar o conhecimento dos seus alunos e o respeito às diferentes manifestações culturais com as quais eles entram em contato quando aprendem uma LE.

Uma discussão sobre o ambiente adequado para a aprendizagem de uma LE foi também parte da entrevista realizada com os professores. Sobre o ambiente e as fronteiras que devem ser ultrapassadas nas aulas de LEs, os professores responderam:

(19) PE: Sim, acho que **depende da possibilidade, do material que tu tens disponível, os recursos que tu tens** [...] nem sempre tu vais [...] ter um meio que vai te possibilitar todos os recursos que tu necessitas para realmente [...] facilitar o ensino para essas crianças. Por exemplo, se tu pegares uma escola, vamos supor uma escola particular, onde os pais podem ter um poder de aquisição maior. Se tu puderes possibilitar com que a criança possa fazer algumas viagens [...] para o meio, beleza! Mesmo assim tu vais ter mais recursos de possibilitar isso, para essas crianças, porque tu tens mais recursos financeiros. Por exemplo, **tu tens projetor, vais buscar um filme, vais ter todo um recurso que vai te ajudar. Se tu estás sem outro meio que não tem esse recurso, uma escola, por exemplo, em qualquer vila, aí que chega a criatividade daquele professor, a criatividade, o amor à profissão, porque tu tendo amor vai te ajudar...** a driblar isso, tu vais achar as possibilidades de ensinar essa língua para eles. E aí tu vais pensar em quais atividades, porque aí tu não vais ter os recursos. Tu vais ter que ser criativo [...] criar recursos [...] possibilitar o máximo de contato possível, trazer música [...] materiais que sejam importantes para o ensino, para que a criança aprenda. Fazer ela se inserir, não totalmente, mas se inserir de uma forma que ela aprenda. Fazer um dia... hoje nós vamos falar sobre a cultura de Cuba, fazer comida de Cuba, falar sobre as comidas de Cuba, da Argentina, sei lá... possibilitar até o visual. [...] A cultura tem que estar porque eu acho que ajuda, acho que os alunos têm que saber que é uma coisa. Tu tens que internalizar, aprender a pensar naquela língua, tu tens que [...] entender que ela se originou de uma cultura que não é a tua, que é outra.

(20) PF: Bom, o principal eu acho que é **fazer o pessoal perder o medo de falar. Fazer a pessoa perder o medo de entrar em contato com a língua.** O pessoal tem medo de se expor, de falar. **Às vezes até a escrita é tímida, aquela coisa que, enfim, é silenciosa.** [...] Essa é uma das coisas importantes. Porque quando a pessoa se permite isso, tem essa abertura, aí tudo fica mais fácil. Seja o trabalho com gramática, seja o trabalho, enfim, com o método, a parte [...] de vocabulário, qualquer outra atividade vai ficar muito mais simples se a pessoa se propõe a falar em voz alta, mesmo que seja repetindo o que o professor está dizendo, mesmo que seja repetir o que diz ali, ler o que diz ali. [...] Isso é uma das coisas mais importantes no sentido de: o que preocupa? Preocupa isso. Às vezes não querer falar. Mas, eu acho que tem professores que tem mil estratégias para fazer o pessoal descontraír. Ficar mais leve e ficar mais confiante também. Em falar e se expor. E aí depois, bom, essa coisa de foco não tem muito. A gente tem que trabalhar tudo, expressão oral, expressão escrita, compreensão, fazer o pessoal ouvir bastante, repetir bastante. E claro, a gramática é uma coisa necessária. É inevitável. [...] O ambiente isso... eu acho que no NELE⁵² falta uma coisa que tinha na [universidade], que é o laboratório. Porque como nós somos muitos, muitas turmas, a gente não tem acesso ao laboratório que é um só. [...] **Então, o ideal é um número que não seja muito elevado entre 20 e 15 alunos, um número máximo.** [...] Lá na UFRGS a gente tem computador, tem multimídia na sala, o que não quer dizer muita coisa. **Sala com acústica ruim, o som, as caixas de som ruins. O pessoal do outro lado da sala não consegue ouvir, barulho externo. Então, por isso que o ideal é a sala do laboratório, com fone individual, cada um ouve o seu, sem barulho nenhum, sem nenhuma interferência externa e concentrado sobre o seu aprendizado.**

(21) PI: Bom, isso ficou bem visível no estágio de inglês. Porque no início eles tinham atividade que era escrita, então, eles vão dizer: “como professor, *teacher*, vou escrever se a gente não sabe nada de inglês?” Nessa abordagem, a ecológica, é permitido, digamos assim, **tu misturares palavras em português, inglês** [...] e **tu vais construindo o teu texto nessa perspectiva.** “Escrevam o que vocês sabem e podem escrever em inglês” e eles ficaram apavorados: “Mas como?” Aí surgiram vários comentários, foi bem um choque para eles. **Aí depois que a gente foi organizando tudo em portfólio, a gente teve uma aula reflexiva sobre o portfólio, eles foram vendo que do início até o fim o nível de língua deles – que é básico ainda – foi consideravelmente... melhorou bastante.** Nós quebramos um tabu, porque na língua estrangeira, geralmente o professor diz: “Não, não pode escrever em português, não pode escrever”.

⁵² NELE – Núcleo de Ensino de Línguas em extensão, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde o PF ensina francês.

Em relação ao ambiente, podemos ver algumas diferenças nas respostas dos sujeitos da pesquisa. A PE fala da questão dos recursos que podem ser utilizados na sala de aula (19): onde há condições de ter recursos (projektor, DVD, aparelhos de som, viagens – quando o meio propicia) pode haver um trabalho mais aprimorado, mas se não há tais recursos, o professor tem que ser suficientemente criativo para elaborar e criar outros recursos que possibilitem o acesso à LE (uma aula com um prato típico de um dos países da LE, por exemplo). Esta é a visão da PE sobre o ambiente de aprendizagem. O PF também fala dos recursos e da adequação física do ambiente onde será estudada a LE. Ele acredita que o acesso a um laboratório de línguas é extremamente significativo, porque os alunos podem gravar áudios e escutarem suas produções na LE, sem a interferência de ruídos (20).

Em relação à quebra das fronteiras, o PF fala que a maior fronteira que o professor precisa quebrar é fazer com que o aluno se abra à LE que está estudando. Que fale, repita, não tenha vergonha. É tarefa do professor promover um clima “leve” e estimular a enunciação em LE. Essa é sua maior preocupação nas aulas.

O PI acredita que para se diluir as fronteiras que o aluno precisa atravessar ao ingressar na aula de LE é necessário que se traga a cultura e o ambiente do aluno. Se o aluno está no nível inicial de aprendizagem da língua, deve-se deixar que ele escreva textos híbridos (português e inglês, no caso do PI) já que os alunos não têm o domínio das formas na língua inglesa. Conforme o aluno vai ampliando seus conhecimentos na LE, seus textos deixam de ser híbridos e passam a ser escritos somente na LE. A ideia proposta pelo PI é fazer com que os alunos não tenham um “choque” na língua, que gradativamente possam ir transpondo as fronteiras e se adaptando ao novo universo que se abre ao se estudar uma LE – aqui há outro diálogo com Fernández (2005) sobre a autenticidade nas aulas de LE, trazendo o que já é conhecido e agregando, aos poucos, aquilo que é diferente.

Proponho ao leitor um resumo desta seção, mostrando, mais uma vez, as diferenças (principalmente) nos dizeres dos professores. A representação que os sujeitos fazem como professores de LEs é bastante distinta: a PE mostra que a representação que tem como professora é bastante pessoal, pontuada pelas dificuldades que teve ao longo do curso e a superação em chegar a uma sala de aula apesar de todos os obstáculos que enfrentou; o PF se diz um atuante em sala de aula e para ele, não há distinção entre protagonistas e coadjuvantes nesse processo; por fim, o PI se representa como o professor que não pode negar a estrutura formal da língua (a gramática), da mesma forma que não pode deixar de incluir a cultura (seja dos países da LE, do ambiente que o aluno vive e do próprio aluno. É inegável que esses professores se constituem de forma bastante diferenciada.

Em relação à importância da cultura na aula de LE há uma característica comum aos três professores: não há como negá-la ao ensinar uma LE. No entanto, seus olhares sobre a cultura se diferenciam nos seus dizeres. A PE acredita que só é possível aprender uma língua ao entrar em contato com sua cultura. Além disso, é importante conhecer a cultura do outro para poder entendê-lo e diferenciá-lo de si mesmo. O PF fala que a cultura “visível” já vem exposta nos métodos e materiais didáticos. Entretanto, ele prioriza os aspectos culturais não visíveis, que estão intrínsecos ao entendimento da língua francesa. O PI acredita que é importante a cultura dos países de LE/I, mas é necessário abrir espaço para o aluno enunciar a própria cultura.

Ao serem questionados sobre como poderiam fazer com que seus alunos transpusessem as fronteiras entre as línguas na sala de aula, houve uma consonância entre a PE e o PF em relação à importância aos recursos utilizados na sala de aula (áudio, vídeo, laboratório etc.). O PF ainda discorreu sobre outra questão fundamental para ele: o aluno precisa significar na LE, é vital que o aluno participe ativamente da aula, que enuncie em LE/F. Diferentemente das ideias dos professores de espanhol e francês, o PI acredita que para que as fronteiras sejam amenizadas é necessário dar liberdade ao aluno ao falar e escrever na língua estrangeira: o que o aluno sabe em LE/I, ele fala/escreve em inglês; o que ainda não aprendeu, pode usar a LM, até que agregue novos conhecimentos de maneira a enunciar somente na LE/I. Tendo em vista esse breve resumo do nicho, o leitor observa que há uma diferenciação desses professores na maneira de significar sobre o ensino de LEs. Será que as diferenças serão, também, visíveis ao discursarem sobre a língua?

3.3.2.3 Nicho língua

Neste nicho, apresento as relações que os professores estabelecem com as línguas que falam. A ideia deste nicho é saber como os sujeitos se movimentam nas LEs que estudaram na universidade. Começo apresentando o diálogo com a PE, na entrevista dirigida:

(22) Pesquisadora: Em que situações tu utilizas a língua estrangeira?

PE: Ultimamente, só musical.

Pesquisadora: Tu cantas em língua estrangeira?

PE: Só musical. Até pretendo cantar mais, cantar outras músicas em espanhol. Estou meio em déficit com o espanhol... Tenho escutado muito em Julieta Venegas.

Pesquisadora: Não tens tido nenhum contato fora a música? De repente encontrar alguém que fale espanhol ou nativo, por exemplo.

PE: Ah! Já aconteceu em alguns momentos depois de ter saído da universidade, encontrei pessoas...

Pesquisadora: E aí tu falas espanhol?

PE: Sabes que **eu vou te confessar que dá um receio na hora**. Dá um receio porque aquela pessoa é nativa, tu ficas pensando: “Ah! Aquela pessoa vai me corrigir, a pessoa nativa”. [...] Só que claro, a gente está aprendendo espanhol, a gente aprendeu espanhol, a gente fica com um certo... como fala? *Una vergüenza?*

Pesquisadora: *Una vergüenza, sí...*

PE: *Una vergüenza*. Uma vergonha de falar por medo de errar, o que é errado, porque eu sei que a gente tem que...

Pesquisadora: Há momentos que tu não te sentes à vontade para falar na língua espanhola?

PE: É.

Pesquisadora: Inclusive hoje? Mesmo depois de formada?

PE: Tenho, **tenho vergonha de falar um pouco**.

Pesquisadora: Com que pessoas? Em que situações?

PE: Acho que com pessoas que talvez eu tenha consciência que tenham um domínio maior da língua do que eu [...] Um professor agora, de espanhol, se tiver que falar, eu vou falar, mas eu vou ficar com vergonha.

Ao ser questionada sobre a relação que tem com a LE/E, a PE diz que está em déficit, que ultimamente só canta em espanhol (22). Em seguida, perguntada sobre como é a sua enunciação em espanhol, ela fala que sente vergonha ao enunciar na LE diante de pessoas que ela pensa que saibam mais que ela. É possível verificar, nesse diálogo, que a PE não se sente inteiramente pertencente à comunidade de falantes de espanhol, por se sentir envergonhada, por achar que não sabe o suficiente, mesmo que tenha estudado o idioma formalmente por, pelo menos, quatro anos e esteja apta a dar aulas de LE/E. A angústia (CAVALHEIRO, 2008) ainda faz parte do encontro da PE com a LE/E, há ainda, aspectos culturais e identitários que entram em choque quando há o encontro com a LE (REVUZ, 2002). Para saber mais desses conflitos, fiz outras perguntas à professora, de forma a tentar compreender sua relação com a LE/E:

(23) Pesquisadora: Eu também gostaria de saber se a língua espanhola, que foi a língua que tu assumiste como profissão – embora tu não estejas nesse momento dando aula de espanhol – tu ainda vês como uma língua estrangeira? Para ti ela é uma língua estrangeira? Ela é uma língua estranha?

PE: Não, **estranha ela não é mais pra mim**. [...] consigo perfeitamente escutar uma música e eu vou saber o que a pessoa está falando, se alguém falar comigo, eu vou conseguir me comunicar com a pessoa [...] **não é uma língua estranha para mim, mas ao mesmo tempo, ela não é uma coisa que está em mim, entendeste?** Eu consigo de certa forma conseguir me comunicar, mas não tenho um aprofundamento maior sobre ela, assim... ela não é estranha, na verdade se eu for usar, para mim ela não é estranha, **porque eu já domino...**

Pesquisadora: Mas ainda tu consideras uma língua estrangeira?

PE: Considero porque eu não tenho domínio sobre ela [...] posso fazer qualquer leitura em espanhol [...] não vou ter dificuldade.

Nestas falas vemos os deslocamentos que a PE sofre ao responder se a LE é ainda LE. Ela se contradiz ao dizer, em um momento, que a língua não é estranha, porque já a domina e depois, ao falar que considera o espanhol, sim, uma LE, porque não tem domínio sobre ela. Mais interessante nessas falas é o fato de a professora mencionar que a língua espanhola continua sendo uma LE, porém, não é uma língua estranha, mas não está nela. Em outras palavras, pode-se dizer que a PE não se sente pertencente à comunidade de LE/E. Sobre a questão do pertencimento, Revuz fala que “Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (2002, p. 227).

(24) Pesquisadora: Até que ponto, a gente já conversou um pouquinho sobre isso, eu vou fazer a pergunta inversa do que eu faria normalmente porque tu já falaste que tu achas que a língua espanhola não está no teu corpo, não te domina...

PE: Não, não está dentro, não está grudada. [...] como está a musica em mim, não. [...] não faz parte do meu ser, da minha essência.

Pesquisadora: Tu também não consideras a tua língua?

PE: Não... [...] não é minha. [...] eu faço uso dela em determinados momentos, na hora que ela deve ser usada.

Pesquisadora: E quando tu usas, quando tu precisas usar, tu precisas fazer um esforço consciente para te preparar para falar espanhol?

PE: Não.

A PE não se deixou dominar pela LE/E. É curioso notar que embora ela diga que não precisa fazer um esforço para usar a LE/E, ela não considera a língua como sua (como já disse, ela não pertence à comunidade de falantes de língua espanhola), a relação que ela estabelece com a LE/E é a relação de usuária da língua, ou seja, a PE não se permitiu tornar-se uma outra (Revuz, 2002). Assim, achei interessante explorar um pouco mais o tema com a PE:

(25) Pesquisadora: Quando tu falas espanhol, tu achas que tu tem algum rasgo da LM, do português?

PE: Certamente, certamente. As pessoas dizem que é fato: a gente só aprende uma língua quando a gente aprende a pensar nessa língua.

Pesquisadora: Tu achas que tu não pensas em espanhol?

PE: Não. Eu penso, penso, penso tanto que quando eu estou escutando música [...] eu começo a cantar em espanhol. Se eu vejo um DVD, eu boto em espanhol para ver as palavras e tal [...] porque a gente tem que ficar treinando isso [...] como eu não tenho tido contato direto, digamos que eu tenho pensado menos um pouco na língua. [...] Mas enquanto eu estava na universidade, fazendo o curso, eu bah! Assim, era intensivo, eu pensava muito na língua. Tem épocas que eu sabia que eu estava tri bem. Eu não falo perfeitamente, eu tenho consciência de que eu tenho algumas dificuldades, mas se eu fosse para a Espanha, eu ia me virar certinho.

Pesquisadora: Em que momento tu vêes que a língua materna entra no teu espanhol?

PE: Na hora do vocabulário [...] nem sempre tem um alcance direto para lembrar a palavra que é correta naquele momento.

Nesse momento da entrevista há a reiteração do não pertencimento da PE à comunidade de LE/E. Ela diz que tem rasgos da LM no espanhol, mas que pensa em LE, o que a faz entender que realmente aprendeu a língua. Entretanto, ela fala que por não ter contato direto – como tinha na época da faculdade – ela utiliza alguns recursos (música, legendas nos DVDs que assiste) para continuar treinando o espanhol e não se distanciar tanto da língua. Ela atribui a influência da LM na LE especialmente no uso do vocabulário. Para finalizar o assunto deste nicho com a PE, apresento o diálogo:

(26) Pesquisadora: Houve coisas que te incomodaram? Na língua estrangeira ou durante a aprendizagem da língua estrangeira? Tem alguma coisa que tu não gostas no espanhol?

PE: Eu acho uma língua linda, ela não me incomoda em nada! [...] Tu sabes, a gente aprende que em determinado lugar tem um maneira de se falar. Tinha uma professora que falava nasalado... [...] Mas eu sempre gostei da parte de textos, a parte de gramática realmente é coisa muito chata, eu não gostava muito, não gostava...

Pesquisadora: Tu achas que o status da língua portuguesa, que é a nossa língua materna, é diferente do status da língua estrangeira, o espanhol?

PE: O português, pelo o que eu percebo, todo mundo acha difícil. Eu não acho que seja difícil, mas é uma língua complexa.

Pesquisadora: E o espanhol?

PE: Também, um pouco.

Pelos dizeres da professora, mesmo não tendo a língua espanhola fazendo parte “do corpo” (palavras da professora no excerto 24), ela tem um grande apreço pela língua espanhola, considera-a linda, mas diz que o que realmente incomoda é a parte gramatical. Questionada sobre o status das línguas materna e estrangeira, a professora só fala que ambas as línguas são complexas. A complexidade das línguas e do encontro entre a língua materna e

a língua estrangeira é bastante discutida por Cavalheiro (2008) e Revuz (2002), no capítulo 2, seção 2.2.

As mesmas perguntas realizadas com a PE foram também realizadas com o PF e o PI. A seguir, convido o leitor a olhar a relação que o PF estabelece com a língua francesa.

(27) Pesquisadora: Primeiro, eu quero saber qual é a tua relação com a língua francesa hoje?

PF: Bom, falei que eu sou professor, então, vivo disso, não é? Trabalho com isso. Parece que eu vou continuar vivendo disso, assim, por um tempo bem... bem interessante. É uma coisa que eu gosto de fazer. Dar aula e dar aula de francês me agrada mais ainda, gosto um monte. Mais do que eu gosto de fazer isso, eu sei fazer isso direitinho, o pessoal gosta um monte, então eu acho que é isso... me sustenta, e acho que vai continuar me sustentando por um tempo.

Pesquisadora: Fora a sala de aula, tu utilizas a língua francesa em outras situações?

PF: Nenhuma.

Pesquisadora: Nem leituras?

PF: Ah! **Leituras, sim.** É que parte da teoria que eu trabalho lá no mestrado é em língua francesa, então, eu tenho dois livros em francês. E um deles que eu tenho é a base do meu trabalho. Então sim, nesse sentido, sim. No sentido de leitura, teoria é só.

A relação do PF com a LE/F é a relação de um professor que vive a língua na sala de aula. Perguntado sobre o uso da LE/F fora da sala de aula, ele diz que é somente por meio de leituras para o mestrado. Essa relação do professor que ensina a língua está também atrelada ao prazer que sente em dar aulas de francês – ele deixa pistas de que gosta de lecionar LE/F, que faz isso bem e que os alunos gostam – e ao sustento “vivo disso”. Aqui surge uma identificação interessante: fazer o que gosta e viver (ser remunerado) para fazer o que gosta. Aqui surge também a noção de que a LE/F está praticamente só na sala de aula. O cinema, a música, a geografia, a arquitetura etc. são silenciados como pertencentes à relação do professor com a LE/F, como se ele não vivesse em outras comunidades de pertença relacionadas à língua francesa.

(28) Pesquisadora: Tu sentes que, quando tu falas a língua francesa, tens algum rasgo da tua língua materna?

PF: Bah, eu acho que todo mundo tem. [...] Eu acho que só morando muitos anos num lugar a gente vai perder isso. Eu acho que eu tenho, sim, acho que todo mundo que está aprendendo tem de qualquer maneira. [...] Claro que para mim é difícil perceber, mas certamente se eu for falar com uma pessoa que tem o francês mais apurado, certamente vai perceber alguma coisa. Muito porque eu não tenho contato, **não viajei para a França**, não viajei para um outro lugar e estou no meio de brasileiros falando francês.

Pesquisadora: Isso te incomoda de alguma maneira?

PF: Enquanto a saber francês, não. Gostaria de melhorar, claro que eu gostaria de melhorar o francês, então, **se eu puder ir, é um dos meus objetivos ir, né?** Sei lá para onde, mas quero ir

falar francês, acostumar, e ouvir, e tal. Mas eu acho que, por exemplo, na aula, lá dando aula, isso não me incomoda muito e eu tento brincar com essa coisa do acento, lá com os alunos: o acento canadense é mais aberto, o acento parisiense é mais fechado. Eu tento discutir como é que ficaria mais ou menos um e outro, mas eu mesmo faço a ressalva para eles, eu mesmo nunca fui, eu tenho esses limites. O sotaque vem mais dos professores.

Pesquisadora: Tu achas que o teu francês é pior por causa disso?

PF: Não, meu francês é ótimo! Perfeito, não. Enquanto comunicação, enquanto trabalhar, ou escrever, ou ler, ou falar com pessoas, eu acho que meu francês é bem bom... **não é perfeito do ponto de vista de um nativo, mas isso aí é outra coisa.**

O PF diz que é ótimo falante de língua francesa. Para ele, ser falante da língua não significa falar como nativo. Embora ele fale que para se assemelhar a um nativo seria necessário viver em um país de língua francesa, ele não deixa rasgos de supervalorização da língua ou cultura do outro, diferentemente das experiências vividas por Assis-Peterson (2005) e tão combatidas pela autora (lembro que esse tema foi discutido no capítulo anterior, seção 2.1). O PF aceita a sua condição de falante não-nativo de LE/F de forma bastante tranquila e ainda diz que o ponto de vista de um nativo é outra coisa. Ele parece diferenciar bem o que é ser falante de língua francesa e o que é ser falante nativo dessa língua. Assim, ele parece entender seu papel social e histórico e entender melhor a si e a sua cultura mesmo em contato com uma LE (MOITA LOPES, 1996). Outro aspecto importante a ser comentado é que o PF resume a comunidade de pertença na qual poderia “exercitar” mais a língua, aos países de LE/F, já que a comunidade de pertença que ele vivencia, no Brasil, é bastante reduzida. Nesse sentido, pensar nas comunidades em termos geográficos em um período de globalização é, de certa forma, limitador, já que temos acesso ao mundo por meios digitais, “numa época de *facebook, Twitter, blogs*” (BOHN, 2011-2012).

(29) Pesquisadora: Existe uma hibridização entre as línguas materna e estrangeira que te permite pensar que as duas línguas se integram?

PF: Eu acho que qualquer aprendizado de língua muda um monte. Eu brinco com o pessoal lá, quando a gente brinca com os alunos, **muitas das dificuldades de aprender língua estrangeira é por deficiência do português.** Em até muitas categorias quando a gente vai trabalhar. Eu acho que tem um pouco essa vantagem assim, da gente **poder ver algumas coisas que parecem que no francês são mais claras do que no português, para mim é óbvio,** por exemplo, o caso adjetivo e do pronome possessivo. Porque a gente não tem essa distinção, às vezes, de dizer assim “o pronome é aquilo que está no lugar do nome”, ao passo que no francês dá para ver isso bem, quando a gente tem o adjetivo possessivo, “meu caderno”, “o meu”, no português, não tem distinção é “meu”. Mesma coisa. [...] Agora, no francês é evidente. Isso acaba tornando mais claro para a gente qual é a função. [...] Então, **isso parece que torna as coisas fáceis na hora de mostrar,** para o pessoal lá, para explicar. E parece que isso dá uma ajuda para nós, no português. A gente começa a ver, tem mais distinção: o que é um pronome... o que é isso... e é legal para pensar a língua.

Pesquisadora: Tu falaste que a questão do acento não chega a te incomodar porque tu comunicas muito bem em francês. Existe alguma coisa na língua francesa que te incomoda na parte sintática, fonológica, morfológica?

PF: Bah... na verdade tem... acho que um pouco fora do comum... **coisas que eu acho que tem relação total com o nosso português que é o uso, às vezes, de complemento de objeto direto, uso que em francês é bem recorrente.**

O PF considera que o aprendizado de línguas traz mudanças. Ele acredita que os processos de hibridização ajudam a olhar a LM de forma mais crítica, ajuda a pensar sobre a LM e compreender coisas sobre a LM que antes não eram sequer pensadas – ele faz uma comparação com os pronomes e adjetivos possessivos – para confirmar com a ideia de que a LE traz uma reflexão e uma aproximação com a própria língua. Corroborando com o que diz o PF, Moita Lopes (1996) fala que o aprendizado de uma LE seja, talvez, o material que mais auxilia o entendimento de si mesmo, da sua língua e cultura. Sobre os desconfortos causados pela LE/F, o sujeito diz que o uso recorrente dos complementos de objeto direto lhe é estranho, já que no português (especialmente na fala) praticamente não se usa. É interessante notar que até o estranhamento apontado pelo PF vem do contato com a LM. O choque entre as línguas materna e estrangeira é alvo das discussões de Revuz (2002) que diz que a língua não é um mero instrumento, por isso, o encontro com outra língua é problemático e pode causar estranhamentos – como o uso recorrente dos complementos de objeto direto em francês, mencionado no trecho 29 – e provocar reações diversas. Nas respostas às perguntas desse excerto, é possível notar o PF situa o hibridismo apenas em termos gramaticais, ele não discorre sobre nenhum outro ponto (nesse momento) que não seja a gramática, reduzindo a língua a um organismo estrutural, sem outras significações.

(30) Pesquisadora: Existe algum momento que tu não te sentes à vontade para falar francês? Alguma situação? Ainda hoje, mesmo depois de formado, de ter dado aula na universidade, continuar dando aula.

PF: Tem. Mas eu acho que é o momento, que não é nem pelo travado do francês, qualquer um. Em português a gente fica meio ansioso no momento de entrevista.

Pesquisadora: Quando estás numa seleção?

PF: É. Quando vim para cá, teve entrevista lá no NELE. Eu entrei na sala [...] falei em francês, aí daqui a pouco ela começou a falar em português, aí eu falei em português e aí ela falou em francês de novo. Acaba que o cara está meio nervoso, já por estar ali, conhecendo gente nova, está numa situação completamente nova, e tem certeza que está sendo avaliado, sem nem ter dúvida. Tem certeza que está sendo avaliado numa conversa, numa coisa informal, quer dizer, tem essa carga de ansiedade, deixa meio... às vezes fogem as palavras. Depois a gente pensa: podia ter, queria ter falado. Mas eu acho que nesses momentos a gente tem uma ansiedade que é natural. Eu acho que em português teria essa mesma ansiedade, chegar lá em um professor e ter que... claro, não me faltariam as palavras talvez, mas eu ficaria nervoso de qualquer maneira.

Ao contrário da PE, o PF não tem problemas em falar francês. Ele diz que os únicos momentos em que se sente desconfortável para falar na LE, são os mesmos em que se sente desconfortável para falar na sua LM: seleções, entrevistas. Ele atribui o desconforto em anunciar ao nervosismo e a ansiedade que permeiam essas situações, nas quais se está sendo avaliado. Essa fala traduz um pouco da convivência que o professor tem com a LE agora: a LE faz parte da vida dele, ele se desloca pelo universo da LE/F com a mesma naturalidade que se desloca no universo da sua LM. O sujeito deixa marcas, nas suas falas, de que pertence à comunidade de LE/E. Essa diferença de enunciação (sentir-se à vontade para falar a LE) entre o PF e a PE não é estabelecida pelas LEs que falam, a diferença é importante em termos de deslocamentos que realizam nas LEs. Nesse sentido, O PF se desloca na LE/F com mais facilidade (de acordo com a sua fala) do que a PE, em língua espanhola. O diálogo a seguir traz mais elementos que corroboram com a ideia de que o professor pertence à comunidade de falantes de LE/F.

(31) Pesquisadora: Tu assumiste essa língua como profissão, a língua estrangeira, tu ainda vês essa língua como uma língua estrangeira?

PF: Para mim, pessoa: [nome], não. Eu já estou mega acostumado, uma desenvoltura super grande para ler, para ouvir, para falar. Muito acostumado com a coisa.

Pesquisadora: Há momentos em que tu não te dás conta que é francês? Já existe isso?

PF: **Já existe de eu não conseguir a definição às vezes em português**, por falar uma palavra em francês. Outro dia, na aula, foi assim, agora só não me lembro qual é a... **“chagrin”!** É que, às vezes, tu estás trabalhando a canção, essa música é aquela melancolia e tem aquela coisa do amor, e parece aquela coisa no francês do ‘chagrin’ e em português seria o quê? **Eu sei o que é em francês, mas não sei o que é português... “chagrin” não sei definir. Então, às vezes, a gente assimila certas definições que parecem que para a língua, para o francês...**

Pesquisadora: A língua estrangeira já faz parte do teu corpo? Porque para falar, a gente precisa da parte biológica. Para produzir os sons, a gente precisa do aparelho fonador. Quando tu vais falar em francês, tu chegas a preparar conscientemente teu corpo?

PF: Tem uma tática que sempre funcionou super bem comigo para isso também, para acostumar com a fala, uma coisa que seja natural. **Às vezes eu falo sozinho em francês...** fico pensando e falando que isso me...depois não sei...quando eu vou falar não tenho nenhum tipo de problema, não tenho nenhuma dificuldade. **Se aparecer do meu lado falando francês, eu já saio falando francês imediatamente, não sinto mais nada. É tudo automático.**

Pesquisadora: Então, tu consideras essa língua como tua?

PF: Considero. Sou falante de duas línguas. Francês e português.

Esse último trecho mostra o sentimento de familiaridade que o PF tem com a língua francesa. Houve os processos de hibridação, bem como houve uma renovação do PF em

relação às línguas que fala de forma a se sentir confiante em usar a LE/F. A língua francesa deixou de ser LE, o que significa que ele desenvolveu competência pragmática na LE/F, sem buscar a “idealização do falante nativo” (MOTT-FERNANDEZ e FOGAÇA, 2009). O PF automatizou o uso do francês, não sente as trocas entre as línguas, quando tem que fazê-las e, além disso, sente-se tão identificado como falante de francês a ponto de sentir a língua como sua. Ao dizer que ele não consegue expressar, na sua língua materna, o que sente ao falar a palavra “chagrin” (o que realmente significa), ele mostra que “tomou” a língua francesa como sua – parte pertencente ao seu corpo – e vivencia os deslocamentos em relação às comunidades de origem dessa língua, assim como entende que não existe a ilusão de tradução termo a termo entre línguas – de acordo com Revuz (2002), esse é um dos fatores que faz estilhaçar o contato com a LE.

À medida que os efeitos de estranhamento, rupturas e deslocamentos deixaram de ser desestabilizadores e passaram a ser excitantes, que a língua francesa foi dominando o professor, que adotou a comunidade de falantes de francês, pertencendo e sendo pertencido por ela, a ponto de ter “a surpresa de ver-se diferente, sem poder se definir” (BOHN, 2011-2012). Interessante notar que ainda que haja uma crise de identidades, nem sempre ela é traumática. As identidades do PF não são menos confusas, líquidas e móveis (HALL, 2006; BAUMAN, 2005) que as identidades de qualquer professor, o que se pode notar nos processos de renovação e renegociação de identidades do PF é a tranquilidade com que ele lida com esses processos conflituosos, é a abertura que ele dá às coisas novas que vão sendo apresentadas, permitindo-se vivenciá-las. Essa abertura ao novo (observada no PF) faz com que em vez de ir de encontro às diferenças, busca-se criar laços imaginários para compartilhar experiências comuns com outras pessoas, para ter a sensação de pertencer a uma comunidade (SILVA, 2007).

Após compreender as relações entre as línguas do PF, dirijo às atenções aos dizeres do PI sobre o mesmo assunto. A primeira pergunta foi sobre o contato atual que mantém com a LE/I:

(32) PI: Bom, eu agora tenho mais contato com a parte das leituras. Praticamente as leituras [...] não tenho contato com a escrita, porque no mestrado não temos disciplinas com contato da escrita do inglês ou também a oralidade, o *speak*, mas eu sinto falta de falar mais. [...] Estou bem bom nas leituras, eu leio bastantes coisas em inglês, espanhol e português.

Pesquisadora: Quando tu falas na língua inglesa, tu achas que tu tens alguma coisa das línguas maternas?

PI: Eu acho que eu tenho porque – até postei isso no meu blog – **até hoje não sei qual é a minha língua materna, se é espanhol ou português.** Então tem coisas que [...] **eu estou falando inglês e**

que me lembram coisas da infância do espanhol também e do português. Por isso que eu digo até hoje: não sei qual é minha língua materna.

Pesquisadora: Sim, mas no inglês tu vês alguma influência de alguma dessas línguas?

PI: Ah, sim! **Das duas.**

O PI sente falta de praticar mais a língua inglesa, já que seu contato atual é somente com as leituras. Embora não tenha tanto contato agora com a LE/I, o professor fala que o seu inglês é hibridizado pelas suas línguas maternas. O leitor pode observar que o PI tem uma relação conflituosa em relação à sua língua materna, ele não se identifica claramente como um bilingue⁵³, mostra-se confuso em relação à sua “verdadeira” LM, como se ora sua identidade pendesse à falante nativo de português, ora à falante nativo de espanhol. Não raro essa incerteza ocorre com brasileiros que vivem nas fronteiras com países de LE/E e vem a corroborar com as noções de identidade e cultura utilizadas neste estudo, sobretudo àquela apresentada por Bauman (2005), em que o autor diz que a identidade e as comunidades de pertença não têm a solidez de uma rocha. Ao questionar-se sobre qual a sua língua materna, o PI mostra a liquidez (BAUMAN, 2005) que permeia as suas identidades. É significativo atentar-se também ao fato de que o PI não nega nenhuma LM, em alguns momentos as recordações do espanhol são mais fortes e em outros as lembranças do português se tornam mais evidentes. Mesmo que Bauman (2005) fale que a identidade é ao mesmo tempo incluyente e excluyente (e essa foi uma discussão que eu trouxe no capítulo anterior por concordar com o autor), não me parece, nesse caso, que o PI tente excluir ou incluir como LM o português ou o espanhol, bem mais parece que ele se desloca por ambas as línguas, sem estar certo de qual delas é a sua LM (lembro ao leitor que esses deslocamentos também suscitam dúvidas, conflitos e está de acordo com a própria natureza da identidade, como ela é entendida na dissertação).

(33) Pesquisadora: Há algum momento em que tu não te sentes à vontade para falar inglês?

PI: [Pausa] Bah! Eu nunca pensei nisso, mas [...] num ambiente, por exemplo, com os amigos, não tem problema nenhum. [...] Mas eu estou me sentindo, mesmo assim eu **me sinto um pouco enferrujado**. Perdi essa prática, só voltado para leituras... porque não é o mesmo tu falares pelo *MSN*, pelo *Face*, pelo *Orkut*, tu estás escrevendo ali, não é? Do que falar, numa conversa [...] como agora a gente está fazendo aqui.

Pesquisadora: Tu estudaste inglês como uma língua estrangeira. Tu ainda vês o inglês como uma língua estrangeira?

PI: O inglês eu vejo como uma língua estrangeira. Eu adquirir, estou adquirindo ainda.

⁵³ Bilingue é usado, especialmente neste contexto, para falar que o PI tem como LM o espanhol e o português.

Da mesma maneira como a PE, o PI não tem tido muito contato com a LE, o que o deixa desconfortável para enunciar nessa língua se não estiver em um grupo de amigos. A perda de contato direto com a LE (durante a graduação, os sujeitos tiveram ao menos quatro anos de contato intensivo, praticando todas as habilidades na LE) faz com que os professores sofram uma desestabilidade na sua identidade como falantes da LE. A regularidade com que usavam a LE no período em que cursavam Letras talvez lhes assegurasse uma estabilidade (embora imaginada e ilusória) identitária como falantes de LEs.

O PI admite que o inglês é sua LE, confere à LE/I o status de estrangeira, pois ainda está em processo de aquisição da língua. Isso só vem a acrescentar que cada pessoa estabelece uma relação singular (e também irrepetível) com a LE que estuda. O leitor já pôde perceber que cada sujeito da pesquisa possui uma opinião distinta: a PE diz que o espanhol é LE, ao mesmo tempo em que não é uma língua estranha, mas familiar; o PF conta que o francês é sua língua da mesma forma que o português e o PI fala que o inglês é sua LE porque ainda está aprendendo-a. É possível entrelaçar a concepção de linguagem de Bakhtin (FARACO, 2003) – cada um ressignifica ao enunciar, o que torna a linguagem (e cada ser humano) irrepetível – com as de identidade de Bauman (2005) e Hall (2006) – singular, movediça, estilhaçada, instável – quando observamos três professores, de uma mesma instituição, que se formaram no mesmo ano, que dividiram o mesmo ambiente acadêmico e que estabelecem as mais diversas e distintas relações com as LEs que falam.

(34) Pesquisadora: Quando tu vais falar inglês, tu sentes que tu tens que te preparar para isso? É um processo consciente? Ou tu comesas a falar inglês e nem te dás conta que tu estás falando?

PI: Não, eu sozinho, com algum amigo saem as coisas em inglês. [...] Depende da ocasião, não é? Se fosse uma entrevista de emprego, aí...

Pesquisadora: A língua inglesa já pertence ao teu corpo? Tu deixaste a língua tomar conta do teu corpo?

PI: É, isso aí... não pensei nisso ainda!

Pesquisadora: Existe algum aspecto que te incomoda? Em alguma dessas culturas, entre as tuas e a da língua inglesa?

PI: Não, acho que [...] a gramática da língua inglesa, não digo que é mais fácil, flui melhor. É mais prática, é menos complicada que a nossa.

O PI fala que não precisa se preparar para falar em inglês com os amigos, no entanto, se o momento de enunciativo implicar uma avaliação do seu inglês, então ele vai ter que se

preparar, de forma consciente para isso. Essa fala vem a reiterar que o PI ainda se sente numa zona de desconforto em relação à LE/I, ainda não se apoderou do inglês como parte do seu corpo e não faça parte da comunidade de pertença de falantes de LE/I. Revuz explica esse processo problemático que surge com o contato com LEs: “[...] aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver” (2002, p. 229). O processo paradoxal e contraditório que faz parte da experiência de aprender uma LE traz a consciência do que representa imergir na LE.

Proponho uma súmula dos discursos referentes à língua. Quanto a sua utilização, apenas o PF usa regularmente a LE porque trabalha com ela. Como não estão dando aulas de LE, a PE e o PI têm um contato mais limitado por meio de leituras e músicas. Talvez em função do uso, os professores de espanhol e inglês sintam-se menos confortáveis ao enunciar nas LEs, ao passo que o PF se sente desconfortável somente em situações em que está sendo avaliado (de acordo com a sua fala, isso também acontece na LM).

É importante falar da questão da “estrangeiridade” da língua. A PE diz que não considera a LE/E estranha, mas é estrangeira; o PF diz fala que a LE/F é sua língua, assim como o português e o PI diz que ainda está em processo de aquisição de inglês, que a considera uma LE. Esses enunciados em relação às LEs podem estar relacionados às competências que cada professor tem na sua LE, bem como podem estar ligados à afinidade que estabeleceram com essas línguas, no sentido de se sentir dominados pela língua, de deixar a língua dominá-los. A PE fala que a LE/E não está “grudada” no seu corpo, não faz parte da sua essência. A mudança entre a LM e a LE/F é automática, o francês já está “fixado” na biologia do PF. Para o PF, a LE/I ainda está em processo de aquisição, não pertencendo, ainda, ao seu corpo. No entanto, mesmo que a troca entre a LM e LE seja automática, o PF se assemelha aos professores de espanhol e inglês em relação aos rasgos da LM na enunciação da LE, os três sujeitos falam que a LM deixa suas marcas ao enunciarem na LE. Para finalizar, os professores de espanhol e francês falaram que o que incomoda na LE é a parte gramatical (o PF faz a ressalva de que os problemas da parte gramatical são provenientes dos déficits que ele já tinha na LM), o PI, ao contrário, diz que nada lhe incomoda na LE/I. Para ele, a gramática do inglês é menos complicada que a nossa.

Nesse nicho, ao discursarem sobre a língua, os professores também se diferenciaram, mas vejo que apresentaram mais semelhanças em seus dizeres sobre as relações que estabelecem com as LEs que nos nichos anteriores. Reitero a complexidade de ingressar na LE e acredito que as relações que os professores estabelecem com ela estão relacionadas com

as questões identitárias e, provavelmente também, com a competência linguística que desenvolveram com a LE.

3.3.2.4 Nicho diferença

Neste nicho, proponho ao leitor observar os deslocamentos e as (re)negociações dos professores em contato com a cultura dos países das LEs em que são licenciados. O encontro da LM com a LE – discutido no nicho anterior – provocou deslocamentos identitários nos sujeitos da pesquisa. Já disse anteriormente que os conceitos de língua, identidade e cultura estão diretamente relacionados. Agora, discuto as relações entre as culturas da LM e da LE emergidas a partir do encontro com a LE, começando pela PE.

(35) Pesquisadora: De alguma forma, tu te sentes bicultural? Porque quando a gente entra em contato com uma língua estrangeira, a gente entra em contato com essa cultura também.

PE: [...] eu não me considero bicultural porque eu não tenho domínio da cultura espanhola total, eu não conheço tudo.

Pesquisadora: Tu não agregaste coisas da cultura na tua vida?

PE: Não, não, não, não... Em nenhum momento, nada, nada. [...] Sim, eu conheço, mas não tenho o domínio, essa é a verdade.

Pesquisadora: Queria te perguntar se tu te sentes menos marcada naquilo que a gente chama de “brasilidade”? Depois de ter passado por uma universidade, te graduado em uma língua estrangeira?

PE: Não. Isso não interfere de maneira alguma, só soma na minha vida porque é mais uma língua adquirida, **uma visão mais ampla sobre a cultura das pessoas, sobre a maneira como as pessoas pensam, como elas se vestem, como elas vêem o mundo, e cultuam as coisas, porque cada país tem a sua peculiaridade.** A gente tem uma maneira de pensar, não digo nem de pensar, um comportamento cultural que é diferente do comportamento cultural do europeu. **Eles têm dentro da cultura deles o chá das cinco, aqui ninguém toma o chá das cinco. Às cinco horas está todo mundo trabalhando, a pessoa vai tomar café às 7h, quando solta, sempre!**

A PE acredita que para se sentir bicultural ela precisaria dominar a cultura dos países de LE/E, ela reconhece claramente a incompletude que sente em relação ao conhecimento da cultura do outro. Ela diz que não agregou coisas da cultura de LE/E na sua vida, apenas conhece. Embora diga que não é bicultural, ela fala que o contato com outra cultura não modificou a sua identidade como brasileira, só veio a agregar conhecimentos sobre outra cultura – marcando as diferenças existentes entre a sua e a do outro – e ampliar sua visão sobre o mundo. A negação de que ela tenha se hibridizado à cultura é bastante forte, ainda mais quando ela estabelece relações com a cultura visível (como o chá das cinco).

(36) Pesquisadora: Existe alguma coisa na cultura, o que tu conheces da cultura de língua espanhola, a gente tem milhões de culturas [inaudível] em muitos países, com a qual tu te identificas?

PE: Acho, eu vi umas coisas [...] uma música que eu gostei muito, **aqueles ritmos de Cuba, um pouco da cultura...**

Pesquisadora: Salsa, merengue...

PE: Salsa, merengue, curto muito, me identifiquei pelo sentido rítmico da coisa, mais uma vez... [...] a música de novo. Muita gente aprende muito a língua estrangeira através da música, facilita muito. [...] **E essa parte que foi mais interessante, que eu me lembro, que me marcou mais foi isso, de saber as partes musicais** de cada [...] porque tem as peculiaridades musicais de cada país, por exemplo, de Cuba não é igual a da Argentina. **A argentina é um tango, em Cuba é a salsa [...] bem diferentes!** [...] tinham algumas coisas que me cansavam... não queria saber as condições que as pessoas moravam [...] dados de planície, não, não, não... eu gostava mais de saber sobre o povo em si, eu tinha mais interesse de aprender como é o comportamento das pessoas.

O interesse maior da PE é em apre(e)nder sobre o comportamento das pessoas que vivem nos países de LE. É interessante notar que em muitos dos seus dizeres, inclusive nesse excerto (36), aparece a identificação da língua por meio da música: a questão dos ritmos que caracterizam os países de LE/E e a fala sobre a aprendizagem da LE/E por meio de músicas.

(37) Pesquisadora: Tu falaste agora do povo, de como era o comportamento... então tu achas que a língua estrangeira cria uma outra realidade?

PE: Cria. Na verdade ela te dá uma noção de que a gente... por exemplo: **o Brasil tem uma cultura que é totalmente diferente do povo da Espanha.** As pessoas têm uma maneira de pensar diferente da gente, por mais que a gente esteja inserido no Brasil, a gente sabe mais ou menos, conhece como o povo pensa, independente das regiões... como acontece também lá na Espanha... eles têm essas peculiaridades como nós temos aqui, **em questão da maneira fonética de falar, o aparelho fonético é diferente, a maneira de pensar é diferente, porque gaúcho é diferente do povo do nordeste, que é diferente do carioca. E lá também na Espanha, que é diferente da Argentina, do Cubano** [...] isso que é interessante, essa coisa, de saber que tem pessoas que vão ter uma visão diferente.

Pesquisadora: Então tu achas que a língua...

PE: Uma filosofia de vida diferente.

Pesquisadora: A língua estrangeira cria uma outra realidade e, de certa forma, essa realidade é regida pelo pensamento de quem fala?

PE: Não digo pelo pensamento de quem fala, **mas pelo contexto de onde ela vive.**

A PE acredita que a língua (e ela não faz qualquer distinção entre a materna e a estrangeira) cria outra realidade na medida em que há um grupo de pessoas, inseridas em um determinado contexto. Para ela, o pensamento do falante é condicionado ao meio onde ele vive. Ela cita as diferentes regiões do Brasil e diferentes países de língua espanhola para dizer

que é o meio (sócio-histórico, econômico, político, cultural) que vai definir a realidade de quem habita esse meio. Não há como não retornar ao tema das comunidades de pertença, nas quais as pessoas se unem por ideias comuns, por compartilhar os mesmos valores. As comunidades ajudam a estabilizar (na verdade, a tentativa de que haja um centramento) a caótica e constante desestabilidade em que vivem os indivíduos. Como discute Anderson (2008), na falta de uma “comunidade natural” se faz necessário que os sujeitos criem comunidades imaginadas para não se sentirem isolados. Assim, é sobre esse grupo comum imaginado – ao qual se referiu a PE ao falar das diferentes regiões –, que os indivíduos, através da língua refletem e refratam a sua forma de ver o mundo, dando significados a sua realidade.

O PF também discorreu sobre as questões culturais. O professor de francês nega que se sinta ou seja bicultural:

(38) PF: Não. De jeito nenhum. Inclusive essa coisa da cultura, acho que a cultura não está dissociada da língua. Mas acho que se a gente está na língua, se a gente sabe, necessariamente incorporou algo da cultura, mas acho que isso de uma forma que é limitada, não no sentido corrente da acepção de cultura [...] o cara sabe tudo da França, o cara sabe os diálogos. Eu não me sinto assim, com o contato direto com a cultura do lugar. **Não sei nada de França, não sei nada de Canadá. Nunca fui muito atento. [...] Eu gosto da língua, eu gosto de aprender, mas essa coisa do aprender a cultura para aprender a língua, eu nunca fui ligado nisso. Nunca gostei muito, [...] é o meu estilo assim de ser ligado nesse tipo de coisa.** Fiz disciplinas disso e tal, eu acabei até caindo fora. É a acepção recorrente: o que os parisienses gostam de fazer, o que é a culinária, o que é, enfim, a paisagem do país, a geografia, ou sei lá... não sei, nem me interessa também, a não ser que eu vá para lá e queira viver e tal. Mas eu acho que pode ser positivo, enfim, todo contato com a língua é positivo, de qualquer forma. Seja pela culinária, seja pelo o que for, mas primeiro que eu não acho essencial, segundo que eu não tenho esse contato. **Agora, esse outro tipo de contato que é uma coisa mais, nem sei se vou saber explicar, uma coisa mais, na língua, que está assim na língua⁵⁴, uma coisa mais fechada, uma coisa... não fechada no sentido de estanque, mas mais centrada ali, em torno da língua mesmo.**

Pesquisadora: E tu te sentes pertencente à cultura da língua estrangeira?

PF: Sou brasileiroíssimo. Eu acho que não me sinto em contato. Não sou nem apreciador da música francesa. Com exceção do “[inaudível]”, a música moderna é uma coisa horrível, tanto quanto a brasileira. [...] **Identificado com a cultura, eu acho que não, de fato. Com a língua, totalmente.**

Ainda que o PF não se sinta pertencente à acepção de cultura que ele considera recorrente, ele acredita que está ligado, sim, à parte cultural que vem junto com a língua, já que considera a cultura entrelaçada à língua, a cultura não-visível. O PF não se considera um bicultural (nega, da mesma forma que a PE), mas ao dizer que para entrar na língua é

⁵⁴ Neste momento, o professor fez gestos com as mãos, entrelaçando os dedos.

necessário entender a cultura (no sentido de que a língua reflete a cultura de um povo), de certa forma ele diz que pertence à cultura nesse sentido. Gostaria que o leitor lembrasse o que o PF diz no excerto 31, seção 3.3.2.3, em relação à palavra “*chagrin*”, para dizer que alguém que consegue se permitir sentir e apreende o sentido dado a essa palavra – cuja tradução em sua LM não é correspondente –, deixa-se pertencer e pertence a essa cultura.

(39) Pesquisadora: A língua francesa cria uma outra realidade? Para ti ela criou uma outra realidade?

PF: Para mim ela criou pelo menos uma outra possibilidade de pensar as coisas e, enfim, de ver as coisas. [...] Eu penso mil coisas em termos de conhecer, por exemplo: **fazer contato com o pessoal do francês, pensar possibilidades. Por exemplo, de intercâmbio, de viajar, de ver, de emprego, de trabalho, de procurar gente**, coisas que quando tu fazes História, não tem aluno particular, ninguém roda em história, inclusive. Coisa que quando a gente está trabalhando com a língua, a gente já começa a entrar neste mundo, que é o mundo de fazer contato. **A esfera da língua, onde a língua circula, entre o círculo. O pessoal que pratica. Mas quando que a gente está de fora, não tem notícia.** Não fica sabendo de nada. A gente não entra nesse círculo. A gente não tem essa dimensão. Talvez, de certa forma, cria uma realidade, tu passas a viver num outro campo, com outras possibilidades.

PF: **Eu sou super brasileiro, não sou super patriota.** [...] Brasileiríssimo no sentido de nascer, eu sou daqui e tem toda a carga que isso significa. Então é uma “transvisória”, num olhar para o outro. E um olhar, claro, se vai para o outro, volta para mim. Posso me ver a partir de saber como o outro é, eu posso me questionar. Mas eu acho que a dimensão máxima é essa, menos brasileiro, jamais. A identificação que a gente tem aqui, a gente quase que cai no bairrismo, não sou mais gaúcho, mais brasileiro. Acho que me identifico muito mais sempre com o Brasil. O francês me deu essa dimensão só de ver o outro, perceber o outro.

O PF acredita que a LE cria outra realidade no sentido de abrir os olhos a outros universos que outras áreas não possibilitam. Ele fala com entusiasmo sobre as coisas novas que acontecem na vida dele pelo fato de ser falante e professor de LE/F. Entretanto, ele acredita (da mesma forma com a PE) que o contato com a cultura de LE/F não modificou sua identificação como brasileiro, embora ele diga que o ajudou a olhar para si mesmo, a partir do olhar para o outro. Essas palavras proferidas pelo PF estão em consonância com o que Revuz (2002) diz que ao apropriar-se da língua e cultura estrangeira, o indivíduo pode tornar a comunicação criativa, de forma a estar aberto a novas significações, não precisando romper as amarras com a língua e cultura materna. Também é válido lembrar Moita Lopes (1996) quando diz que o entendimento de si mesmo, ao entrar em contato com o outro, é um dos aspectos positivos que se pode obter pela aprendizagem de uma LE; de Mott-Fernandez e Fogaça (2009) que também acreditam que a LE ajuda a desenvolver a tolerância em relação à língua do outro, ao mesmo tempo em que valoriza a sua própria e de Deangeli e Aranha

(2007) que pensam que apre(e)nder uma língua requer uma formação baseada no convívio com a diferença.

A seguir, apresento as falas do PI, que assume sua multiculturalidade e discorre sobre as realidades que a LE cria:

(40) Pesquisadora: Eu não vou perguntar se tu te sentes bicultural, porque tu és bicultural. Tu te sentes tricultural em função do inglês?

PI: Ah, me sinto, sim! Acho que o que muda, a diferença é que entre os Estados Unidos da América, os latino-americanos – nós –, **acho que só muda a língua porque somos bem parecidos.**

Pesquisadora: Tu te sentes mais brasileiro, mais uruguaio ou mais estrangeiro?

PI: Me sinto brasileiro. Ah, com certeza! Brasileiro, não gaúcho. Brasileiro no geral. Sou gaúcho, mas não tenho esse sentimento do nacionalismo regional. Sou brasileiro mesmo. **Lógico que tem coisas que eu gosto do Uruguai, eu me sinto uruguaio também,** não vou dizer que o que fala mais alto é o Brasil mesmo. A identidade como brasileiro.

Pesquisadora: Tu achas que a língua estrangeira cria outra realidade?

PI: Claro! É, com certeza, eu acho. Deve não, é. Ah, sim, tem, principalmente gírias. **Termos que são integrados na atualidade, toda hora. Se não seria uma língua morta, não é?** [...] Ah, do *check*. Estava vendo os e-mails e aí coloquei para minha irmã, até foi falando (porque pelo *MSN* a gente fala em espanhol.), **fui colocar *check*, aí eu não sabia dizer, colocar em [espanhol]... eu coloquei *checkeando*.** [...] Comida? Bah, isso tem! Até a gente briga com o meu pai, ele é bem assim: **“como é que tu vais misturar? Tu és bem brasileiro, misturas as comidas, comes feijão com salada, com arroz, com tudo. Ah, tu estragas a comida, como é que tu vais colocar isso aí?”** Porque no Uruguai eles comem tudo separado. Primeiro a salada, depois o arroz, o feijão, depois o bife. [...] Eu como tudo misturado.

O PI é o único que declara que é multicultural, que se sente pertencido e pertence à cultura da LE/I. Parece contraditório ao dizer que ainda que se sinta multicultural, identifique-se como brasileiro, mas ele justifica que também tem suas identificações com o Uruguai. Ao falar da realidade criada pela língua estrangeira, o PI diz que é inevitável que não se crie outra realidade pelos próprios termos (de LE/I) que são usados na atualidade. Ele comenta das hibridações entre as línguas ao contar do diálogo com a irmã via Internet (em espanhol), no qual ele queria dizer que estava verificando os e-mails, mas não lembrava a palavra em espanhol e usou a palavra em inglês com a terminação final no gerúndio da LM. Ele também fala da questão dos costumes, que são diferentes, quando fala que o brasileiro coloca no prato a salada, o arroz, o feijão e o bife ao passo que no Uruguai se come primeiro a salada, depois os alimentos do prato principal.

Sumarizando este nicho, pode-se perceber que o único professor que declara que é multicultural é o PI. A PE e o PF negam que tenham traços da cultura do outro ou que sejam pertencentes a ela (na verdade, é o imaginário de que não sofreram hibridizações no contato

com as LEs). É interessante que os três professores acreditam que não houve mudanças na sua “brasilidade”, ao contrário, parecem fixar a ideia de que são muito brasileiros na sua constituição identitária, embora a PE e o PI se identifiquem com alguns aspectos da cultura do outro.

Há uma diferença bastante acentuada entre os professores, quando perguntados sobre a realidade criada pela LE. A PE acredita que a realidade é criada pelo contexto onde se vive, independente de ser LE ou LM. O PF destaca que a realidade que a LE/F criou para ele está vinculada à comunidade de pertença dos falantes e professores de LE/F. O PI descreve a realidade que a LE cria por meio de palavras (*checkeando*) e pelos hábitos (as diferenças entre uruguaios e brasileiros ao comer). Após falar em hibridismo e cultura, os sujeitos discorrerão, no próximo nicho, sobre a questão do valor na LE.

3.3.2.5 Nicho valor

Uma das perguntas apresentadas na entrevista dirigida era acerca da valorização da LE na nossa sociedade. Interessante notar que não apenas essa pergunta foi respondida pelos participantes, como a questão “valor” apareceu, também, em outros de seus dizeres (já mostrados nos excertos anteriores).

No excerto 7 (seção 3.3.2.1), por exemplo, a PE fala que é importante ter uma LE no currículo, fazendo referência, assim, ao valor econômico atribuído aos falantes de LEs, que conseguem melhores oportunidades de emprego no mercado de trabalho. No excerto 27 (seção 3.3.2.3) também aparece a questão do valor financeiro agregado à fala do PF fala quando ele diz que vive do ensino de LE/F, que o sustenta (financeiramente) e que deve continuar sendo seu sustento por um bom tempo. O PI também atribui o valor econômico à LE/I, quando fala que é importante saber inglês “devido a sua importância no mundo desde uma perspectiva econômica” (escrito no seu texto, analisado na seção 3.3.1.3).

Questionados, então, sobre a valorização dada pela sociedade para a língua estrangeira, os sujeitos responderam, a começar pela PE:

(41) Pesquisadora: Tu achas que o espanhol é valorizado na nossa sociedade?

PE: Se ele é valorizado na nossa sociedade...? Não. Ele é uma segunda língua valorizada, porque as pessoas dão preferência ao inglês. O inglês vem sempre primeiro. Se as pessoas [...] vão botar um filho num curso, não vão botar num curso de espanhol, vão botar num curso de inglês. Não sei se é por causa do alcance, de ser uma língua realmente universal. Hoje em dia a coisa é muito... a gente lida cada vez mais com pessoas totalmente diferentes, eu já não acredito que seja só o inglês agora, eu acredito que o espanhol já está tendo um espaço maior do que tinha antes.

Sob a ótica da PE, a LE/E é a segunda, após o inglês a ser mais valorizada na sociedade. Está na fala da professora, a questão do inglês como língua universal, que tem que ser aprendida (essa visão do inglês como língua universal foi bastante discutida nas seções 2.1 e 2.2, do capítulo anterior). A PE também fala que o espanhol está ganhando mais espaço por inserção como disciplina optativa nas escolas brasileiras, no Ensino Médio, e em função do encurtamento das fronteiras geográficas (Internet) no processo de globalização em que vivemos (quando ela fala que se lida cada vez mais com pessoas diferentes).

O PF também responde aos questionamentos:

(42) Pesquisadora: A importância que tu dás à aprendizagem da língua estrangeira é a mesma que se dá nas escolas? É a mesma que se dá na sociedade?

PF: Não é. Eu acho que a prática da aula tenta ser essa: “Deus no céu e francês na terra”. Ali é, enfim, a gente está vivendo no e para isso. **E isso tem um lado ordinário e cruel, que é eu estou sendo pago para isso, então, vou defender a bandeira ali.** A gente é professor de francês e ponto. É o francês. **Mas socialmente a gente sabe o nível de preocupação que se tem com língua estrangeira: é nenhum, quase nenhum.** Quer dizer, há um discurso que defende a importância de saber língua estrangeira, porque no mundo de hoje não dá pra viver sem o inglês, ponto. [...] Por outro lado, a prática é qual? Não dá para viver sem o inglês e a escola faz o quê? Porcarias de aula, a carga horária mega reduzida, enfim, o discurso é de um lado e a prática de outro.

Pesquisador: A falta de importância que a sociedade dá, em aula tu otimizas tentando sempre trazer o francês como se fosse o principal, é isso?

PF: É, basicamente tem que ser assim. Se na verdade a gente vai parar para pensar no caso do francês. O francês é usado para quê? **Falta coisa aqui no Brasil. O estímulo que tu tens ao francês é ridículo. O inglês tu tens escolas, o espanhol tem também.** Agora o francês não tem. Se fores perguntar para pessoas por que elas fazem francês... pelos mil motivos particulares. Eu tenho aluno que a família dele é de origem francesa, sei lá porque ele faz... por descarga de consciência. Há gente que trabalha com gastronomia, enfim, tem um acesso do francês na gastronomia. Há gente que quer fazer proficiência. Tem gente que quer ir pra França. Mas, em termos de realidade, aqui dentro do Brasil, o que tu vais fazer com o francês aqui no Brasil? Não muita coisa. Mas, a gente tem que dizer ali que o francês é tudo na vida.

O PF não fala apenas da LE/F. Primeiro, ele fala sobre a LE no Brasil: o discurso é um, a prática é outra. Há um conflito: se por um lado o discurso é pró LEs, por outro a prática é bem diferente quando se olha o espaço dado à LE dentro das escolas. O PF também faz uma crítica severa ao trabalho realizado nas escolas na área de LE. Quando fala do francês, ele volta à questão do valor econômico, ao dizer que é “pago” para “levantar a bandeira do francês”. O PF ainda discorre sobre a (falta de) importância da LE/F no contexto brasileiro, comparando-a com as línguas inglesa e espanhola, que ao menos têm espaço nas escolas,

além de dizer que as motivações para que se estude LE/F no Brasil são inexistentes, pois não há o que se fazer com o francês no Brasil. O inglês, ao contrário do francês tem bastante espaço na sociedade brasileira:

(43) Pesquisadora: Tu achas que o status social das tuas línguas maternas igual ao status social da língua estrangeira? Como tu vês na sociedade?

PI: Ah, eu não vejo diferença. Em relação ao status, eu sei que ainda há, que o inglês ainda é... mas acho que isso está mudando, não é mais aquele imperialismo, aquele imperialismo acho que tá [...]Acho que na sociedade... acho que está, sim. Até por causa... não sei se essa crise nos Estados Unidos está influenciando...

Na opinião do PI não há diferenças no status social das línguas, mas sabe que ainda há uma diferenciação para a sociedade. Entretanto, ele acredita que o cenário da LE/I como língua mais importante está mudando em função da crise econômica mundial de 2009. Muitos autores falaram sobre a questão da hegemonia norte-americana e sobre a questão do servilismo do brasileiro em relação aos estrangeiros, ao que é de fora, no capítulo anterior. Essas questões, levantadas pelos autores utilizados nos pressupostos teóricos, fizeram surgir outra pergunta que diz respeito à valorização de professores de LEs (espanhol, francês e inglês), nativos de português brasileiro:

(44) Pesquisadora: Tu achas que os nativos são menos cobrados, em relação à língua do que os professores brasileiros que dão aula de língua estrangeira, no caso do espanhol?

PE: [...] Se eu fosse falar o que eu penso, **os brasileiros são um pouco mais** [...] é por não ser um nativo... Porque o nativo tem controle, está naturalizado [...] Ele tem o domínio e eu não tenho, em partes.

(45) Pesquisadora: Tu também já tiveste contato com nativos de francês, que dão aula de língua francesa no Brasil. Tu achas que os nativos são menos cobrados em relação aos brasileiros na língua francesa?

PF: Acho que sim. Os caras... ninguém fica prestando muita atenção se tu estás falando, se não estás, acaba vindo aquilo como pressuposto de que o cara domina, que o cara sabe. Não que isso seja verdade, porque eu já vi professores - nativos que vieram -... **tem gente que veio de lá para dar aula aqui e não sabia o que ia fazer para dar aula.** Não sei como é que eu trabalho, não sei o que eu vou fazer... [...] **saber, não pressupõe saber ensinar.**

(46) PI: É [...] bom, nativo é nativo, não é? Já domina a língua, mas não sei se tem [...] se é um bom professor, se tem uma didática, [...] pode ser pior do que eu, não é? Aí eu entro, eu posso ser mais cobrado, sim, por causa que eu tenho que saber, eu tenho que dominar a língua e tenho que saber dar aula [...] da língua estrangeira. [...] Isso aí é relativo, acho. [...] No lugar que eu trabalhei, que eu dava aula de inglês, a dona desse lugar que eu dei aula de inglês, [...]disse: “Ahh, agora estou com uma pessoa ótima, nativa do inglês”, e eu pensei: “Bah, mas será que ela sabe dar aula? Ou é formada na área ou não é?”. Não era da área! [...] Eu acho que... eu não concordo. **Para dar aula tem que ser da área. [...] Então a nossa profissão o que é? Então qualquer um dá aula de inglês!**

Nos três trechos apresentados parece haver uma unanimidade entre os sujeitos da pesquisa. Os três acreditam que são mais cobrados que os professores nativos das línguas que lecionam. A PE fala da questão do domínio da LE/E que o nativo tem e ela não, mas quando ela diz “em partes” (44), acredito que ela faça referência à questão da formação, apontada pelos outros sujeitos da pesquisa. O PF diz que os alunos pressupõem que os nativos já têm o domínio da língua e, por isso, não contestam (e nem prestam a atenção) qualquer “erro” cometido pelo nativo professor de LE/F, ao passo que os professores brasileiros são alvos de críticas quando cometem equívocos na LE (45). Ele também fala da questão da formação, que conheceu professores nativos que não tinham ideia de como se dava uma aula. A ideia de que ser nativo da língua não significa que saiba ensinar também é compartilhada pelo PI ao dizer que o fato de ter domínio da língua não faz do nativo, necessariamente, um professor (46). O PI ainda conta o caso de um nativo que foi supervalorizado por uma proprietária de um curso de idiomas onde trabalhou, sem ser da área de Letras e volta à questão da valorização quando ao questionar-se: então a nossa profissão é o quê?

Nesse nicho, os professores se posicionaram em relação ao status das LEs que falam. A PE acredita que o espanhol tem sido mais valorizado (ainda que o inglês seja a língua de maior valorização), sobretudo pela inclusão (recente) dessa LE no currículo escolar. O PF diz que a LE/F não tem espaço na sociedade brasileira, nem mesmo nas escolas, como o inglês e ao espanhol (que mesmo sendo disciplinas que estão nas grades curriculares das escolas, também são pouco valorizadas, já que a carga horária é reduzida). O PI diz que o inglês continua sendo a língua de maior prestígio, embora acredite que outras línguas estejam ganhando espaço desde a crise econômica mundial, em 2009.

Os professores mostraram unanimidade ao falarem que se sentem mais cobrados que os nativos das LEs que lecionam, mas contestam o fato de serem, de alguma forma, menos prestigiados por não serem nativos, já que tiveram uma formação nas LEs.

No próximo nicho – o último desta análise e interpretação – os professores relêem os textos escritos por eles no período da graduação.

3.3.2.6 Nicho retorno aos textos

Esta última parte da interpretação traz as releituras dos textos que escreveram enquanto graduandos pelos professores.

(47) Pesquisadora: Quero saber se alguma coisa mudou e se tu tens alguma coisa a acrescentar o teu texto.

PE: Não mudou nada. Eu citei aqui que o estudo de uma outra língua exige dedicação, criatividade [...] contínua e pensar em coisas diferentes para ensinar espanhol para quem não fala e isso se tornar uma coisa boa. Geralmente as pessoas têm aquela coisa... aprender uma língua diferente é barra pesada... Que saco, tenho que aprender espanhol, tenho que aprender inglês. Não tem que ser uma coisa assim: Vou aprender! Isso aí parte do professor, da criatividade, do amor pela profissão, para absorver a língua estrangeira de forma positiva. A escolha que eu realmente fiz foi motivada por causa da música, em todos os aspectos, não só pelo espanhol, mas também por causa da literatura. E sempre gostei da língua espanhola, por ser uma língua parecida, é bacana! Tudo perfeito... tudo que eu tinha pensado! E realmente, que eu falei... dos ensinamentos... que a gente não pode se pautar naquele professor, a gente tem que buscar alternativas fora, tu como aluna, nós como alunos... buscar alternativas para poder melhorar naquilo, buscar mais. Vou buscar saber mais, me aprofundar mais. O professor te dá só o filezinho, aquilo que é... o resto tu tens que correr atrás. Realmente não mudou, não mudou o que eu pensava. [...] eu acho que tudo só vem a acrescentar, não pode [inaudível] é que nem tu dominares uma profissão e não entender as outras também. Fica bitolado como pessoa... eu acho que conhecimento a mais te acrescenta em tudo, tem curvas [...] tudo na vida tem curvas, a gente tem que aprender tudo [inaudível] mas a gente nunca vai saber tudo.

A PE ao reler seu texto diz que o que ela pensava na época da graduação não mudou. Destaco a parte final da sua fala, em que ela diz que todo o conhecimento é válido e só vem a acrescentar na sua vida. Ademais, ela diz que o conhecimento “tem curvas”, o que me faz lembrar das noções de identidade discutidas ao longo dos pressupostos teóricos e das interpretações: a identidade não é uma reta em que se chega a um ponto, a identidade tem curvas (assim como o conhecimento, como disse a PE). Às vezes, as curvas são circulares, mas olhar para as identidades como deslocamentos em círculos, não significa defini-las, porque ao retornar a um ponto do círculo, a identidade nunca será a mesma. Este círculo visto da forma como vejo, neste trabalho, a identidade é espiralado, quando se volta ao ponto onde já se passou antes, volta-se diferente, modificado, a identidade vem renovada e ressignificada.

(48) Pesquisadora: Depois de ler teu texto de um tempo atrás, tiveste algum estranhamento? Alguma coisa que tu mudarias hoje? Tens alguma consideração a fazer sobre esse texto?

PF: Pior que não. O texto está até bem. Já conseguia escrever desse jeito. Exceto pelo “mister”, que não colocaria no texto de hoje. O resto foi bem escrito!

Pesquisadora: E alguma coisa que tu não penses igual hoje em dia?

PF: Talvez essa parte final de não saber o que se deve ensinar. Acho que talvez não seja bem essa questão, não saber o que se deve ensinar. Para quê? Qual o valor dado à sociedade, pela sociedade à educação? Isso é claro, são coisas mais amplas, mais vagas. Qual o indicador disso? É difícil achar o indicador. O investimento que o governo faz em educação, isso é obvio que é uma... [...] Porque hoje a gente sabe que a gente tem, por exemplo: um plano de aula, um programa, o que a gente tem que fazer, o que vai deixar de fazer e enfim... enquanto um professor de língua, talvez eu me visse mais como um professor de história do que como um de língua. [...] Acho que a parte de... por exemplo, da inclusão da língua no currículo escolar, acho que essa vai ser a luta interminável para sempre no francês [inaudível]. O francês só encolhe, em vez de aumentar. Essa vai ser uma luta acho que para sempre. Eu acho que é uma luta que a gente faz diariamente quando a gente vai dar aula nos lugares. A gente dá uma boa aula, porque quando o pessoal gosta, o

peçoal sente necessidade. É tão bom fazer francês! E essas pessoas têm que multiplicar. [...] a UFSM⁵⁵ fechou o francês. Tinha francês, não tem mais. Quer dizer, vai fechar? Perder espaço? Já não tem! [...] É um espaço que já não tem, está perdendo. A FURG quanto tempo está nessa: vai, fecha, não fecha, fecha, não fecha. Pensar nisso. Daquela parte ali continuam bem firme assim. Cada um com seus meios, não é?

Na releitura do seu texto, o PF diz que não mudou muita coisa. Falou da linguagem do texto antes de fazer comentários sobre o que ele já pensava sobre a LE/F. Ele aponta uma diferença em relação às dúvidas que ele tinha em relação ao papel do professor, justificando-a pelo fato de, naquele momento, se projetar como professor de História. Além disso, o professor discorre um pouco sobre a questão da exclusão do francês, inclusive como opção de curso universitário: já não tem espaço e perde o pouco que tem. Essa questão da perda de espaço da língua francesa no Brasil (primeiro nas escolas, já que antes a LE/F fazia parte da grade escolar, agora nas universidades), marcada na discursividade do PF, desvela uma perda identitária ou uma preocupação com uma perda de identidade, que poderia ser traduzida pela frase “sempre terei espaço na sociedade como professor de francês?”. Atrevo-me a dizer que esse rasgo identitário, demonstrado pelo PF, deve ser comum aos professores que pertencem, como ele, à comunidade de LE/F.

PI: Com certeza a escrita melhorou, não é? “Sou consciente da necessidade extrema de ‘saber falar’ inglês atualmente devido a sua importância no mundo precisamente desde uma perspectiva econômica”, e em seguida que mudou essa perspectiva econômica. Porque hoje se tu vais numa empresa apresentar currículo e se tu dizes que tu não sabes inglês, tu já estás automaticamente... [...] Já tens que saber e deu. Bateu tudo direitinho, teve coerência.

Assim como o PF, o primeiro comentário do PI é sobre a escrita do texto (a forma). O único comentário que faz é sobre a importância do inglês, já que ele acredita que, hoje, as empresas não dão espaço para trabalhadores que não falam LE/I.

Ainda que os professores não tenham se achado distantes dos textos que escreveram ao longo da graduação, eles não são os mesmos. A metáfora que eu usei sobre as identidades circulares cabe para o momento da releitura dos textos, em que eles identificam (e se identificam com) as ideias que tinham ao longo da graduação como sendo as ideias que eles têm hoje. O retorno a um momento vivido pode trazer recordações e identificações, mas a

⁵⁵ UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

volta “a casa”⁵⁶, ao que se foi em um momento, faz parte da ilusão que o sujeito precisa criar para tentar encontrar algum equilíbrio no seu universo de identidades tão líquidas.

⁵⁶ Referência à música de Vitor Ramil, *A ilusão da casa*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembro ao leitor que nas *Considerações Iniciais* deste estudo escrevi (voltando à citação do livro de Dostoiévski) que dois mais dois não seriam quatro. Chegando a estas considerações finais – as palavras finais da dissertação –, reitero que não há conclusões definitivas a serem escritas aqui (dois e dois, de fato, pode ser qualquer número que não seja quatro), há, sim, “arremates”, a partir da minha análise e interpretação dos dados, que gostaria de dividir com o leitor.

Lembro que o estudo teve como objetivo geral estudar o processo de formação identitária e os deslocamentos que permeiam a vida dos professores de língua estrangeira, no que se refere à sua constituição identitária. Os objetivos específicos eram: verificar os processos de subjetivação e fazer isso a partir do olhar que têm de si como professores e falantes de língua estrangeira; averiguar como as suas identidades se filiam ao que a literatura denomina de hibridismo e investigar como se diferenciam identitariamente como falantes de diferentes línguas estrangeiras.

Para que os objetivos do estudo pudessem ser atingidos, respaldei minha pesquisa em pressupostos teóricos da LA que trouxessem os estudos já realizados na área – relacionados às identidades de professores de LEs –, e, ainda, aportes que auxiliassem na compreensão da construção/constituição (conflitante) de professores de LEs. Para penetrar no campo das identidades e cultura, fez-se necessário trazer ao trabalho as teorias dos Estudos Culturais. Ademais, as ideias do Círculo de Bakhtin foram agregadas às demais teorias utilizadas para compreender a discursividade dos sujeitos da dissertação e para que as análises e interpretações tivessem respaldo em teorias da linguagem.

A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo, pois seus objetivos só podem ser cumpridos na medida em que proponho um estudo no qual os professores são percebidos como seres sociais, que se significam e ao fazê-lo são significados, que se modificam ao mesmo tempo em que são modificados. Ao olhar os professores dessa forma, dirijo a pesquisa de forma a se abrir às experiências humanas e suas manifestações através da linguagem para interpretá-las (BAUER e GASKELL, 2002).

A pesquisa contou com três professores, cada um licenciado em uma determinada língua estrangeira: espanhol, francês e inglês. Os professores escreveram os textos que resultaram na primeira coleta de dados, no último ano da graduação em Letras. Nesses textos, os professores puderam discorrer livremente sobre o título proposto “Eu falante/professor de LE”. A segunda coleta de dados foi realizada quando os professores já haviam concluído a

graduação, a partir das transcrições de entrevistas, gravadas em áudio e vídeo, com cada professor.

Considerando as análises e interpretações realizadas, considero que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, porque os dados coletados permitiram que se estudasse a construção identitária dos professores e seus deslocamentos identitários. Além disso, os sujeitos da pesquisa se viram diante de questões sobre as quais nunca pensaram antes (especialmente na realização das entrevistas) e teceram comentários sobre isso, ao final das entrevistas:

PE: Muito bom é a gente falar certas coisas, porque... a gente sempre aprende, eu gosto de conversar, de interagir. Pode ser insignificante para muita gente estar nesta sala, com uma câmera olhando aqui para a gente, mas vai ter um ganho... para ti e para mim também... de poder estar conversando um pouco sobre a língua espanhola [...] a gente tem que aprender coisas diferentes para ser diferente, para pensar diferente [...].

PF: A gente não para, como diz o cara ali⁵⁷: a gente não tem mais a dimensão contemplativa da vida, a gente tem só a dimensão temporal. A gente tem que fazer as coisas, as coisas têm prazo, então a gente não pára para pensar. Parar. E falar daqui a um tempo as coisas que a gente viu na rua. A gente não tem mais a dimensão espacial da cidade, não tem tempo para mais nada, está sempre com pressa. Parar mesmo para pensar nas coisas. Contemplar a prática, por exemplo, digamos assim. Por que eu faço isso? Por que não faço isso? O que eu penso disso? Por que eu não uso tal coisa na aula? Ah, tá! Porque eu tenho essa ideia, porque eu não gosto, porque eu acho que a cultura não é tão importante para a prática do francês, para o cara aprender francês. Talvez seja isso, me possibilita um pouco isso, de pensar. Talvez seja um pouco longa a entrevista, mas acho que isso é normal, não é?

PI: Pensando nessas questões, eu comecei a pensar agora... sobre bilinguismo, multilinguismo... bom, eu pensava, mas só que... não tanto, com tanta densidade assim [...] Eu gostei muito, porque aí tu começa, tu põe em prática essas reflexões, discutes com outra pessoa, não é?

Quanto aos objetivos específicos, as falas dos professores desvelaram como se representam como professores e falantes de LE. A PE mostra as tensões e os conflitos de ser falante de LE/E. Em outras palavras sua voz enuncia a complexidade de aprender uma LE, as dificuldades em pertencer à comunidade de falantes de LE/E e os estilhaços da sua identidade como falante quando diz que a língua espanhola não é estranha, mas continua sendo uma LE. A sua representação como professora revela as fissuras adquiridas no processo de formação, com as dificuldades que teve na graduação. A sua significação como professora está muito relacionada às conquistas pessoais (o fato de ela ter enfrentado os obstáculos) e, de certa forma, silencia os alunos no seu discurso. O PF mostrou que a sua identidade como falante é menos tensa, é revogável e se caracteriza como falante (e bom falante) de francês. Quando

⁵⁷ O PF aponta para um livro na prateleira.

discursa sobre ser professor, é desvelado o conflito do professor em fazer o que se gosta (dar aula) e, ao mesmo tempo, ter que pensar nas questões financeiras ao ter que levantar “a bandeira” da LE/F não só por ser entusiasta da língua, mas também porque é necessário promovê-la para que se tenha trabalho. Ademais, a fala do professor revela a maneira como ele percebe a sala de aula: professor e aluno são atores num palco em que não há espaço para protagonistas e coadjuvantes. O PI embora estude LE/I desde os doze anos, revela que ainda está em processo de aquisição dessa LE. Ao dizer que as línguas mudam e que elas não são mortas, percebe-se que as duas identidades como falante e aprendiz de LE/I serão sempre renovadas, porque a língua sempre muda, assim como as identidades. Ao significar-se como professor ele mostra a complexidade das responsabilidades atribuídas (socialmente atribuídas) a um professor de LE: ensinar gramática? Levar a cultura da LE para a sala de aula? Ele acredita que é inevitável e necessário ensinar gramática, assim como é indispensável que se leve em consideração a cultura da LE, a cultura do ambiente do aprendiz até chegar à cultura não visível do aprendiz. Um processo que vai da cultura externa à interna com o objetivo de motivar e estimular o estudante de LE.

É interessante mencionar que embora os professores sejam híbridos, tenham agregado elementos das culturas das LEs que estudaram (estudam), apenas o PI se identifica como multicultural. As identidades dos três sujeitos da pesquisa são híbridas e são desveladas nos seus discursos, por exemplo, quando a PE diz que é motivada pelos ritmos musicais de LE/E, já que a sua identificação com a LE é linguística e musical, quando o PF diz que o entende o significado do termo “*chagrin*”, mas não consegue traduzi-lo ao português – porque não há palavra na sua LM que descreva exatamente o seu significado em LE/F – e o PI quando disse que não lembrava em espanhol como era “verificando” *e-mails*, falou “checkeando”.

O último objetivo específico tinha a proposta de averiguar como se diferenciavam identitariamente como falantes de diferentes LEs. Ao realizar as considerações do primeiro objetivo específico, mencionei como se caracterizavam como falantes: a PE tem a LE/E como estrangeira, mas não estranha; o PF se considera falante de LE/F da mesma forma como se considera falante de língua portuguesa; o PI está adquirindo ainda a LE/I. No entanto, a ideia também era averiguar se os professores tinham as características atribuídas socialmente às suas comunidades de pertença: a comunidade de professores de LE/E é caracterizada pela paixão, a comunidade de professores de LE/F é descrita pela suavidade e a comunidade de professores de LE/I é marcada pela altissonância. Para discorrer sobre as comunidades de pertença, repito parte de uma citação de Bauman (utilizada na seção 2.3) que diz “que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para

toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (2005, p. 17). Assim, considero que há traços de paixão, suavidade e altissonância na discursividade dos três professores. Seguramente, há características que eles apresentam que são comuns às suas comunidades de pertença, mas não há como delinear-las neste estudo. Parece-me muito mais verossímil dizer, a partir de minhas análises e interpretações, que eles se significam e se diferenciam enquanto professores, enquanto falantes e enquanto indivíduos, independente das LEs que falam – porque a liquidez das identidades e a globalização dificultam qualquer tentativa de homogeneizar uma comunidade – e, paradoxalmente, dependente das LEs que falam já que “saber uma língua é ser falado por ela” (CORACINI, 2007, p. 159).

As considerações realizadas nessa dissertação só se encerram em si mesmas, nos limites da própria dissertação, mas estão abertas ao leitor, que certamente terá suas próprias interpretações. Estão abertas para mim, também, à medida em que esses dados trazem uma série de significações e outras interpretações que não foram objetos de investigação nesta dissertação.

Trabalhar com identidade mostrou-me as infinitas possibilidades de olhar para a experiência humana, sobretudo no que diz respeito aos professores de LEs. Essa pesquisa tornou-me mais flexível e menos determinista. Eu entendi que para estudar as identidades, com a discursividades de professores híbridos, multilíngues e fragmentados (assim como eu), o pesquisador não pode visar o ponto final e nem pode dar-se ao luxo de dizer que “dois mais dois são quatro”. Então, vem-me à memória este trecho do livro *A estética do frio*:

Em uma entrevista, Borges declarou que não necessitava tentar ser argentino ao escrever, porque já o era; se tentasse, soaria artificial. São inúmeros os exemplos em nossa história oficial e em nossa vida privada em que tentamos ser rio-grandenses, em que tentamos ser gaúchos, em que tentamos ser brasileiros, em que tentamos ser uruguaios ou argentinos, em que tentamos ser europeus, em que tentamos ser as possíveis combinações de uns e outros. Nossas tentativas, muitas vezes antagônicas, sempre sugeriram a indeterminação de nossa própria face. (RAMIL, 2004, p. 14)

Então, leitor, finaliza Vitor Ramil sobre essa nossa busca incessante em tentar ser alguém que pertença a alguma coisa: “Poder-se-ia argumentar em favor de uma face múltipla, uma vez que nossa sociedade é mesmo heterogênea. Mas então por que seu constante questionamento?” (2004, p. 14). Ao leitor, deixo as reticências, quanto a mim, obrigo-me a dar o ponto final.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Desine Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ASSIS BRASIL, L. A. de. *O pintor de retratos*. 4. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de. Sotaque: apagar ou mostrar? In: MOZZILLO, Isabella et al (Org.). *III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – o plurilinguismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2005. p. 179-191.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas na poética de Dostoiévski*. 3. Ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BOHN, H. I. As identidades de professor “discursadas” pela Imprensa Brasileira. In: VII SENALE, 2012, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS. *VII SENALE – Ensino e linguagem: novos desafios*. Pelotas: Educat, 2012. p. 115.
- _____. *Conversas e apontamentos durante os encontros de orientação de mestrado*. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas - RS, 2011-2012.
- BRAIT, B.; MELO R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (sócio)linguistas. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. Trad. Fábio Lopes da Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.83-97.
- CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? **Linguagem & Ensino** – Revista da Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 489-503, jul/dez. 2008.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- DEANGELI, M. A.; S. ARANHA. A formação de professores de francês no IBILCE: desafios identitários e perspectivas de ensino. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 386-395.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M. da G. Diálogo. In: FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO; M. J. B.; TEIXEIRA, M. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 81.

_____. Relações dialógicas. In: FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO; M. J. B.; TEIXEIRA, M. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 202.

DOSTOIÉVSKI, F. *Notas do subsolo*. Trad. por Maria Aparecida Botelho Pereira Soares. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Paraná: criar Edições, 2003.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 97-128.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino** – Revista da Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan/jun. 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 64-89.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANCIAU, N. T. J. Bilinguismo, pertença, identidades: Nancy Huston, albertana, romancista francesa, adotada pelo Quebec... In: MOZZILLO, I. Et all. (Org.). *O plurilinguismo no contexto educacional*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2005. p. 196-205.

HUMBOLDT, W.v. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Trad. Ana Agud. Barcelona: Anthropos, Madrid Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTT-FERNANDES, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino** – Revista da Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 195-225, jan/jun. 2009.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAWA, L.; LIMA, M. dos S. (Orgs.). *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 75-109.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 20. fev. 2009.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. Trad. Fábio Lopes da Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

_____. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMIL, V. *A estética do frio: conferência de Genebra = L'esthétique du froid: conférence de Genève*. Porto Alegre: Satolep, 2004.

REBELO, A. *Projeto de lei contra estrangeirismos: PL 1676/1999*: Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=118240>>. Acesso em: 21. abr. 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Trad. Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 73-102.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da pós-graduação da PUCRS. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VERGUEIRO, T. O. de N. *Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência*, 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIDAL, L.; SILVA, A. L. O sistema de objetos as sociedades indígenas: arte e cultura material. IN: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARE/UNESCO, 1995.

VITOR RAMIL. A ilusão da casa. In: RAMIL, V. *Satolep sambatown*. Universal, 2007. 1 CD. Faixa 8.

Wikipedia: a enciclopédia livre. *Colonização*. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Coloniza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 31. mar. 2009.

WILLIAMS, R. Cultura. In: WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Trad. De Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.

ANEXO A – Textos dos sujeitos da pesquisa

“Eu falante de espanhol”

Eu sempre acreditei (e acredito até hoje), que é necessário sempre buscarmos novos conceitos, novas maneiras de olhar a mundo assim como a nós mesmos, no intuito de aprimorar o que já sabemos e também aprender coisas diferentes, pois somente assim chegaremos a uma formação de personalidade consistente e forte, aliada ao respeito daquilo que nos é diferente aos olhos, mas principalmente nos formando pessoas que conseguem conviver em harmonia sempre com o próximo e sempre em constante aprendizagem e crescimento humano e de uma eventual sabedoria do que é realmente a vida e qual a sua essência fundamental.

Sendo assim, quando falo em aprimoramento incluo também, a questão de ser falante de espanhol, que no meu ponto de vista é bastante importante porque consigo assimilar conhecimento teórico da língua, juntamente com aspectos ligados a uma nova cultura que é diferente da minha, e foi como digo, sempre vale a pena tomar conhecimento do que é diferente daquilo que estamos habituados a conviver, creio que isso nos dá experiência de vida, ou seja, ser falante de espanhol só me beneficia em aspectos culturais, humanos, assim como em relação ao mercado de trabalho, porque creio também ser importante termos uma nova língua no currículo, pois isso de certa forma valoriza nossa caminhada rumo a colocações e estabilidades de vida futura.

"Eu, professora de espanhol"

Posicionando-me como uma professora de língua espanhola, sei das necessidades e desafios que encontrarei pela frente, pois repassar o ensinamento de uma língua que não é a materna, exige além de muito estudo e dedicação, criatividade suficiente para que o ensino não se torne algo “pesado” e que conseqüentemente, seja mal administrado pelo professor, o que vai refletir na aprendizagem dos alunos, que não absorverão a língua estrangeira de forma positiva.

A escolha pelo espanhol se deu, motivada pelo gosto inicialmente pela música e depois, porque sempre gostei de língua espanhola, e por compreender que seria interessante para aprimorar meu lado musical, pois poderia cantar em outra língua que não é a minha, assim como profissionalmente da área de letras e conseqüentemente em sala de aula.

Em relação ao que penso do espanhol dentro da universidade, percebo que se queremos aprender de fato a língua espanhola, é necessário nos apoiarmos nos ensinamentos dos professores, mas que, porém devemos procurar alternativas fora de sala de aula para absorvermos de fato a língua estrangeira, pois somente com os conteúdos explorados durante a graduação, o ensino de língua espanhola se tornara fraco e sendo assim provocara lacunas para os profissionais da área no mercado de trabalho, o que a meu ver se torna um aspecto negativo para os professores de língua estrangeira.

Eu, professor de francês

O que significa ser professor de língua francesa? É complicado responder. A experiência do estágio na licenciatura em História me deu, de certa forma, a certeza de ter “vocação” para ser professor. E é, não posso negar, algo que me agrada fazer: dar aula. Na verdade, antes de começar o curso de Letras, pensei que não me agradaria, pois é um curso que parece ser bem menos politizado do que a História. Bem, não se pode negar que há uma maior politização em função dos temas próprios da História, no entanto, elementos como a sociolinguística e a problemática do ensino de língua despertaram meu interesse pelas Letras.

Dessa forma, existe a necessidade de um engajamento dos professores em geral, mas no caso específico, do professor de Letras no sentido de possibilitar novas abordagens no ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira. De parte do português, faz-se mister questionar e apresentar novas propostas de abordagem e de ensino da língua; de parte da língua francesa, trata-se da própria luta por espaço nas escolas, com a inclusão do francês nos currículos escolares ao lado das outras línguas (inglês e espanhol).

O que se busca, então, enquanto “profissional do francês”, é a inclusão da língua francesa nos currículos, o que abriria possibilidades de escolha por parte dos alunos tanto no ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior, de forma que se busque sempre a autonomia dos indivíduos e a libertação em termos de língua estrangeira. Ademais, a demanda pela língua francesa se faz sensível, a partir do momento em que é, ao lado do português, do inglês e do espanhol, uma língua que tem presença em praticamente todos os continentes e no contexto de Rio Grande - notadamente cidade portuária - o ensino do francês na rede pública acaba tornando-se necessário. Incentivar o “poliglotismo” é incentivar a autonomia do pensamento.

Além dessa parte mais técnica do ser professor, há aquela que envolve os sentimentos, o sentir-se professor. As angústias rondam essa tanto quanto a outra, de forma que não temos claro o que de fato se deve ensinar, para quê e qual o valor dado pela sociedade à educação. Para acrescentar, existem as limitações materiais que se impõem nas escolas, desde a infraestrutura ao material didático. Ainda assim, o professor deve sempre estar lá, presente, propondo-se a vencer as adversidades em nome de algo que jurou defender: a educação. É assim, procurando por conta própria, com esforço próprio e com criatividade, que o professor de francês deve atuar na sala de aula, trazendo alternativas para o ensino e propondo-se a, juntamente com os alunos, uma maior autonomia em termos da língua francesa.

“Eu, falante de Inglês”:

Em primeiro lugar, desde criança tive interesse pela língua. Lembro que adorava assistir filmes legendados e depois ficava repetindo os nomes dos atores ou alguma palavra que achava interessante. A partir dessas experiências, resolvi, na adolescência, estudar Inglês. Então, sempre me senti feliz em falar inglês a pesar de ainda não me sentir fluente na língua. Mesmo assim, adoro falar ver e ouvir meus amigos e colegas de aula conversando em inglês comigo. Sou consciente da necessidade extrema de “saber falar” inglês atualmente devido a sua importância no mundo precisamente desde uma perspectiva econômica. Porém, essa não é a razão fundamental pela qual anda continuo aprendendo dita língua. Pois, admiro entre tantas coisas sua estrutura gramatical e me sinto como disse anteriormente feliz em comunicar-me através do Inglês.

“Eu, professor de Inglês”:

Atuo como professor de Inglês há dois anos em um Curso Pré – Vestibular vinculado ao PAIETS e também dando aulas particulares. Adoro esse universo ensino – aprendizagem, pois, ser professor a pesar das circunstancias negativas, sempre será prazeroso e inovador. Vamos sempre vivenciar novas experiências trabalhando com diversas turmas cada uma tendo suas características diferenciadas e por sua vez, cada aluno sempre será diferente do outro. E por isso, acredito que seja o aspecto mais fantástico de trabalhar como professor.

Em relação ao Curso de Letras Português/Inglês onde estou fazendo a graduação. Penso que o nível do nosso curso é muito bom. O graduando necessita entrar no curso praticamente dominando a língua. Porque o objetivo do curso é formar professores de Inglês visando a formação e não ensinar ao graduando a língua em si. Por isso que muitos alunos desistem do curso pensando que irão aprender a língua dentro da Universidade. Penso estar atualizando-me para sempre, pois a língua inglesa como todas as línguas sempre estarão em continua mudança. E, “o dar aula” requer constante transformação didática.

ANEXO B – Roteiro da entrevista em profundidade

Parte I

1 Como é a relação com a LE hoje?

1.1 Em que situações utilizas a LE?

1.2 Sentes que ao falar na LE tens algum rasgo da tua LM? Isto é um problema? Isso de alguma forma de incomoda?

1.3 Há uma hibridização entre as línguas materna e estrangeira que te permite pensar que as ambas as línguas de alguma forma se integram (em relação à gramática, fonologia etc)?

1.4 Há outros aspectos no uso ou na aprendizagem da LE que te incomodam?

1.5 Em algum momento não te sentes à vontade para falar na LE? O status social da tua língua materna é igual ao da tua LE? Não existe uma hierarquia social? Tu acreditas ou percebes que os brasileiros são mais cobrados que os nativos que vivem no Brasil e falam a mesma LE que tu?

1.6 A LE que tu assumiste como profissão ainda tu vês como LE? Em que habilidades: fala, escrita, escuta ou leitura?

1.7 De alguma forma te sentes bicultural? Tu te sentes mais brasileiro, mais estrangeiro?

1.8 Até que ponto a LE faz parte do teu corpo? Ou até onde tu consideras esta língua como tua? Como é a natureza desta LE para ti? Precisas fazer um esforço para falar a LE? Precisas de preparar conscientemente? Teu corpo integrou os dois sistemas (das LM e LE)?

2 Em que momento começou a tua aprendizagem na LE?

2.1 Por que esta LE?

3 Como é a relação com a cultura da LE que aprendeste e ensinas?

3.1 Há aspectos que te incomodam nessa cultura da LE? Ruídos, aspectos lingüísticos?

3.2 Há aspectos da cultura com os quais te identificas?

3.3 Te sentes de alguma maneira pertencente à cultura da LE?

3.4 A LE cria outra realidade?

3.4.1 A realidade descrita na LE é igual à realidade descrita no português brasileiro? No que se refere, por exemplo, a palavras intraduzíveis, à realidade escrita, comida, vestuário etc?

3.4.2 Ao pertencer a cultura da LE, te sentes menos ou mais brasileiro (a) que antes? Em que situações e quando tu te sentes pertencente à cultura da LE? Que outras apreciações da tua realidade contrastam com a cultura da LE?

3.4.3 Te sentes menos marcado em torno do que chamamos de brasilidade? Representações culturais como música, comida etc.

Parte II

- 1 O que consideras importante ao longo da tua aprendizagem de LE? O que foi irrelevante?
- 2 Que preocupações tu tens ao ensinar a LE? Quer ambiente te parece adequado para aprender e ensinar uma LE?
- 3 Qual a tua concepção de professor da LE?
- 4 A importância que tu dás a aprendizagem da língua estrangeira é a mesma que se dá nas escolas, na sociedade? Como isso pode ser otimizado em sala de aula? Como se dá os deslocamentos, as fronteiras que os alunos precisam atravessar em uma aula de LE?
- 5 As tuas aulas de LE apresentam aspectos culturais dos países da LE?

Parte III

Neste momento, vou te entregar os textos que tu escreveste. Quero que tu leia estes textos e me digas se tu tens alguma consideração a fazer sobre eles.

ANEXO C – Termo de autorização

Termo de autorização

A participação neste estudo é voluntária. O participante tem a liberdade de cancelar a participação a qualquer momento. Os textos escritos pelo participante e o material gravado em áudio e vídeo serão lidos, ouvidos e vistos pela pesquisadora, e por outro(s) pesquisador(es)-árbitro(s), com a finalidade de confirmar a veracidade das informações levantadas pela pesquisadora após a sua análise e interpretação dos dados. Somente eles terão acesso ao material escrito e ao material gravado em áudio e vídeo. Os textos e as gravações ficarão de posse da pesquisadora e os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado, podendo ser utilizados em pesquisas posteriores, respeitando as mesmas condições.

A identidade do participante permanecerá sempre confidencial. Ao participar da pesquisa, o participante receberá um Nome Fantasia, de modo que o seu nome nunca seja reconhecido ou divulgado.

Declaro que li e compreendi as informações acima e que consinto participar deste estudo.

Nome: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do participante