

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**MAGALI CAVALLI MARQUI**

**ENTRE O AMOR E O TEMOR: REPRESENTAÇÕES  
DISCURSIVAS DE APRENDIZES DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Itatiba  
2011

**MAGALI CAVALLI MARQUI - RA 002200900391**

**ENTRE O AMOR E O TEMOR: REPRESENTAÇÕES**

**DISCURSIVAS DE APRENDIZES DE LÍNGUA**

**ESTRANGEIRA**

**Dissertação** de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Campus Itatiba / SP, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborada sob a orientação da Prof<sup>a</sup> D.ra Márcia Aparecida Amador Mascia.

Itatiba  
2011

## AGRADECIMENTOS

À Márcia,

Pelo carinho que me orienta,

Pela atenção e pronta resposta aos meus e-mails a qualquer dia ou horário e,  
principalmente nos momentos mais difíceis da minha (re)construção como pessoa e  
como profissional.

À Jackeline,

Pelas considerações durante o processo de qualificação

À Juliana,

Pelas colocações sobre o meu trabalho e, principalmente, apesar de me conhecer pouco  
sair em minha defesa quando precisei.

À Alexandrina

Pelos questionamentos apresentados em aula e também por me possibilitar um novo  
olhar para o currículo escolar

Marqui, Magali Cavalli  
Entre o amor e o temor : representações discursivas de aprendizes de  
Lingua Inglesa / Magali Cavalli Marqui  
- Itatiba, 2010.  
xxx p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
*Scripto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Discurso. 2. Sujeito. 3. Globalização. 4. Língua Materna  
5. Análise do discurso. I. Mascia, Márcia  
Aparecida Amador. II. Título.

Oliveira. I I. Título.

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa surgiu dos questionamentos referentes aos possíveis deslocamentos que o sujeito-aprendiz pode apresentar durante o seu processo de aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente, neste trabalho, a Língua Inglesa. Partindo-se do pressuposto de que o sujeito se constitui através da linguagem, buscaremos apontar nos discursos de sujeitos sobre a sua relação com as Línguas Materna e Estrangeira os possíveis de deslocamentos de identidade em seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira e que engendrariam uma possível visão ampliada de seu relacionamento com o mundo e também consigo. Tomamos como hipótese que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem de LE vai além de fatores epistemológicos como metodologia, material didático e abordagem de ensino e que dependem, também, de aspectos não conscientes aos sujeitos inseridos neste processo (aluno e professor). Para tanto, analisaremos depoimentos de alguns alunos, de idade e contexto social variados valendo-se da Análise do Discurso de linha Francesa e de alguns “insights” da Psicanálise, para discutir a relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira. Discutiremos, também, o papel da Língua Inglesa no momento atual, da Globalização e as novas emergências de identidades, entendida por alguns como pós-modernas. O objetivo geral desta dissertação é contribuir para um melhor entendimento das questões que envolvem o ensino de línguas, em especial, no que tange aos deslocamentos, mudanças que ocorrem nos sujeitos. Defendemos que os deslocamentos na aprendizagem de uma língua estrangeira não ocorrem apenas no âmbito da aquisição de um novo código, mas que pelo estranhamento, pelo contato com um sistema de valores, ele se desloca, afetando, em última instância, a sua identidade.

Palavras-chave: Identidade, Língua Materna, Língua Estrangeira, Análise do discurso, Sujeito, Deslocamento, Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present research paper has arisen from questionings regarding eventual shifts an apprentice may present along a foreign language learning process – being the English Language our specific focus in this work. From the premise that the subject is constituted through language, we infer that, during such learning process, the subject may present a shift of identity, giving rise to someone more widely related with the world as well as himself. Thus, we aim at demonstrating the failure or the success of a FL apprentice reaches beyond empirical evidences such as methodology, pedagogical material and teaching approach, but that it also depends on the subject unconscious concepts which are part of process (student and teacher). Therefore, we will analyze the testimony of some students, including age and the various social environments, following the French school of Speech Analysis and also some insights from Psychoanalysis, in order to discuss the relationship between Mother Tongue and Foreign Language. We also intend to take into account the role of the English language nowadays, as well as Globalization and the new identities risen, also known as ‘post-modern’. The general objective of this dissertation is to contribute to a better understanding of issues involving language teaching, particularly what regards shifts, changes subjects undergo. We believe that shifts found in learning a foreign language are not restricted to acquiring a new code, but result from feeling the contact with something strange in a new value system, which ultimately affects his identity.

Key-words: Identity, Mother Tongue, Foreign Language, Discourse Analysis, Subject, Shift, Learning.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1.
<b>Capítulo 1 - Língua Materna X Língua Estrangeira....</b>	
1.1 Tensões metodológicas no ensino de LE.....	7
1.2 Língua Materna X Língua Estrangeira: ou o Estrangeiro que habita em nós .....	10
<b>Capítulo 2 - Análise do discurso de Linha francesa.</b>	
2.1 As três fases da ADF.....	17
2.2 Conceitos basilares da ADF.....	20
<b>Capítulo 3 – Condições de produção amplas do discurso</b>	
3.1 Identidade pós-moderna.....	26.
3.2 Globalização.....	31
3.3 Papel da língua Inglesa no momento da globalização.....	33
<b>Capítulo 4 - Condições de produção restritas e procedimentos de análise</b>	
4.1 Sujeitos e contexto.....	38
4.2 Procedimentos e levantamento dos dados.....	40
4.3 Procedimentos Teórico-metodológicos.....	41
<b>Capítulo 5 – Análise</b>	
5.1 Análise das formulações de S1.....	44
5.2 Análise das formulações de S2.....	52
5.3 Análise das formulações de S3.....	55
5.4 Análise das formulações de S4.....	65
5.4 Principais regularidades de sentido.....	74
<b>Conclusão - Do deslocamento dos sujeitos de pesquisa para o deslocamento da pesquisadora</b> .....	76
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	78
<b>Anexos</b> .....	82

## INTRODUÇÃO

Mediante minha experiência como professora de línguas em escolas estaduais, particulares e de idiomas, e preocupada com o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE), em especial a Língua Inglesa (doravante LI), neste momento entendido por alguns como pós-modernidade, deparei-me com diversos tipos de alunos em sala de aula, alguns com facilidade e outros com dificuldade no aprendizado em LI. Esses chegam à sala de aula com grandes dúvidas, medos, incertezas, ideias e interpretações pessoais de como irão aprender essa nova língua. Alguns se destacam mais do que outros, durante o processo de aprendizagem e, ao longo do curso, parte daqueles que não gostam da LE, mudam sua atitude perante a mesma. Tal fato, fez com que eu começasse a refletir sobre os motivos que os levaram a esta mudança positiva, fazendo com que viessem a me identificar com a LI. Algumas razões existem para que esta mudança ocorra e que, em alguns momentos, escapa à compreensão do professor. Nesse percurso, surgem pequenas dúvidas, incertezas e até um confronto do sujeito consigo mesmo que exige dele uma compreensão interna. Torna-se necessário que este aprendiz ultrapasse medos ou barreiras que se solidificam ao longo do percurso de construção da aprendizagem, porém, muitas vezes este processo escapa ao próprio aprendiz, inconsciente do mesmo.

Nossa proposta nasce de uma tentativa de identificar a maneira como os alunos usam da experiência própria dentro do universo da sala de aula, muitas vezes não participando de atividades, intimidados pela presença de outros discentes, se sentindo como alguém não capacitado em desenvolver habilidades na língua inglesa. Porém, esses mesmos alunos, após certo tempo passam a se identificar com a língua e deixam seus temores para trás. O que fez com que eles mudassem sua atitude depois de algum tempo inseridos no processo de aprendizagem? Qual era a representação que tinham da língua para odiá-la (ou temê-la)? O que os deslocou como sujeitos durante este processo que transformou a sua maneira de entender a língua? Tais questões motivaram a pesquisa que aqui se empreende. O deslocamento<sup>1</sup> deste aluno é o que nos interessa neste trabalho e que tem como objetivo final contribuir para melhor se compreender o universo de ensino-aprendizagem de LE.

Ao fazer um levantamento das pesquisas que se referem à relação entre Língua Materna (doravante LM) e LE, apontamos Coracini (2003), Bertoldo (2003), Bolognini (2003), Cavallari (2001),

---

Remetemos o leitor às páginas finais desta introdução nas quais explicitamos o sentido do termo “deslocamento”, conforme utilizado neste trabalho.



dentre outros, que abordam essa relação em uma perspectiva discursiva, a qual pretendemos trabalhar nesta pesquisa.

Buscamos levantar autores que estão preocupados com as questões relacionadas à linguagem e a identidade dos sujeitos - aluno e professor de línguas, entendendo-os como atravessados pelo inconsciente, como sujeitos divididos, dispersos e que evidenciam através dos seus discursos, os interdiscursos pelos quais são constituídos.

Sendo assim, trazemos Bertoldo (2003) e sua discussão sobre o processo de constituição da subjetividade atravessada pela relação da nossa língua e a língua do outro a que chamamos de estrangeira. Segundo o autor, neste tipo de relação, o sujeito não exerceria praticamente nenhum controle. Além disso, apontamos, para este mesmo autor, que afirma um interdiscurso afeta o processo de ensino-aprendizagem de LE e que consiste no mito do falante nativo e que de certo modo, alimenta o desejo do sujeito aprendiz a construir uma identificação plena com o falante nativo da língua que está aprendendo, discussão esta que pretendemos retomar, ao longo da dissertação. Tal desejo de identificação afetará o seu processo, também, de modo inconsciente.

Com a leitura de Coracini (2003), Bolognini (2003) e Grigoletto (2003), novamente buscamos situar a LE e seu aprendizado como importantes elementos na constituição da identidade do sujeito. Através destes pesquisadores, podemos problematizar a relação de contaminação entre LM e LE à luz das teorias discursivas e da psicanálise, olhando o aprendizado como o lugar onde o desejo, o gozo e a plena realização (apesar de ilusória) se mostram. Ainda, revisitamos alguns conceitos sobre ideologia que permeia o sujeito pós-moderno em aprendizagem de LE e, que segundo Bolognini (2003), a LE poderia ser considerada uma língua do “refúgio”. Neste contexto, a autora entende que aprendizes de línguas diferentes acabam por utilizar uma terceira língua como refúgio, pois se sentem mais seguros em não se comunicar na LM de seu colega, pois, além de privilegiar uma das línguas, estaria carregada de uma carga cultural e ideológica não desejável a ambos os falantes.

Em Grigoletto, (2003), buscamos as representações dos alunos sobre o que é saber inglês e que aspectos essas trazem para a identidade do sujeito bem como suas identificações. Em Cavallari (2001), levantamos as considerações da pesquisadora, através da Análise do Discurso de Linha francesa, sobre o processo de ensino-aprendizagem de um LE (em especial LI) considerando o conflitante encontro da LM com uma LE.

Todas estas pesquisas, bem como as de alguns autores da área da Linguística Aplicada, somadas aos trabalhos de outros que contribuíram para alguns aspectos da psicanálise serão retomadas ao longo deste trabalho. Assim, tentaremos através de nossa pesquisa dialogar com as investigações empreendidas até o momento em Linguística Aplicada de modo a poder contribuir para um melhor entendimento do ensino-aprendizagem de LE no Brasil, uma vez que, a Linguística aplicada tem como objeto de investigação a linguagem como prática social dentro do contexto de aprendizagem de LM ou de outra língua.

A pesquisa pautar-se-á no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, com “insights” de psicanálise a respeito da relação entre LM e LE e nos estudos sócio-culturais acerca das subjetividades e identidades contemporâneas, momento este entendido por alguns, como pós-moderno.

Nossa pesquisa insere-se na área de Educação, na linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, que alinhada ao objeto de estudo da Linguística Aplicada, a linguagem, vem contribuir para o desenvolvimento de nosso tema, o deslocamento do sujeito enquanto aprendiz de LI

Pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as representações de aprendizes a respeito da LI como LE?;
- Quais os principais fatores que os levam a desejar ou a temer uma LE?;
- Para os sujeitos entrevistados, ocorrem deslocamentos que os levam a desejar a LE ?
- Havendo deslocamentos, como o sujeito discursiviza acerca das línguas?

Partindo-se do pressuposto de que nossa relação com o mundo e com nós mesmos se dá via linguagem e que se materializa nas línguas que falamos, buscaremos problematizar o aprendizado, contato com a LE, entendendo-o como uma via para possíveis deslocamentos nas/das identidades dos sujeitos, através do qual pode ampliar sua visão de mundo e sua relação com os outros e consigo próprio, o que se dá, em especial, pelo estranhamento do contato/confronto com essa nova língua e/ou cultura. Tomamos como hipótese que o sucesso ou fracasso do sujeito em uma LE vai além de fatores epistemológicos como metodologia, material didático, abordagens de ensino e

que dependem, em última instância, também, de aspectos não conscientes aos sujeitos implicados em tal processo: sujeito-professor e sujeito-aluno.

Diante deste processo, analisaremos quais os fatores que foram determinantes para a ocorrência do deslocamento e tentaremos vislumbrar a função do professor durante este percurso, segundo os dizeres dos estudantes.

Ao falar em deslocamento, em nosso trabalho de pesquisa, não estamos nos referindo ao deslocamento físico, de ir de um lugar a outro, mas sim um deslocamento segundo os olhos da psicanálise.

Vários elementos compõem a estrutura psíquica de um sujeito e o tempo, como entendemos cronologicamente como presente, passado e futuro, não aparecem dessa forma. Ao pensarmos, não o fazemos cronologicamente, em um tempo delimitado, ou um pensamento por vez, mas nos ocorrem reflexões simultâneas, que se apresentam em nossa mente como lembranças do passado, do presente ou até mesmo algo que projetamos (pelo nosso desejo) para o futuro.

Estes pensamentos remetem-nos a desejos que constituem o sujeito e os desejos transcendem o tempo. Freud, ao falar sobre o inconsciente, afirma que o homem não tem o controle sobre o que pensa.

Para falar sobre o inconsciente, Freud cunha dois termos, o “deslocamento” e a “condensação” que Lacan denomina linguisticamente como metonímia e metáfora respectivamente. Para o nosso trabalho, interessa-nos o deslocamento, entendido enquanto metonímia, que consiste em:

Tomar “a parte pelo todo” ( dizer “vela” em vez de “barco”);  
“o continente pelo conteúdo” (dizer “beber um copo”); etc..  
Na verdade, a metonímia faz a palavra que designa  
“deslizar” de uma parte do objeto para outra, que tem  
designação diferente”. É claro que, ao designar o mesmo  
objeto com outra palavra, há um deslizamento de sentido que  
pode fazer surgir diversos sentidos e associações. (LONGO,  
2006, p. 21-23)

Ou seja, os deslocamentos que permeiam um sujeito não são estáticos, eles dependerão dos discursos vigentes e os interdiscursos que constituem este sujeito, sendo assim, as representações que um sujeito tem sobre o seu aprendizado de LE poderá se deslocar entre o amor e o temor, entre o querer e o desejar, entre o saber e o conhecer, sem que haja uma escolha entre os pares dicotômicos, pois estes estarão sempre juntos. Portanto, o sujeito não tem controle sobre seu aprendizado (já que postulamos, neste

trabalho que ele passa pelo inconsciente), ele está sempre se deslocando, num ir e vir constante, podendo, em determinado momento, ter se deslocado no seu aprendizado em um aspecto e não em outro. Tal deslocamento está atrelado, também, ao momento sócio-histórico-ideológico, mas ainda não totalmente “conhecido” ou “controlado” pelo sujeito, o deslocamento é algo sempre singular, que varia de sujeito para sujeito, provocando (re)configurações identitárias. Os deslocamentos são (des)arranjos, (re)arranjos, fragmentos que incomodam, confundem os sujeitos, exigindo novos modos de subjetivação, novos modos de se relacionar com as línguas (materna e estrangeira), com os outros, com a cultura e, conseqüentemente, consigo mesmo.

À luz dessa perspectiva de que o sujeito não “controla” totalmente o seu processo de ensino-aprendizagem de LE, adotamos nesta dissertação, o termo “deslocamento”, pois nos parece o mais adequado para o tipo de análise que pretendemos empreender.

Assim, levando em conta o exposto acima, postulamos como objetivo geral desta dissertação poder contribuir para um melhor entendimento das questões que envolvem o ensino de línguas, em especial, no que tange aos deslocamentos, mudanças que ocorrem nos sujeitos.

Tomaremos com objetivos específicos, revisar os conceitos de LM e LE e a relação entre elas; refletir acerca do estatuto da subjetividade e identidade com base em teorias do discurso e em alguns “insights da psicanálise; levantar as representações acerca dos sujeitos da relação com a LE; analisar os discursos de resistência à LE; levantar as relações de deslocamentos apontando os principais efeitos de sentido e mostrar como as representações acima se materializam linguisticamente em seus discursos.

Entendemos representações a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, como um construto que se dá via linguagem e que coloca em funcionamento um imaginário social sobre a realidade. Assim, os sentidos sobre “a realidade” são construídos simbolicamente a partir de uma rede de significados, instituídos através das linguagens. Segundo Hall (1997), as representações constroem sentidos sobre os sujeitos e os objetos, ou seja, as representações são: “as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhe damos” (op., cit., p. 3). Os significados não são únicos, mas representações dos sujeitos e sobre

os sujeitos. Tal conceito de representações (no plural) se coaduna com as teorias discursivas com as quais iremos trabalhar e que serão desenvolvidas, ao longo do texto.

Defendemos que os deslocamentos na aprendizagem de uma LE não ocorrem apenas no âmbito da aquisição de um novo código (habilidades, competência) ou da apreensão de uma língua hegemônica, no caso da LI, o que pode levar o sujeito a uma ascensão social e/ou profissional, mas que se dão pelo estranhamento, pelo contato com um sistema de valores, ele se desloca, afetando, em última instância, a sua identidade. E, ao falar desses deslocamentos, os sujeitos estarão “representando” simbolicamente como entendem os eventos que propiciaram tais deslocamentos, o que irá mudar de sujeito para sujeito.

No que tange ao nosso *corpus* de análise, entrevistamos e analisamos formulações de quatro sujeitos, entendendo que a relação entre LM e LE é uma relação que implica em uma singularidade, sendo única para cada sujeito. As coletas dos registros deram-se através de entrevistas com alunos adolescentes e adultos, com idade variada, em especial aqueles que dizem ter saído de um estado de temor à LI para um estado de amor, ou ainda de aceitação da mesma. As entrevistas, semi-estruturadas, foram gravadas e depois transcritas para a análise e encontram-se, em anexo.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo será constituído pela apresentação da tensão entre LM e LE e suas implicações para a subjetividade; no segundo capítulo, faremos um levantamento das principais concepções da Análise do Discurso de Linha Francesa, que fundamentam este estudo. No terceiro capítulo, abordaremos o processo de globalização, identidade e o papel da LI na pós-modernidade, como as condições de produção amplas do discurso. No capítulo 4, discorreremos sobre a metodologia empregada para a coleta e delimitação do corpus discursivo, bem como as implicações para a análise discursiva e no capítulo 5, o da análise propriamente dita, que se dá através de recortes das entrevistas para, logo em seguida, apontaremos as regularidades por nós observadas durante o processo de análise. Finalizaremos com algumas considerações sobre o problema levantado neste estudo.

## **CAPÍTULO 1 - LÍNGUA MATERNA X LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo, teceremos considerações acerca das abordagens metodológicas de ensino de LE, neste caso LI, e como essa se apresenta em cada momento histórico. Em seguida, discutiremos sobre a significação da LM e da LE na constituição do sujeito, evidenciando que a aprendizagem de LE configura, no sujeito, um deslocamento que engendra um outro saber sobre si e sobre o mundo.

### **1.1 Tensões Metodológicas no ensino de LE**

Coracini (2003), em seu artigo “Língua Estrangeira e Língua Materna uma questão de sujeito e identidade”, nos leva a uma reflexão sobre o que é LM e o que é LE, apontando que esta relação, supostamente estável, apresenta conflitos, quando analisada com base na teoria do discurso, em especial a AD de linha francesa, e pela psicanálise. Segundo a autora, definir o que é LM ou LE trata-se de uma tarefa que não é simples, dependendo de cada sujeito, em especial, no momento contemporâneo, como veremos no capítulo 3, de intercomunicação global, de deslocamentos de sujeitos e de aprendizagens de muitas línguas.

Segundo a autora, vigoram tendências em ensino-aprendizagem de línguas que vêem a relação entre LM e LE como algo negativo, seja pela inibição do uso da LM, em sala de aula de LE, seja pelo questionamento do porquê ensinar a criança LE se ela não domina a sua própria LM. A escola tem papel fundamental nesse conflito, pois alega que o ensino de LE pode atrapalhar a aquisição de LM durante a alfabetização. Na realidade, as metodologias de ensino, de certa forma, legitimaram essa relação negativa, segundo a autora.

Até a década de 60, a LE, em nosso caso a LI, era ensinada através do método tradicional (gramática e tradução). Este método tem raízes na Europa com o ensino das línguas mortas, grego e latim. A LM era colocada como referência e as aulas eram ministradas em LM. Ler significava apenas traduzir e constatar as diferenças e semelhanças gramaticais entre as línguas. A língua é ou era vista como um conjunto de regras. Não se levava em conta o sujeito que, por sua vez, era considerado vazio. No ensino de LE, hoje, ainda podemos notar um forte vestígio desse método e também uma grande desmotivação dos alunos durante esse processo de aprendizagem. Ficar repetindo estruturas, palavras e decorando regras gramaticais não leva o aluno a se

interessar e colocar em prática o que aprendeu, pois, muitas vezes, a sequência das atividades de memorização não faz sentido e as atividades não estão interligadas, não existindo a espontaneidade, quando nos referimos a este método.

Surge, então, o método direto ou modelo direto que focava o desenvolvimento individual. Teve início na Alemanha e na França, no final do séc. XIX e início do séc. XX, no Brasil. Tratava-se de uma abordagem “natural” baseada na aquisição da língua materna pela criança. Sua aquisição era indutiva e a língua era considerada pelo seu aspecto da oralidade e comunicação escrita.

Após o método direto e durante a segunda guerra mundial, surge o método áudio-oral e audiovisual, totalmente behaviorista e estruturalista que tinha como base a repetição e a memorização. Não há, neste momento, o uso da LM em sala de aula. O primeiro, o áudio-oral, surge nos EUA, logo após a segunda guerra mundial devido à urgência que os soldados tinham para se comunicar em outra língua. A reprodução das estruturas fabricava situações irreais, prontas. Não havia preocupação com a comunicação, visto que esta não é uma relação que pressupõe ações previsíveis. O vocabulário ensinado e decorado era sem significado, o que tornava a aprendizagem ineficaz. Não se podia errar. Não errar, para o aluno, já constituía um temor. Estar diante de outras pessoas em uma sala de aula, tentando repetir estruturas que não faziam sentido, sem saber o que deveria responder, caso a resposta não fosse condizente com o que ele havia memorizado, transformava o ensino da LI em uma aula sem grandes participações, pois os alunos não queriam se expor.

O método audiovisual surge, por sua vez, como resultado de uma pesquisa encomendada pelo governo francês, uma vez que este observava que a língua inglesa vinha se sobrepondo à língua francesa. Estes métodos não usavam a LM em sala de aula, conforme nos aponta Mascia (2003, p.154):

“...o efeito negativo da língua materna se fazia sentir na interferência de suas estruturas numa língua com estruturas diferentes, tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista cultural (que, nessa ocasião, se reduzia aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados, de um povo), já que aprender uma língua se reduzia a memorizar estruturas em situação de comunicação (na mercearia, na rua, ao telefone, etc.), de maneira semelhante à aprendizagem da língua materna.”

Esses dois métodos se opunham ao ensino tradicional, pois não se queriam interferências de LM na LE. Essa era ensinada através de diálogos fictícios, destinados para uma determinada situação e que acabavam sendo memorizados e assimilados.

O erro não era bem vindo em LE e deveria ser evitado e controlado pelo professor. O ensino era baseado na repetição, em estruturas prontas, desconsiderando-se a história do sujeito aprendiz e aplicando-se regras para serem simplesmente memorizadas. Nesse sentido, era possível controlar todo o processo de aprendizagem.

Já na década de 70, na Europa e mais tarde na década de 80 no Brasil, surgem linguistas aplicados fortemente influenciados pela psicologia cognitivista e, num primeiro momento, pela gramática gerativa e transformacional de Chomsky, propondo a abordagem comunicativa, a qual toma a defesa da “linguagem enquanto instrumento de comunicação e de um sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino aprendizagem” (CORACINI, 2003, p.142).

O uso da abordagem comunicativa, dentro de um processo de aprendizagem da LE, tem como objetivo ensinar a língua; para isso, deveria ser falada e aprendida dentro de situações próximas da realidade. O aluno passa, então pressupostamente, a se interessar pela sua aprendizagem, pois esta passa a ter sentido para ele. O sujeito que se apresenta nesta abordagem comunicativa é, ainda, um sujeito racional e capaz de controlar o seu próprio processo de aprendizagem de uma LE. A aquisição da LE, neste momento, passa para o sujeito a ideia ilusória de que ele tem o controle total sobre o seu aprendizado, passando este a se apresentar como um processo consciente e a LM, também, ficticiamente passa a servir como um auxílio para a aquisição da LE.

Idealiza-se um modelo do “bom aluno”, aquele consciente do seu processo de aprendizagem. Segundo Coracini (2003, p. 143), referindo-se a Krashen (1982), “a aprendizagem se dá de forma consciente, enquanto que a aquisição ocorre como um processo inconsciente. Adquire-se a língua materna, mas aprende-se uma língua estrangeira”, ou seja, o sujeito que subjaz à abordagem comunicativa é o sujeito “totalmente” consciente; se a aprendizagem ocorresse de forma tão consciente, como prega a abordagem comunicativa, todos aqueles que desejassem aprendiam. Porém, como professora, observamos que tal não acontece. Que tanto os professores quanto os alunos não dão conta do processo, há coisas que nos fogem e que não conseguimos explicar. Tal fato, na verdade, observado enquanto professora, foi o que nos motivou a emprendermos esta pesquisa.

Muitas vezes é através do aprendizado de uma LE que o aluno se vê diante de sua própria LM, questionando-se sobre estratégias anteriormente consideradas inconscientes.



A idéia de aprendizagem da LM e LE que passaria pela consciência do sujeito, abordada anteriormente nas metodologias, é questionada, por nós, a partir da perspectiva da AD e da psicanálise, já que entendemos que escaparia ao sujeito tal aprendizagem, pois esta é motivada também pelo desejo que é algo do inconsciente. Neste sentido, apoiamo-nos na AD e na psicanálise para estabelecermos relações para a aprendizagem de LE e sua ligação com a LM, conforme o item que se segue.

## **1.2 Língua Materna X Língua Estrangeira: ou o Estrangeiro que habita em nós**

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de entender a relação entre LM e LE.

Se, por um lado, o ensino e aprendizagem de LE têm sido visto como uma matéria que faz parte do currículo escolar, por outro, a LE tem sido pensada por teóricos da Linguística Aplicada, em especial aqueles que trabalham com o discurso, como algo que constitui o sujeito, mesmo que ele nunca aprenda uma LE. Tais pesquisas levam em conta, não só postulados discursivos, como também, princípios da psicanálise, como veremos neste item do trabalho.

Segundo Revuz (1998, p. 215):

a língua estrangeira, é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. Esta língua da primeira infância parece ser uma língua que não aprendemos, essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido.

A criança, ao nascer, está inserida em atividade na fala dos pais e desde o início de sua vida sofre os efeitos desta. As falas dos pais, ou melhor, parte dessas falas é incorporada pela criança no seu próprio dizer. Esse ir e vir vai constituindo na criança a sua fala cheia de significado. É a interação com o “outro”, com os interlocutores, que irá dar significado à fala da criança, bem como tudo aquilo que a criança diz ou representa (gestos, choro, etc..) também estará cheio de significado para os pais. A criança é significada no sistema linguístico do “outro”, em especial, pelos pais e a partir daí começará a dar significado ao mundo a sua volta e a si próprio, sempre atravessada pela primeira língua que aprende.

A LM e a LE ocupam posições diferentes na constituição do sujeito, mas, também, se complementam na constituição desse sujeito. Se, por um lado, a partir da LM, o sujeito se constitui como um ser da linguagem (passa de um ser “infans” para um sujeito da linguagem), a LE vai instigar neste sujeito outras identificações provocadas pelos discursos que apresentarão diferentes efeitos de sentido em um ser que já é efeito da LM.

Ao aprender uma LE, o sujeito se vê livre para fazer escolhas, buscar algo novo que ele pensa que poderá completá-lo; buscar uma liberdade que para este sujeito parece se completar no desejo pelo outro, aquilo que motiva a sua constante busca. Segundo Prasse (1997, p. 72), “o desejo de aprender uma LE pode ser o desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo”, uma vez que a LM se apresenta ao sujeito como o meio pelo qual este passa a ser um ser da linguagem; ela foi apresentada ao sujeito pela mãe, que ao mesmo tempo o ajudou a se constituir pela linguagem, mas também o interditou nela/por ela.

Considera-se LE, a segunda ou terceira língua que não é falada no dia-a-dia dentro de um território. Porém, a definição de território para LM parece não se adequar para todas as situações. Vejamos os indígenas que estão dentro do próprio território brasileiro, mas que, em sua maioria, e no dia-a-dia falam outra língua que não o português. Ao sair de seu território, mas ainda em território brasileiro, para se comunicar precisam usar o português. Na verdade, muitos aprendem o português, como L2, estando no território brasileiro. Qual seria a LM ou a LE para eles? Parece-nos não haver fronteiras entre a LM e a LE, necessitando de um olhar para cada indivíduo, ou como no exemplo, para cada comunidade indígena.

Tomando-se outro exemplo, uma criança com pais de nacionalidades diferentes em cuja casa é falada mais de uma língua, ou seja, uma família na qual a mãe fala alemão e o pai italiano, a mãe se comunicará com a filha em alemão com o objetivo de que ela seja capaz de se comunicar com a família dela que vive na Alemanha, já o pai incentiva a menina a falar italiano, pois possui o mesmo objetivo da mãe. Isto se agrava se esta família for morar em um país que não seja nem a Alemanha e nem a Itália, pois, ao ir para a escola, a menina encontrará uma terceira língua e uma nova cultura também.

Obviamente a menina, indicada aqui, irá se relacionar muito bem com a sua família e falará a língua do pai e da mãe, e também a língua do país que fixou residência. Então, aqui, nos questionamos. Qual a LM desta criança? A língua que fez a sua passagem de um “infans” para um ser falante, seria a do pai ou a da mãe? Ou, ainda

a língua que a ajudou a se inserir na cultura de um novo país de residência e através da qual mantém um contato social e talvez para a qual não gostaria de ser julgada como estranha, estrangeira.

A percepção desta criança sobre línguas afetará na constituição de sua identidade, o que é sempre singular, para cada sujeito, pois, segundo Revuz (1998, p.217),

toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Portanto, estar exposta a uma diversidade maior de línguas provocará outras implicações de identidades diferentes de uma criança cujos pais e país sejam falantes da mesma língua, ao simples fato de uma criança estar exposta à língua e ao processo discursivo que esta faz parte, esta relação provocará no sujeito uma relação singular com o conhecimento, com o outro e consigo.

Ao problematizarmos a relação entre LM e LE, trazemos o papel do estranhamento causado ao sujeito no processo de aprendizagem-contato com a(s) LE(s). Tal estranhamento, diante da língua, pode gerar aproximação ou repulsa. Repulsa por não conhecer e não querer conhecer o outro e conseqüentemente se afastar, ou então, despertar o desejo do conhecimento pelo outro, de dominar algo que não sabe. Este desejo move a aprendizagem de uma língua. Ele age sobre o deslocamento do sujeito que, ao final, não será o mesmo, conforme colocado por Revuz (1998, p. 220), para a qual, “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber.”

Para cada sujeito, a aprendizagem de uma LE se processará de uma determinada maneira e, este modo está relacionado com a maneira como o sujeito lida com a sua LM e, se nos aprofundarmos nesta questão, poderemos então discutir o que move o sujeito ao ter sucesso ou fracasso durante o seu processo de aprendizagem de LE e como isso se relaciona com a subjetividade do aprendiz, pois, conforme Revuz (1998, p.217), “essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com sua língua”

O contato com a LE pode causar um bloqueio à aprendizagem desta, dependendo de como foi este primeiro contato, de como foi nomeado pelos que se acercaram do aprendiz e aí, então, a aprendizagem vai receber toda a carga afetiva, positiva ou negativa, porém traz também um ponto de vista novo sobre as coisas e os conceitos pré-existentes para o mesmo. Ele deve se abrir para novas significações, sendo que cai por terra a certeza (inconsciente) de que a sua língua materna é única e verdadeira.

Na LE, os desejos emergem exemplificados, às vezes, em palavras que nunca ousamos pronunciar em nossa LM, em expressões ou atitudes afetivas que se completam em outra língua, não chegando a atingir a sua essência da mesma maneira que na LM.

Nota-se que, costumeiramente, os aprendizes de uma LE conseguem se soltar, se deslocar na LE a partir do momento em que está falando, em outra língua e vindo a usar expressões que não usariam em LM. Isso se deve, segundo Coracini (2003, p. 148), pelo fato da LE ser o lugar, “onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, diferentemente da LM, lugar de recalçamento dos desejos do sujeito”. A LM apresenta-se como a “sombra” da mãe que diz o que pode e o que não pode ser dito. Já para a LE, a mãe não está mais lá e tudo pode se dizer, o sujeito pode se soltar, “errar”, cometer “lapsos”, deixar vir à tona tudo aquilo que estava recalçado na e pela LM. Embora se postule que a significação e o peso das línguas sejam diferentes, entende-se que tanto a LM como a LE escapa ao controle do enunciador.

Quando o sujeito passa a ser fluente em uma LE, para conseguir se expressar discursivamente, ele já terá se deslocado, se re-significado, se (des)grudado parcialmente da LM. Porém, essa sempre o guiará, como referência de recalque e de escape. Assim, aprender uma LE consiste em algo muito mais do que aprender um novo código, trata-se de algo que move, que desloca o sujeito, com o qual ele se implica e, se não se implicar, realmente não aprenderá ou não se (des)locará.

Ao aprendermos uma nova língua, sempre estranhamos o que esta língua apresenta de igual ou de diferente em relação àquela que nos foi apresentada como LM. Tomamos como exemplo, conforme apresentado por Revuz (1998, p. 220), que há também uma prática corporal que pode perpassar pelo nosso aparelho fonador. Ao produzirmos determinados sons, como por exemplo, o “r” em francês, o “j” em espanhol e o “th” em inglês, deparamo-nos com as nossas próprias limitações, bem como pode-se dizer que há sujeitos que mudam completamente o tom de voz, os

movimentos do corpo, assumindo verdadeiramente outra identidade ao falar uma LE, inclusive no que tange à sexualidade.

Além da capacidade de memorização e análise que fazemos ao aprendermos uma nova língua, podemos também notar uma problemática de identidade, pois ao nos inserirmos em uma nova língua, podemos mudar o nosso comportamento permitindo-nos ações que não teríamos em nossa língua materna.

Isto se deve ao fato de que a língua vai além de simples meio de comunicação, ela altera o nosso processo psíquico e também contribui para novos relacionamentos, inculcando, em nós, reações diversas durante nosso aprendizado.

Ao iniciar o processo de aprendizado, não começamos do zero como um bebê que tem um contato com uma língua que será a sua língua materna, mas trazemos conosco toda uma história de vida, de hábitos e costumes que tentamos reproduzir da mesma forma na nossa nova língua e que nem sempre isso é possível, pois, como já dissemos anteriormente, a língua não é somente um instrumento, ela vai além, levantando em nós reações diversas.

A partir de estudos discursivos que tomam o sujeito<sup>2</sup> como constituído pela linguagem e ainda na interface com a psicanálise, que entende que, ao dar entrada na linguagem, forma-se, também, o inconsciente dos sujeitos, de onde nasce a falta que constituirá o sujeito para sempre e que o moverá em busca desse algo “perdido”, postula-se que um desses objetos para o qual direcionará o desejo do sujeito será a LE. Segundo Prasse (1997), trata-se da dificuldade de estar inserido na LM e nela encontrar o seu lugar. Tal ocorre pelo fato de a autora entender que (op.,cit., p. 71), afeta, ao sujeito uma “...inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna...”

Tais postulados encontram-se respaldados na perspectiva de que :

A língua não é um simples instrumento de comunicação, ela é o material fundador de nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos. A criança forma o seu Eu e começa a se relacionar com o mundo, ou seja, com os sistemas simbólicos que a fazem “acessar” o real, através do olhar do Outro, a mãe, em primeira instância, de acordo com Lacan (1998), podendo-se incluir a língua, a cultura e a diferença sexual, neste rol de sistemas simbólicos. (MASCIA e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 89)

---

<sup>2</sup> Trataremos mais detalhadamente do sujeito discursivo no próximo capítulo.

Não só a mãe constitui esse primeiro outro, como todo o ambiente familiar converge discursivamente ao bebê mesmo antes de nascer, antecipando expectativas, positivas ou negativas, que formam um sistema de valores e de afetos em torno do bebê, afetando, também, a sua relação com a própria língua e consigo próprio, já que essa relação é atravessada pelos objetos simbólicos que são oferecidos pela linguagem. Para Revuz:

(...) muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. (...) Por sua vez, aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ela os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. (REVUZ, 1998, p. 219)

Assim, a criança só irá falar algo de si projetada naquele que lhe falou primeiro quem ela era, o que ela era. E, ao falar, pela primeira vez, instaura-se aquela que será entendida como LM, “aquela na qual o sujeito instaura o desejo do Outro, da mãe, em uma primeira instância, mas que se desloca para outros, ao longo de sua existência”. (MASCIA e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 90). A LM carrega a interdição instaurada pela mãe e, ao mesmo tempo, instaura o desejo pelo objeto interditado. Tal desejo passa a não ser reconhecido pelo sujeito, mas habitado estranhamente ou estrangeiramente no sujeito pelo inconsciente, de onde emerge o desejo pela LE. Por ser uma formação do inconsciente, a LM é estrangeira, por definição (LAUCHAUD, 1992). Nesses termos,

(...) aprender uma LE é sempre acompanhada de um investimento psíquico, podendo ser de sofrimento ou de gozo. Aprender uma língua é deslocar do desejo desse primeiro Outro e instaurar um outro Outro, ou um outro desejo no lugar, mas tendo sempre aquele como referência. Isso poderá ser fonte de sofrimento ou de prazer e a causa desse sofrimento ou prazer encontra-se instaurada no momento de inscrição do sujeito na sua LM. Neste sentido, os efeitos de sentido de “estrangeiridade” estão inscritos no corpo do sujeito em sua LM. (MASCIA e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 90)

Ou seja, segundo os autores, o sujeito é marcado desde sempre pelo desejo da LE, podendo ser vivenciado de modo excitante ou angustiante. Porém, para sempre e irremediavelmente, “o estrangeiro habita[rá] em nós” (KRISTEVA, 1994, p. 10).

A partir do momento em que a criança começa a falar, ela começa a expressar o significado que determinado objeto tem para ela, assim como o desejo que este objeto representa para ela.

A LE trata-se de uma língua estranha que lhe faz ser um outro sujeito e esta modificação causa estranhamento que, por vezes, pode ser bloqueado.

O sujeito pode se (re)significar ao falar uma LE, pode tomar posições dentro de seu discurso que não tomaria ao falar a sua LM. Há um outro sujeito, dentro do mesmo sujeito, se, de um lado, há um sujeito da LM, ilusoriamente, sem grandes alterações, homogêneo e igual a si mesmo, de outro, ao ser expresso pela LE, podemos nos deparar com um sujeito heterogêneo, de onde emergem desejos recônditos, irreconhecíveis, em primeira instância, para o sujeito.

O que seria muito difícil atingir em LM, por uma interdição da mesma, é permitido em LE, porém, ao mesmo tempo em que ela pode se tornar libertadora, ela também é a língua do diferente, do estranho e, por isso mesmo, evoca no sujeito o desejo.

Assim, o ponto principal a ser discutido é que definir LM ou LE não é uma tarefa fácil, como certas linhas da LA costumam entender, mas trata-se de algo que atinge o sujeito, algo de sua singularidade e tanto a definição de LM e LE e o processo de entrada em outras línguas, diferentes de sua materna, muda de sujeito para sujeito, afetando, em última instância, o processo de ensino aprendizagem, o que pretendemos apontar neste trabalho.

Com o objetivo de analisar este processo de relação com a LE que se opera no sujeito e que constitui a sua singularidade, apresentamos este capítulo e, a seguir, dedicar-nos-emos a abordar os principais conceitos da AD francesa.

## **CAPÍTULO 2 - A ANÁLISE DO DISCURSO (DE LINHA FRANCESA)**

A Linguística surge com Saussure por volta de 1900 e se dedica, quase que por um século, aos estudos da linguagem por um viés estruturalista. Somente nos anos 60 e 70, algumas mudanças foram empreendidas, de modo a compreender o estudo da língua atrelado a uma perspectiva interdisciplinar com outras áreas, como a História, a Sociologia, a Ideologia e a Psicanálise, dentre outras, considerando-se o que é exterior à língua e principalmente postulando um sujeito condicionado ao momento social e cultural ao falar a língua.

A Linguística estruturalista tem como objeto a língua, sua estrutura e sua materialidade, baseada em estudos de Saussure. Se, por um lado, os estudos do primeiro momento da Linguística são de cunho estruturalista, visando ao conhecimento de seus vários níveis – o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático, - estudando a língua pela língua, por outro, podemos postular um outro estudo que nasce dentro da própria Linguística e que nos conduz ao entendimento da língua e de seu uso, a partir do contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, levando em conta aquilo que é exterior à língua, mas que a constitui e constitui o sujeito-falante desta. Assim, surge a Análise do Discurso que se divide em várias vertentes. Em uma de suas vertentes, a da Análise do discurso de linha francesa (doravante, ADF), o objeto de estudo é aquilo que é exterior à língua, o discurso, que veremos, neste capítulo da dissertação.

Com o objetivo de analisarmos os dados das entrevistas coletadas durante a nossa pesquisa, dedicaremos este capítulo para a ADF, abordando sua história e os principais conceitos.

### **2. 1 As três fases da ADF**

Ao estudarmos o discurso, estamos lidando com as diferenças ideológicas, algumas vezes contraditórias, que aparecem constantemente nas diferenças sociais e que estão inscritas na produção discursiva dos sujeitos e que detectamos através da materialidade linguística da mesma. Essa é uma das tarefas da AD, trazer à tona as filiações contraditórias às quais os sujeitos estão “presos” mesmo sem o saber, o que pode ocorrer até em uma mesma classe social.



A ADF foi marcada por alguns deslocamentos. Michel Pêcheux, seu precursor foi o principal teórico que postulou a análise do discurso e seus desdobramentos, a qual aponta em sua trajetória três épocas marcantes para esta disciplina.

Estas três épocas, AD1, AD2, AD3, devem-se à mudança no pensamento desse autor (e de outros envolvidos), porém, não se trata de uma mudança cronológica, mas se diferenciam pela reestruturação dos conceitos à medida que Pêcheux desenvolve os seus estudos.

Dentro de seu percurso histórico, podemos dizer que a AD1, iniciada na década de 60, na França, explora metodologicamente o discurso como algo encerrado em si, constituindo as análises, neste momento, como discursos homogêneos e fechados. A análise, neste momento, deve-se a uma posição mais estruturalista e que pode ser entendida como um conjunto de discursos produzidos em um dado momento histórico.

Embora a ADF tenha surgido na década de 60, no Brasil, ela começou a ser estudada somente na década de 80, pois fazia-se necessário esperar uma abertura política, após a ditadura militar, o que vem a confirmar que a ADF está sempre em contato com a História.

Neste primeiro momento, nota-se que o sujeito é um indivíduo assujeitado, passando a ideia de ser o foco principal do discurso. Leva-se em conta, neste período, que as condições de produção eram estáveis e homogêneas. Para a análise do *corpus*, nesta época da AD1, o foco recai sobre a sequência linguística.

A segunda época, historicamente determinada como AD2, apresenta a noção de formação discursiva, ou seja, a forma de análise de uma estrutura fechada somente no interior da língua começa a dar espaço à relação do discurso com o seu exterior. É neste momento também que aparecem as noções de interdiscurso, embora o sujeito ainda esteja assujeitado à formação discursiva a qual ele pertence.

Segundo Fernandes (2008, p. 88):

Os procedimentos metodológicos para a análise permanecem os mesmos da AD1; muda-se apenas a constituição dos *corpora* que serão colocados em relação para focalizar a desigualdade em suas influências internas, que vão além do nível da justaposição.

Coloca-se em xeque a noção de Formação Discursiva (doravante FD) como homogênea e passa-se a pensá-la a partir de suas fronteiras com outras FDs. O que faz

explodir a noção de maquinaria estrutural, da AD1, é a noção de FD, emprestada de Foucault, enquanto uma relação paradoxal com o seu exterior:

(...) uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construídos” e de discursos transversos). (GADET e HAK, 1997, p. 314).

Assim, a AD2 consiste, na verdade, em uma ruptura com a perspectiva homogênea de discurso, ao colocar, no interior do discurso, elementos vindos de fora. A noção de discurso passará a ser entendida como constitutivamente formada por outros discursos, denominados “interdiscurso”.

Entretanto, somente, na AD3, que a análise do discurso como uma estrutura fechada, baseada na estruturação linguística, será deixada de lado, assim como a idéia de homogeneidade e estabilidade devido ao aprofundamento do conceito de interdiscurso.

A partir do momento em que a homogeneidade passa a dar espaço para a heterogeneidade enunciativa, começa-se a levantar a discussão sobre o discurso do outro. Na verdade, todo discurso é discurso de outro, a alteridade é constitutivamente presente, conforme discorreremos adiante.

Esses novos conceitos desenvolvidos e alguns reelaborados na fase da AD3 funcionam como uma abertura para a continuidade de outras discussões mesmo após a morte de Michel Pêcheux em 1983, pois, a ADF ao trabalhar com a história, com o interdiscurso e com a língua, também como sistema, traz consigo possibilidades inesgotáveis de interpretação, além de ter os seus conceitos-chave sempre se reordenando e se movimentando a cada análise. Isso tudo faz com que a ADF seja um referencial teórico-metodológico que passa a ser “adotado” por estudiosos não só da Linguística, mas aqueles interessados em trabalhar com as tensões entre língua, sujeito e história.

O analista da AD deve sempre levar em consideração o contexto sócio-histórico-ideológico para o desenvolvimento de sua análise, pois o discurso é a exteriorização da língua e, portanto, deve ser apreendido no social. Neste ponto, os aspectos ideológicos e históricos fazem-se presentes nas análises discursivas.

A seguir, discorreremos sobre os principais conceitos norteadores para nossa pesquisa, oriundos da ADF.

## **2. 2 Conceitos Basilares da ADF**

A ADF surge, rompendo com as práticas teóricas de interpretação tais como empreendidas pela hermenêutica e pela análise de conteúdo, e seus estudos visam problematizar através da materialidade linguística, aquilo que o enunciador tem como representação em seu imaginário discursivo.

É importante, para a ADF, a inserção do sujeito no seu momento histórico e as condições para a produção do discurso. Para tanto, o analista do discurso busca certas regularidades no uso da língua em relação ao mundo exterior.

Dois noções são importantes para a ADF e estão atreladas: a de discurso e a de sujeito. O discurso é o ponto de articulação entre os fenômenos linguísticos e sócio-históricos. Segundo Fernandes (2008, p. 16):

discurso não é a língua e nem a fala, mas, como uma exterioridade implica-as para a sua existência material; realiza-se então, por meio de uma materialidade linguística, cuja possibilidade firma-se em um ou vários sistemas (linguísticos e ou semióticos) estruturalmente elaborados.

Realizar uma análise do discurso é focar não somente no que é dito em determinado momento, mas nas relações que este dizer estabelece com o que já foi dito antes e até mesmo com o não-dito, dentro de uma posição social e histórica que ocupam os sujeitos e dentro das formações discursivas às quais os discursos estão inseridos.

O sujeito é entendido, na AD, como interpelado ideologicamente, ele não é dono de seu dizer. Quando o sujeito produz um discurso, ele não expressa a sua opinião livre de outros discursos socialmente produzidos, pois o que ele fala é resultado de domínios discursivos anteriormente praticados que estão presentes em sua memória construída sócio-culturalmente, que gera as representações que temos do mundo.

Orlandi leva-nos a refletir sobre a relação do sujeito com a linguagem, nos seguintes termos:

“Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os

sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da AD, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos, ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2007, p.9)”

Parece-nos que a grande contribuição da AD é fazer compreender a intrínseca relação entre sujeito e linguagem, levantando em conta a impossibilidade de controle total de nossos dizeres, não somente falamos uma língua, mas, principalmente, somos falados por ela. Os nossos dizeres, na verdade, dizem quem somos, a quais formações discursivas nos filiamos ou não. Estamos sujeitos, como nos afirma Orlandi, acima, à linguagem, o que quer dizer que não a controlamos, ou melhor, não controlamos os sentidos de nossos dizeres. Entender isso nos leva, certamente, a uma relação menos ingênua com a linguagem e conosco mesmos.

Algumas noções da AD tais como: discurso, sujeito, efeitos de sentido, heterogeneidade, interdiscurso, formação discursiva e formação ideológica, memória discursiva entre outras, serão desenvolvidas a seguir para que possamos compreender melhor o posicionamento de nossa análise dentro da pesquisa. Tais noções podem ser observadas em todas as fases da AD, porém as noções de alteridade, do “Outro” e do real da língua, embora subjacentes à AD2, são mais elaboradas na AD3, o que faz com que a AD venha a dialogar mais intimamente com a psicanálise.

Para a análise do discurso, devemos levar em consideração as outras áreas que afetam e constituem o discurso, sendo a História, a Linguística e a Psicanálise essenciais para a constituição dos pressupostos da análise do discurso. Podemos dizer que a AD está sutilmente intercalada a outras disciplinas e que também é objeto de estudo da Linguística.

A noção de discurso é importante, pois nos abre sempre novas possibilidades de análise. Quando falamos em discurso não falamos do discurso visto pelo senso comum, como o de um político que no auge de seu programa eleitoral declama discursos eloquentes sobre a sociedade. Aqui a definição para discurso vai além. Conforme Fernandes (2008, p. 13), “... discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística”. Em Orlandi (2007, p.15):

(...) a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se

o homem falando.” Assim, discurso transcende o meramente linguístico e concebe-se a língua como parte do trabalho social, “fazendo sentido.

Esse discurso, ao qual nos referimos, irá produzir efeitos de sentido no outro. Tais efeitos estão atrelados às representações imaginárias, sócio-historicamente construídas dos homens em sociedade. São produções (ou produtos) da ideologia dos sujeitos, ou seja, dependem da maneira como se interpreta a realidade na qual os homens vivem. O sentido que emerge das palavras não é único, nem fixo. Eles se modificam dependendo da posição discursiva do sujeito. Fazer a análise deste discurso é interpretar o sujeito falando, vivendo, representando a sociedade na qual está inserido.

O sujeito da análise do discurso, o sujeito discursivo, não é o sujeito falante, compreendido como alguém que tem uma existência única no mundo, ele é o sujeito que faz parte de um momento social, em um local histórico e ideologicamente marcado. É um sujeito heterogêneo, constituído por diferentes vozes, diferentes dizeres e que marcam as diferentes formações discursivas. (doravante FDs). As FDs estão em correspondência às Formações Ideológicas (doravante FIs), nos seguintes termos, segundo Pêcheux (1997, p. 166):

(...) as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

Esta ideologia, imprescindível e inerente à noção de discurso, a que nos referimos, apresenta-se dentro do discurso através da linguagem, seja em forma de texto ou então de linguagem não verbal, evidenciando as imagens. A linguagem escolhida é uma materialização do discurso e a própria escolha lexical remete a esta ou aquela ideologia presente no sujeito e no discurso.

Pode-se dizer, nesses termos, que dentro da análise do discurso, os diferentes sujeitos emergem em diferentes épocas valendo-se do discurso em curso, ou em transformação e que o discurso, nesses termos, deve ser analisado dentro de um específico contexto histórico social. Ou seja, as diferentes práticas discursivas estão atreladas aos diferentes momentos histórico-sociais, às diferenças geográficas, às diferentes FIs, em última instância. Essas diferenças fizeram com que Foucault (1995,

p. 31) questionasse “Como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” que podemos humildemente pressupor que, novamente, os efeitos de sentido aparecem como resultado de situações de produção historicamente construídas.

Além disso, é interessante observar que dentro de uma mesma estrutura social, em um mesmo espaço, podem emergir diferentes posições-sujeito no discurso, pois suas representações ideológicas são diferenciadas.

Falamos de diferentes sujeitos que são considerados seres sociais, construídos dentro de um determinado espaço da coletividade e, portanto, não individuais. Este sujeito, para a análise do discurso, é o sujeito polifônico, constituído de diferentes vozes sociais e objeto de estudo e discussão de nossa fundamentação teórica.

Para a Linguística, o sujeito aparece em duas instâncias, como o indivíduo ideal que concebe a língua como algo abstrato e irá a aprender como lidar com ela e, em outro momento, aparece o sujeito falante, individualizado que adquire a língua e a utiliza, de acordo com o contexto sócio-cultural do qual participa, e é de ambos os sujeitos que a ADF trata. O sujeito que adquire a língua materializa em seu dizer uma ideologia que foi construída a partir do contato social e que pode, então, ser mostrada gramaticalmente o que evidencia sua representação.

Outro termo utilizado na análise do discurso é o da heterogeneidade discursiva para destacar que todo discurso é atravessado por outros discursos e pelo discurso do outro. Esses discursos possuem entre si diferentes relações, sejam elas de confronto, dominação ou contradição. Revuz (1990, apud FERREIRA, 2005) distingue a heterogeneidade em duas ordens, a primeira como sendo *constitutiva* do discurso e a segunda, heterogeneidade *mostrada*, sendo esta marcada (da ordem da enunciação e visível na materialidade linguística) ou não marcada (da ordem do discurso e não provida de visibilidade).

A primeira, constitutiva, refere-se a um nível do inconsciente do sujeito em que todo sujeito “esquece” aquilo que determina os sentidos de seu dizer e em razão deste esquecimento (apagamento), coloca-se na origem de seu dizer, que é o que Pecheux formula como esquecimento 1. Essa condição é necessária para que o sujeito possa se colocar diante de novas situações, caso contrário, só haveria silêncio, pois a consciência deste sujeito o calaria em algumas circunstâncias e a heterogeneidade mostrada, trata-se de uma forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva, aquela que indica a presença do outro no discurso do locutor, que é considerada de nível pré-consciente.

Assim, seja pela heterogeneidade constitutiva ou mostrada, ao falar, o sujeito revela que em seu discurso o outro está inscrito, compreendido como exterioridade social, o que procura apontar a análise discursiva.

Atrelada à noção de heterogeneidade, apontamos a noção dos dois esquecimentos ou ilusões discursivas, desenvolvidas por Pêcheux. Assim, para a ADF, o sujeito pode ser atingido por dois esquecimentos, denominados por Pecheux como esquecimento n° 1 ligado ao interdiscurso e de natureza inconsciente, já o esquecimento n° 2, ligado à enunciação trabalha na zona do pré-consciente–consciente. Seria dizer que o sujeito pode acessar o seu esquecimento n° 2 de modo consciente ao tentar se corrigir no seu próprio discurso, porém isto não ocorrerá no esquecimento n° 1 onde a sua entrada é constitutivamente negada.

Como dissemos acima, a ADF é interdisciplinar e transdisciplinar entre História, Linguística e Psicanálise, ou seja, a ADF decorre do entrelaçamento de diferentes teorias de diferentes campos de conhecimento.

No que tange à Psicanálise, a ADF é atravessada por uma teoria subjetiva de ordem psicanalítica que traz o inconsciente para o interior de suas reflexões. Lacan escreve: “o sujeito que nos interessa é aquele que é feito pelo discurso, não aquele que faz o discurso, é aquele que é feito pelo discurso tal qual um rato é preso numa ratoeira, é o sujeito da enunciação” (LACAN, 2005, p.50).

A Psicanálise resgata, para a AD3, a noção de sujeito descentrado e cindido pelo inconsciente. O sujeito do discurso, neste momento da AD3, é o sujeito da ideologia, quando nos referimos à noção de assujeitamento e o sujeito da psicanálise, quando referindo-se à noção de inconsciente.

Pelos discursos materializados na, ou pela língua, notamos os deslocamentos, as diferentes constituições do sujeito, tarefa da AD. Como a subjetividade é constituída na relação com a exterioridade, a cada nova situação, a cada nova exposição, a cada novo exterior, a subjetivação muda.

Neste exterior, vários são os discursos e, portanto, esses se entrelaçam formando os interdiscursos, toda formação discursiva apresenta no seu interior diferentes discursos, ou seja, a interdiscursividade entrelaçando diferentes discursos provenientes de diferentes momentos da história e de diferentes lugares sociais; conforme nos aponta Foucault (1995, apud FERNANDES, 2008, p. 40): ao postular que “todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem, integrantes de outros discursos”, integrando o que se entende como memória discursiva.

Dentro da formação discursiva, cada elemento caracteriza-se pelo momento e local em que é apresentado. O contexto no qual está inserido vai estabelecer o seu sentido, atrelado à memória. A mesma formação, analisada em momentos diferentes, gerará diferentes efeitos de sentido. Esta significação está diretamente relacionada ao discurso social vigente, ao momento histórico e à memória.

Ao se falar em memória discursiva, atestada por Pêcheux (1999, p. 11) em “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social”, estamos falando não da memória referente a lembranças do passado ou a recordações que um indivíduo tem do que já se passou, mas de possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação e que estabelecem uma relação dentro de discursos vigentes e dos quais o sujeito pode se apropriar como sua própria memória. Esses são governados por formações ideológicas, pois o que regem os discursos são os aspectos ideológicos e políticos.

Dentro do discurso, as relações de poder constroem-se, confrontam-se e alteram-se, mudando, conseqüentemente, o lugar de onde vozes produzem enunciados, de onde os discursos são produzidos.

A interrelação do discurso com suas condições de produção envolvem tudo o que está no campo da enunciação, isto é, o contexto histórico social inerente à produção de sentidos.

Como vimos, neste capítulo da ADF, para cada sujeito há sentidos que emergem em seu discurso e a análise desses implicam em levantar as condições de sua produção, o que discutiremos no próximo capítulo.



## **CAPÍTULO 3 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AMPLAS DO DISCURSO**

Iniciamos o nosso terceiro capítulo apresentando as questões que envolvem a identidade do sujeito contemporâneo dentro do processo de globalização e o papel da LI, neste momento. Julgamos pertinente esse enfoque, pois a identidade, como apresentada hoje por vários pesquisadores, nos sugere uma liquidez tamanha que faz com que a sua constituição perpassa por diversos caminhos e um deles, que faz parte da nossa pesquisa, é o sujeito falante da uma LE e a função que ele ocupa dentro da globalização, neste processo de pós-modernidade.

Tentaremos problematizar o sujeito falante de uma LE e, neste caso específico a LI, retomando que o desejo pela LI afetará suas “escolhas” identitárias. Focamos, em determinado momento, a LI em diversos países e como seus sujeitos se comportam frente a mesma. O que os move na tentativa de adquirir, honrar ou ser indiferente a esta língua é objeto de nosso estudo para que possamos, depois, através destes conceitos, embasar a nossa análise discursiva.

### **3.1 Identidade Pós-moderna**

Discussões em torno do termo “identidade” têm tomado parte de estudos recentes dos estudiosos da área de ciências sociais. Fala-se em crise de identidade na contemporaneidade e, nesse sentido, as discussões têm se acirrado em torno da perda e da busca de (por) identidades, em especial nos movimentos sociais gerados na pós-modernidade. Segundo Hall (2005), a identidade é um conceito muito discutido pelas teorias sociais que demonstram que as velhas identidades, responsáveis pela estabilidade social, estão entrando em declínio e encontram novas identidades, caracterizadas pela fragmentação do indivíduo pós-moderno.

Para Bauman (2005), o termo identidade torna-se um foco nos dias de hoje, pois a mesma se apresenta inconsistente, fragmentada e transitória dentro do processo de globalização em que vivemos. O questionamento: “O que é identidade?” é amplamente debatido por diversos pesquisadores nos dias atuais, porém, discuti-lo neste momento, torna-se muito árduo, uma vez que estamos inseridos em um processo de deslocamento da sociedade, o ambiente a que pertencemos não pode mais ser comparado ao do passado, onde as definições e arguições sobre esse mesmo conceito tomava um rumo completamente diferente, pois a sociedade em que se vivia era considerada estável. Tratava-se de um tempo onde as fronteiras eram fechadas, os valores eram consistentes

e cada sujeito sabia a que grupo pertencia e qual o papel que ocupava dentro da sociedade. De acordo com Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, apud HALL, 2005, p. 9)

A identidade contemporânea está sendo descentrada, deslocada, fragmentada e transformada estruturalmente, mais evidentemente a partir do final do século XX. Tais descentramentos têm afetado as classes sociais, os gêneros, a sexualidade, a etnia, a nacionalidade, o que acaba provocando um deslocamento no sujeito.

Segundo Hall (2005), a identidade do sujeito contemporâneo, entendido como pós-moderno, é determinada pelo próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente não existe como tal.

Esse processo do sujeito pela busca da identidade está diretamente ligado à mudança na sociedade dentro da modernidade tardia (outro termo usado por Hall para se referir ao momento contemporâneo) e, também ao processo de globalização, tema que abordaremos na próxima seção e que permeia a nossa sociedade, causando grande impacto sobre a identidade cultural.

Hall apresenta as principais mudanças que ocorreram no sujeito e na identidade contemporâneos já que antes deste período o indivíduo entendia sua identidade como algo estruturado, o símbolo era valorizado e a tradição mantinha-se no tempo e no espaço. A pós-modernidade passa a ser uma forma altamente reflexiva de vida. Segundo Laclau (1990, apud HALL, 2005) a pós-modernidade é uma estrutura deslocada, não há um centro de poder, mas vários. As instituições modernas (estado-nação-mercantilização, produtos do mundo) são radicalmente novas, são organizadas com princípios muito diferentes, como exemplo, podemos citar que, através do simples uso do computador nos transportamos a novas realidades, desejando e alterando o nosso modo de vida.

Na modernidade tardia, a concepção de identidade passa por transformações substanciais: o sujeito passa por um processo de deslocamento que tem origem nas teorias revolucionárias de Marx, Freud, Saussure, Foucault e outros.

Hall (2005) levanta três tipos de sujeito: o sujeito Iluminista, o sujeito Sociológico e o sujeito pós-moderno. Na concepção Iluminista, o sujeito era um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação e possuía um núcleo interior, entendido como a sua identidade. Descartes é uma figura de destaque dentro dessa concepção e, ao definir o sujeito enquanto um ser pensante (através da máxima “Penso, logo existo”) reafirma a concepção de sujeito racional, pensante e consciente, concepção esta que irá afetar todo o pensamento ocidental.

O sujeito sociológico, por sua vez, surge, segundo Hall, a partir do aumento da complexidade das sociedades modernas.. Essa mudança de caráter histórico transformou a visão de sujeito, que passou a ser entendido enquanto atrelado à sociedade. Diante disso, postulou-se que a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade, que é modificada através dos diálogos incessantes com o mundo exterior. Dessa forma, na concepção sociológica, a identidade preenche a lacuna existente entre o “interior” e o “exterior”, ou melhor, entre o mundo pessoal e o público, assim, a identidade costura o sujeito à estrutura.

Por sua vez, segundo o autor, a concepção de identidade do sujeito pós-moderno se dá pelo processo de fragmentação, pois o sujeito que possuía ilusoriamente apenas uma identidade unificada e estável, passa a ter várias identidades, às vezes contraditórias e não resolvidas. A partir da descoberta do inconsciente por Freud e do estudo do imaginário empreendido por Lacan, houve uma desestabilização da concepção de sujeito cognoscente e racional, dono de uma identidade fixa e unificada, provocando uma reformulação no próprio conceito de identidade, segundo Hall, deslocando-a para “identificação”, como um processo inacabado, em andamento.

Por sua vez, de acordo com Bauman (2005), não são apenas as identidades individuais que passam, na modernidade tardia, por um processo de transformação, o mesmo ocorre com as identidades culturais/nacionais, igualmente deslocadas pela globalização. A nossa identidade nacional/cultural não está pronta quando nascemos, ela é constituída através de um processo de representação o qual se constrói através de discursos nos quais estamos inseridos.

A sociedade não é unificada como pensam alguns sociólogos. Ela está sempre sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma, é caracterizada pela diferença. Ela produz divisões sociais que provocam diferentes sujeitos e diferentes identidades.

Nesta era pós-moderna, a identidade do sujeito é construída momentaneamente dentro do grupo a que pertence. O sujeito contemporâneo é multifacetado, pois a perspectiva pós-moderna é desestabilizadora. O sujeito busca uma identidade segura, porém, esta não existe, pois a sociedade atual tornou as identidades sociais, culturas e sexuais incertas e transitórias

Com a globalização e suas consequências, as identidades culturais/nacionais sofrem um processo de deslocamento e fragmentação. À medida que a mídia, as novas tecnologias e os grupos sociais interferem no nosso dia-a-dia, as identidades se tornam soltas, elas não mais se prendem a lugares, estamos livres para fazermos as nossas escolhas. As informações que nos chegam diariamente abrem uma quantidade de ofertas muito grande deixando-nos livres para buscar nossas identidades. Porém, esta globalização não atinge a todos ao mesmo tempo e da mesma maneira e faz emergir diferentes identidades culturais que estão sempre em transição.

Em sua obra, Bauman (op., cit.) discute questões ligadas à contemporaneidade que ele denomina de “modernidade líquida”, assim termos como comunidade, pertencimento, identidade e outros são abordados por não serem tão estáveis quanto possam parecer. Nossas “identidades” culturais, religiosas, sociais e outras mais que podemos ter são constantemente modificadas, renovadas, transformadas no líquido da modernidade em que estamos imersos. A cada momento pertencemos a comunidades diferentes de acordo com a nossa necessidade ou interesse, visto que esta nova identidade pode não ser internalizada para sempre, mas ser guiada por um objetivo do momento.

O autor trabalha a idéia de que o pertencimento ou a identidade não é definitivo, não são sólidos, mas negociáveis e renováveis. A identidade, segundo o autor, é uma maneira de me colocar no mundo politicamente, trata-se do padrão social que devo seguir para ser socialmente aceito. “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.19).

A nossa identidade esteve diretamente relacionada à família, à escola, ao estado e à igreja por serem importantes pilares na constituição do sujeito e por determinarem os nossos relacionamentos sociais. Porém, na perspectiva pós-moderna verifica-se uma falência destas instituições que em outras épocas já foram pilares do sujeito e da civilização. A fluidez do momento permitiu a falência destes pilares transformando o

que antes era o papel deles em apenas funções. Como exemplo, podemos citar o caso do professor que assumia o seu papel de educador na sociedade sólida e que agora assume uma função social que muitas vezes suplanta a do educador, pois a própria instituição família não está mais preparada para continuar o papel que lhe cabia na sociedade moderna sólida.

Estamos sempre à busca do grupo ao qual fazemos parte e, para isto, acabamos sempre estabelecendo relações não muito duradouras, elas duram enquanto durar o espetáculo do momento, são as chamadas “comunidades guarda-roupa” a que se refere Bauman (op., cit., p. 42), usamos enquanto for conveniente e depois as penduramos novamente no cabide. Devemos ser flexíveis, pois a inflexibilidade, ou a constituição de uma identidade sólida na pós-modernidade não é vista com bons olhos. Estamos sempre em busca de nossa identidade e de grupos com os quais nos identificamos, não queremos e nem podemos ficar sozinhos.

“É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento, lutando para nos juntarmos aos grupos, tentamos manter vivos, por um momento, mas não por muito tempo. (op., cit., p. 32).

Ademais, para o autor, “lugares em que o sentimento de pertencimento era tradicionalmente investido são indisponíveis ou indignos de confiança, de modo que é improvável que façam calar a sede por convívio ou aplaquem o medo da solidão e do abandono” (op., cit. p. 37).

Bauman define este momento como modernidade líquida e os fluidos a que se refere são assim chamados porque não conseguimos manter a forma por muito tempo, ou seja, continuam mudando de forma, sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber o que nos espera, pois as estruturas a que se referem duram pouco tempo.

A constituição da identidade, neste ambiente fluido propicia uma indefinição em relação ao modo de agir. O sujeito busca sua identificação em um grupo, sendo este um importante fator na composição da sociedade. Se, de um lado, posicionam-se os que são mais flexíveis, que moldam a sua identidade dentro de uma grande quantidade de escolhas, por outro, há um grupo cujo direito à escolha, muitas vezes, é vetado por diferentes razões e que acabam por ficar à margem da sociedade.

Vários podem ser os motivos que levam um grupo a ser excluído, aqui problematizamos que um dos motivos de exclusão, de não pertencimento a um grupo pode ser o conhecimento e domínio de uma LE. Essa importância, dentro de um grupo, pode ser determinada pelo processo de globalização ao qual este grupo, região ou país está sujeito dentro da comunidade global. O sujeito desta era entende a importância desta língua, mas nem sempre consegue ter acesso a ela, pois o sujeito ao nascer pertence a um grupo social que pode ser o dos incluídos ou excluídos politicamente. Ao se constituir como sujeito através dos discursos vigentes ao seu grupo, este sujeito poderá vir a se deslocar ou não de acordo com a maneira de ser que ele escolher para si, dentro de tantas opções que lhe serão apresentadas, dentro da fluidez da modernidade líquida.

### **3.2 Globalização**

Apesar da globalização ser um termo amplamente discutido, esse assunto se torna altamente relevante não só em razão da sua dimensão política e econômica nos dias atuais, mas também, na linguística. Segundo Bauman (1999, p. 7),

“para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo globalizados - e isso significa basicamente o mesmo para todos.

O autor vê a globalização como uma “grande transformação” que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro. Dentro deste fenômeno da globalização, e suas consequências imediatas (compressão espaço-tempo, aceleração dos processos globais, inexistência da geografia, encurtamento de distâncias), as identidades, em geral, sofrem um processo de deslocamento e fragmentação, devido ao impacto que este acarreta sobre a identidade cultural e nacional do sujeito. As identidades nacionais, as representações, já pré-existem ao sujeito. Este precisa incorporá-las, numa tentativa, de se inserir em um determinado meio ou cultura e que poderão ser modificadas através dos discursos que nos acompanham por toda a vida, pois o processo de globalização provoca um efeito de contestação e deslocamento

das identidades centradas, fechadas numa cultura nacional, exercendo grande influência sobre os sujeitos.

O fenômeno da globalização é um fenômeno de longa duração no qual é difícil solidificar as “identidades” através de um estudo. Seria como chegar a lugar algum, a globalização traz uma ambivalência de identidade: a nostalgia do passado com a modernidade do futuro, a opressão e a liberdade.

Percebemos que, com a construção de grandes corporações do mundo contemporâneo, o espaço e tempo e a noção de local e global já não são mais estáticas. Segundo Bauman, “a companhia pertence às pessoas que nela investem, não aos seus empregados ou a localidade em que se situa” (op., cit., p.13), ou seja, as decisões são tomadas por investidores não locais e os empregados da empresa não têm voz ativa. O investidor quer o lucro e não se preocupa com os empregados. Os acionistas não estão presos a um local, diferentemente dos funcionários a quem sobra apenas “a tarefa de lamber as feridas” (op., cit., p.15). Aqui há dois tipos de espaço, aqueles que não estão na localidade e acabam por escapar do processo de globalização e os que são da localidade e acabam se assujeitando a todo o processo, sem nada poder fazer.

A empresa perdeu o vínculo com o local, dentro do contexto mundial, a mobilidade é o ponto mais almejado, a empresa vai ao encontro do que lhe for mais conveniente e lucrativo. As distâncias não têm mais importância, as fronteiras passam a ser simbólicas, “a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (op., cit., p.19).

O desenvolvimento das novas tecnologias, assim como dos meios de comunicação, encurtam as distâncias, porém, não de maneira homogênea. Para alguns, abrem-se novos caminhos e, para outros, esse desenvolvimento é de pura observação. “Diz-se com frequência e com mais frequência ainda é tido como certo que a ideia de espaço social nasce na cabeça dos sociólogos” (op., cit., p.34), porém o que se vê, ao longo da história, é que o homem precisa de fronteiras, de criar algo seu.

Até mesmo a criação de uma cidade perfeita perde o seu sentido quando nos referimos à história e à conquista do homem, as relações entre os indivíduos passam a ser automatizadas e não construídas. Toda essa mobilidade cria, para a economia das grandes empresas, um poder muito grande e até mesmo superior ao Estado que, em alguns momentos, fica com os prejuízos.

A ideia de que a globalização permite um livre comércio, o desenvolvimento econômico tendo como objetivo a diminuição das desigualdades sociais, é pura fantasia,

pois nota-se, a cada momento, um distanciamento maior entre riqueza e pobreza. Em contrapartida, as grandes empresas, tendo em vista o modelo global, enxergam no processo de globalização um fundamento para seu desenvolvimento econômico.

As novas tecnologias abrem caminho para o conhecimento, para o acesso rápido a novas informações e para espaços geográficos sem fronteiras. No entanto, esta informação não chega a todos os indivíduos da mesma maneira. Os mais favorecidos socialmente, financeiramente e culturalmente farão uso desta informação e a mesma fará parte integrante de suas vidas, das quais será impossível desvincular-se mais tarde.

Os sujeitos mais afastados geograficamente dos grandes centros detentores destas novas tecnologias estão à margem desse conhecimento, o que favorece um distanciamento dentro de uma mesma comunidade. Para que estas novas informações cheguem através das novas tecnologias, e constituam o processo de globalização, uma língua acaba por liderar esse processo. Esta língua é a língua inglesa considerada a língua franca nas instituições internacionais e comerciais. Segundo Le Breton (2005, p. 25), a LI carrega consigo a invencibilidade e o sucesso de um povo e se manterá assim, pois “o futuro da língua inglesa depende de sua capacidade de manter a atração que lhe conferem toda a sua extensão geográfica e seu lugar na vida moderna”

Na realidade, a LI tem cumprido o seu papel e certamente ela não desaparecerá tão facilmente. As novas tecnologias valem-se de suas estruturas amplas além fronteiras para criar um elo entre os sujeitos. Porém, a sua aceitação nem sempre é passiva, mas a sua importância, neste momento, é inquestionável, como veremos no próximo item.

### **3.3 O papel da Língua Inglesa no movimento da globalização**

Definir se uma língua é mais importante do que alguma outra já implica em falarmos de um preconceito linguístico. Temer ou amar uma língua pode estar diretamente relacionado a esse preconceito que se instala dentro do processo de globalização do qual fazemos parte, e no qual, uma língua é imposta por determinado país devido ao seu poder econômico sobre os outros países. Nesse caso, podemos falar especificamente da LI que tem se destacado por todo o mundo como uma língua de prestígio, e isso se relaciona à expansão e ao domínio político, econômico e cultural do Reino Unido e também dos EUA.

Segundo Lacoste (2005), a LI é permeada pela ideia da língua de ascensão e prestígio e isto se confirma em diversas localidades em que a LI se torna oficial para a



resolução de problemas ou para informações, dentro até mesmo, de comunidades ou países em que esta não é a língua oficial.

A LI se estabeleceu como oficial em várias organizações representativas, tais como ONU (Organização das Nações Unidas), OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), e até mesmo em todas as instâncias quando se refere a reuniões de negócios. Dentro das estruturas administrativas de qualquer empresa, atualmente, seja ela brasileira ou multinacional, o que se vê em balanços anuais, tabelas ou reuniões são expressões como: “conference call”, “meeting”, “budget”, “just in time”, “in time” etc., ou seja, foi conferido à LI o *status* de língua franca dentro deste contexto de “*business*”. Contudo, apesar da notoriedade da língua dentro do contexto comercial e industrial, algumas comunidades tentam valorizar a sua própria identidade através da língua materna como uma maneira de manterem sua identidade, mesmo morando em países falantes da LI.

Segundo Lopes e Estrada (1998), muitos outros imigrantes chegam a países falantes de uma LI para conquistar novos espaços levados pela ideia da ascensão e prestígio, conforme comentamos anteriormente; procuram novos empregos, novas oportunidades nos países de maior poder econômico e político. As fronteiras já não são mais tão limitadas, isso faz parte do processo de globalização. Muitas vezes as próprias empresas estrangeiras, ao sediarem-se em outro país, levam consigo muitas famílias de estrangeiros, porém, se a necessidade faz com que essa mude de cenário, por pura conveniência econômica, o que sobra são pessoas com outra cultura, outra língua e aprendizes de um novo idioma numa terra desconhecida.

Montaut (2005) cita a Índia onde o inglês originalmente seria utilizado para que a elite indiana pudesse expressar o pensamento de seu colonizador e também para que esta língua fizesse uma intermediação entre os diversos dialetos, porém, poucos são os indianos hoje que se valem da LI. Permanece, ainda, o pluralismo linguístico e logo após a descolonização, a LI funcionou como a língua que determinava as elites, uma ideia de dominação e de ideologias.

Na África, segundo Sébille-Lopes (1998), a LI começou a ser utilizada pelos missionários para a catequização dos nativos, logo em seguida, com o objetivo do comércio de exportação dos produtos agrícolas, da Nigéria para a Inglaterra, era necessária uma língua franca para a comunicação entre eles e desde então o inglês se tornou a língua oficial.

A partir de 1960, quando a Nigéria tornou-se independente da Inglaterra, as línguas originalmente nigerianas (Efik, Hauçá, Ibo, Ioruba) passam a ser usadas nas escolas e o inglês passa a ser a segunda língua. Porém, os Ibos (grupo étnico da Nigéria) “foram obrigados a admitir que a aquisição do inglês era crucial para compreender o homem branco e a sua religião, para não falar das oportunidades sociais oferecidas pelo domínio da língua” (SÉBILLE-LOPES, 1998, p.110).

O acesso às novas tecnologias e o acesso à cultura anglófona acabam por definir que os jovens dos grandes centros urbanos tendem a utilizar cada vez mais o inglês, enquanto que os jovens da zona rural preservam o uso da língua das etnias.

O Reino Unido, segundo Papin (1998), apesar deste ser um país que preze pela política multilíngue, apresenta uma tendência em impor aos estrangeiros a sua língua. Essa mudança política está relacionada aos protestos provocados por paquistaneses, no verão de 2001 e ao atentado de 11 de setembro nos Estados Unidos.

Giblin (1998) nos reporta a outro aspecto em relação à LI, o uso da música, em especial o Rock'n roll, logo após a Segunda Guerra Mundial, em que esse surge como uma contestação aos padrões sociais da época através de suas letras. A língua do Rock é o inglês, apesar de cantado por franceses, japoneses, chineses. A língua ultrapassa, através da música, as fronteiras geográficas, apesar de deixar evidente que a língua, mais do que um código lingüístico, é uma questão política entre países, um jogo de interesses.

Retomando a ideia de que o deslocamento de um sujeito pode acontecer através do conhecimento de LI, podemos dizer que o processo de globalização, do que participamos, impõe a hegemonia de uma língua sobre as demais para que todos possam se comunicar. O poder econômico vincula uma língua em que todos possam se comunicar e se projetar dentro da sociedade, e cria, assim, a ideia de ascensão social através do conhecimento de outra língua e, então, valorizar-se (e ser valorizado) como sujeito. Portanto, durante o processo de construção da identidade, há sempre um desejo de pertencer ao grupo falante de uma LE com o objetivo, muitas vezes, de projetar-se socialmente, mas essa busca pode ou não ser produtiva e esse processo pode ou não influenciar esta mesma língua. Citamos, em especial, o caso da LI, que se coloca em evidência por se tratar de uma língua falada por países que expandiram seus domínios políticos, econômicos e culturais e que permanecem neste domínio até os dias atuais

Segundo Crystal:

“A língua inglesa é usada como oficial ou semi-oficial em mais de 60 países e ocupa importante posição em outros 20. Ela é dominante ou está firmemente estabelecida em todos os 6 continentes. É a língua mais usada em livros, jornais, aeroportos e controle aéreo, negócios internacionais e conferências acadêmicas, ciências, tecnologia, medicina, diplomacia, esporte, competições internacionais, música popular e propaganda (...) Todos os anos o Conselho Britânico ajuda 25 milhões de estudantes estrangeiros a aprender a língua inglesa em vários países do mundo. Apenas nos Estados Unidos, 337.000 estudantes estrangeiros foram registrados em 1983 (CRYSTAL, 1987, p. 358, apud PENNYCOOK, 1994, p. 8)”

---

<sup>3</sup> Nossa tradução de: “English is used as an official or semi-official language in over 60 countries, as has a prominent place in further 20. It is either dominant or well-established in all six continents. It is the main language of books, newspapers, airports and air-traffic control, international business and academic conferences, science, technology, medicine, diplomacy, sports, international competitions, pop music, and advertising (...) In any one year, the British Council helps a quarter of a million foreign students to learn English, in various parts of the world. In the USA alone, 337.000 foreign students were registered in 1983” (CRYSTAL, 1987, p. 358, apud PENNYCOOK, 1994, p. 8).

Porém, Pennycook (1994) nos faz questionar a ideia de que a decisão de um sujeito pelo ensino/aprendizagem de uma LE (inglês) acontece de uma forma: *natural*, *neutra e benéfica*. Costuma-se, ingenuamente, pensar que a expansão da LI seja *natural* porque, apesar do aspecto de imposição desta língua pelos colonizadores, ela acabou por se espalhar como resultado inevitável de forças econômicas, políticas e comerciais; seja *neutra* porque, ao se distanciar de seu ponto de origem, ela acaba se mostrando como um meio de comunicação totalmente transparente; seja *benéfica* para todos aqueles que a aprendem, pois os que defendem esta teoria acreditam que a comunicação internacional na LI aconteça de igual para igual. Porém, nos alerta o autor que o fato da língua se colocar como neutra, benéfica e natural refere-se mais a descrições linguísticas do que propriamente a língua enquanto expressão da cultura e da política. Isso nos leva a questionar como a língua está relacionada a poderes econômicos e sociais entre as nações, entre a difusão e conhecimento de determinadas formas de cultura e as injustas estruturas das relações internacionais. Esse fenômeno global da língua causa, em algumas comunidades, a representação da mesma, como modo de ascensão e prestígio, por este motivo, alguns sujeitos têm o desejo e a necessidade de a dominarem.

Dentro desse processo, é inevitável o aparecimento de temores e possíveis deslocamentos de identidade do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira quando consegue conhecer essa nova língua, foco de nosso estudo.

Segundo Pennycook (1994), a LI como uma língua internacional pode ser entendida como uma construção discursiva. Ela representa todo um sistema de relações de poder e conhecimento no ensino da LI e que o conceito dessa língua como uma língua internacional ou mundial, na realidade, é uma construção do imperialismo ocidental.

Notamos que a língua inglesa ocupa um lugar singular dentro do nosso mundo globalizado, e que se permite ser utilizada em muitas relações de poder que se apresentam, conforme colocado anteriormente.

Para Foucault, poder e resistência coexistem em situações diversas. A resistência pode ser entendida como uma forma de luta contra dominações étnicas, sociais e religiosas, além de forma de exploração e também contra as formas de sujeição, ou seja, contra a criação do sujeito e sua identidade.

Por isso, para Foucault, o problema- ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico- que se nos coloca na modernidade não é o de tentar libertar o indivíduo do Estado e das suas instituições, mas o de libertá-lo das representações de individualização criadas pelo poder globalizador. (GREGOLIN, 2006, p. 138)

Como professores de língua inglesa restam-nos compreendermos o jogo discursivo que rege as práticas sociais deste processo de dominação linguística e problematizarmos o ensino da língua inglesa. Desta maneira, apresentamos no capítulo seguinte o *corpus* de nossa pesquisa e que nos motivou como pesquisadores

## **CAPÍTULO 4 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO RESTRITA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

### **4.1 Sujeitos e contexto**

Como *corpus* para análise a que nos propomos, nesse trabalho, foram realizadas quatro entrevistas com quatro sujeitos diferentes. Os sujeitos escolhidos foram alunos de idades variadas que apresentaram ou não, durante o processo de aprendizagem de LI, deslocamentos e entendimentos diferenciados sobre a língua inglesa. Ressaltamos aqui que os sujeitos S1 e S2 foram alunos da pesquisadora. S1 como aluna particular e S2 como aluna de uma escola da rede particular de ensino, porém os sujeitos três e quatro foram escolhidos aleatoriamente. Esses tiveram um contato inicial com a LI na escola e depois retomaram seus estudos em escolas particulares de idiomas e também com professores particulares.

O primeiro sujeito é uma mulher de 38 anos (S1- sujeito 1), farmacêutica, trabalhando exclusivamente com pediatria oncológica. Essa aluna obteve o primeiro contato com a LI em uma escola estadual durante o período do ensino fundamental I. Neste período, a professora que ministrava as aulas de português era a mesma que ministrava as aulas de inglês. Este sujeito recebeu aulas particulares com a entrevistadora pelo período de três anos em um contexto totalmente diferente de um aluno regular, pois a mesma, a princípio buscou o ensino de LI para poder desenvolver um trabalho de monografia do curso que frequentava. Esta aluna oferecia, a princípio, grande resistência com relação à LI, ela só queria ler e escrever em inglês, pois estas eram as habilidades que precisava para desenvolver o seu trabalho. A necessidade para aprender uma LE surgiu com os trabalhos acadêmicos da faculdade que exigiam referências bibliográficas estrangeiras. Durante a pós-graduação, inseriu vários textos em inglês no seu trabalho e viu a necessidade de procurar um curso de inglês. No início, a intenção era de apenas ler e escrever, mas com o desenvolvimento profissional, houve a exigência de se expressar verbalmente e então mudou o foco de suas aulas particulares. Em determinado momento, dentro deste processo, precisou receber um telefonema da enfermeira chefe do hospital St Judes (Estados Unidos), onde havia feito a inscrição para um estágio, do qual dependia a sua aceitação ou não para frequentá-lo. A partir de então, inicia-se uma nova exigência em sua relação com a LI. Era necessário, que a aluna desenvolvesse a sua habilidade oral para poder responder a uma entrevista por telefone quando houvesse a ligação da responsável pelo processo de seleção. Tal necessidade e o encontro com um falante nativo de LI, em um congresso da área, consistiram em uma busca mais determinada pela LI, como veremos em trechos da análise e como se pode verificar no anexo I.

O segundo sujeito entrevistado é uma mulher, (S2- sujeito 2), na época, aluna de 18 anos, do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular da rede de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Esta aluna iniciou sua aprendizagem em LI na pré-escola municipal, como a maioria das crianças de sua idade nesta região do interior de São Paulo. No ensino fundamental I, antiga 5ª série, tinha aula juntamente com os alunos da 6ª série, decisão da escola em que estudava, devido ao pequeno número de alunos e por ser uma escola nova. No ensino médio, devido à necessidade de ser aprovada no vestibular, dedicou-se bastante e também fez curso técnico de nutrição onde entrou em contato com textos técnicos escritos em LI. Hoje, esta aluna frequenta

regularmente o curso preparatório para vestibular. A entrevista completa encontra-se no anexo II.

A terceira entrevistada (S3 - sujeito 3) é uma professora universitária que ministra aulas em cursos de graduação e pós-graduação, na faixa etária dos 50 anos. Morava, quando criança, na zona rural de Minas Gerais, e quando iniciou seus estudos mudou-se para a região de Campinas. Na época, ensinava-se inglês e francês nas escolas dividido o estudo das línguas em séries específicas. A primeira e a segunda séries eram de aula de francês e a terceira e quarta séries ensinavam inglês, na região de Campinas, porém, ao mudar-se para a 3ª série do primário para uma escola mais próxima da região em que morava anteriormente, voltou a estudar francês, pois a divisão que havia nesta nova escola era o oposto da região de Campinas, portanto, esta aluna teve nas quatro séries somente aulas de francês. A aluna conta que não estudou inglês nas séries iniciais, somente francês e, portanto, ao iniciar o curso científico (equivalente ao nosso ensino fundamental II agora), depara-se com a LI, porém com uma classe que já havia estudado inglês antes e com um professor extremamente tradicionalista. Ela tenta, então, estudar sozinha para recuperar o tempo perdido. Na Faculdade, propõe-se a fazer um curso de inglês. Faz quatro anos na escola de línguas “XY” (nome fictício), porém abandona o curso no último estágio para poder lecionar e depois só retoma ao estudo da língua inglesa após 16 anos, quando ingressou como professora no curso de mestrado. Pode-se ver a entrevista completa no anexo III.

O sujeito 4 (S4) é um homem de 45 anos, funcionário de empresa multinacional, que começou seus estudos durante o período escolar e que foi buscar, durante o período de trabalho, se aperfeiçoar em LI devido a uma exigência profissional. A princípio, o aluno participa de aulas em cursos regulares de escola de idiomas e depois passa a frequentar as aulas ministradas na própria empresa por professores particulares. Faz algumas viagens ao exterior e hoje participa regularmente de aulas particulares e individuais de LI. A entrevista completa encontra-se no anexo IV.

## **4.2 Procedimentos e levantamento de dados**

Com o objetivo de buscarmos, em nossa pesquisa, representações do sujeito sobre o aprendizado de LI, decidimos por uma pesquisa ancorada na AD de linha francesa, pois acreditamos que através da AD conseguiremos historizar e interpretar os

dados coletados, uma vez que os sujeitos sempre são atravessados pela história constituindo, assim, uma pluralidade de sentidos que enriquecem nossas interpretações.

Optamos por entrevistas orais gravadas e transcritas na íntegra (disponíveis nos Anexos) por acharmos que é através da fala que o sujeito se constitui, deixando escapar sentidos camuflados e sobre os quais pensa ter controle.

Durante a análise, faremos recortes discursivos da entrevista e buscaremos as relações de sentido que neles emergem, em seguida, após o término das análises individuais, buscaremos apontar as regularidades pertinentes a cada um deles e que nos permitirá, então, tecer nossas considerações acerca de como os sujeitos se dizem sobre sua relação com a LE..

Escolhemos a entrevista semi estruturada, pois essa combina perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre um tema proposto, porém o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas e deve ficar atento para, no momento oportuno, dirigir a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para recompor o contexto da entrevista, caso o assunto tenha escapado ao foco da entrevista, permitindo, assim, uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. As entrevistas tentaram focar os pontos de deslocamentos, em consonância com o tema de nossa pesquisa.

A primeira entrevista foi feita com o sujeito dois. Elaboramos algumas perguntas que achamos pertinente para que o sujeito discorresse sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de LI e durante a entrevista íamos fazendo, ou não, mais questionamentos, caso a conversa saísse do nosso foco de estudo. Para os sujeitos um e três, iniciamos com uma pergunta mais generalista e deixamos que o aluno fosse se colocando da maneira que achasse mais conveniente. Obviamente, em alguns momentos, interferimos de modo a redirecionar o assunto, mas as entrevistas, de modo geral, ocorreram de maneira mais livre.

### **4.3 Procedimentos teórico-metodológicos.**

Diante do exposto, o analista deve buscar as regularidades nas formações discursivas dos sujeitos analisados. Essas regularidades representam o imaginário discursivo que constitui os sujeitos, e são atravessadas por discursos de outros sujeitos, embora imperceptíveis para o sujeito, afetado pelos esquecimentos nº1 e nº2, anteriormente citados.

A metodologia e a teoria estão sempre ligadas, quando se fala em análise do discurso, não é possível dissociá-las. Os conceitos que embasam a teoria ajudam o analista a proceder a sua análise e, conseqüentemente, poder selecionar, organizar e recortar adequadamente o *corpus* com o qual está lidando.

A análise é feita através de recorte, que é considerado uma unidade discursiva, é uma parte ou fragmento relacionado ao todo, cujo objetivo é mostrar, nos fragmentos, as relações de um sistema linguístico a uma interpretação possível, ao dizer do sujeito, porém, não se distanciando da relação com o *corpus*. Recorre-se ao recorte devido à necessidade de delimitação do material.

O objetivo, ao se valer do recurso do recorte, é identificar a presença do interdiscurso no intradiscurso, trata-se do que o enunciado produziu, mas não é tão visível antes de uma análise. Os efeitos de sentido entre locutores do enunciado estão na sua função enunciativa a qual está ligada ao sentido que pode se modificar a cada nova releitura e, portanto, heterogênea.

De acordo com Pêcheux (2009, p. 53):

“Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro... Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a AD.”

O enunciado implica em uma posição de sujeito, o qual tem lugar fundamental na análise do discurso. São nos “pontos de deriva” que a AD deve trabalhar ou, em outras palavras, como diz Pêcheux (op., cit., p. 55), “negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece”. As análises propostas pela ADF não têm a intenção de serem finitas. A incompletude que a análise proporciona abre espaço para a noção da falha, para os equívocos que podem ocorrer e assim abrem espaço para novas interpretações. Essas falhas abrem brechas, pelas quais podemos nos permitir deslizar e ficar à deriva.

Para situarmos o discurso, dentro da análise do discurso, procuramos analisá-lo, na macro e na micro instâncias. Para as situações de macro-instância, procuramos compreender as condições de produção, aspectos sociais, históricos e ideológicos que determinam a produção do discurso.



Nas situações de micro-instância, essa encontra-se no interior das formações discursivas, apresenta regularidades; a análise é feita por meio de recortes, sequências linguísticas discursivas, os enunciados.

Dentro da AD de linha francesa, o *corpus* está sempre sendo reconstruído, a partir de novas interpretações quando se leva em consideração tanto a análise linguística quanto a histórico-social. Novas investigações se processam a cada momento em que entrelaçamos interdiscurso e intradiscurso Segundo Ferreira (2005, p.18), o intradiscurso “é o efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma vez que incorpora, no eixo sintagmático a relação de possibilidades de substituição entre elementos”.

A análise sempre terá o olhar do analista, dependerá do seu foco de análise. O que se toma por importante ou verdadeiro é o olhar do pesquisador sobre a pesquisa. Toda nova fala será decorrente de uma fala anterior, trata-se do já-dito e do jamais dito ao mesmo tempo. Saber distinguir essas falas e fazer os devidos recortes para posteriormente evidenciar a fala do sujeito e analisá-lo com o objetivo de chegarmos a resultados que nos façam caminhar como analistas e pesquisadores, esse é o foco da análise do discurso.

Como então deve proceder o analista ? Qual o olhar que esse deve ter para que durante a sua análise ele possa enxergar os sentidos da história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo seu inconsciente? É necessário procurar nas formulações do sujeito aquilo que está imerso em seu dizer, aquilo que ele não diz, mas que faz parte das suas palavras.

Segundo Orlandi, “a análise do discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido dentro da materialidade linguística e histórica (2007, p.59) Uma mesma palavra pode apresentar diferentes significados, dependendo de quem fala, quando se fala e como se fala, portanto, à medida que descrevemos a situação do contexto e também do sujeito já estamos constituindo e interpretando-o.

Portanto, recortar e analisar o *corpus* em diferentes momentos é a melhor maneira de constituirmos a nossa análise, apontando as suas regularidades e relacionando-as com os princípios teóricos da AD, face aos objetivos da análise, para que então possamos chegar a uma identidade discursiva.

Assim como o sujeito é marcado por diferentes vozes, assim também é uma análise que sempre estará aberta a novas interpretações e a novos recortes. Eles não se esgotam em uma só descrição, tomado em diferentes momentos, ele apresentará novas tomadas analíticas.

Nos recortes das análises apresentadas no próximo capítulo, procuraremos encontrar nos sujeitos entrevistados as regularidades que marcam seus dizeres, tendo sempre como objetivo entender o posicionamento do sujeito-aluno para que então possamos questionar sobre a nossa posição professor.

## **CAPÍTULO 5 - ANÁLISE**

O objetivo da parte analítica da pesquisa é levantar as representações e possíveis deslocamentos do sujeito no processo de aprendizagem da LE, nesse caso, a LI.

Tentaremos buscar, através das falas dos entrevistados, elementos que escapam ao sujeito e que são materializados na língua. Esta materialização poderá nos dar evidências de sua identidade e da relação estabelecida entre LM e LE e como isso afeta, ou é afetada pela subjetividade.

Entendemos identidade e subjetividade relacionadas às condições históricas e às relações de poder que se estabelecem entre pessoas, coisas e tecnologias.

A seguir, passaremos à análise do Sujeito um.

### **5.1 Análise das formulações de S1.**

Conforme já explicitado no capítulo anterior, da metodologia, S1 é uma mulher de 38 anos, farmacêutica, que apresentou muito resistência quando começou a estudar a LI, como aluna particular, se deslocando, no processo em questão, à medida que sua profissão exigia cada vez mais dela, um envolvimento com a LI.

Para a seguinte questão: “Você se direcionou para fazer a leitura. E por que não a conversação naquele momento?”, S1 responde o seguinte:

**E1**<sup>4</sup>

*S1: Até hoje eu tenho problema com conversação. [risos]. Embora esteja muito mais superados os meus traumas, mas eu ainda tenho... Na época eu tinha muita dificuldade de falar. O fato de errar a fala sempre me incomodou e me incomoda até hoje. Porque dentro da minha cabeça tá muito claro a fala e quando sai pra fora sai num tom diferente daquilo que eu tava pensando. Então eu penso certo, mas falo errado. Então, na época, era uma barreira gigantesca. Eu falei “eu não preciso falar; eu preciso ler, o meu objetivo agora é fazer minha monografia e eu não vou conversar com a minha monografia”<sup>5</sup>.*

A aluna relaciona o passado em que aprendeu a língua inglesa com o presente no qual ainda há dificuldade na fala. Ela consegue pensar e estruturar uma frase, mas não consegue articulá-la. Tendo aprendido a LI em uma época que prevalecia o estruturalismo, hoje esta aluna está com 38 anos. Portanto, historicamente, o momento em que teve contato com a LE/LI foi no ensino fundamental, 5a série, ou seja, a aluna tinha por volta de 10 anos, 28 anos atrás no qual, provavelmente, imperava o método estruturalista. Neste tipo de aprendizagem, o erro não era permitido, falar uma língua deveria ser até mesmo imitar o sotaque estrangeiro. Um dos sentidos que emergem e que, possivelmente, poderia explicar os seus traumas seria o método de ensino vigente nos primeiros anos de sua aprendizagem e que, em certa medida, imperam até hoje, métodos que “proíbem” o erro.

No posicionamento da aluna “... *penso certo, mas falo errado*...”, podemos perceber uma representação de ensino muito crítica para consigo e que funciona linguisticamente pela dicotomia entre o pensamento e a fala. Como se pudesse pensar

---

<sup>4</sup> E refere-se a excerto (E1, E2, E3 e assim por diante).

<sup>5</sup> Grifos da autora.

fora da língua. “Como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse, mesmo para elas, com um interdito ou com um temor de romper completamente as amarras que as ligam à língua materna” (REVUZ, 1998, p. 230). Como se ambos, **certo** e **errado**, estivessem desconectados e fosse possível avaliá-los, também, dicotomicamente. “Fala”, neste caso, parece remeter à pronúncia, porém, “errada”, segundo o sujeito. Existe um estranhamento por parte do sujeito ao falar a LE, pois o mesmo não se reconhece como aquele sujeito falante, existe um outro “eu” na hora da fala, diferente daquele do pensamento e estes “eus” se materializam pelas dicotomias: certo” x “errado”; “fala” x “pensamento”.

No enunciado, “*Embora esteja muito **mais superados os meus traumas, mas eu ainda tenho...***”, notamos no discurso do sujeito uma resistência para com a LE e, neste momento, é pertinente acrescentar que a entrevistadora foi por três anos professora desta aluna e que, no início das aulas, a aluna se recusava terminantemente a falar Inglês, as aulas eram 100% do tempo focadas apenas na leitura e interpretação de texto e, com o passar do tempo, o contato com a professora, a exigência profissional e a aproximação à LI como algo possível, fez com que, aos poucos, a aluna mudasse sua postura em relação à língua estrangeira, o que acarretou a introdução da conversação durante as aulas.

No seguinte posicionamento, “*tá muito claro a fala e quando sai pra fora sai num tom diferente daquilo que eu tava pensando*”, evidenciamos que a aluna quer falar em um tom, possivelmente, igual aos nativos e que o *tom* dela ainda é muito diferente. Esse enunciado mostra não só o desejo pelo outro, mas também, a subjugação ao tom que o falante nativo confere à própria língua, algo impossível para o falante de LE.

Em “*O fato de errar a fala sempre me incomodou e me incomoda até hoje*” temos uma forte autocrítica do sujeito, uma falta de dificuldade em lidar com o erro, ou aquilo que ela entende por erro em LE, há uma ilusão, por parte deste sujeito, de completude, de controle da linguagem sem erro. Essa dificuldade se materializa linguisticamente com a repetição do verbo “incomodar” (causar incômodo, trazer estorvo, importunar, molestar, segundo Aurélio), conjugado no pretérito perfeito, indicando “algo que ocorreu no passado”, aspecto acabado e no presente do indicativo, que indica não o presente propriamente dito, mas hábito, algo que nos dias presentes costumeiramente ocorre, acontece. A associação destes dois tempos verbais faz emergir um sentido de aspecto contínuo, ou seja, algo que aconteceu e continua acontecendo até hoje.

Apontamos o uso de marcadores de tempo, ainda que esses apontam para sentidos (negativos) da LI, no passado e presente, ou que começaram no passado e vêm até o presente: “*até hoje*” (duas vezes), “*na época*” (duas vezes) e “*então*”. Outra construção metafórica que evidencia suas dificuldades consiste no uso de “barreira gigantesca”. A imagem, para o sujeito, é de algo intransponível, algo que barra e é imensa de tamanho, como um gigante. Tal imagem leva o sujeito, num certo momento de seus estudos em LI, a desistir das quatro habilidades e decidir por somente se dedicar a aprender a ler. Vejamos o argumento final que a aluna dá para si mesma: “*e eu não vou conversar com a minha monografia*”. É importante comentar que o sujeito, na época, precisava ler em inglês para realizar a sua monografia final no curso de farmácia.

No próximo excerto, S1 atribui todas as dificuldades acima ao modo como era ensinada.

## E2

*S1: E eu acho que foi crucial a forma como a professora me fez a abordagem, né? Como você me abordou. Você respeitou o meu espaço, a minha dificuldade, as minhas facilidades, e cada momento você ia direcionando...*

Embora, S1 use “abordagem”, neste trecho, não se trata, em nossa interpretação, do sentido dado quanto às questões de ensino-aprendizagem de línguas, mas sim, no sentido de “modo”, “maneira” como o professor ensina, respeitando as dificuldades. Notamos, também, uma contradição quando a aluna se refere a “*você respeitou o meu espaço*” e “*você ia me direcionando*”. A aluna aceita um direcionamento da professora, e concomitantemente declara “respeita o meu espaço” nos remete a idéia de que a aluna se deixa levar, se sente segura, pois acha crucial a forma como a professora “me fez”, ela acaba por incorporar outra abordagem de ensino e que a toma como uma verdade a ser seguida. Hoje em dia notamos que em muitas escolas regulares e de idiomas as habilidades são ensinadas e praticadas de uma forma segmentada e o sujeito já interiorizou essa prática tomando-a como verdadeira em muitos casos. A aluna, ao iniciar as suas aulas particulares, acaba por querer também manter essa prática e se manifesta como “a professora me fez a abordagem” ou seria pertinente dizer *a abordagem me fez me moveu, me deslocou*.

A seguir, S1 nos confessa sobre seus primeiros e-mails, trocados com um falante nativo, um farmacêutico que conheceu em um congresso da área.

### E 3

S1 “...Então, quando eu escrevi o primeiro e-mail pra ele e ele foi receptivo, aquilo pra mim abriu uma baita oportunidade...” “...É, no congresso que eu fui lá em Belo Horizonte. O John é farmacêutico, ele trabalha com oncologia pediátrica que nem eu.

Ao escrever um e-mail, a aluna coloca “*abriu uma baita oportunidade para mim*”, consideramos interessante esta colocação, pois até então a aluna já lia e escrevia em inglês, então onde estava a grande oportunidade, a grande diferença em escrever por e-mail ? Podemos dizer que nos dias de hoje, nesta era da pós-modernidade, a escrita de e-mails se aproxima muito com a produção oral, inclusive quando a aluna se posiciona no excerto posterior “*quando passei a conversar com John por e-mail*”. Esta prática do e-mail, como uma “conversa”, tem sido largamente utilizado como um meio de comunicação, diminuindo fronteiras e unindo as pessoas conforme colocamos anteriormente quando nos referimos ao processo de globalização.

A disposição à aprendizagem também se redireciona a partir do momento em que a aluna percebe uma boa receptividade por parte de um falante nativo, com o qual compartilha interesses profissionais em comum. Ou seja, os temores acima assinalados de nunca saber o suficiente desaparece quando ela escreve para um falante nativo e é entendida. A imagem que S1 usa é de abertura, um novo mundo que se abre (*aquilo pra mim abriu uma baita oportunidade*). Ela é que se abre para o mundo, vão-se os medos. Se no excerto um, usara um predicativo, com efeito de exagero, “gigantesco”, para se referir ao que a separava da língua, neste excerto, S1, também, usa a mesma figura de linguagem, a hipérbole (exagero), materializada por “baita”, desta maneira mais informal, mas com o intuito de expressar o contrário, a sua entrada na LE e nos objetos de valores que essa língua lhe traz, no caso, se comunicar e ser “recebida” através da LE.

A aprendizagem, no caso desta aluna, também teve um fator importante, pois havia uma necessidade muito grande de atualização profissional, de estabelecer novos contatos e, ao participar de um congresso em Belo Horizonte, a mesma conheceu John, um farmacêutico muito bem conceituado no ramo da oncologia pediátrica, com o qual ela passou a se comunicar sobre as questões profissionais.

Devido ao falante nativo de LI também ser farmacêutico e compartilhar dos mesmos interesses, a aprendizagem, escolarizada da LI passa a ser secundária, pois o interesse em adquirir conhecimento para a sua área profissional atravessa a barreira da língua. Neste momento, a língua inglesa passa a ter um novo significado, como vemos, neste próximo excerto, quando solicitamos que nos falasse sobre o novo interesse pela LI, motivado pelo trabalho:

#### E 4

*S1 “... Então pra mim era difícil montar uma redação, ficar montando frases, escrever por conta própria. Quando eu passei a conversar com o John por e-mail, então eu tinha que fazer aquilo que na verdade era um dever do dia a dia do inglês, mas que passou a ser algo que eu precisava. Eu precisava escrever pra ele. (...)*

*Foi mais prazeroso e passou a ser mais fácil, inclusive, de aprender..*

Se o estudo da escrita da LE não fazia sentido para S1, a escrita de e-mails na troca profissional mobiliza-a e faz com que ela se aventure nessa língua, de modo “verdadeiro”, imagem usada por ela: “*eu tinha que fazer aquilo que na verdade era um dever do dia a dia do inglês, mas que passou a ser algo que eu precisava. Eu precisava escrever pra ele.*” A escrita, neste caso, passou a ser algo do dia-a-dia, algo natural, como os próprios falantes faziam, não mais uma tarefa escolar. A aluna raramente trazia ou fazia as tarefas solicitadas pela professora. Ao entrar em contato com outro profissional da área médica através de e-mails, a aluna tomava para si como se estes e-mails fossem a sua tarefa do dia-a-dia, pois ao enviar o e-mail para o John, ela enviava este mesmo e-mail com cópia para a professora que durante as aulas fazia a correção e a orientava, motivo pelo qual o e-mail acabou sendo uma tarefa mais real e mais agradável de se fazer. Com isso, a aluna apresentava quase que diariamente tarefas escritas através das quais podia ir trabalhando com LI.

A LI passa a fazer sentido, não sendo simplesmente um objeto de estudo. A aluna deseja estar no lugar do outro, ela passa a desejar o gozo do outro, (Prasse, 1997). A aluna passa a se engajar na hora em que a LE faz sentido, não é mais a língua pela língua, mas essa passa a representar um meio para acessar conhecimento e se relacionar com o outro.

Fica evidente, neste processo de contato e confronto com o outro, aquilo que me falta, a minha diferença em relação ao outro, então, na hipótese de Prasse (1997, p.71) encontramos uma justificativa para algumas de nossas colocações:

“... o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever).”

Nos excertos anteriores, vemos a inibição, neste último, vemos o desejo que se materializa como inveja de bens, do conhecimento sobre oncologia pediátrica.

Nas falas abaixo, retomamos os dizeres anteriormente colocados sobre o sentido de LE onde a entrevistada deixa claro que o que antes representava um fazer artificial, agora passa a ser verdadeiro, necessário para a troca e a interação com o outro. A outra língua passa a ter sentido para o sujeito. Há a necessidade da materialização da língua através de textos redigidos pela aluna para que o sujeito tome uma atitude mais significativa, perante o seu aprendizado.

## **E 5**

*S1 Tentar minimizar cada vez mais esses erros que eu cometia, porque era alguém de fora que ia ler. (...)*

*Não era mais fazer um texto pra professora ler e corrigir.*

*Entrevistadora: É, não era o texto pelo texto...*

*S1: É, tinha uma função.*

O excerto problematiza o papel do ensino escolar *versus* o uso em situação real da língua. Se, antes ela escrevia para o professor ler e corrigir, agora, ela escreve para alguém ler e entender. Embora a noção de “erro” permaneça, acreditamos que sejam de instâncias diferentes: a escrita escolar remete à estrutura e a escrita de e-mails remete ao não entendimento, o que se supõe ser de um nível mais semântico, ou discursivo. Se lá, o sujeito “evita” errar para não tirar uma nota baixa, aqui, ele “evita” errar, para não ser mal-entendido.

Em determinado momento da história de nossa entrevistada, a mesma precisou conversar, por telefone, com uma profissional da área da saúde do Hospital St. Judes, nos Estados Unidos, pois havia enviado o seu currículo para este hospital com o



objetivo de participar de um programa de desenvolvimento profissional e, apesar de muito tempo de estudo de LE, a aluna não conseguiu entender nem mesmo as perguntas básicas em LI, tais como “How are you?”, ou “How old are you?”

O excerto que se segue deriva de parte da entrevista quando S1 se refere ao seu diálogo, via telefone com a responsável pela aceitação dela no estágio dentro do hospital St. Judes:

## E 6

**S1:** *Nada, nem isso eu conseguia. Foi muito confuso. Foi assim, me pegou muito de surpresa. O choque me traumatizou. Mas naquele momento, como eu **queria muito esse estágio**, queria muito fazer essa viagem, então aí **eu me empenhei novamente em conseguir mais de mim em relação à língua inglesa**. Então eu fui fazer um curso intensivo de inglês, pra recuperar a gramática, que eu sabia que **tava muito defeituosa**, procurei uma professora pra fazer aula por telefone, porque eu senti muita dificuldade em escutar pelo telefone, em entender..*

*Ela (a professora) era nativa então ela poderia falar como se fosse a outra pessoa. Então eu fiz três meses de aula pelo telefone*

O desejo de fazer um curso no exterior relacionado à sua profissão e o fato de uma farmacêutica chefe ligar para conversar em inglês produz, no imaginário da entrevistada, um impacto tão grande que ela bloqueia e não consegue se comunicar, mesmo tendo conhecimento suficiente para isso. Ela usa o termo “choque” para materializar o que representou para ela o primeiro contato e, outra vez, aparece “traumatizar”, no sentido de algo que deixa um efeito negativo em seu ser. Porém, em resposta, aparece em sua fala o termo “empenhar”, ou seja, “dar tudo”, deixar-se mobilizar pelo desejo de falar ao telefone, em LI. Contudo, vê-se um “resto”, em sua fala, do que ela entende que precisa para poder falar ao telefone, “*recuperar a gramática que eu sabia que tava muito defeituosa*”. Termos como “recuperar” e “defeituoso” remetem a um imaginário de língua positivista e estruturalista, como se essa fosse um objeto fora do sujeito, algo passível de se perder e recuperar, algo passível de defeitos e que pudesse ser reformado, presente na abordagem tradicional.

Ademais, no excerto seis, S1 comenta que a professora era nativa e conclui que “*então ela poderia falar como se fosse a outra pessoa.*” Observamos uma “ênfase” na professora, como se ela “*fosse a outra*”. Ao falar com uma professora nativa, a aluna contempla o que muitos ainda entendem como ser o falante nativo aquele que sabe

muito bem a sua língua e como tal serve de parâmetro para dizer o que está correto e o que não está.

O poder que está inserido nesta relação específica entre entrevistador-entrevistado causa inconscientemente este bloqueio na fala. A entrevistada dedica-se cada vez mais para atingir o seu objetivo, procurar superar as suas dificuldades e nota-se um progresso tal que ao final de cinco meses, ao receber um novo telefonema, a aluna se sente mais confiante, estabelece um diálogo, consegue se expressar oralmente e consegue a vaga para o estágio tão desejado conforme evidenciado no excerto abaixo.

## E 7

*S1: E, aí quando foi em março, quando tava já pra... dois meses antes de estar embarcando, aí veio o segundo telefonema, e foi muito mais tranquilo. Como eu já sabia o que ela queria de mim, o que ela esperava de mim... Embora no dia do telefonema eu ainda tivesse **algumas dificuldades de entender o que ela tava querendo**, eu consegui entender que ela queria saber qual era a melhor data pra mim, se eu tava me sentindo mais preparada... E eu consegui ir respondendo, e ela também ir entendendo o que eu tava falando. Foi uma conversa rápida, acho que nem cinco minutos não durou. E aí ela achou que... **Como eu entendi o que ela tava falando, que seria o suficiente.***

A aluna sente-se mais preparada e todo este processo está mais “tranquilo” conforme ela comenta, já não era mais algo tão novo e inesperado quando do primeiro telefonema, pois ela “já” o esperava. O saber antecipado, “o que ela esperava de mim” do que pode acontecer estabelece na aluna uma sensação de bem estar que sobrepõe à dificuldade que “ainda” ocorria. A angústia que ela sentiu durante o primeiro telefonema e que a mobilizou no desejo de saber falar inglês e, depois de tanto empenho, causa nela, agora, uma sensação de maior tranquilidade. O sujeito está sempre entre o desejo e o querer materializado aqui na aprendizagem de LI. Do ponto de vista da materialidade linguística, S1 apresenta a sua inserção satisfatória na língua, através de uma sequência de três verbos na forma de gerúndio “respondendo”, “entendendo” e “falando”. O gerúndio, neste caso, dá conta de instaurar o processo de conversação com a enfermeira chefe do hospital St. Judes, como um processo “normal”, um sujeito fala, o outro responde e, assim por diante. Nessa sua descrição da conversação, fica claro que nosso S1 se desloca, pelo menos em parte, daquela imagem de que, para falar uma língua, não se pode “errar”, que precisa entender e falar tudo. Tal não acontece, ela

admite que “*tivesse algumas dificuldades de entender o que ela tava querendo*”, durante a conversa, mas foi *tranquilo e suficiente*. Ao admitir “*Como eu entendi o que ela tava falando, que seria o suficiente*”, neste momento, o sujeito está se “inscrevendo” na língua do outro,” e consegue “se dizer” na e pela língua do outro, ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo, de deslocamento que possibilita um rearranjo significante” (SERRANI, 1997, apud CORACINI, 2003, p. 152).

A seguir, passamos à análise de alguns excertos do sujeito 2.

## 5.2 Análise das formulações de S2

Esta análise refere-se a uma adolescente de 18 anos de idade e que na época da entrevista (2009) cursava o 3º ano do ensino médio, conforme exposto no capítulo anterior.

Durante a narrativa, conseguimos perceber que o sujeito está sempre fluindo entre o passado e o presente de sua história e demonstrando posições diferentes de um mesmo sujeito, como se ele estivesse falando de um outro sujeito e não mais daquele que ele é hoje. Parece haver uma necessidade de estabelecer uma relação temporal em seu depoimento, em sua narrativa, conforme apontamos, a seguir:

A questão, “Como que você acha que é aprender uma língua?”, S2 respondeu:

### E8

*S2: “Antes eu achava que era só decorar assim, as palavras, que ficavam na mente, **mas quando eu comecei a entender** que a gente não pode pensar na tradução, daí você aprende o inglês você tem aprender ele em inglês, você tem que começar a pensar em inglês você não pode só pensar, ah... é a tradução disso.. Você tem que fazer uma assimilação com outras palavras que você já tem vindo do inglês”*

Notamos, na fala de S2, uma representação de aprendizagem que se coaduna com a abordagem de ensino estruturalista para a qual o ensino consiste em memorizar vocabulário e regras gramaticais, além, é claro, da tradução de uma língua para a outra. Tal representação, de aprendizagem, enquanto “memorização” encontra-se atrelada ao passado, nas palavras do sujeito, e é contraposta a uma outra representação “semântica”. Segundo nossa análise, mais recente para ela, cujo aprendizado se dá atrelando o

significado de um termo ao outro. Ademais, isso implica, para ela, em “começar a pensar em inglês”, a partir do momento que esta passa a ter um significado.

O discurso apresenta marcas linguísticas temporais (*antes... mas quando eu comecei...*) que apontam para um deslocamento do sujeito no seu aprendizado. Esse deslocamento ocorre a partir do momento em que o aprendizado passa a ser significativo para a aluna. Observa-se que, além das marcas temporais, há marcas lexicais atreladas às duas representações: a primeira de memorização, “era só decorar” e a segunda de significado “comecei a entender” ou “a pensar em inglês”. Esse deslocamento apresentado pela aluna parece coadunar com “a imagem que fazemos de nós mesmos [que] é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”, conforme apontado por Coracini (2003, p. 151).

A questão sobre como se processou a sua aprendizagem, S2 apresenta o seguinte excerto:

## E9

**S2:** “Eu penso assim, que foi um interesse total com a escola, porque antes eu não tinha aquela coisa, a matéria que eu ia melhor é a que eu tinha mais facilidade que não necessitava um esforço próprio, aí, quando eu comecei a me esforçar eu percebi que a língua inglesa não era aquele **monstro** que eu sempre via e que antes eu tinha um ódio de sempre aprender a mesma coisa, não tinha motivação do novo, de fazer aquela relação. Nossa ! eu já vi aquela palavra na rua e o que significa isso, eu não tinha aquele interesse.”

Do ponto de vista da materialidade linguística, S2 apresenta sua relação primeira com a LI através da imagem de um “monstro”, isso porque, o que fica evidente em seu discurso, o modo como a LI era trabalhada era “sempre aprendendo a mesma coisa”, despertando um sentimento de “ódio”. Vejamos que esses dois termos, altamente negativos – “monstro” e “ódio”- são atrelados a representações de um primeiro contato com a LE que mudam, com o passar do tempo.

A LE é considerada uma língua estranha, a língua do outro. Ela pode despertar sentimentos diversos como o ódio, o medo e ser personificada como colocado por S2 como um “monstro”, este sentimento de ódio pode estar escondido por um outro sentimento de “medo”, medo que pode até mesmo bloquear o seu aprendizado conforme colocado no trecho a seguir: *Nossa ! eu já vi aquela palavra na rua e o que*

*significa isso*, deixando claro que já havia aprendido o que acabara de ver mas que não consegue se lembrar, há um bloqueio no seu inconsciente.

Ao ser questionada sobre sua relação com a LE, no momento da entrevista, responde:

## **E10**

*S2: “Eu penso que como é exigida a língua é uma necessidade e também se tornou um prazer para eu aprender a língua inglesa, porque é outra língua, é outra cultura então você se interessa não só porque ah! eu vou precisar uma coisa que no futuro eu vou precisar é uma coisa que você leva, pelo menos eu levo para esse lado de saber outra cultura .. Se alguém me perguntar o que é o inglês ou coisa parecida, eu sei demonstrar para as pessoas porque aquilo vai fazer parte do que eu sei ,vai fazer parte de mim, e então o inglês é uma coisa a mais”*

Observamos que a aluna levanta a necessidade de se aprender a língua para que ela alcance um sucesso profissional, o que se materializa nos seguintes termos “*eu penso que como é exigida a língua é uma necessidade e também...*”, Discursivamente e historicamente este papel da LI como uma necessidade parece ser algo já estabelecido socialmente, neste momento, de pós-modernidade e cuja importância da LI parece tão evidente para S2. Ademais, inscrita e “assujeitada” a este discurso de “domínio mundial” da LI, a aluna admite que ter prazer em estudar, aprender “*... se tornou um prazer para eu aprender a língua inglesa, porque é outra língua, é outra cultura, então você se interessa...*” Prazer em descobrir uma nova língua, uma nova cultura, em se deslocar, em ir ao encontro do estranhamento e deixar-se “fazer parte dele”; ao e deixar levar pela língua, essa deixa de causar “estranhamento”, o que antes era estranho e irreconhecível e odiável, materializado na figura do monstro (em E 9) “*... eu percebi que a língua inglesa não era aquele monstro que eu sempre via e que antes eu tinha um ódio...*”, a aluna descobre outra cultura e passa a entendê-la. Este sujeito sugere a busca pelo “entendimento”, de aparente controle da situação para então tornar o seu aprendizado algo prazeroso. A aluna passa a perceber a língua não mais como um sistema de códigos que deve ser memorizado, mas como algo que a move e que a constitui como um novo sujeito. Percebemos um movimento ou um deslocamento de sua relação ou da posição da LI, para este sujeito.

Em última instância, S2 admite que a LI passou a fazer parte de si “*aquilo vai fazer parte do que eu sei, vai fazer parte de mim*”. O deslocamento do sujeito entre o “ódio” e o “prazer”, neste caso, culmina com o proferimento de que ela e a LI são uma coisa só. Ou seja, o sujeito se desloca, se transforma, adquire uma outra identidade, movimento tão desejado em nosso mundo pós-moderno.

A seguir, apresentamos as análises do sujeito três.

### 5.3 Análise das formulações de S 3

Apenas lembrando, o que foi colocado no capítulo anterior da metodologia, S3 é uma mulher na faixa de 50 anos, hoje professora universitária, inclusive de cursos de pós-graduação que diz possuir grande dificuldade com a aprendizagem de LI.

Para a questão: Como foi o seu processo de aprendizagem de Língua Inglesa? S3 responde:

#### E11

*S3: Fiquei quatro anos estudando Francês, mas aquele Francês escolar, né, que você já sabe como que é. Quando eu vou pro científico na época, aí eu tinha Inglês, aí o professor de Inglês, um **professor tradicional**, ele era tido como terror dos professores da escola, né?*

A aluna inicia o seu aprendizado em uma época em que a aprendizagem era totalmente tradicionalista, “na década de 60, quando ainda predominava, no Brasil, a metodologia tradicional - gramática e tradução-, embora já modificada, a língua materna era o ponto de referência: como o objetivo era ensinar a ler a escrever, a aula era toda ministrada em língua materna” (CORACINI, 2003, p. 140). As colocações de Coracini vem colaborar com os dizeres da aluna que se expressa o tempo todo em sua entrevista se posicionando como uma pessoa que lê e escreve bem, mas que possui grande dificuldade na fala. O predicativo “tradicional” vem também reforçado por outro substantivo, usado na posição de predicativo “terror” que remete ao mesmo professor. “Tradicional” pode remeter a pelo menos duas imagens: de ensino tradicional (abordagem gramático-tradução), mas, também, a um professor exigente, como os

professores antigos e tradicionais. O primeiro contato com a língua inglesa vem caracterizado com estas marcas linguísticas.

Assim como para a criança, antes mesmo de pronunciar as primeiras palavras, o seu universo já foi interditado pelos que a rodeiam e que nomearam e adjetivaram os objetos e pessoas ao seu redor,

“A voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou desprazer; elas têm, além disso, o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a elas. (REVUZ, 1998, p. 219)”

o primeiro contato da aluna com a LI parece seguir este mesmo pressuposto: ao se deparar com a língua, essa, já é interditada através da figura do professor, sendo esse um “terror” e “tradicional”.

Ademais, neste trecho, S3 faz referência ao seu estudo de Francês como “*aquele Francês escolar, né, que você já sabe como que é*”. Ou seja, parece que S3 não aprendeu muito o Francês, ou que essa língua já estava perdendo o seu *status* e era secundária, diferente do Inglês que é representado na imagem de um professor que é um “terror” dentre os outros professores. Assim, depois do “Francês escolar”, S3 entra em contato com a LI, nos seguintes termos:

## E 12

**S3:** *Então, né, você já vem com toda aquela insegurança, eu não tinha base nenhuma, né? Então foi ali, dois anos eu tive na época, né? No científico, e ali na raça, tentando estudar sozinha, tentando sobreviver, né?*

A aluna, durante todo o tempo da entrevista, está sempre usando o marcador *né* que remete a uma confirmação para si mesma daquilo que é falado, como que confirmando para si mesma todo o esforço que fez para se inserir na língua. Sendo a língua uma prática de nossa expressão e como tal exige do sujeito um modo de se relacionar com os outros e com o mundo, inclusive com aqueles com os quais não se relaciona bem, vemos isto no E11 em relação ao professor que exige muito dos alunos, fazendo com que a aluna estivesse o tempo todo “tentando sobreviver”. Observa-se o uso de uma expressão informal “*ali na raça*” para reforçar a ideia de batalha, associado ao uso de uma forma de gerúndio repetida “*tentando estudar sozinha*” e “*tentando*

*sobreviver*”. As formas de gerúndio imputam ao discurso a ideia de aspecto contínuo, acentuando, ainda mais, o efeito de batalha, de luta.

Esse sentimento de sobrevivência exige do sujeito um esforço grande que perpassa pela prática corporal, “tentando estudar sozinho”, o que provavelmente significava memorizar estruturas linguísticas da LI que, para o período de aprendizagem, era uma situação normal.

Na tentativa de “vencer essa batalha”, S3 nos coloca:

### E 13

*Aí eu coloquei como meta pra minha vida, aprender Inglês. Quando eu tava no terceiro ano da faculdade, eu fui fazer escola XY, aí eu fiz quatro estágios na escola XY. Naquela época eram cinco estágios, o último era só conversação. Aí eu fiz os quatro, **fui muito bem**, porque não tinha muito aluno na sala, **o meu problema é falar e ouvir**.*

A aluna determina uma “meta” (objetivo) na sua vida, o aprendizado da LI paralelamente a sua graduação na faculdade. Passa a ser uma meta de “vida”, o desejo se instaura e vamos ver, ao longo da entrevista, que tal desejo subsiste até hoje.

Segundo Prasse (1997, p 72), o desejo da LE “é o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir” de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim como se deve falar corretamente e gozar com isso”, porém a aluna novamente se depara com a oralidade da língua. No último estágio, no qual o foco era somente a conversação, a aluna desiste do curso, deixando claro que o problema dela era falar e ouvir, ou seja, para muitos aprendizes de LE ler e falar em outra língua são coisas muito diferentes, que instauram um estranhamento, muitas vezes, de difícil transposição. Observamos um desejo de controle muito grande por parte de nosso sujeito, por isso, a dificuldade de “falar” e “ouvir”, habilidades mais difíceis de serem controladas. Interessante observar que S3 coloca que o curso tinha cinco estágios, sendo o último de conversação, o qual não foi cumprido por ela. Consciente ou inconscientemente, S3 não cursa o estágio cujas habilidades foco são os da oralidade. Notamos, também, neste excerto uma contradição de sentidos materializados linguisticamente em “fui muito bem”, e o “meu problema” é falar e ouvir, portanto, questionamos esse “fui muito bem” no qual também estariam inclusas as habilidades da fala e da audição, mas que, segundo a aluna, continuam sendo um problema. Vejamos



mais um excerto, no qual, S3 explica suas dificuldades e facilidades com relação às habilidades das línguas:

#### **E14**

*S3: E, eu não sei até pelo fato de eu ser matemática, ter feito matemática, né, ter um raciocínio mais organizado, eu nunca tive dificuldade na escrita, né?*

A formação universitária da aluna, por ser da área de exatas, faz com que, no seu imaginário, ela deva ser capaz de resolver a sua questão da aprendizagem de língua como se resolve uma questão matemática. Assim, a escrita é representada como algo controlável, de um raciocínio mais organizado. Há o desejo pelo controle da aprendizagem da LI, porém a linguagem não é algo que se possa controlar ou resolver matematicamente, já que esta foge ao controle do sujeito, como estamos postulando, nesta pesquisa. A racionalização faz com que a aluna tenha o desejo de dar conta da língua, de assumir o controle sobre ela, mas isso não acontece. A aluna parece entender a língua como um instrumento de comunicação, com seus códigos a serem decifrados, talvez como um problema de matemática, porém a língua não é só isso, ela levanta questionamentos e reações diversas no sujeito, em sua subjetividade que precisam ser levadas em conta quando da aprendizagem para que este sujeito se perceba como outro e então consiga se conhecer e se deslocar em seu aprendizado. Isso fica claro em “*eu nunca tive dificuldade na escrita*”, ou seja, para aqueles códigos que podem ser decifrados, a aluna “nunca” tivera dificuldades. Interessante observar que essa imagem de que escrever em LE é fácil trata-se de algo muito controvertido. Em nossa experiência como professora de LE, os alunos apresentam muita dificuldade para escrever, inclusive na LM. Ou seja, a relação com a LE é de ordem subjetiva, depende de sujeito para sujeito, conforme estamos postulando nesta pesquisa. Ademais, pode-se observar que o desejo de controle ultrapassa o da relação com a aprendizagem de LI e envolve um controle de poder explicar porque aprende ou não aprende certas habilidades.

Ainda quanto à escrita, S3 nos diz:

#### **E15**

*S3: Então, eu sempre... lógico, você tem uma outra palavra que você não dá conta, né? Aí você recorre ao dicionário, mas eu sempre tento fazer. ]*

(Entrevistadora - Você hoje exige muito de você, ou...)

*Muito, muito. Eu e aí, o que acontece, eu vou ficando tensa, porque eu quero entender, eu não consigo entender, eu consigo catar uma ou outra palavra, “olha, eles falaram isso, falaram aquilo”.*

Nas palavras da aluna, “*you tem uma outra palavra da qual não dá conta*”, ou ainda, “*eu consigo catar uma ou outra palavra*”, “*olha, eles falaram isso, falaram aquilo*”, novamente a aluna remete ao método tradicionalista no qual iniciou o seu aprendizado, ou ainda apresenta a ilusão de que seria possível entender “tudo”, ficando “tensa” quando quer entender e não consegue (*eu quero entender, eu não consigo entender*). Parece-nos que há o desejo de que a tradução possa ser feita palavra a palavra ou “termo a termo” conforme apontado por Revuz (1998, p. 223). Ao tentar decifrar palavra por palavra ou buscar uma palavra aqui e outra ali e confrontá-la com a sua LM dificilmente será capaz de obter o significado e os efeitos de sentido que estão na LE e que não são equivalentes a LM. Porém, S3 não se dá conta que o sentido, também, em LM se dá por fragmentos, os interlocutores não entendem tudo o que o locutor diz, trata-se do esquecimento número 2, postulado por Pêcheux (1999). Os sentidos se dão em um jogo discursivo e imaginário, ao mesmo tempo. Nesse jogo, o locutor esquece duas vezes, que o que diz é sempre já dito (esquecimento número 1) e que o que diz não terá um único sentido (esquecimento 2). Assim, pode-se postular que estamos sempre “catando” alguns sentidos e “perdendo” outros e que o sentido “total” inexistente, trata-se de uma ilusão, ilusão de controle do sujeito cartesiano. Assim, perpassados por esse desejo do controle total, muitos sujeitos acabam tendo dificuldade de aprender, ou melhor, se inscrever na LE.

A seguir, S3 comenta sobre sua frustração em não falar LI.

## E16

**S3:** *E sempre ficou aquele, digamos assim, é... [estalos de dedos] Não é decepção; faltou, tá faltando a palavra agora, mas é aquela coisa de você ficar assim, “pô, eu queria muito falar Inglês, né?” Querida muito ouvir uma música e entender o que tá falando na letra. Então essa frustração eu fui carregando comigo, foi embora, porque daí você ingressa na escola pública, você vai ser professora da escola básica, aí fui passando por todas essas fases, né? .....Não, eu nunca fui pro exterior, certo? Eu nunca tinha ido pro exterior, né? E, e aí*

*começa a aumentar a frustração, porque, nós temos grandes congressos, que a língua oficial é a língua Inglesa.*

*... Aí, o ano passado, a gente tinha esse congresso internacional no México, mas a língua oficial [era] inglesa...*

*....Mas aí, é aquela outra decepção, porque o trabalho foi tudo bem. E era muito interessante que, a A1<sup>6</sup>, ela entende, mas ela demora mais pra articular a frase. Então, o que acontecia? Então, ela vinha e falava, eles perguntaram isso, daí eu ia e respondia. Foi engraçadíssimo as duas juntas.*

A aluna usa de expressão corporal para poder ir além à sua explicação, pois estava faltando a palavra, existe um lapso de memória, existe uma dificuldade de se expressar, uma falta de palavras, usando do estalo de dedos para expressar essa falta da palavra que possa expressar o que sente em relação à LI. Mais adiante a aluna apresenta a palavra “frustração”, sentimento muito difícil de ser admitido que escancara a incapacidade, o insucesso, pois afinal somos parte de uma sociedade que espera, que nos “obriga” a sermos bem sucedidos, em especial, ela que deveria ou gostaria de participar de congressos no exterior.

Observemos o percurso linguístico até chegar à palavra que traduz o sentimento de frustração: “ficou aquele”, “aquela coisa”, “você ficar assim”, “eu fui carregando”, “foi embora”, “aí fui passando por todas essas fases”, “aí começa a aumentar a frustração”. Essas sequências imputam ao discurso um teor de algo que se “arrasta” ao longo dos anos, trata-se de uma frustração que vai se configurando como algo contínuo em sua vida. A aluna após seu ingresso na escola pública, se deixa levar pelo sistema que rege a escola e vai passando pelas “fases”, ou seja, a sequência normal a que todo professor está sujeito em sua evolução profissional, dentro do que o Estado permite. Até o momento da entrevista, ela nunca tinha ido para o exterior. Era uma cobrança, uma frustração. Então, mais recentemente (ano passado, no caso, 2008) surgiu a oportunidade de participar de um congresso no México, cuja língua oficial não era o inglês, porém o workshop no qual participou juntamente com outra professora foi ministrado em língua inglesa. Neste momento, aparece uma grande dificuldade, pois A1 tinha maior facilidade de ouvir e entender a pergunta porém “demorava demais para articular a frase”, que era o momento em que S3 entrevistava e tentava se colocar. Uma

---

<sup>6</sup> A1 corresponde a outra profissional que participou do workshop e que se sente um pouco mais a vontade com a oralidade, mas não tem fluência na língua.

tentava suprir a necessidade da outra e conforme ela coloca no final “foi engraçadíssimo as duas juntas”.

Chamamos atenção para o fato de S3 começar falando que nunca tinha ido ao exterior “*Não, eu nunca fui pro exterior, certo?*”. E logo depois se corrigir com “*Eu nunca tinha ido pro exterior, né?*”. Trata-se, a nosso ver, de um ato falho, ela se corrige, afinal, foi ao México e trata-se de um país estrangeiro, porém, tal ato falho remete ao fato de ela, inconscientemente, só entender como estrangeiro o país que fala inglês.

A LI, para a nossa entrevistada, parece só ganhar sentido(s) se for experienciada no exterior em um país que tem a LI como língua oficial ou com um falante nativo, como visualizamos nos excertos de nosso sujeito 1.

Ao ser questionada sobre estar em um estágio mais avançado no momento da entrevista com relação à LI, S3 nos responde

## **E17**

*S3: Sim, sim, sem dúvida nenhuma, tanto na questão da leitura, quanto da própria escrita. Teve uma época muito legal que o (nome do professor de inglês) pedia pra eu fazer diário, então eu escrevia o diário, eu lia o diário, aí ele levantava questões, sabe?! Então, por exemplo, tem dia que eu tô lendo o texto, né? Sobre esse livro que a gente tá lendo agora, eu penso em Inglês, então eu consigo pensar em Inglês. Então eu penso, eu escrevo, eu leio.*

Ao escrever um “diário”, a aluna mostra uma sequência da sua história de aprendizagem em LE, no caso, atrelada às habilidades que ela já acenara como as que têm mais domínio: leitura e escrita. Contudo, aparece, neste trecho outra modalidade que denota um avanço na língua: pensar em inglês. Vejamos a sequência usada por S3: “*eu penso, eu escrevo, eu leio*”. Isso se refere ao momento atual de sua aprendizagem.

Porém, mesmo admitindo “pensar em inglês”, o seu pensar se refere às habilidades de leitura e escrita, já que sua insegurança continua nas expressões orais da língua, conforme vemos, a seguir:

## **E18**

*S3: Eu fico insegura. Então às vezes eu penso “pô, mas eu preciso tentar conversar”. Eu fico tão insegura que eu nem me arrisco nem começar um papo*

*com alguém em Inglês. Então eu **bloqueio** mesmo, . .....E aí eu fico me cobrando muito, né?*

A aluna tem um bom conhecimento da língua inglesa, mas parece negar esse fato, existe um bloqueio que se torna quase intransponível quando ela se posiciona muito exigente consigo, se censurando, como em “*pô, mas eu preciso tentar conversar*”. É como se um outro “eu” conversasse com ela, como costumamos ver nos romances que fazem uso do “monólogo interior”. O uso de “insegura”, duas vezes, como em “*fico insegura*”, “*fico tão insegura*”, demonstra a dificuldade de se lançar à LE, como vimos acima.

A aluna se cobra tanto que se bloqueia, parece haver um conflito para que se instaure um deslocamento do sujeito. O “eu” da LE, não é, jamais, completamente o da LM. Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua”, conforme citação de Revuz (1998, p. 225) , ou ainda a se lançar nela.

Várias serão as estratégias que os aprendizes de LE tomarão para si para tentarem se deslocar em LE, alguns através de memorização de termos isolados, outros apenas de termos técnicos que os permitirão um mínimo de compreensão. Outros evitarão todo o contato direto com a língua, geralmente por serem mais estruturalistas, por pensarem que a aquisição da língua se reduz a procedimentos lógicos e que só poderão compreender o enunciado se tudo for traduzido em LM. Isso os impedirá de avançar a uma compreensão mais complexa quando não houver uma relação com a LM, conforme pudemos verificar no excerto quinze acima analisado, no qual S3 se limita a todo o entendimento de LE através da LM. Parece-nos que o sujeito não consegue estabelecer uma ruptura com a LM, pois para alguns, essa pode ser muito doloroso, não permitindo o seu deslocamento como um novo sujeito em outra língua.

O próximo excerto revela que o desejo existe, ainda.

## **E 19**

**S3:** *Mas essa idéia de ir, por exemplo, agora em fevereiro a gente vai receber de novo aqui um professor norte americano, só que ele também, quando ele vem pra cá, ele quer treinar o português (risos) mas eu vou catar (risos) pra ver se a gente bate uns papos aí em Inglês, né? Então, por exemplo, eu tenho muitos desejos de ir lá conhecer a universidade dele, né.*

O seu desejo interno de se lançar na LI continua, mas vejamos que mesmo no caso desse professor americano, o controle instaurado pela LM subsiste: se ela deseja “treinar” a LI com ele, ele, por sua vez, também, deseja “treinar” a LP quando vem ao Brasil. Trata-se de um professor americano que fala fluentemente o português e que quando vem ao Brasil se comunica na língua local. Assim, apesar de falante nativo, comunicar-se com ele em LI não se trata de algo necessário, obrigatório, como o que acontece quando estamos em contato com alguém que não sabe o português. Na verdade, conversar em inglês com tal professor seria “forçar a barra”, pois ele prefere o português. Porém, ao aventar o desejo de “*ir lá conhecer a universidade dele*”, S3 tem certeza que necessitará da LI. É possível “treinar” com tal professor, mas a necessidade real está lá, no país estranho, na universidade dele.

Mesmo com a possibilidade de aprender inglês com alguém que fale português, S3 busca a segurança da língua que já conhece, que já faz parte do seu corpo e não se deixa deslocar e descobrir o que há de estranho. Toda vez que a aluna tem a oportunidade de se lançar na língua, de se posicionar, ela se bloqueia, busca a segurança do que já é conhecido, da racionalidade que é pertinente à sua formação, conforme nos confessou acima e, também, retoma talvez inconscientemente à própria formação ginásial de como a língua inglesa lhe foi apresentada.

Na LE, a aluna não tem controle do que vai dizer, e parece que o que ela fala não vai fazer sentido e está sempre precisando retomar à LM ou aos termos conhecidos de sua área de atuação, conforme o excerto, a seguir:

## E 20

*S3: Agora, um outro dado também que eu acho, talvez seja interessante, (nome do entrevistador), é o seguinte: porque desde a época do mestrado, quer dizer, todas as leituras que eu faço, ler e escrever, são todos voltados pra textos na minha área. Então, eu tenho uma familiaridade com o vocabulário. Mas se você me der um texto jornalístico, por exemplo, eu tenho mais dificuldade. Um outro contexto, um outro tipo de linguagem, né?*

A aluna admite um conhecimento maior em sua área e uma dificuldade maior em textos de outras áreas. Essas outras áreas é que imputariam um estranhamento em nosso sujeito de pesquisa e as quais ela parece resistir, pois, segundo Revuz (1998, p. 217), “toda tentativa para aprender uma língua vem perturbar, questionar, modificar

aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”, no caso, seriam quaisquer textos que não da área de Educação Matemática.

Assim, todo o seu dizer a respeito da LI é perpassado por aquilo com o qual se sente mais segura, quais sejam as habilidades de leitura e escrita e o vocabulário de sua área. Porém, sabemos que todos, mesmo em LM, não dominamos todos os campos de saberes, tendo mais familiaridade em alguns do que em outros. Assim, esse dado “interessante”, manifestado em E 20, no dizer da entrevistada, mostra algum “insight” de consciência de que é assim mesmo que se processa a aprendizagem de LE, de modo fragmentado, com facilidade em certas áreas e dificuldade em outras.

No que tange ao deslocamento experienciado por S3, observa-se que, com certeza, sua relação com a LI passou por muitas fases e embora não se encontre, em seu dizer, uma manifestação explícita desse deslocamento, como encontrou nos excertos dos outros sujeitos de pesquisa, acreditamos que o fato de ter se colocado como disponível enquanto sujeito de pesquisa e de nos ter confessado sua experiência, extremamente rica, a nosso ver, consiste em um sujeito que encontra-se em deslocamento, ou pelo menos, desejando-o ardentemente.

#### **5.4 Análise das Formulações de S4**

Conforme já colocado anteriormente, S4 é um homem de 45 anos que sempre trabalhou em empresas multinacionais, na área de compras e suprimentos. Iniciou o seu aprendizado de LI quando criança na escola e depois, no trabalho, retomou os estudos. Atualmente, este aluno mora e trabalha em duas diferentes cidades do interior de São Paulo, distante uma da outra, aproximadamente 80 quilômetros, que o obriga a viajar diariamente. Segundo os recortes que fizemos da entrevista de S4, levantamos algumas considerações pertinentes ao processo de globalização e também ao discurso que constitui este sujeito.

Para a questão que colocamos com relação ao tempo que tinha estudado inglês, na época da entrevista, e como tinha sido esse processo, S4 responde:

**E21**

*S4: Então o meu inglês começou, na época do ginásio, há muito tempo atrás, eu estou com 45 anos, começou aos 12 anos, que era aquele inglês bem de escola, aquela coisa, um contato bem assim superficial.*

O aluno inicia sua aprendizagem em um momento, *há muito tempo atrás*, no qual o ensino de LI era, supostamente, voltado para o ensino da gramática e vocabulário. As aulas eram ministradas em LM e o *contato* com a LI era *superficial*. Observa-se, que com o dizer, “*era aquele inglês bem de escola*”, S4 desmerece o ensino de LE proporcionado pela escola regular. Trata-se de um sentido já de senso comum, que a escola não ensina inglês e se você quiser aprender tem que recorrer a uma escola de línguas ou professor particular. Outra materialidade usada, também, de sentido pejorativo, é “*aquela coisa*”. Ou seja, o sujeito faz uso de um pronome demonstrativo “aquela”, referindo ao termo altamente genérico “coisa”. Ao aferir que o inglês era “*aquela coisa*”, S4 imputa ao ensino público ou privado, de inglês, um sentido altamente negativo e que acaba culminando com o sentido de “superficial”.

Ainda para a mesma questão colocada acima, S4 coloca:

## **E22**

*S4: entrei há ... 20...22 anos atrás entrei na empresa A. Aí na época a gente não usava, não tinha a necessidade, quando começou a usar alguma coisinha, daí chegou um determinado momento dentro da empresa que eu senti que eu precisava, começar...né, porque as coisas começaram né a tomava um volume, por causa de algumas informações,... mas não gostava,..... eram poucas pessoas que falavam, era uma coisa assim, a exigência começou a aumentar cada vez mais.*

Há 20, 22 anos atrás, no passado, podia-se considerar certa estabilidade social; as fronteiras eram fechadas, ou ainda, restritas a outros contatos com o exterior, conforme discutido na parte teórica de nosso trabalho. S4 coloca que “*na época a gente não usava, não tinha necessidade*”, porém o processo de globalização na pós-modernidade vem diminuir as fronteiras e, aos poucos, ou então, “*chegou um determinado momento*” em que ele sentiu a necessidade de se comunicar em LI, as situações “*tomavam um volume, por causa de algumas informações*”. O processo de globalização, as novas práticas sociais que se instauraram pediam um questionamento



da posição do sujeito, apesar de ainda serem “*poucas pessoas que falavam*” e do sentimento deste S4 que “*não gostava*” da língua.

Do ponto de vista da materialidade linguística, este trecho apresenta o crescimento da demanda em relação à LI, nos seguintes termos: “*eu senti que eu precisava*”, “*as coisas começaram né a tomava um volume*” e termina com “*a exigência começou a aumentar cada vez mais*”. Chamamos atenção para os usos de: o verbo “precisar”, tão usado em nosso mundo contemporâneo com relação à LI; a expressão “tomar volume”, indicando dimensões de algo que se instaura e o substantivo “exigência” como sujeito do verbo “aumentar”, também este último indicando crescimento de algo, neste caso, do “uso da LI”.

Ao ser questionado sobre o curso que fazia de inglês, S4 responde:

## E23

*Isso, isso era dentro da empresa...eu sempre achei, eu sempre tive dificuldade, talvez assim de não gostar, nunca tive paciência de ficar lendo, de ficar investindo e tal, estudei muito tempo lá, o processo era muito assim, lento.*

Interessante também a colocação dos advérbios *sempre* e *nunca*, pois apesar de sempre ter dificuldades, ele nunca teve paciência para *ficar investindo*, portanto, o processo acabava sempre sendo muito lento. Também, chamou-nos atenção o uso do termo do mundo corporativo “investir” atrelado ao aprendizado de LI. “Ficar investindo” é o mesmo que “ficar lendo”, ou ainda, “estudar”, para S4.

Ao ser solicitado a responder sobre o seu conhecimento de LI anterior às aulas oferecidas pela empresa, S4 nos relata:

## E24

**S4:** *Sim já tinha feito alguns cursos, assim mas bem.. bem.. superficiais , começava estudava um pouquinho e depois parava , sempre aquela coisa, parava e falava não dá..*

*(Entrevistadora): Esse período que você começava e depois parava chegava a um ano ?*

*-não não chegava. Às vezes fazia quatro meses , cinco meses , porque assim a gente é assim, um pouco, ah!! 'dá para esperar mais um pouquinho, isso não está mais me atropelando no momento' ah já aprendi um pouco agora, já sei um pouco mais'', daí teve essas idas e vindas, mais você sabe, a coisa foi aumentando, a necessidade, né, foi assim, basicamente, para sua atividade, hoje e desde a época, porque é uma empresa multinacional, porque você ainda precisa a cada dia, o mercado começou se abrir muito*

A necessidade da LI, para S4, parece-nos não ser muito grande até este momento. Segundo S4, o mesmo estava sempre estudando um pouquinho, parando e depois retomando. Neste mundo pós-moderno, o sujeito vai fluindo a sua identidade dentro do que o momento pede. As comunidades guarda-roupa tão bem discutidas por Bauman (2005) parecem se encaixar neste momento de S4, quando ele sentia a necessidade, estudava um pouquinho e depois parava. Vestia-a e despia-se do estudo de LI, conforme o momento pedia. O empenho parece ser determinado pela abertura do mercado de trabalho e por ser uma empresa multinacional. Neste excerto, fica forte a ideia do sujeito atrelado ao momento histórico, neste caso, de globalização, de neoliberalismo e de uso da LI, como língua internacional, ou pelo menos, de mercado.

Ao ser questionado sobre esse momento de maior exigência, S4 responde:

## **E 25**

***S4:** ..eu tava observando assim, se eu quisesse alguma coisa melhor ou mesmo.. é, eu tava visualizando, que se eu não tivesse uma melhora dentro da área que eu trabalhava, ... falei olha, se eu não conseguir uma evolução, né, com o tempo, eu não só não vou conseguir ter uma oportunidade de crescimento como vou tá perdendo meu espaço na empresa.*

O discurso de S4 aponta para os sentidos compartilhados por todos aqueles que trabalham em uma multinacional, no Brasil e possivelmente em qualquer outro lugar no mundo, com relação à LI: de melhoria (“melhor”, “melhora”), de “evolução”, de “oportunidade”, de “crescimento”. Se, por um lado, dominar a LI significa “oportunidade”, não dominá-la significa “perder espaço”.

Assim, S4 vê-se mobilizado a se inscrever na LI, se não por gosto, por necessidade e essa necessidade parecer construir no sujeito um momento de movimento,

de um pequeno deslocamento devido a esta necessidade crucial em sua vida profissional: “crescer” ou “perder o espaço na empresa”.

Ao ser questionado sobre como estava o seu inglês nesta época, se este correspondia às necessidades do mercado, S4 coloca:

## **E26**

*S4: Ah, o meu inglês tá indo, a gente vai se virando aí, isso foi, aí começo uma fase que a gente teve começar a fazer contato com o pessoal de fora, isso através de e-mails, ligações, ...tínhamos que decidir algumas estratégias, uma série de coisas dentro do mundo corporativo, umas reuniões de estratégia para o mercado, começaram muitos trabalhos em conjunto com outros países em outras plantas.*

A princípio, o aluno coloca que o inglês dele “tá indo”, o que pode nos passar a ideia de que está conseguindo se comunicar no dia-a-dia adequadamente, porém, com reservas. Ele está se comunicando com outras pessoas do *mundo corporativo*, fazendo contatos por e-mails, e também através de ligações para tomada de decisões, então, neste momento, as habilidades de escrita e oralidade são requisitadas.

Devido à necessidade imediata de contatos com outras plantas<sup>7</sup> no exterior, a empresa resolve investir nos seus funcionários e disponibiliza cursos de LI dentro da própria empresa. Este benefício das aulas visa um melhor relacionamento entre funcionários de diversas empresas com o objetivo primeiro de comércio e lucro. Este investimento no funcionário remete a uma representação de que a empresa está preocupada com o empregado, na sua aprendizagem, mas ao longo desse processo, percebemos que o interesse em atualizar o funcionário, é na realidade, para obter lucros cada vez maiores, pois, conforme Bauman nos assevera “a companhia pertence às pessoas que nela investem, não aos seus empregados ou à localidade em que se situa” (1999, p.13).

Ainda, respondendo a pergunta sobre como está o seu inglês, S4 continua:

## **E27**

---

<sup>7</sup> A palavra “plantas”, dentro do mundo corporativo, refere-se a fábricas, indústria, geralmente filiais da própria empresa.

*S4: E oportunidades de viajar, para fora né, foi aí que eu me motivei, eu falei, daí eles me chamaram e perguntaram como estava o meu inglês e aí eu fui, eu tive a oportunidade de viajar 2 vezes para os EUA. A primeira vez foi uma coisa assim, fui sozinho e não tinha um inglês assim é, tão bom, como hoje tenho as minhas dificuldades, mas conseguia me virar, mas das outras vezes foram melhores. Na primeira vez, tive que fazer uma apresentação para um time lá, foi um negócio assim tão bacana que fui, tive dificuldades, fiz as minhas coisas lá. Mas o fato de ter ido lá, de ter conseguido, foi uma satisfação, uma vitória muito grande para mim, depois eu tive que voltar e daí já foi bem melhor.*

A motivação para desenvolver, melhorar o seu inglês está em viajar para fora, pois, ao ser questionado como estava o inglês e se este estaria pronto para viajar e se colocar em uma situação de negócios fora de seu país, sair de apenas ligações e troca de e-mails o motivou ainda mais em seu aprendizado, como se somente fosse importante a fala fora do país não falante de língua inglesa. Parece que o aprendizado, o falar inglês só é importante quando estamos em um país originalmente de língua inglesa. Assim, aqui podemos retomar o mito do falante nativo, colocado por Bertoldo (2003) e também as questões do imperialismo de uma língua considerada franca (hegemônica). Essas viagens e apesar das “dificuldades”, conseguir “se virar” faz com que o aluno deixe claro em suas colocações “*ter conseguido*”, ter “*satisfação*”, sentir “*vitória*”. Chamamos atenção aos termos que imputam ao discurso o sentimento de sucesso na aprendizagem de LI: “bacana” (termo informal que indica que algo é visto como positivo), “satisfação” (termo que indica o sentimento de “felicidade” de alguém em relação a algo) e “vitória” (termo que indica que alguém suplantou algum obstáculo, vencendo-o, trata-se de um termo bélico, qual seja da esfera semântica dos termos relacionados à guerra). Assim, o efeito de sentido que S4 nos passa é de alguém que venceu se não uma guerra, pelo menos uma boa batalha, a de se comunicar em um país de LI, na língua oficial desse país e ser entendido.

Ao ser questionado sobre se ainda estudava inglês, na época da entrevista, S4 nos responde:

## **E28**

*S4: Isso até hoje eu ainda continuo, para a dificuldade do trabalho, porque o meu trabalho é muito desgastante por causa da empresa ser multinacional, na*

*verdade hoje eu tô com a minha irmã porque é uma coisa que eu consigo conciliar os horários. Eu não consigo fazer uma escola...  
...hoje eu utilizo meu inglês, ainda tenho as minhas dificuldades, quebrei muito mais aquela coisa do medo .*

Ao utilizar o termo “ainda” em sua fala, S4 remete a algo não concluído e também um pouco pesado, pois são vários anos de estudo e parece não ter chegado aonde queria, porém ele se coloca como “*quebrei muito aquela coisa do medo*” e aqui podemos notar um deslocamento do sujeito, o medo e o não gostar “saíram”.

Neste excerto 28, notamos, também, na fala do sujeito uma grande exigência da empresa com relação ao seu trabalho, pois, para continuar os seus estudos particulares de LI, este só o faz porque consegue “conciliar os horários”, uma vez que a professora deste aluno é sua irmã e então os horários são mais flexíveis, pois conforme colocado anteriormente, ele viaja todo dia cerca de 80 quilômetros para trabalhar.

O excerto abaixo se refere ao questionamento de como se deu essa mudança de não gostar de estudar a LI e começar a gostar.

## **E29**

***S4:** Eu tive um momento na minha vida, já dentro da empresa A, que foi dentro da empresa que eu falei assim para mim mesmo, não me adianta falar que não gosto, hoje nós estamos em um mundo corporativo que o inglês é uma questão de sobrevivência , ou você aprende ou você aprende e se você não tiver afim, você tá fora, então eu saí um pouco dessa de ter medo e de não gostar e comecei ... não ... eu vou fazer eu vou atrás, eu vou... e na medida que....., uma coisa que eu acho interessante, importante é uma questão de motivação quando você começa ter um pequeno progresso alguma coisa, poxa, consegui participar e entendi quase tudo, é bacana isso aí e então você começa assim é ... eu acho importante também o aprendizado na escola, a questão da professora, porque é uma coisa que tem que ter um feedback da professora. Olha S4 tem que olhar mais nisso mais naquilo no geral alguns toques que a professora dá que você aplica na sua realidade é uma coisa interessante, não fica uma coisa assim, tô estudando, tô estudando, mas e aí, para que...*

Este excerto vem ratificar o anterior com relação ao deslocamento de S4, como se pode ver em: “*eu saí um pouco dessa de ter medo e de não gostar e comecei ... não... eu vou fazer eu vou atrás, eu vou... e na medida que....., uma coisa que eu acho*

*interessante*". "Medo" e "não gostar" referem-se a um momento na vida de S4 que parece estar no passado. Porém, não se pode dizer que ele tenha passado a gostar da língua, mas a virada, em sua vida, se dá, nos dizeres de S4, quando ele percebe que teve um "progresso", o que se pode ver no seguinte trecho: "*quando você começa ter um pequeno progresso alguma coisa, poxa, consegui participar e entendi quase tudo, é bacana isso aí e então você começa assim*". Novamente, aparece o termo informal "bacana" para se referir ao seu aprendizado de LI. Parece-nos que a "virada", ou deslocamento na vida de S4 foi a necessidade, materializada em "ou você aprende, ou você aprende", que indica não haver saída, mas também, à medida em que se sentia seguro na língua, foi perdendo o medo e gostando ou gozando, nos termos de Prasse (1997).

Ao ser perguntado sobre o seu aprendizado e suas mudanças S4 se coloca:

### **E30**

*S4: Olha, mas agora eu estou numa fase mais tranquilo, consigo me comunicar....., eu moro aqui no Brasil, eu sou brasileiro, falo português mais também falo o inglês e tenho minhas dificuldades, que nós participamos de um time global, então tem pessoas do Brasil, tem do México, dos EUA, da Espanha, da China, então é bacana vc saber também, poxa eu não sou um alienígena.*

*Entrevistadora: Também para estes o inglês é uma segunda língua ...*

*E aí quando vc vai participar de alguma coisa ou fazer uma negociação com um fornecedor lá fora que é de outro país que a língua não é o inglês, então vc acha assim, nossa agora eu estou em casa, agora quando vc cai em uma situação falando, negociando com os EUA .Outro dia eu estava falando com um pessoal da Inglaterra eu tive uma dificuldade muito grande, não sei se era algo mais específico, muito diferente, depois da conversa eu falo, eu vou tá escrevendo o que a gente falou, eu to definindo aqui, só para deixar registrado.*

Novamente retomamos na fala de S4, a ideologia que se coloca atrás de uma LI, onde somente aqueles que moram em países falantes de LI é que representam uma dificuldade maior para o entendimento deste aluno, porém se os que falam a LI a possuem como uma LE, então este sujeito não se sente como um "alienígena" e sim "em casa" para se comunicar. Além disso, acaba por utilizar com os falantes nativos a escrita para que a conversa anteriormente feita fique registrada; este registro é sempre

feito por e-mail que nos dias atuais está muito mais próximo da oralidade do que da própria escrita.

Ao ser questionado sobre o que a LI lhe ajudou, responde:

**E31**

*S4: eu acho que é um aprendizado, uma coisa que te colocam, não diria mais importante, o aprendizado de inglês, ou de uma outra língua, te coloca em uma situação assim, bacana, eu tô sabendo, tô falando, tô no meio, consigo me interagir, hoje com a internet, vc está sempre ligado, eu acho bacana, principalmente para um crescimento pessoal, eu consigo falar inglês, consigo entender, consigo ter um ganho, uma satisfação, independente dessa coisa de empresa é uma coisa assim que fica.*

O ganho, a satisfação foi além da aprendizagem para a empresa. É uma coisa pessoal, que fica, que faz parte dele. Há um deslocamento por parte do aprendiz.

Assim, este fragmento deixa transparecer as várias situações nas quais S4 se sente seguro com relação à LI: “sabendo”; “falando”; “no meio”; consegue “se interagir com a internet”; consegue “falar”; consegue “entender”; consegue “ter um ganho”, “uma satisfação”. Por isso, é algo “que fica”. “Ficar” implica em algo estável, ou estático, que não acaba, que não se esgota.

Ao ser questionado sobre a importância da LI, este se refere aos filhos:

**E32**

*S4: Então o que eu tô fazendo hoje eu coloco, a menina tem 10 anos e antes dela fazer 10 eu falei com a minha esposa, vamos colocar ela no inglês ... então ela fez 10 anos e começou a fazer escola B e eu tento passar para eles, lógico respeitando essa coisa de criança, esta coisa de importância, mas eles gostam de estudar, eles vão bem. Então assim, poxa, 10 anos começar quando ela tiver 20 ela vai estar bem e talvez não sofrer o que eu sofri.*

A representação que este aluno tem e que foi construída socialmente através dos discursos vigentes faz com que ele se preocupe com seus filhos e os coloque desde cedo para estudar inglês devido à importância que S4 remete à língua e também para que ela (a filha) não sofra o que ele sofreu. Ratificamos o deslocamento deste sujeito no

momento em que ele usa do verbo “sofrer” no pretérito perfeito como algo que já se foi suplantado, que já ficou no passado.

A seguir, passaremos a levantar as regularidades encontradas nas análises.

## **5.5 Principais Regularidades de Sentidos**

Após a análise das formulações dos sujeitos entrevistados, podemos verificar que o que Bauman diz a respeito do sujeito pós-moderno, de se tratar de um sujeito dividido e em busca de si mesmo, se confirma, parcialmente, pelas análises, haja vista a necessidade da língua ser determinada pelo externo, por aquilo que estou buscando para me constituir. As dificuldades sempre aparecem durante o processo de ensino e aprendizagem, se, em um primeiro momento, afastamos aquilo que nos é estranho, por questões metodológicas ou por imposições familiares, e em um próximo momento, sentimos prazer e necessidade no que estamos fazendo, ou se atribuímos significado a isso, estamos nos deslocando em nosso aprendizado.

Esse deslocamento surge a partir do momento em que nossas representações anteriores de que a aprendizagem da língua era somente baseada em perguntas e respostas, repetições contínuas, sem sentido, se movem e passam a fazer sentido para o aluno e para o professor.

Ao falar em outra língua, o sujeito se posiciona frente a essa, toma para si uma nova identidade estabelecida pela língua e, desse modo, se desloca pelo encontro ou confronto com a nova língua. Articula novas relações de poder pela posição discursiva na qual se insere.

Esses deslocamentos apresentados por S1 e S2 e S4 e tão temidos por S3, através de nossa análise, passam por marcas linguísticas identificadas em suas falas.

A análise do discurso nos permitiu estudar esses sujeitos através de elementos que se achavam em suas memórias e que se materializaram na língua. Ao se posicionar sobre o seu aprendizado, o aluno é analisado não somente por aquilo que expressa, mas também pelo que é esquecido, pelos não ditos, pois não existe controle do sujeito sobre o que ele diz, há algo que sempre escapa.

Buscamos as regularidades, através dos recortes que fizemos nas entrevistas, para podermos trazer à tona os sentidos que emergiram, segundo nossa visão como pesquisadora.



Pudemos identificar, através das análises, que os sujeitos apresentam dizeres diferentes, na superfície linguística, porém com significados muito semelhantes, e que remetem, por exemplo, ao início de seu aprendizado atrelando o seu aprendizado à teoria behaviorista, que tem como base a estruturalização e a memorização, ou ainda o método tradicional que baseava-se na tradução e gramática. Se o primeiro inibia o erro, o segundo inibia a comunicação oral, o que pudemos perceber nas falas dos sujeitos entrevistados causando bloqueio na aquisição da LI. S1 remete ao “trauma” que possuía na aprendizagem em LI e também como era difícil aceitar o erro, S2 reporta-se à aprendizagem apenas como simples memorização, S3 fala no professor tradicional enquanto que S4 fala em uma aprendizagem superficial.

Em certos momentos, o posicionamento crítico em relação a si próprio pode ser identificado em S1 e S3, onde os entrevistados verbalizam o que sabem e também o que lhes falta: o conhecimento da gramática para evitar possíveis erros e um professor tradicional que era considerado um “terror” na escola, que provavelmente inibia o questionamento dos alunos.

Para os sujeitos S1 e S3 emerge um outro “eu”, ou então, o não reconhecimento deste outro “eu” que impede o seu deslocamento. Na fala de S2, “comecei a entender” aponta para uma mudança significativa entre o sujeito que iniciou a aprendizagem sem nenhum interesse e aquele novo sujeito que “entende” a língua, assim também S3 se apresenta com um raciocínio mais “organizado” e se identifica como não tendo dificuldade no “listening”.

Há alguns traumas, choques e também incômodos que se evidenciam nas falas dos sujeitos, conforme mostram o excerto E1 do S1, que embora tenha superado algumas situações dentro de seu aprendizado de LE ainda apresenta traumas, e esse mesmo sujeito acaba confirmando o trauma em E6, quando diz que vai buscar a recuperação da gramática, postulado também como um dos seus traumas, além de bloqueios e inibições representados por S3 no excerto E18 (“eu bloqueio”), ou ainda por S1 no excerto E1 (“barreira gigantesca”) e total inibição; pelo sujeito S3 no excerto E12 onde, apesar de tudo, há um esforço para tentar se inserir na língua, tentando estudar sozinha e tentando sobreviver.; e, para o sujeito 4 no excerto E24 que a língua ainda não está significada para este sujeito então ele “começava e parava” seus estudos.

Em vários outros momentos, conforme explicitado pelo sujeito um no excerto E2, e pelo sujeito três nos excertos E11 e E17, o relacionamento com o professor é mencionado e estabelece na subjetividade do sujeito diversos tipos de representações.

O sujeito um fala do professor respeitando o seu espaço, mas ao mesmo tempo deixa-se direcionar por ele; O sujeito três no excerto E17 sente-se satisfeito com as atividades diferenciadas do seu professor; e, S3 no excerto E11, remete à representação do professor tradicional. Pelo sujeito S4, é colocado que com professor particular ele consegue ter horários flexíveis e então não faz do seu aprendizado um ir e vir, parar e continuar, mas como algo mais contínuo agora.<sup>8</sup>

Alguns deslocamentos puderam ser notados através dos excertos E3 postulados por S1 que vê na recepção de outro profissional da área uma nova oportunidade, que acaba se confirmando pelo mesmo S1 no excerto E4 quando ela “passa a conversar”, via e-mail, com um falante nativo e também profissional da mesma área que ela. S2 no excerto E8 relata que quando começou a entender não pensava mais na tradução e a aluna novamente refere-se ao aprendizado como algo que vai fazer parte dela como sujeito em conforme referenciado em E10. Notamos o deslocamento do sujeito S4 através da sua colocação no excerto 29 “ou você aprende ou você aprende” e ainda, no excerto seguinte, E30 onde ele não mais se considera um alienígena. Em todos os fragmentos acima, o prazer em responder perguntas, o interesse profissional permitem a entrada e deslocamento no aprendizado de LI, pois pudemos identificar a importância da hegemonia da língua inglesa no processo de globalização, tão discutida por Bauman e Rajagopalan, que é focada através das falas das entrevistadas S1 e S2 e também em S4.

Para alguns, a língua passa a ser verdadeira e também a fazer sentido, segundo considerações de S1 através do excerto E4 quando faz a comunicação com seu colega por e-mails, ou por S2, pela necessidade e interesse no conhecimento de outra língua e cultura e para quem a língua deixa de ser um “monstro; o desejo pela língua do outro se instaura, conforme enfatizado por S3 no excerto E13 pelo contato com um nativo falante de LI e ainda por S4 no excerto E27 pela oportunidade de viagem e comunicação de seu trabalho, onde a língua passa a ter significado.

Após estas considerações e análises das representações dos sujeitos, nos foi possível discutir colocações dos teóricos apresentado neste trabalho de pesquisa. Segundo Prasse (1998), que o sujeito se constitui na diferença diante do outro, que aquilo que um dia foi estranho pode ser reconhecido, perde o deslumbramento inicial e

---

<sup>8</sup> Este comentário sobre S4 e seu professor não se encontra em um recorte analisado, mas na íntegra da entrevista no anexo 4. Aqui julgamos pertinente a colocação devido aos outros sujeitos se posicionarem em relação ao seu professor.

desloca a posição sujeito, o que notamos em alguns excertos acima e também podemos citar Kristeva 1998, onde o outro, neste caso a LI, representa o estranho que nos constitui, produzindo efeitos na subjetividade do sujeito.

### **CONCLUSÃO - DOS DESLOCAMENTOS DOS SUJEITOS DE PESQUISA PARA OS DESLOCAMENTOS DA PESQUISADORA**

Iniciei esta pesquisa tentando verificar o deslocamento do sujeito durante o processo de aprendizagem de LI, imaginando que, através deste trabalho, chegaria a respostas prontas e modelos elaborados e de utilização imediata, porém, não só os

sujeitos de pesquisa mostraram algum tipo de deslocamentos em contato com a LI, mas também a pesquisadora se deslocou neste trabalho.

Durante o processo de pesquisa e talvez enraizada a um referencial teórico diferente daquele a que vim a me dedicar nesta investigação, os estudos por mim iniciados foram emergindo e se colocando como problematizações daquilo que gostaria de estudar nos sujeitos.

Um novo campo se abriu, permitindo um novo olhar para o outro e, conseqüentemente, uma nova olhar para mim mesma, fazendo com que eu pudesse revisitar todos os meus conceitos e principalmente a minha prática de ensino.

Não podemos nos colocar muito simplistas e racionais, querendo respostas, não é assim que as coisas funcionam, quando lidamos com o outro. Não existe um “eu” que possa determinar o que é o correto ou não, a avaliação do outro, através dos pequenos recortes das narrativas dos sujeitos apresentados na seção anterior, e a contribuição dos pesquisadores, teóricos e filósofos que atravessaram a minha alma deixaram claro que esse processo é um terreno muito trabalhoso, às vezes, representações de um jardim paisagisticamente muito bem elaborado e, por outras vezes, um deserto árido com o qual devemos nos confrontar.

Algumas respostas aparecem, mas nem sempre através de métodos de aprendizagem supostamente corretos. Os métodos vão e voltam, são mesclados, racionalizados e, como vimos, determinados pela necessidade da história de um determinado momento social. De outro lado, as pessoas começam um processo de uma forma e nunca terminam da mesma forma. Tanto as leituras, quanto as análises nos apontaram o caráter singular da aprendizagem de uma LE, ou seja, é impossível se pensar em modelos que deram certo com um aluno e que o mesmo poderia ser aplicado eficazmente com outros. Tal constatação vem reforçar a nossa hipótese de que o sucesso ou o fracasso do sujeito em contato com uma LE implica em fatores que vão além daqueles empíricos, como a metodologia, o material didático, as estratégias de ensino e as abordagens metodológicas. O sucesso ou fracasso é sempre algo singular, que varia de sujeito para sujeito, dependendo de suas inscrições ideológicas, discursivas e que afetam o seu inconsciente, em última instância, impossível de ser tocado, mas cujo sentido pode aflorar mesmo à revelia do sujeito, que o que se surgem em seu discurso e que trazemos através dos trechos das entrevistas semi-estruturadas.

Muitas foram as representações colocadas pelos alunos entrevistados, representações estas criadas por um período histórico, por um discurso vigente. A

princípio estas mesmas representações acabavam por colocar o aluno em uma posição de amor ou temor perante a LI, mas durante o seu processo de aprendizagem, os sujeitos acabam por se deslocar neste percurso, seja por uma necessidade (ou desejo) profissional, pessoal, ou ainda, de status social.

Tentamos em todo o processo de nosso trabalho questionar as questões que envolvem o ensino e aprendizagem de língua inglesa e como essa pode deslocar subjetivamente o sujeito. Procuramos revisar os conceitos de LM e LE e as representações que os sujeitos traziam a respeito da importância de ambas no processo de constituição da identidade do sujeito.

Analisamos os discursos existentes neste trabalho buscando os efeitos de sentido que emergiam do sujeito através da materialização linguística e que nos permitiram estudar, questionar e aprender com este trabalho.

Acreditamos que no futuro possamos aprofundar nossos estudos sobre a aprendizagem e ensino de língua inglesa pautando-se neste trabalho conjuntamente com a formação do professor de língua inglesa.

O professor se constrói ao ajudar a construir o outro. O contato do professor com os seus alunos, também fora da sala de aula, ajuda neste processo e incentiva-os a buscar algo mais.

A educação está sempre em evidência, sempre sendo louvada ou criticada, normalmente mais criticada do que louvada, em nosso país, porém, enquanto tivermos, dentro do nosso sistema educacional, alunos que estejam dispostos a contribuir para pesquisas, professores analisando estas pesquisas e mestres nos conduzindo, estaremos sempre, segundo Foucault, resistindo, desconstruindo e construindo novamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi Trad de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro ; Jorge Zahar Editor, 1999

BOLOGNINI, Carmem Z. **Identidade e discurso**. *A língua estrangeira como refúgio*. Campinas : Argos/Editora Unicamp, 2003

BERTOLDO **Identidade e discurso**. *O contato-confronto com uma língua estrangeira :a subjetividade do sujeito bilingue* Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003

CORACINI, M.J.R.F. **Identidade e discurso**. *Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade*.Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003

CAVALLARI, Juliana S. **Identificação e /ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE**. Mestrado em Linguística Aplicada Unicamp 2001

CAVALLARI, Juliana. **O conflitante encontro da Língua Materna com uma Língua Estrangeira**.[www.unicamp.org/IEL/site/alunos/publicações/textos/c00015/htm](http://www.unicamp.org/IEL/site/alunos/publicações/textos/c00015/htm).acessado em 29.12.2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Paulo:Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**.

INDURSKY, F e FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FOULCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

FOULCAULT, Michel. **A ética do Cuidado de si como prática de liberdade**. In: MOTTA, Manoel Barros da. *Ditos & Escritos V : Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro.Forense Universitária, 2004. P 264-287.

GADET, F. e HAK, T (orgs) **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso- diálogos & duelos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. **Identidade e discurso**. *Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira*. CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, Ed. 2005.

HALL, S. (1997). The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Sage: Open University; London; Thousand Oaks/New Delhi.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

LACAN, J. **Mon enseignement**. (1967). Paris: Editions du Seuil, 2005.

LACHAUD, D. **A Língua Materna ou a divisão do sujeito**. In: *Psicanálise das Crianças*, v.1, Alduísio Moreira de Souza (org.) Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1992.

LACOSTE, Yves. **Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês** in RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) . *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

LE BRETON, Jean-Marie. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês** in RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

LONGO, Leila. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

LOPES, David e ESTRADA, Vanesa. **A ameaça hispânica: o espanhol ameaça o inglês nos Estados Unidos ?** in RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) . *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

MASCIA, M.A A . **Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira**, In *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula* ( língua materna e língua estrangeira. CORACINI, MJ e BERTOLDO,ES (orgs) São Paulo, Mercado das Letras, 2003.

MASCIA, M. A. A., SILVA JÚNIOR, Alcebíades Nascimento **Embates de Línguas e Embates Identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio** In: *Múltiplas Perspectivas Em Lingüística* Uberlândia: EDUFU/ ILEEL, 2009, v.1, p. 86-93. (e-book).

MONTAUT, Annie. **O inglês na Índia e o lugar da elite no projeto nacional**. in RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) . *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. 7ª edição, Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2007

PAPIN, Delphine. **O inglês e as minorias étnicas no Reino Unido** in RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

PÊCHEUX, Michel. **O discurso. Estrutura ou Acontecimento**; tradução: Eni P. Orlandi. 5ª edição, Campinas, São Paulo, Pontes Editores, 2009

PECHEUX, M. **O papel da memória**. In: ACHARD, P. e al. *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PECHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica a afirmação do óbvio. Campinas : Ed. Da Unicamp, 1997

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London/New York: Longman. 1994

PRASSE, J. **“O desejo das línguas estrangeiras”** revista Internacional, ano 1 n 1. Rio de Janeiro, Paris, nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, 1997

RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) (2004) . **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

REVUZ, C. **“A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”**, trad. : Serrani-infante, in Signorini (org) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, PP 213-30

SEBILLE-LOPEZ, Philippe. **Os britânicos e a língua inglesa na África em geral e na Nigéria em particular** in RAJAGOPALAN, K. e Lacost, Y. (orgs.) . *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

## ANEXO I

### *Entrevista 1 Sujeito 1*

**Entrevistadora:** Ok, S1. Qual foi seu primeiro contato com a língua inglesa?

**S1:** Foi na quinta série...



**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Uma professora que dava português, dava inglês também. E... era uma coisa bem básica, bem rotineira, bem *basinho*, com livro, seguindo cada capítulo do livro...

**Entrevistadora:** Mas as aulas, você tinha assim, conversação, só escrita, só leitura? Ou seguia o mesmo esquema de ela dar português? Seguia a mesma... o mesmo método?

**SI:** Não. As aulas eram colocadas na lousa, a aula do dia, o tópico do dia. E aí a professora fazia a leitura daquilo que tava escrito na lousa e com isso ela passava uma lista de exercício. Que era, na verdade, a lista de exercícios do próprio livro.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** E aí a gente fazia na sala de aula e depois tinha o dever. Nada falado. Em alguns momentos ela repetia com a classe, mas eram bem poucas vezes.

**Entrevistadora:** Tá. Mas isso você continuou depois, [na] sexta, sétima...

**SI:** Foi, foi. Até o colegial.

**Entrevistadora:** E daí, você gostava ou não gostava?

**SI:** Eu nunca gostei. [risos]

**Entrevistadora:** [risos]. Mas nunca gostou em que sentido? Por causa da língua, por causa dos exercícios, por causa da professora?

**SI:** Eu acho que é um conjunto. A língua inglesa é uma coisa diferente daquilo que você estuda na escola em relação a todas as matérias. E a didática do professor ajuda bastante pra você se interessar ou não se interessar por determinado assunto. Na História, na Geografia, na Língua Portuguesa. E eu não tive sorte com nenhuma professora. Eu tive uma professora na oitava série, que era uma professora muito bacana. Mas ela era bacana enquanto pessoa, não enquanto professora. Porque aí a didática dela também não colaborava pro aprendizado. Eu não me vejo em momento algum do meu ensino ter aprendido. Eu estudei inglês, mas aprender inglês eu nunca aprendi.

**Entrevistadora:** Bom... Daí depois que você saiu do colegial, do ensino médio, daí você foi pra faculdade. Como foi essa... Você buscou a língua, você parou? Por causa da sua profissão você precisou dessa língua na faculdade? Depois, como foi essa trajetória?

**SI:** É, no cursinho eu comecei a me interessar um pouquinho mais pela língua inglesa. Porque eu acho que o professor de inglês do cursinho era muito descontraído, muito divertido. E ele arrumava meios próprios, né, dos professores dentro do cursinho,

de arrumar meios de você aprender aquilo que é difícil. Então, algumas técnicas que ele utilizava no cursinho acabou me servindo e foi um aprendizado. Foi onde eu senti a primeira vez que eu aprendi alguma coisa de inglês, até me interessei, segui inclusive até uma das regrinhas dele, de dormir escutando os verbos em inglês, e despertou um pouco de interesse. Mas sempre essa dificuldade de aprender servia como desmotivação.

**Entrevistadora:** Tá, mas então a postura dele que fez você...

**SI:** A postura dele.

**Entrevistadora:** E o que mais você lembra de... dormia ouvindo o...

**SI:** Eu dormia ouvindo o... os verbos, né?! E os adjetivos, eu fazia leitura de todos os adjetivos, em vários momentos assim do cursinho. E eu até fazia os exercícios da apostila, eu até me sentia estimulada a fazer. Mas como sempre tinha a dificuldade por não ter tido a base, né, então...

**Entrevistadora:** Se tornava mais difícil?

**SI:** É. E eu acabava só fazendo aquilo que eu via realmente como fácil, aquilo que eu conseguia fazer, mas não ia além disso. Mas nunca pensando em falar, né?! No cursinho foi mais aquela coisa de estudar pro vestibular, então escrita... Leitura e escrita. E naquela época não tinha tanto assim a questão da interpretação de texto, né? Era mais gramática, então, pra mim aquela época foi mais fácil de querer estudar um pouquinho de inglês, né?

**Entrevistadora:** E daí no vestibular você foi bem?

**SI:** No vestibular eu fui bem.

**Entrevistadora:** E depois na faculdade?

**SI:** Aí na faculdade, até mais ou menos até o terceiro ano da faculdade eu nunca vi necessidade de inglês. Eu até esqueci que tinha língua inglesa. [risos]

**Entrevistadora:** [risos]

**SI:** Foi um momento de tranquilidade. [risos]. Aí a partir do terceiro ano começaram a vir os trabalhos. Aí eu lembro que no terceiro ano de faculdade alguns trabalhos que eu tinha que fazer os professores pediam pra incluir alguma referência estrangeira.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** E aí eu comecei a fazer leitura, um texto técnico é mais fácil de ler. Ele tem muita relação com aquilo que você já to estudando. E as palavras já são bem parecidas

com aquilo que você já tá habituado. Então acabava tendo dificuldade com alguns termos da gramática mesmo, né? Mas os termos técnicos era mais fácil.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Eu até conseguia ler, ao ponto de conseguir montar os trabalhos. Até o quinto ano da faculdade eu peguei vários textos de inglês pra tá lendo. Depois foi a pós-graduação. Aí na pós-graduação eu inseri muitos textos em inglês no meu trabalho. Então foi um momento que eu li bastante.

**Entrevistadora:** Hum.

**SI:** Mas também foi um momento que eu senti a necessidade de fazer o curso de inglês. Na faculdade eu já tinha tentado, ia pra uma escola particular porque tinha época do estágio e era uma das exigências, né? O candidato que tivesse língua inglesa. Então começou a aparecer muita vaga pra estagiário que tivesse a língua inglesa. E aí eu me vi na situação, né, de não ter nem inglês nem espanhol.

**Entrevistadora:** Hum.

**SI:** Então eu peguei e fiz um curso intensivo de espanhol numas férias e entrei, no último ano de faculdade, num curso de inglês. Só que aí era muito cansativo, a aula não me deixava motivada, embora a classe fosse pequena, era eu e mais dois alunos. Mas eu não sentia assim motivação, não conseguia fazer os exercícios em casa, não me sentia atraída por nada.

**Entrevistadora:** Você acha que era pela língua ou...

**SI:** Eu acho que era pela língua.

**Entrevistadora:** Pela língua. Ainda não existia aquela afinidade?

**SI:** Nenhuma. Tinha uma barreira grande, e as dificuldades de fazer os exercícios era muito grande e a dificuldade de falar era muito grande, de entender também. Então isso tudo sempre me deixava desmotivada. Eu sabia que eu precisava, mas acabava desistindo, né?

**Entrevistadora:** Hum!

**SI:** Até...

**Entrevistadora:** Dentro da sua própria casa, tinha alguém nesse momento que te motivava? Alguém que já falava inglês...

**SI:** Não. Na minha casa nunca teve ninguém que falasse assim “oh, é importante você estudar inglês porque um dia você vai precisar”. Nunca teve isso. Nem da parte da minha mãe nem da parte do meu pai. E nem dos meus colegas. No meu círculo de amizades eu tinha uma amiga que falava fluente, e aí eu achava bacana “nossa, que

legal que ela consegue, né?!”. Porque ela entendia as letras das músicas, ela foi viajar pro estrangeiro em uma das férias e se virou super bem. Uma outra amiga, ela sabia, mas ela sabia aquilo que ela tinha estudado no colegial dela e ela chegou a fazer um pouco de aula particular. Então até lembro que uma vez a gente tava no carro e ia ver o preço de um ingresso. A gente tava falando de algum show. Aí uma delas virou pra mim e falou “*how much?*” E eu não tinha a mínima idéia do que era *how much*. Na faculdade! E com certeza já devia ter visto esse *how much* umas duzentas vezes [risos] em algum lugar. E aí... [incompreensível], [risos] nem *how much* eu não sei!

**Entrevistadora:** [risos]

**SI:** E uma outra amiga também, fazia curso particular na época. E ela tinha bastante exercício assim também. Mas eu nunca senti “ai, eu preciso fazer!”. Até o quinto ano da faculdade, quando foi a época do estágio. Aí eu percebi que tava tendo diferencial as pessoas que tinha currículo com curso de inglês, estavam tendo mais oportunidade do que eu. Eu tentei recuperar isso daí, mas só deu pra colocar inglês básico mesmo no currículo.

**Entrevistadora:** Tá. E daí você terminou, [foram] cinco anos da faculdade?

**SI:** Cinco anos da faculdade. Aí na sequência eu fui fazer uma pós, que não precisou do inglês. Aí em 2003 eu iniciei outra pós. E aí na minha monografia, um dos sites que me foram indicados pra pesquisar os artigos, que era onde tinha *medline*, onde tinha muito texto sobre a minha [monografia], era em inglês.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Então nessa época, eu acho que a minha monografia ficou com umas 25 referências, dessas vinte e cinco, vinte eram em inglês.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Eu tive muito texto em inglês. Aí nessa época eu senti que eu precisaria retomar, né, fazer aulas de inglês de novo. Porque eu tava com dificuldade de ler e era[m] textos que eu precisava ler ao pé da letra.

**Entrevistadora:** Você precisava ler, só que de certa forma eram textos técnicos que na faculdade você colocou que eram textos mais fáceis, né? Mas daí que posição você tomou a partir desse momento?

**SI:** Que eu precisava fazer. Daí num belo dia eu passei na frente da casa da Magali [risos], tinha uma plaquinha, um cartaz, um *banner*... E tava escrito “professora de inglês”. E eu falei “que ótimo!”. Pertinho da minha casa, né vai ficar mais fácil. Porque tinha, é... O fato de não gostar de inglês, e ter que ir para a escola, que era longe

da minha casa, à noite, depois de um dia inteiro de trabalho, me desmotivava também. Que as aulas começava oito horas da noite, ia até dez horas da noite. Então [eu] ficava muito cansada. Aí quando eu vi [que era] professora particular, não era escola, era no bairro, eu falei “quem sabe não é uma coisa melhor?!”. Aí eu vi, conversei com a Magali, pedi que eu queria aprender a ler mais.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** O nosso trato foi esse. [risos]. Então eu achei que ficaria mais tranquilo pelo fato de eu poder direcionar a forma como eu queria estudar.

**Entrevistadora:** Tá, você direcionou pra fazer a leitura. E por que não a conversação naquele momento?

**SI:** Porque eu nunca gostei de conversação.

**Entrevistadora:** Hum!

**SI:** Até hoje eu tenho problema com conversação. [risos]. Embora esteja muito mais superados os meus traumas, mas eu ainda tenho... Na época eu tinha muita dificuldade de falar. O fato de errar a fala sempre me incomodou e me incomoda até hoje. Porque dentro da minha cabeça tá muito claro a fala e quando sai pra fora sai num tom diferente daquilo que eu tava pensando. Então eu penso certo, mas falo errado. Então, na época, era uma barreira gigantesca. Eu falei “eu não preciso falar; eu preciso ler, o meu objetivo agora é fazer minha monografia e eu não vou conversar com a minha monografia”.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Então, basta ler.

**Entrevistadora:** Entendi.

**SI:** Então foi o nosso trato. [risos]

**Entrevistadora:** E a partir daí...

**SI:** A partir daí muitas coisas aconteceram. [risos]

**Entrevistadora:** Então... Então me conte essas muitas coisas que aconteceram.

**SI:** Muitas coisas. Olha, então eu comecei a fazer o curso. Foi legal porque a Magali foi bem compreensiva comigo o tempo todo, direcionou pra aquilo que eu tava querendo. Mas ainda assim tinha a questão do cansaço, do desgaste, de estar estudando uma coisa que eu não gostava. Então mesmo pra ler, eu tinha que aprender, tinha que fazer exercício. E nos exercícios eu encontrava dificuldade. Então, pelo menos acho que uns três anos eu começava, daí chegava no meio do ano eu parava. Ou era pela questão do cansaço. Ou porque aí começava a aparecer as atividades de docência no meio disso

tudo. Daí eu tinha que me dedicar muito mais às aulas que eu dava. Então, eu sempre acabava abandonando com muita rapidez, com muita tranquilidade. Sem nenhum peso na consciência. [risos]. Ai, isso pode esperar! Aí quando eu terminei a minha pós, entreguei o meu trabalho; ficou muito legal a minha monografia. Aí em 2006... Até 2006 eu ainda continuei estudando porque eu achei que era importante, mas era importante ainda com aquele foco de ler. Então eu comecei a visitar mais sites em inglês, queria entender mais, ter mais facilidade de fazer a leitura das frases. Então, continuei fazendo o curso. Todo ano eu entrava, fazia uns seis meses, depois parava. Mas já não desisti mais.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** E eu acho que foi crucial a forma como a professora me fez a abordagem, né? Como você me abordou. Você respeitou o meu espaço, a minha dificuldade, as minhas facilidades, e cada momento você ia direcionando. Então naquele momento eu queria leitura, você direcionou na leitura. No segundo ano você me propôs fazer um pouquinho de *listening*, aí a gente começou o *listening*. E aí eu fui sentindo um pouquinho, diminuindo, pouco a pouco, aquela barreira aquela dificuldade. Fui aprendendo mais coisas. Então, quando chegou em 2006, que foi assim o auge do meu interesse pelo inglês, foi por conta do contato com o John, né?! Ali despertou aquela necessidade super grande, mas em todo momento, assim, eu acho que é graças ao apoio.

**Entrevistadora:** Então, só pra deixar claro, o John, é o contato que você teve no congresso...

**SI:** É, no congresso que eu fui lá em Belo Horizonte. O John é farmacêutico, ele trabalha com oncologia pediátrica que nem eu. E eu tava na oncologia pediátrica há um ano e não tinha contato com nenhum farmacêutico. E como eu sempre tive interesse em estudar, em aprender, então o John foi assim uma porta que se abriu pra trocar ideia com alguém mais experiente. E como ele deu cartão, e-mail, tudo, eu me senti muito à vontade pra escrever pra ele no meu inglês ruim, mas me senti à vontade. E ele também foi muito receptivo. Então, quando eu escrevi o primeiro e-mail pra ele e ele foi receptivo, aquilo pra mim abriu uma baita oportunidade. Porque era uma pessoa da minha área que poderia me ensinar. Porque eu tava aprendendo ainda como que eram os termos. Que ele tinha oncologia pediátrica, né, e poder trocar ideia com alguém de fora... Então aí...

**Entrevistadora:** Aí o seu interesse pela língua inglesa, motivado pelo trabalho, começou a fluir melhor?

**SI:** Começou a fluir melhor. Comecei a escrever, coisas que eu não fazia muito antes. As redações que eu tinha que fazer antigamente eram muito penosas pra mim. Eram temas que fugiam assim do meu interesse. Às vezes escrever temas mesmo que do meu interesse, não despertava muito a vontade... Então pra mim era difícil montar uma redação, ficar montando frases, escrever por conta própria. Quando eu passei a conversar com o John por e-mail, então eu tinha que fazer aquilo que na verdade era um dever do dia a dia do inglês, mas que passou a ser algo que eu precisava. Eu precisava escrever pra ele.

**Entrevistadora:** Passou a ser mais prazeroso?

**SI:** Foi mais prazeroso e passou a ser mais fácil, inclusive, de aprender.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Muita coisa que até então eu não tinha conseguido memorizar, gravar, a partir daqueles e-mails... Quando eu mandava pra você o e-mail e pedia “olha, dá uma olhada pra ver se tá tudo certo” e aí você mandava as correções de volta pra mim, aquelas correções passaram a se fixar muito mais porque eu tinha o interesse de escrever certo na próxima vez. Tentar minimizar cada vez mais esses erros que eu cometia, porque era alguém de fora que ia ler.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Não era mais fazer um texto pra professora ler e corrigir.

**Entrevistadora:** É, não era o texto pelo texto...

**SI:** É, tinha uma função. Então ali eu senti que em questão de seis meses eu cresci muito. Eu aprendi muito, muito mais do que eu tinha aprendido naqueles três anos. Teve uma dedicação muito maior da minha parte em aprender vocabulário, em aprender até a formatação das frases, a gramática, né?

**Entrevistadora:** De certa forma foi uma motivação concreta.

**SI:** Sim.

**Entrevistadora:** E você conversava com ele via *skype* ou alguma coisa assim, ou sempre foi escrita?

**SI:** Não, sempre foi escrito. Graças a Deus. [risos]

**Entrevistadora:** Mas houve momento que você precisou?

**SI:** Na verdade, a primeira vez que eu precisei falar inglês com alguém de fora foi em 2008.

**Entrevistadora:** E daí?

**SI:** Foi um pesadelo. Foi um desastre. [risos]

**Entrevistadora:** Quais foram as atitudes que você tomou pra isso?

**SI:** É, na verdade foi no finzinho de 2007, quando eu me inscrevi pro programa de estágio lá no hospital nos Estados Unidos. Um dos critérios de escolha dos candidatos é que soubesse falar inglês, eles colocavam lá “fluente”, mas não precisava ser fluente.

**Entrevistadora:** [risos]. Você descobriu que não precisa ser fluente?

**SI:** [risos] É, eu descobri que não precisa... Precisava saber a língua estrangeira. E repentinamente, eu não sabia que isso ia acontecer, quando eu mandei a minha ficha me inscrevendo, com carta de recomendação, com todas as exigências, entre dois meses depois a pessoa envolvida nessa seleção, na organização desse processo, ela ligou na farmácia onde eu trabalhava. Só que ela ligou, ela falou em espanhol. Portunhol na verdade. Falou pra minha auxiliar. A minha auxiliar me deixou recado, o telefone, e como eu tava numa faz de ajustar questão de patrocínio, se eles iam me pagar, o que que eles iam pagar pra mim, ou o que eu ia conseguir financiar da minha parte, eu achei que ela ia conversar comigo sobre isso. Então, eu, toda feliz da vida, catei o telefone e liguei pra ela. E quando eu liguei ela me avisou que ia conversar comigo em inglês pra ver como é que estava a minha língua inglesa. E aí deu branco geral. Eu não lembrava o que que era *what*, eu não sabia perguntar nada, na sabia falar *why*, não sabia falar nada.

**Entrevistadora:** *My name is...*

**SI:** *My name is...* Eu nem sabia mais o que que era *my name is...* Me deu branco geral. Não consegui me comunicar. A pessoa perguntava alguma coisa pra mim, eu não entendia o que ela perguntava e não conseguia pedir pra ela repetir. Eu não sabia nem como que era a frase pra ela repetir o que ela falou. [risos].

**Entrevistadora:** [risos] Ou seja, *repeat...*

**SI:** Nada, nem isso eu conseguia. Foi muito confuso. Foi assim, me pegou muito de surpresa. O choque me traumatizou. Mas naquele momento, como eu queria muito esse estágio, queria muito fazer essa viagem, então aí eu me empenhei novamente em conseguir mais de mim em relação à língua inglesa. Então eu fui fazer um curso intensivo de inglês, pra recuperar a gramática, que eu sabia que tava muito defeituosa, procurei uma professora pra fazer aula por telefone, porque eu senti muita dificuldade em escutar pelo telefone, em entender. E mesmo na época, falando com você, você me disse da dificuldade que é falar pelo telefone, que você não vê lábios, você não.. Você tendo o gestual, né?

**Entrevistadora:** E mesmo porque essa nova professora era uma professora nativa.



**SI:** Ela era nativa então ela poderia falar como se fosse a outra pessoa. Então eu fiz três meses de aula pelo telefone, continuei fazendo as aulas presenciais com você. E aí também ajudou bastante, mas a todo momento eu sentia quanta dificuldade que eu tinha. É que eu queria muito isso, mas se fosse levar em conta, assim, as minhas dificuldades, eu tinha tudo pra desistir. Era muito difícil quando eu falava com essa professora. E ela gravava todas as aulas e depois eu escutava. E aí eu via nitidamente quando que eu não conseguia eu falar. Eu tinha dificuldade de escutar, mas pouco a pouco foi melhorando, mas eu falar com ela era muito mais difícil.

**Entrevistadora:** Mas você percebeu das primeiras aulas por telefone, três meses depois, um crescimento?

**SI:** Com certeza. Eu comecei cada vez mais a entender o que ela falava comigo. No começo era bem mais difícil, eu pedia pra ela repetir, repetir, repetir. E aí ela falava mais lentamente e eu entendia. Mas quando ela falava na velocidade normal, aí eu não entendia muito bem.

**Entrevistadora:** Hum.

**SI:** E as nossas conversas eram conversas longas, né? Eram trinta minutos, e trinta minutos sobre um determinado tópico da minha área. Então ela falava, fazia perguntas, comentários, e eu tinha que falar, né? A minha opinião, o que que eu entendia do texto... Então, quando ela falava alguma coisa, às vezes eu não conseguia acompanhar.

**Entrevistadora:** Entender.

**SI:** Muito bem. E surgiram muitos termos novos, um vocabulário muito diferenciado, mesmo na parte técnica. E aí como eu não tava lendo, aí ficava muito difícil.

**Entrevistadora:** Agora, logo em seguida, você recebeu outro telefonema?

**SI:** É, aí quando foi em março, quando tava já pra... dois meses antes de estar embarcando, aí veio o segundo telefonema, e foi muito mais tranquilo. Como eu já sabia o que ela queria de mim, o que ela esperava de mim... Embora no dia do telefonema eu ainda tivesse algumas dificuldades de entender o que ela tava querendo, eu consegui entender que ela queria saber qual era a melhor data pra mim, se eu tava me sentindo mais preparada... E eu consegui ir respondendo, e ela também ir entendendo o que eu tava falando. Foi uma conversa rápida, acho que nem cinco minutos não durou. E aí ela achou que... Como eu entendi o que ela tava falando, que seria o suficiente.

**Entrevistadora:** Bom, e aí você viajou?

**SI:** Aí eu viajei.

**Entrevistadora:** Aí não teve jeito, porque você tava frente a frente, num país estranho, com o seu inglês. Obviamente melhor do que era há anos atrás, mas se sentindo mais segura ou não?

**SI:** Segura, segura, segura não. Eu acho que eu resolvi arriscar. Eu resolvi enfrentar com aquilo que eu tinha. E eu julguei que era o suficiente, né? Eu sabia que seria difícil entender e que seria difícil falar. E foi realmente o que aconteceu. Mas o escutar, ele foi... comparando do primeiro dia até o último dia que eu fiquei lá das três semanas, ele melhorou. E variava bastante de acordo com quem se comunicava comigo. Então eu tinha pessoas com quem eu conseguia entender bem o que falava, e tinha pessoas que eu não entendia nada, nem uma palavra.

**Entrevistadora:** Agora, isso aí foi a primeira viagem. Você teve oportunidade de fazer outras?

**SI:** Aí esse ano eu tive mais uma. Aí nessa viagem eu fui bem mais tranqüila. Tranqüila pra falar e tranqüila pra escutar.

**Entrevistadora:** E você se aventurou mais ou não?

**SI:** Não sei se seria me aventurar mais... Eu acho que não, acho que foi a mesma coisa assim. Em termos de ouvir assim...

**Entrevistadora:** Mas a apreensão já não era a mesma da primeira experiência?

**SI:** Não.

**Entrevistadora:** Você sabia aonde iria, como iria...

**SI:** Não. Eu sabia que eu conseguiria falar o que fosse necessário, o básico. Uma comunicação básica eu sabia que eu conseguiria fazer. E já me sentia mais à vontade pra perguntar pras pessoas, pra repetirem, pra tentar fazer a pessoa falar de uma forma diferente. Direcionar a pessoa a me falar de uma forma diferente. A única coisa que eu senti nessa viagem que eu fiz esse ano é que não teve uma melhora de, comparando o primeiro dia ao último dia, duas semanas depois, eu não senti uma melhora.

**Entrevistadora:** Mas o seu contato, você acha que foi tão intenso quanto da primeira vez ou houve assim um acomodamento, as situações que você tava envolvida não era pra tanto?

**SI:** Não, eu acho que teve. Eu fiquei praticamente uma semana dentro de um congresso, então o dia inteiro escutando as pessoas falando sobre temas diversos, e mesmo sendo assuntos técnicos, tinha que entender o que a pessoa tava falando, senão não adiantava saber os termos técnicos.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Então aquilo era um esforço bem grande pra mim, pra entender o que tava sendo falado. Mas eu senti que como eu fiquei mais tempo fora desse tipo de ambiente, fiquei mais na rua, restaurante, ônibus, parques... Aí eu senti que as pessoas não faziam muita questão de serem entendidas. E quando eu perguntava, as pessoas também não faziam muita questão de entender o que eu tava falando. Então aí eu me senti mais desconfortável. E eu acho que por causa disso, que como eu não tive oportunidade de estar com pessoas que iriam me ajudar a entender, diferente do que foi no ano passado, eu estive só em ambientes onde as pessoas que, quando eu pedia que elas repetissem, elas repetiam de forma que eu entendesse, elas queriam que eu entendesse. Agora, esse ano não, esse ano eu passei um tempo passeando e nesses passeios eu não consegui ter uma boa comunicação com as pessoas. As pessoas não se faziam entender e não me entendiam. Então isso me aborrecia. Porque aí eu sentia que eu falava, achando que eu tava falando certo, mas a pessoa não tava entendendo.

**Entrevistadora:** Mas você acha que é o entendimento? Porque as pessoas, os modelos de pessoas se repetem em todos os lugares. Tem aquele que tá estressado, o que não tem paciência, o que não te atende, ainda mais dentro de um parque e tal. Você acha que é a fala mesmo ou todo esse conjunto dentro, hã, dessa pessoa que tá no parque não tá a fim de entender muito ou tá apressado... ?

**SI:** É. Eu acho que tem um pouquinho daqueles profissionais que não faziam muita questão de serem gentis com quem era estrangeiro e sei que eu tenho aí bastante deficiência na fala. Eu não consigo falar rápido, então às vezes falando devagar eles estão habituados às vezes com palavras curtas e rápidas, ou emenda uma palavra na outra, então acaba mudando a forma como você acentua, onde põe mais a entonação. Então eu acho que talvez seja isso.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Eu me deparei com muita dificuldade de fazer pergunta. Então lá eu tive que fazer bastante pergunta, né? Então “onde é isso”, “pra onde vai”, “como que é...”. E cada vez que eu ia fazer uma pergunta, eu me atrapalhava toda.

**Entrevistadora:** Mas isso não te desmotiva? Você acha que essa nova condição de não estar elaborando as perguntas, ou de repente num determinado momento não ter sido entendida... Não repetir isso te desmotivou pra voltar às aulas de inglês ou não?

**SI:** Não chega a desmotivar pra voltar pra aula de inglês, eu acho que eu ainda preciso, quero melhorar, sinto necessidade de passar de nível.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Mas me desmotiva por ver que o tempo passa, mas parece que não tá mais subindo o próximo degrau. Eu dei um *up* e estacionou.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Eu fico me perguntando de que forma eu conseguira melhorar isso.

**Entrevistadora:** Na verdade você teve um grande aumento quando você teve um grande desafio, né?

**SI:** Mas eu continuo tendo. Mês passado eu encontrei com o John aqui no Brasil, eu gostaria muito de ter conversado bastante com ele.

**Entrevistadora:** Hã.

**SI:** Mas eu não consigo.

**Entrevistadora:** Hum.

**SI:** Eu não consigo. A gente chegou a se encontrar, a conversar em alguns momentos, mas não saía aquele diálogo. A gente conversa bastante em português.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** E inglês eu já fico mais inibida, eu já fico mais constrangida de falar, especialmente se em um momento da conversa surge aquela falta de entendimento ou eu já me perco no meio de uma frase, não consigo elaborar direito a frase. Não lembro uma palavra. Agora, eu já tive essa experiência com o John, essa semana eu já tive experiência ontem com o pessoal lá do San [????], que a gente se encontra pelo *skype*. É, não é *skype*, né, mas funciona como um *skype*. E aí esse tipo de coisa me aborrece. Eu falo “caramba, né, parece que eu não vou mais pra frente, parou aqui, não vai pra frente isso!”. Porque eu me vejo na parte do *speaking*, na mesma condição que eu estava no ano passado.

**Entrevistadora:** Hum.

**SI:** Mas embora tenha uma condição...

**Entrevistadora:** Mas possivelmente melhor...

**SI:** Do que era no inicial.

**Entrevistadora:** Certo, certo. Então existe assim, houve um grande progresso?

**SI:** Sim.

**Entrevistadora:** Só que ainda não no nível que você gostaria. Agora, quando estão todos conversando que nem no *skype*, que seria com se fosse um encontro, um *conference call*, mais ou menos, né?

**SI:** É. Seria mais ou menos

**Entrevistadora:** O entendimento deles que é uma conversa do dia a dia, que é uma troca de informações, dentro da sua área e tal. Isso é difícil?

**SI:** Ainda é.

**Entrevistadora:** Hum.

**SI:** Ainda é. Ainda requer um esforço mental grande assim. Uma concentração muito grande em não perder uma única palavra das frases porque a impressão que dá é que se eu perder aquela palavra eu perco todo o resto. É como se eu apagasse todo o resto. Se eu parar pra pensar “o que foi que ele falou?” aí eu perco todo o resto.

**Entrevistadora:** Agora, não seria talvez um... aquele “estar sempre certo, sempre cem por cento”? E, de repente, no processo, algumas coisas vão se perde, algumas idéias... Só isso não é suficiente? Você acha que enquanto não entender cem por cento, você não vai conseguir... ?

**SI:** Não, eu tenho certeza que o meu grau de satisfação só seria alcançado no nível fluente.

**SI:** Hum.

Isso eu não tenho dúvida. E não pensando no fluente que sabe falar todas as palavras, todas as coisas... mas pensando no fluente de que... A frase, como um todo, passa a ser entendida; na hora de falar, falar como se estivesse falando em português, sem ter que ficar tanto...

**Entrevistadora:** Numa sequência só?

**SI:** Exatamente. Eu sei que o que eu tenho hoje pra mim não basta. Não me sinto satisfeita com esse nível.

**Entrevistadora:** Tá Agora, com o que você tem hoje, em relação a quando você começou a aprender inglês, seja na quinta série ou no Ensino Médio e tal, isso te faz ver a língua de maneira diferente ou não? Continua esse mesmo bloqueio?

**SI:** Não, eu acho o inglês hoje muito mais bonito do que eu achava antigamente, acho ele muito mais importante do que eu achava antes, tenho um desejo de aprender mais, mas ainda não encontrei a chave do segredo de como melhorar o aprendizado. Porque eu vejo ainda muita barreira na gramática, uma dificuldade de aprender mesmo, ler, reler, fazer exercício, revisar ano após ano aquela mesma questão gramatical e aquilo ainda não se tornar algo tão próximo da minha fala.

**Entrevistadora:** Tão natural?

**SI:** É.

**Entrevistadora:** Agora, você se... Na fala, mesmo que ela não esteja correta, você deixaria de falar numa situação de comunicação? Ou você arriscaria, mesmo que tivesse uma pronúncia errada?

**SI:** Não, normalmente eu me arrisco. Eu falo. Eu não deixo de falar.

**Entrevistadora:** Sim.

**SI:** Se surge uma oportunidade de fala, eu falo.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Depois eu vejo que saiu alguma palavra errada. Por exemplo, ontem eu tava conversando com esse pessoal e falando de um processo, tipo um procedimento que a gente faz, que na verdade eles chamam de lote de antibiótico, e aí tava chamando de . Porque aquilo no Brasil a gente chama de selo de antibiótico. E aí ninguém entendia o que eu tava falando. [risos]

**Entrevistadora:** Hã. Isso porque *Stample*, pra eles seria uma amostra.

**SI:** *Sael*.

**Entrevistadora:** É, *sael*.

**SI:** E aí ninguém entendia do que eu tava falando. Isso foi assim umas três perguntas “o que é”, “repete de novo”, “não entendi”. E aí eu tentava explicar do que se tratava. E na minha cabeça tava tão claro, mas eu to falando de uma coisa que faz parte da rotina deles, “por que que eles não estão entendendo?!”, “qual parte que eu não tô falando certo?”. Até que uma delas falou “ah, já sei do que que ela tá falando: ela tá falando do lote de antibiótico”.

**Entrevistadora:** Tá, então significa que a sua explicação não era indevida, era indevida a palavra.

**SI:** A palavra.

**Entrevistadora:** Quer dizer, mudar a cultura, também se mudam algumas palavras. Quer dizer, o que pra nós é um selo, pra eles passa a ser um *lock*.

**SI:** É.

**Entrevistadora:** Sei lá, um procedimento, uma coisa assim. Quer dizer, não basta só a língua pela língua, a gramática pela gramática, mas o conhecimento dentro da parte específica.

**SI:** É, aí já entra um tudo.

**Entrevistadora:** Exatamente. Agora, como você se vê no processo hoje, pra daqui a, sei lá, um ano, essas implicações pra sua vida profissional?

**SI:** Em relação a...

**Entrevistadora:** À língua inglesa, ao aprendizado.

**SI:** Ah, eu não vejo mais condições de parar.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** Até o momento, até ano que vem eu quero ir de novo pra alguns congressos, quero ir de novo lá pra fora, quero me comunicar mais, quero aprender a escrever melhor... Ainda tenho alguns errinhos que eu cometo na escrita, tenho sim menos do que eu fazia antes, mas eu gostaria de ter uma escrita mais... mais formulada, né? Eu sei que existem formas de você fazer aquele texto, mas de forma mais elaborada.

**Entrevistadora:** Hum, hum.

**SI:** E eu sei que eu ainda uso aquele básico, né? Eu poderia deixar ele mais elaborado, mas eu nunca lembro como ele é mais elaborado.

**Entrevistadora:** No caso você precisa achar uma outra pessoa que te telefone daqui três meses. [risos]

**SI:** [risos]. Agora não me assusta a mulher lá da Arosa. A da Austrália já me ligou e foi tranqüilo. Eu falei com ela, com dificuldade, algumas coisas ela não entendia, mas o branco já...

**Entrevistadora:** Já não existe mais?

**SI:** Não. Isso já não me pega mais assim de “nossa, o que que eu falo agora?!”. Me faltam palavras, me falta conseguir formular uma frase aí de três linhas. Um diálogo mais longo, trocar mais conversas. Me falta isso. Eu não se da continuidade a uma conversa.

**Entrevistadora:** Tá.

**SI:** Eu não sei o que perguntar, o que falar, aquele vocabulário começa a me faltar, me passa pela cabeça uma frase, mas aí eu não consigo achar todas as palavras. Então, aí eu fico quieta. Prefiro não conversar.

**Entrevistadora:** E nem falar truncadinho? Mas isso a sua segurança como pessoa, você acha que passa pela língua inglesa? Porque você é muito segura pra falar.

**SI:** Sim.

**Entrevistadora:** Então isso, quando você fala...

**SI:** Eu tenho vergonha de falar em inglês. De falar errado.

**Entrevistadora:** Entendi.

**SI:** Isso é uma coisa minha. É aquela questão de...

**Entrevistadora:** É, eu acho que todos ser humano. Nem nós, professores, nós temos a vergonha de sermos analisados, vigiados e tudo mais.

**SI:** Por mais que essas pessoas com quem eu tenho esse contato maior elas falem “ah, não, não se preocupa, a gente não sabe falar português, assim como você também não sabe falar completamente em inglês”, mas eu sou uma pessoa que gostaria de estar falando tudo certo. Porque em português eu procuro falar certo. Então em inglês eu gostaria de estar falando tudo certo, o mais certo possível.

**Entrevistadora:** Sei. E o...

**SI:** E diante do que eu vejo de outras pessoas brasileiras conversando em inglês, eu queria atingir aquele nível. Queria falar que nem eles. Queria conversar um diálogo, diálogo. E não aquela coisa que eu paro, penso e falo.

**Entrevistadora:** Tá.

**SI:** E na sequência, eu paro, penso e falo. Então, não fica muito natural isso. Fica uma conversa meio que “deixa eu ver o que que eu vou falar agora”. Aí penso, traduzo e falo.

**Entrevistadora:** Entendi.

**SI:** Essa lentidão me incomoda. Eu queria que o pensamento viesse em inglês e já saísse a fala.

**Entrevistadora:** É, mas aí é um...

**SI:** É um nível avançado [risos].

**Entrevistadora:** É um processo lento, doloroso. [risos]. Ah, legal.

## ANEXO II

### Entrevista 2 Sujeito 2

Transcrição da entrevista com Estudante 2 , 18 anos em 15/06/2009,aluna do 3º ano do Ensino Médio.

Esta aluna ingressou no Colégio X em 2003 na 5º série do ensino fundamental (hoje 6º ano)

Entrevista realizada no Colégio X

#### *Perguntas iniciais que nortearam a entrevista*

- a) Quando foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?



- b) Qual a sua idéia de aprender uma língua inglesa? O que o levou a estudar/aprender uma língua inglesa?
- c) Qual o papel das pessoas que o rodeiam para a idéia da aprendizagem da LI?
- d) Como se processou a sua aprendizagem?
- e) Qual a sua idéia hoje sobre aprendizagem de língua inglesa?
- f) Houve alguma mudança no seu modo de aprender?
- g) O que, quem ou quando se deu esta mudança? Foi consciente?
- h) Como você se vê hoje com relação à LI?
- i) Quais as implicações dessa mudança com relação a você e a sua vida ( pessoal, profissional)

Qual o seu primeiro contato com a língua inglesa?

Acho que foi na pré-escola.

***Pré-escola?***

No pré eu já tive a introdução do inglês

***Como que era esse inglês, Como a professora ensinava ?***

A gente.. primeiro foi dado o alfabeto, né... a gente começou pelo alfabeto e era tomado assim, o alfabeto.. era só o que eu lembro.

Depois da pré-escola, você mudou de escola? Como era o ensino da Língua inglesa?

Quando eu fui estudar na escola da prefeitura e a gente só.. que eu lembro assim que a professora dava era só o verbo to be, a única coisa que ainda. Eu acho que eu odiava inglês por causa disso, a gente só ficava vendo aquilo todo ano a mesma coisa...os quatro anos que eu estudei era só isso que a gente via

Depois da escola da prefeitura você..

Eu vim pra cá

| ***“Para ao colégio X”***

Hum Hum

**Ok. Como que voce acha que é aprender uma língua?**

Antes eu achava que era só decorar assim, as palavras, que ficavam na mente, mas quando eu comecei a entender que a gente não pode pensar na tradução, daí você aprende o inglês você tem aprender ele em inglês, você tem que começar a pensar em inglês você não pode só pensar, ah.... é a tradução disso.. Você tem que fazer uma assimilação com outras palavras que você já tem vindo do inglês

**Quando você veio para essa escola qual que era a sua posição em relação ao inglês?**

Era uma língua difícil para mim...Para mim não tinha uma função de eu aprender ...Tava ali só para tomar o meu tempo.

Risos....

### **Sempre foi assim? Como é hoje?**

*Ah,.. eu tive um melhor interesse assim do inglês. Eu acho que comecei a perceber que eu precisaria dele também e é uma língua que eu gosto, porque que eu aprendi a gostar de aprender....porque antes era uma coisa assim mais.... Tô indo para a escola obrigada, a minha mãe me obrigava ,eu ia para a escola obrigada, então eu fazia o mínimo de esforço.*

Qual o papel das pessoas que o rodeiam para a idéia da aprendizagem da LI?

A minha irmã é a que mais fala inglês... agora.... Mas eu tô longe dela agora (a irmã faz faculdade federal em Viçosa), mas antes era uma pessoa que sempre me ajudava, por exemplo, estudar... ela e meu pai sempre me ajudavam a estudar inglês, que eram os que tinham mais facilidade em casa.... E, aí, em filmes eu procuro lembrar palavras que eu já estudei para poder fazer a relação...

Como se processou a sua aprendizagem?

*Eu penso assim, que foi um interesse total com a escola, porque antes eu não tinha aquela coisa, a matéria que eu ia melhor é a que eu tinha mais facilidade que não necessitava um esforço próprio, ai quando eu comecei a me esforçar eu percebi que a língua inglesa não era aquele monstro que eu sempre via e que antes eu tinha um ódio de sempre aprender a mesma coisa, não tinha motivação do novo , de fazer aquela relação,.Nossa! eu já vi aquela palavra na rua o que significa isso eu não tinha aquele interesse.*

Você acha que foi o material da escola, a sua maneira você perceber a língua, o seu próprio interesse? O que você acha que a modificou?

*Eu acho que são todas as coisas juntas ,o interesse do professor em saber que o aluno está se interessando, aí tem o seu interesse também , porque o professor... ele ,vamos dizer assim, ele tá ali, não adianta ele se dispor e você não fazer nada.É aquela coisa você sempre tentando e ele nunca dando retorno. Tem que ser um interesse mutuo entre as duas pessoas, ele tá interessado e você se dispor a explicar para eles as suas duvidas.*

No inicio da quinta série a sua postura era de chegar em casa, jogar a apostila e mochila em um canto e estudar somente nos dias anteriores das provas?

*Era mais ou menos isso quando tinha, marcava a prova é que eu ia pensar em ver alguma coisa assim, nem via as vezes,.. quando tinha prova..*

E hoje? Houve alguma mudança no seu modo de aprender?

*Hoje eu tento entender as matérias, presto atenção nas aulas e quando tem prova eu costumo estudar já vou estudando antes, porque eu percebo assim, que às vezes eu preciso decorar alguma coisa porque eu sei que aquilo vai ser muito difícil para mim ,*

*então eu já costumo, eu já treino antes para no último minuto, assim, não passar a noite estudando, né.*

Como é que você vê a língua inglesa na sua vida hoje?

*Eu penso que como é exigida a língua é uma necessidade e também se tornou um prazer para eu aprender a língua inglesa, porque é outra língua, é outra cultura então você se interessa não só porque ah! eu vou precisar uma coisa que no futuro eu vou precisar é uma coisa que você leva, pelo menos eu levo para esse lado de saber outra cultura r.. Se alguém me perguntar o que é o inglês ou coisa parecida, eu sei demonstrar para as pessoas porque aquilo vai fazer parte do que eu sei ,vai fazer parte de mim, i então o inglês é uma coisa a mais.*

Como se deu esta mudança?

*Eu acho assim, ...que a mudança é uma coisa assim,... você mais percebe no final da mudança do que no começo que você tá mudando, porque não é assim, acordei e agora vou prestar atenção é alguma coisa assim... Você prestou atenção naquela matéria então você foi bem na prova. Nossa que bom né!! melhor eu continuar estudando porque a minha nota vai melhorar . É um processo que você vê a consequência e tenta repetir aquilo porque você gostou do resultado*

Mas este resultado no primeiro momento foi mais por causa de uma nota. Hoje é mais pela nota?

*Eu levo mais pelo saber né,..do conhecer porque a nota fica na escola, não representa nada porque às vezes você pode tirar um seis, mas você sabia a matéria décor e salteado então eu pensei a nota não representa mais em nada porque eu posso saber e na hora da prova ter algum problema.. E...*

Quais são as suas expectativas em relação à língua inglesa?

*Eu penso que eu preciso de um curso, terminar este processo que eu já comecei que eu vou precisar da língua inglesa ou de qualquer outra porque eu preciso terminar este começo eu preciso ter consciência do que eu preciso saber do inglês, e melhorar naquilo que eu tenho dificuldade.*

E na profissão, você já decidiu o que vai “prestar” no final do ano?

*Eu,? ... engenharia de alimento ou engenharia química.*

Você acha que dentro desta escolha você vai usar a língua inglesa?

*Com certeza, se eu fizer engenharia de alimentos sim, como eu to fazendo técnico então a maioria dos equipamentos ...de...da área de alimentos é tudo em inglês. Vc precisa ter um conhecimento do inglês para saber como manusear, como mexer, porque todo o material daquele equipamento vem em inglês.*

Além dos equipamentos tem as leituras também?

*Tem, tem bastante leitura, com, por exemplo, a minha professora ela é formada em engenharia.... ela dá aula de inglês e traduz livros de engenharia de alimentos porque não tem ainda, nenhuma pessoa, vamos dizer especializada em engenharia de alimentos que saiba inglês, então ela é uma das pessoas vamos dizer assim, privilegiadas porque ela tem esse contato com a engenharia e também com a tradução, porque alguns livros que ela leu que são traduzidos a tradução fica muito por cima, porque a pessoa não tem muito conhecimento daquilo então é preciso do inglês para o entendimento da função do trabalho e também para o material*

Analisando Raquel e Língua Inglesa, desde a 5 série até agora, a relação é a mesma?

*Acho que não, Acho que teve bastante mudança porque era uma pessoa vamos dizer assim, eu era uma pessoa totalmente desligada da escola, eu fazia, vamos dizer assim, por birra mesmo não ir bem na escola porque não era uma coisa que me interessava, então, no geral não era parte, era porque era inglês era uma matéria minha odiada porque eu odiava o professor,.. era porque eu odiava tudo, eu odiava vir para a escola eu odiava... era uma coisa assim, era a parte mais maçante do meu dia ter que acordar e vir para a escola*

Agora hoje além do inglês você tem esse bom relacionamento com todas ou não

*Tenho, só algumas, que às vezes é um questionamento porque, pra que eu tô aprendendo aquilo, aí é uma coisa mais...*

E este questionamento para o inglês te dá este mesmo questionamento ou não

*Não. às vezes eu questiono só para uma vontade de não ter que aprender, mas eu sei que hoje é muito necessário ter que aprender o inglês*

### ANEXO III

Entrevista 3. Sujeito 3

Lado I

Entrevistada: Bom, posso deixar aqui?

Entrevistadora: Acho que é mais fácil, cabe ali. (Incomp).

Entrevistada: Por causa do meu projeto de pesquisa.

Entrevistadora: Eu gostaria de saber como se deu o processo, seu processo de aprendizagem pra (incomp), desde o comecinho: as professoras, as escolas... E como que isso tá hoje, como você vê hoje.

Entrevistada: Bem, então eu vou começar a minha história lá na década de 60, né? Na verdade eu sou mineira, né? Meus pais moram no sul de Minas, mas como é

zona rural, quando eu precisei ir pra escola, assim como as minhas irmãs mais velhas, a gente tinha que ir pra cidade. Então eu vim pra Campinas, porque eu tinha uma irmã da minha mãe que morava em Campinas, né? Então eu vim pra estudar. Então quando eu entrei na primeira série do ginásio aqui em Campinas... aqui em Campinas... (risos).

Entrevistadora: (risos). Aqui em Campinas, né?

Entrevistada: É, eu peguei um currículo na época do ginásio, né? Porque na época era primário (incomp), ginásio, que aqui no estado de São Paulo eram os dois primeiros anos, né? A primeira e segunda série do ginásio era Francês, e depois a sétima e a oitava... ah, terceira e quarta série era o Inglês. Eu fiz até a primeira série do ginásio aqui em Campinas, aí nesse espaço de tempo, né, abriu-se escola pública em Ouro Fino, que é a cidade mais próxima onde meus pais residem, e aí meus pais me levaram de volta pra morar com eles no sítio e eu ia pra cidade estudar. Então eu fui pra Ouro Fino na segunda série do ginásio. Quando eu chego lá o que acontecia no Estado de Minas? Era o contrário. As duas, primeira e segunda série, era Inglês; e terceira e quarta, francês. Que que aconteceu? Eu peguei essa fase de transição. Então, na verdade, eu acabei passando todo o meu ginásio, porque acho que não era bem a segunda série, porque eu não cheguei a ter Inglês. Eu não tive Inglês no meu ensino de ginásio. Fiquei quatro anos estudando Francês, mas aquele Francês escolar, né, que você já sabe como que é. Quando eu vou pro científico na época, aí eu tinha Inglês, aí o professor de Inglês, um professor tradicional, ele era tido como terror dos professores da escola, né? Então, né, você já vem com toda aquela insegurança, eu não tinha base nenhuma, né? Então foi ali, dois anos eu tive na época, né? No científico, e ali na raça, tentando estudar sozinha, tentando sobreviver, né? Tá, aquela língua, porque pra mim era tudo nova, que eu nunca tinha visto nada. Me lembro muito pouca coisa dessa época. Me lembro que ele fazia chamada oral, eu ficava nervosíssima nas chamadas orais que ele fazia, mas eu me lembro que às vezes eu saía muito bem nas respostas, ele até me elogiava, (.). E aí ficou nisso. Aí eu terminei o científico, volto pra Campinas, que daí fui fazer faculdade. Aí eu coloquei como meta pra minha vida, aprender Inglês. Quando eu tava no terceiro ano da faculdade, eu fui fazer escola XY (nome fictício), aí eu fiz quatro estágios na escola XY (nome fictício). Naquela época eram cinco estágios, o último era só conversação. Aí eu fiz os quatro, fui muito bem, porque não tinha muito aluno na sala, o meu problema é falar e ouvir.

Entrevistadora: E a professora anterior, não tinha... A maneira como ela ensinava era em Português? (incomp).

Entrevistada: Só, só em Português; só, só em Português. É, eu nunca tive um professor que entrasse na sala falando Inglês e saísse falando Inglês. Era sempre, né? fazendo =

Entrevistadora: = Mesmo na escola XYi?

Entrevistada: Mesmo na escola XY. Nos primeiros módulos sim; aí me lembro que acho que o último já era um módulo, que, aí acho que o professor já puxava mais, mas sempre tinha o português no meio. E, eu não sei até pelo fato de eu ser matemática, ter feito matemática, né, ter um raciocínio mais organizado, eu nunca tive dificuldade na escrita, né? Então, eu sempre, desde a época, que eu me lembre que eu comecei a ter contato com a língua, eu não tenho dificuldade pra ler em Inglês. Então, né? Lógico que =

Entrevistadora: = Sua leitura é em voz alta, ou não?

Entrevistada: Não, não é em voz alta, certo? Então, eu sempre... lógico, você tem uma outra palavra que você não dá conta, né? Aí você recorre ao dicionário, mas eu sempre tento fazer. Aí eu sei que eu fiz esses quatro estágios na escola XY, aí no último estágio, eu tava terminando já a faculdade, aí precisando começar a dar aula, como de fato eu fui, aí eu não tinha mais tempo e eu acabei não fazendo o quinto estágio, né? E sempre ficou aquele, digamos assim, é... [estalos de dedos] Não é decepção; faltou, tá faltando a palavra agora, mas é aquela coisa de você ficar assim, “pô, eu queria muito falar Inglês, né?” Queria muito ouvir uma música e entender o que ta falando na letra. Então essa frustração eu fui carregando comigo, foi embora, porque daí você ingressa na escola pública, você vai ser professora da escola básica, aí fui passando por todas essas fases, né?

Entrevistadora: (Incomp) sem ouvir?

Entrevistada: Não, aí apaguei de tudo, aí o ouvir, falar, ler, né? Foram aí quinze, dezesseis anos na escola, né, como professora, sem nunca mais ter pego no Inglês, né?

Entrevistadora: Mas aí você lembrava dele nesse período, ou não? Tipo, “ ah, eu gostaria de voltar a fazer”, ou não? Alguma coisa que ficou meio adormecido...

Entrevistada: Não, ficou; eu acho que tem um pouco a ver também, Magali, até com os contextos, porque como você tá no contexto da escola, e que isso não era uma cobrança, né, que tem que saber uma língua, né? Isso foi, ficou meio que adormecido. Aí quando eu volto pra fazer mestrado, e daí tinha o Inglês, né? E que a maioria dos textos eram em Inglês pra ler, e às vezes de uma semana pra outra. Aí bate o desespero, mas você vai fazer o quê? Você vai fazer leitura. Então foi a partir daí que eu fui, eu

acho que despertando a minha facilidade pra leitura, né? Porque aí eu tinha que me virar pra ler.

Entrevistadora: Isso foi na entrada do mestrado?

Entrevistada: Eu comecei a fazer o mestrado em noventa, (.) E...Noventa e dois, noventa e três (.). Noventa e um...Então já tinha se passado, desde a época da escola XYI, já tinha se passado uns dezesseis, dezessete anos, né? Aí, passei também pelo Mestrado, passei pelo Doutorado, fui me virando, você entendeu?

Entrevistadora: E nesse momento, mesmo que é o Mestrado ou Doutorado, mesmo sendo na área de Matemática, utilizava ...

Entrevistada: Em educação, eu fiz em educação.

Entrevistadora: Em Educação.

Entrevistada: Eu fiz em Educação

Entrevistadora: Sei, mas mesmo sendo dessa área, algum congresso, algum contato (incomp).

Entrevistada: Não, eu nunca fui pro exterior, certo? Eu nunca tinha ido pro exterior, né? E, e aí começa a aumentar a frustração, porque, nós temos grandes congressos, que a língua oficial é a língua Inglesa. E aí até hoje eu realizei o sonho de ir em um só. Por quê? Como é que eu vou pra um país, que eu não sei falar a língua, você entendeu? Apresentar um trabalho em Inglês. Então essa coisa foi ficando, até que há uns cinco anos atrás, eu disse “não, agora eu tenho que voltar a fazer Inglês”. Então faz cinco anos, Magali, que eu tenho aula semanalmente. Estou agora no segundo professor, aqui em Campinas, na minha casa, agora eu tenho o professor particular que vem aqui, faço aula com ele toda quarta-feira, 1h30m por semana. E assim, segundo o Thiago, eu brinco com ele, que ele é muito cavalheiro, ele acha que eu, que eu avancei muito nesses três anos que eu tô com ele, faz três anos que eu tô com ele, né, na fala. Agora, a audição eu consigo entender o que o professor particular fala comigo. Então tudo o que o professor particular pergunta, uma ou outra palavra que eu, né, me perco um pouco. Ele trabalhou também, teve um período, que ele trabalhou um ano com CD. Toda aula tinha, uma parte da aula, que era ouvir diálogos, né? E aí eu tinha que contar pra ele o que as pessoas estavam =

Entrevistadora: = Você hoje, exige muito de você, ou...

Entrevistada: Muito, Magali, muito. Eu e aí, o que acontece, eu vou ficando tensa, porque eu quero entender, eu não consigo entender, eu consigo catar uma ou outra palavra, “olha, eles falaram isso, falaram aquilo”. Mas em que contexto? Às vezes

ele pergunta pra mim. Não, às vezes ele até me ajuda assim: “olha, é um contexto, programa de auditório, ele vai tá falando né, vai tá entrevistando uma pessoa num programa de auditório”, pra ver se eu conseguia me ligar mais no que tava, foi muito doloroso, né? Ai mas a gente deu conta de um livro, acho que era um livro da “looking”, desses que vem com um CD, a gente foi o livro inteiro. Aí, o ano passado, a gente tinha esse congresso internacional no México, mas a língua oficial [era] inglesa. Aí, o que que a gente fez? Ele trabalhou comigo, eu e a minha colega, nós íamos juntas apresentar o trabalho, mas na véspera do Congresso ele fez as aulas conjuntas, porque daí nós duas tínhamos que falar do trabalho pra ele o tempo todo, e ele perguntava, certo?

Entrevistadora: Pré apresentação!?

Entrevistada: Isso, pré apresentação. As questões, primeiro ele ensaiou com a gente, como é que ia ser a apresentação, né? E aí ele ia levantando questões. Então foram muitas aulas pra gente se preparar. Fui, né, lógico, né? Mas aí, é aquela outra decepção, porque o trabalho foi tudo bem. E era muito interessante que, a minha colega, ela entende, mas ela demora mais pra articular a frase. Então, o que acontecia? Então, ela vinha e falava, eles perguntaram isso, daí eu ia e respondia. Foi engraçadíssimo as duas juntas.

Entrevistadora: Uma era o complemento da outra =

Entrevistada: = Da outra. Porque eu não conseguia, nem as apresentações ia conseguir entender. Eu conseguia ler os “power points”, né, os slides que estavam passando; mas, assim, fala tem muita dificuldade. Não sei mais como superar isso. Agora o que nós estamos fazendo nas aulas com o professor particular? Ele tá me ajudando a traduzir um livro, mas assim, não traduzir [literalmente]. Eu levo o capítulo, eu leio. Por exemplo, amanhã à tarde eu tenho aula, então eu vou ler o capítulo de hoje pra amanhã, certo? Amanhã, a gente tem 1h30min falando sobre o capítulo. Ele põe as percepções que ele teve da leitura, eu ponho as minhas, faz perguntas, então a gente tenta conversar.

Entrevistadora: Nesse momento flui bem?

Entrevistada: Flui, mas por quê? O professor particular falando, então eu tô já muito familiarizada com o professor particular. Quando o professor particular fala, eu uma ou outra palavra, mas quando ele bota aquele maldito CD lá, pronto!

Entrevistadora: (risos)



Entrevistada: Aí pode esquecer, porque aí ele fala pra mim “calma! Você trava, não tem que travar. Escuta, escuta uma vez, duas vezes, três vezes, né?”.

Entrevistadora: Mas é uma ansiedade?

Entrevistada: Eu acho que é um misto de ansiedade, de, de... Sabe, essa coisa, de “como que eu não sei?!”. Eu tenho que saber, eu tenho que entender. E aí eu não dou conta.

Entrevistadora: Você acha que aí existe uma cobrança muito grande em você...

Entrevistada: Da minha parte, sim. Porque eu não vou deixar de (incomp), a minha grande frustração. Eu queria fazer o pós doc nos Estados Unidos.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada: Mas como fazer um pós doc, preciso fazer um TOEFEL pra entrar, certo? Não me sinto na menor condição de ir, você entendeu?

Entrevistadora: Mas nesse momento, quando houve a necessidade de ir pro Mestrado (incomp) depois do Congresso, quer dizer, você se considera aqui, bem avançada, pra agora?

Entrevistada: Sim, sim, sem dúvida nenhuma, tanto na questão da leitura, quanto da própria escrita. Teve uma época muito legal que o professor particular pedia pra eu fazer diário, então eu escrevia o diário, eu lia o diário, aí ele levantava questões, sabe?! Então, por exemplo, tem dia que eu tô lendo o texto, né? Sobre esse livro que a gente tá lendo agora, eu penso em Inglês, então eu consigo pensar em Inglês. Então eu penso, eu escrevo, eu leio.

Entrevistadora: Só não fala?

Entrevistada: Eu não escuto, eu não entendo o que fala ... O meu problema é quando falam. Se você começar a falar, eu já me perco totalmente.

Entrevistadora: Então talvez aquela ansiedade de “eu sou obrigada a entender” =

Entrevistada: = A entender o que o outro está falando, me bloqueia totalmente.

Entrevistadora: (incomp).

Entrevistada: Exatamente.

Entrevistadora: E viagem, só turismo, só, você já chegou a fazer?

Entrevistada: Não, não.

Entrevistadora: Uma coisa totalmente descontraída que tanto faz, como tanto pra você entender o que a pessoa falou?

Entrevistada: Não. Eu sei que no México, a gente foi fazer um tour, né? A gente ficou na cidade do México depois do congresso e aí tinha nesse grupo que a gente

pegou pra fazer o tour, naquela região das pirâmides ali, naquela região do México, a gente pegou muuuuito Inglês, né? Pessoas de língua Inglesa. Até algumas que até estavam no Congresso com a gente e depois a gente acabou se cruzando lá. Então, eu até conseguia lá, falava alguma coisa, eles respondiam, mas assim, coisas bem pontuais. Estabelecer um diálogo mesmo =

Entrevistadora: = Desenvolver uma idéia.

Entrevistada: = Eu fico insegura. Então às vezes eu penso “pô, mas eu preciso tentar conversar”. Eu fico tão insegura que eu nem me arrisco nem começar um papo com alguém em Inglês. Então eu bloqueio mesmo, Magali. Mas agora, quando que esse bloqueio começou, não sei, não sei se é por conta até da minha exigência, que eu sou muito perfeccionista, quando que eu vou conseguir entender o Inglês, né? E aí eu fico me cobrando muito, né? Pô, eu fiz tantos estágios na escola XY, né? A vida toda lendo em Inglês nos últimos treze, catorze anos.

Entrevistadora: É interessante você colocar isso, porque muitas vezes as pessoas falam assim: “eu consigo entender o que a pessoa quer, mas eu não consigo falar”. E no seu caso é exatamente o oposto, porque se você tiver que explicar alguma coisa, vai.

Entrevistada: Explicar, lógico, vai com aquele inglês macarrônico, né? Trocando todos os tempos verbais, embora eu saiba se você me perguntar qual é o passado de tal verbo, provavelmente eu vou dizer pra você, né? Mas na hora da fala, às vezes eu troco.

Entrevistadora: Ah!

Entrevistada: E eu também tenho problema que é de língua presa, né? Eu fui uma criança que eu demorei, três anos, quase quatro anos pra começar a falar, né? Porque eu tinha a língua totalmente presa, e mesmo a falar corretamente, depois que eu entrei na escola que eu fui ser alfabetizada, até então, falava tudo pela metade, né?

Entrevistadora: Até aí a gente vai muito pelos americanos (incomp) inglês, né?

Entrevistada: É, é. Então tem algumas palavras em inglês que eu tenho dificuldades de pronunciar, né? Isso a gente também já percebeu.

Entrevistadora: Quando você tira o ph ...

Entrevistada: É, o PH, né, um sonzinho, né? Resíduos, eu tava lendo sobre os resíduos. Os resíduos, você pode esquecer porque não sai. O professor particular morre de dar risada de ver eu falar, nem sei falar \_\_\_\_ [não consegue pronunciar a palavra].

Entrevistadora: Resíduos?

Entrevistada: É \_\_\_\_\_ [novamente não consegue pronunciar a palavra]. É, nem sei falar. Escreve r-e-s-i-d-e.

Entrevistadora: Reside.

Entrevistada: Não, não é reside.

Entrevistadora: Resides.

Entrevistada: Não, é uma outra, eles usam uma outra pronúncia, né?

Entrevistadora: Agora no momento não me lembro qual é.

Entrevistada: Então, algumas palavras, ele dá risada. Então eu falei “você pode esquecer porque essa não vai sair nunca, né?” Ai ele fala “faz esse outro”, aí eu falo “tá”, mas eu brinco com ele porque ele tem muita paciência comigo.

Entrevistadora: Não, mas o processo é esse mesmo.

Entrevistada: Agora, o que é interessante, que aí com os meus filhos, é lógico, eu já quis fazer diferente, então eles estudam inglês desde pequeno, e a minha [filha] foi e ficou cinco meses na Austrália, mas voltou sabendo o mesmo que ela sabia quando ela foi. É outra que também tem muita dificuldade.

Entrevistadora: Mas ela (incomp)?

Entrevistada: Mas ela é porque ela não... Ela só foi lá só ficou com brasileira, ela não quis, entendeu? Então, por mais que a gente falasse “fica na casa da família que ta te acolhendo pelo menos você vai desenvolvendo”, não, aí ela quis ir pra casa de... Alugar um apartamento com as amigas brasileiras que encontrou e aí voltou do mesmo jeito, né?

Entrevistadora: E, além do professor particular que é o seu professor, você já pensou na possibilidade de fazer uma aula com professor nativo? Porque que eu to te falando isso. Porque mesmo com um professor nativo em inglês a gente sabe até onde a gente pode ir, né? ...

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: e da necessidade do aluno. Então, especificamente eu tive uma aluna que ela tinha... ela é farmacêutica, trabalha no (incomp) em Jundiaí; ela precisou ir pros Estados Unidos, participar de um Congresso, e nessa oportunidade ela poderia fazer um estágio num hospital, e ela tinha que fazer essa apresentação e depois ficaria quinze dias participando. Só que o pessoal de lá, pra dar essa vaga pra ela, que era como se fosse, era gratuita e tudo mais, ela precisava conversar com o pessoal de lá. E ela tinha muitos anos aula de Inglês, só que o processo dela foi diferente, e daí eu falei assim: “eu acho que por telefone, né, que ela vai te ligar, e conversar em Inglês e entender, eu acho que você precisa de uma professora nativa”. Então a gente continuava com as aulas, porque ela me entende muito bem, mas o falar por telefone com um nativo

era diferente. E então ela arrumou uma professora nativa que dava aula por telefone, e então eu acho muito interessante, porque eu já fiz essa experiência com professor nativo, mas daqui da graduação e depois porque eu sempre quis continuar. E é muito legal, nesse caso específico, você mantém meia hora de conversa sobre um texto que é enviado antes pela internet, a professora grava, e coloca isso na internet, no site dela, ou num lugar lá, aonde você só tem acesso se tiver uma senha específica, então mesmo que ela me fale “olha, eu tô no site”, eu só consigo ouvir, se eu tiver a senha dela. Então você ouve várias vezes aquela conversa gravada. Então assim, talvez te dá... =

Entrevistada: = E aí eu não tenho o texto escrito, só o gravado?

Entrevistadora: Não, o texto escrito. Assim como você falou que é com o professor particular de uma semana pra outra, você tem um capítulo, certo? No caso, essa professora mandava pra Ane, que é a minha aluna, textos específicos sobre farmácia, doença, específico da área dela.

Entrevistada: Certo.

Entrevistadora: Uma semana antes.

Entrevistada: Então ela tinha um texto escrito, aí ela ouvia...

Entrevistadora: Ela tinha um texto escrito, ela lia, né, entendia aquele texto e depois ligava pra professora, ou a professora ligava pra ela, não me lembro qual era o esquema. E daí elas conversavam sobre aquele texto.

Entrevistada: E que horas que entra a gravação aí?

Entrevistadora: Durante a fala no telefone...

Entrevistada: Ahhhhhh, a conversação que é gravada.

Entrevistadora: Como nós estamos conversando aqui elas conversam por telefone, e daí ela podia durante a próxima semana, ouvir (incomp) porque o ouvir nós brasileiros, é uma coisa, o ouvir do outro né, o nativo, é diferente; o nativo de diversas regiões é diferente, então quando você fala assim, eu falo, consigo me expressar e tudo mais. Mas não consigo ouvir, e isso porque de ser perfeito, então você se autoavalia depois nas próprias colegas, porque em cinco anos você deve ter um vocabulário muito bom.

Entrevistada: É, eu consigo formular frases, pensar no Inglês, tenho às vezes uns enrosocos na pronúncia; Mas eu vou, você entendeu (risos), desde que eu não fique apavorada, pois se eu ficar apavorada, daí não sai nada.

Entrevistadora: É, porque tem aquela coisa da educação, né? Alta ansiedade, baixa (incomp) e por aí vai. Mas assim, é muito interessante. Eu vejo que, no caso,

como você colocaria esse ponto? É uma frustração, mas houve uma, vamos dizer, uma melhora.

Entrevistada: Sim, sim. O próprio professor particular fala isso.

Entrevistadora: Ele dá bronca e você sente isso.

Entrevistada: Tem dia que ele fala assim pra mim no final da aula, ele fala assim: “hoje você tava tensa, né, então, tava muito ansiosa pra formular várias idéias”. Aí tem dia que ele fala: “hoje você tá calma”.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada: “Hoje você deu conta”.

Entrevistadora: Teoricamente você poderia diagnosticar que seria da ansiedade.

Entrevistada: Eu diria que é muito da ansiedade.

Entrevistadora: Mas existe um desejo muito grande vamos dizer assim...

Entrevistada: É, porque, por exemplo, agora o sonho de fazer um pós doc no exterior já apaguei, vou fazer aqui no Brasil mesmo e não tenho mais idade pra sair, pra ir pra fora, e passando por essas torturas (risos). Mas essa idéia de ir, por exemplo, agora em fevereiro a gente vai receber de novo aqui um professor norte americano, só que ele também, quando ele vem pra cá, ele quer treinar o português (risos) mas eu vou catar (risos) pra ver se a gente bate uns papos aí em Inglês, né? Então, por exemplo, eu tenho muitos desejos de ir lá conhecer a universidade dele, né, talvez até, eu tinha pensado muito nisso, a gente tem, eu tenho ele, e tem uma outra professora que, acho que você não veio ver a palestra dela não, né? A senhora B fez uma palestra em agosto aqui, primeira semana de aula que foi suspenso aqui por causa da gripe. Então ela veio falar sobre formação de professores nos Estados Unidos. Só que ela é brasileira e mora lá já há muitos anos. Ela também, né, vive falando que se eu quiser ir ficar lá pra conhecer a universidade... Então eu penso talvez nisso daí, né? Pegar alguma amiga que está nos Estados Unidos e ficar lá uns quinze dias que seja, pra poder pelo menos sentir esse impacto do que é estar nesse país, mas...

Entrevistadora: Sem a obrigação de ter que ...

Entrevistada: Mas é. E também na hora do desespero você fala “pelo amor de Deus, fala pra mim em Português porque eu não agüento mais ouvir Inglês”. Porque o que é muito comum, né, as pessoas que vão, eu lembro da minha filha também quanto a isso, você ficar num lugar onde não tem ninguém que fale sua língua, dois, três, quatro dias, ela me disse que bate um desespero, né, porque parece que tudo... você não consegue entender nada, e aí fica, né?

Entrevistadora: Mas eu acho que aí é o momento da adaptação, isso só nos primeiros dias porque você está se adaptando numa cultura diferente, uma casa diferente e dependendo de onde você fica, tal. Mas também o que você trás de volta, é muito diferente, e mesmo as faltas de entendimentos entre as culturas é interessante. Então você é obrigado a se virar. A partir do momento que você se coloca numa situação, “ah então, eu só falo português”, você falhou naquele seu processo de aprendizagem. Eu me lembro que, eu morei na casa de uma pessoa, uns aninhos, nós tínhamos, ela era o Havaí, e eu estava lá estudando, uma japonesa e um amigo dela, mas também que não falava nada de Inglês. E na hora do jantar era muito engraçado, a gente queria trocar as informações com ela e com o japonês, em como eles estavam se sentindo pela primeira vez que tinham saído do país (incomp) e Estados Unidos, e então ela tinha que traduzir e passar pra nós, o problema da fala dos japoneses que eles não pronunciam o “r” né? Era rainbow, ele falava libou. E existe a pronúncia libou também. Quer dizer, você se perdia, mas o que era “como se escreve?”, aquele negócio, “não ta entendendo então vou desenhar”. Era mais ou menos um esquema assim, onde todas as situações que se coloca existe uma necessidade de... A própria apresentação do trabalho, há uma cobrança muito grande.

Entrevistada: É, é.

Entrevistadora: Então essa ansiedade, eu não sei...

Entrevistada: É, é uma ansiedade Magali, mas é... Porque você imagina você lá na frente num congresso, que é o point da área, que só tem bambambam, e como é que você vai lá e, não dá conta de apresentar, né? Então a gente foi os quinze minutos, né, de apre... Apresentamos né? Ai vem a hora das questões, né? E daí?

Entrevistadora: E por fim, o resultado final, uma se complementando?

Entrevistada: Sim, a gente deu conta, né? Tiraram muito sarro de mim, porque faziam as perguntas, a minha colega ficava pensando, “hum o que perguntaram”? Aí eu já levantava, aí ficava, virei motivo de gozação, certo, porque era aquela que não entendia o que os outros falavam, mas sabia responder.

Entrevistadora: (risos). Dava conta do recado!?

Entrevistada: Dava conta. E lá foi muito complicado pelo seguinte. Porque era um país de língua espanhola, e aí o oficial era o Inglês, saia de uma sala de apresentação de língua Inglesa, caia numa sala de um povo falando Espanhol, um grupo enorme de brasileiros, então ali foi um caldeirão que você... de culturas. Então talvez se eu for um

dia, nesse mesmo congresso, porque ele é itinerante né? Seja num país onde ninguém fale outra língua que não seja o Inglês, talvez a experiência seja outra também, né?

Entrevistadora: E o Francês? O Francês ficou lá trás ou você...

Entrevistada: O Francês ficou, porque eu particularmente, não sei se isso é, coisa minha, eu acho o Francês mais fácil.

Entrevistadora: Mais fácil?

Entrevistada: Eu acho, o Francês mais fácil de ler, tá? De falar, não. Eu acho que o Francês é mais próximo do Português, as palavras são mais...

Entrevistadora: É, eu sou suspeita pra falar. Eu fiz um ano e meio de Francês, mas, consigo ler, acho muito difícil pra falar (incomp), acho que o inglês é mais fácil.

Entrevistada: Até agora eu vou fazer pós-doc com uma professora lá de Natal, né? (Incomp) e aí ela falou pra mim, ela tem vários convênios com a França, né? Os teóricos, tudo que ela trabalha é francês. Ela falou pra mim assim: “não, mas aí você vai comigo pra França”. Então vai (risos). Cinco anos mexendo com o inglês, não dou conta, agora eu vou largar e começar, tentar investir em Francês.

Entrevistadora: Seria (incomp) falar, pelo menos “oi, tudo bem, eu não falo muito bem o Francês, mas ...” (risos).

Entrevistada: (Incomp).

Entrevistadora: (Incomp).

Entrevistada: Então, mas eu não sei, sabe. Eu, várias vezes eu já parei e pensei o que que foi que bloqueou. Será que foi o tipo de aprendizagem que eu tive, se eu tivesse tido um professor que o tempo todo falasse Inglês com a gente, porque eu não sei hoje como é que está a questão da língua. Eu sei que numa escola de línguas, você vai e o tempo todo vai falar em Inglês.

Entrevistadora: O que eu tenho visto no dia-a-dia nas pessoas é exatamente isso. Existe uma diferença muito grande entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que se ensina numa escola de línguas. Só que muitos professores, quando entram numa sala-de-aula, consegue ir com uma turma três, quatro anos, o que se propõe a ensinar, aí, ele dá conta. Mesmo que a classe seja muito grande, você consegue naqueles alunos que se dedicam, que têm atenção do professor, eles conseguem chegar numa oitava série, como agora no primeiro ano do ensino médio, conseguem pronunciar. Não é como se tivesse numa escola particular, mas aquele que dá conta de toda a parte de gramática e tudo mais, ele se sente seguro baseado no começo que ele transpõe um pouco da língua portuguesa, e vai embora. No, no caso das escolas de línguas, os professores, hoje,

desde o primeiro estágio, ele já começa falando inglês. O que também, afugenta muitos alunos. Então eu acho que pelo o que tenho visto, depende muito do que o aluno tá procurando. É aquilo que ele se propõe. É o mesmo que numa mesma classe de alunos tiver irmãs e uma vai que é uma beleza, mesmo escola particular. E a outra no mesmo nível, vai e para. Aí, o que acontece? Vem a necessidade em uma empresa, uma entrevista.

## Lado II

Entrevistadora: Falar corretamente, mas existe a =

Entrevistada: = Se comunicar.

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: Né?

Entrevistadora: Por isso que eu falo, como você colocou, a perfeição e a ansiedade, não te permite abrir o leque.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: É onde eu vejo que as pessoas, em indústrias, empresas, mesmo congressos, elas sabem que talvez não atingiram tudo o que poderiam, mas querem participar. Mesmo nós, como professores, né? Sabe que tem a oportunidade e sabe que ainda falta muito pra aprender, muito de corrigir, muito, e mesmo assim, você vai. Tem que ir.

Entrevistada: É, é.

Entrevistada: Até onde você pode ir, que era o caso como ela, eu sei que poderia ir até um tanto, mas hoje ela parou essas aulas comigo e tá se programando de viajar de novo pra lá. Então, quer dizer, isso traz um contato grande com outras instituições. Então é mais ou menos isso que se apresenta.

Entrevistada: Hum. Agora, um outro dado também que eu acho, talvez seja interessante, Magali, é o seguinte: porque desde a época do mestrado, quer dizer, todas as leituras que eu faço, ler e escrever, são todos voltados pra textos na minha área. Então, eu tenho uma familiaridade com o vocabulário. Mas se você me der um texto jornalístico, por exemplo, eu tenho mais dificuldade. Um outro contexto, um outro tipo de linguagem, né?

Entrevistadora: Mesmo na hora de se colocar no dia-a-dia, vamos conversar sobre o jogo do Palmeiras, fulano de tal, que saiu ou chegou do país, Madonna...



Entrevistada: É, é.

Entrevistadora: É outro assunto.

Entrevistada: Então, isso eu também sinto que me faz falta. Então, no período que a gente trabalhava com textos, né, de jornal, eu também tinha dificuldades, em alguma, na leitura.

Entrevistadora: Na leitura!?

Entrevistada: Porque aí é um vocabulário que eu não domino.

Entrevistadora: Não. Com certeza, não; e tem o dia-a-dia, depois vem as expressões, por isso que, viajar, sem o compromisso em relação à língua, eu acho que é muito interessante, é o curtir aquilo que você já sabe. Se torna mais prazeroso. As aulas são, não pelo professor particular, porque você já deixou bem claro que ele é muito legal, mas as aulas, são difíceis pra você ir pra aula?

Entrevistada: Não, eu vou prazerosamente, né? Só que eu me preparo, né? Eu quero falar sobre isso, sobre aquilo, né? Então você vai, né, dar conta.

Entrevistadora: Bom, fora isso, alguma coisa mais que você gostaria de dizer?

Entrevistada: Não, não.

Entrevistadora: Falamos bastante (risos).

Entrevistada: Falamos bastante. (risos). Daí fique à vontade Magali, se depois você ainda achar que, né, uma ou outra questão, né? Agora eu vejo também hoje, né, por alguns colegas que usam o material da aula, que também essa coisa de você trabalhar com... um pouco tem a ver com o próprio ensino de língua portuguesa. Começar do texto, né? Falar sobre alguma coisa, e a partir desse texto eu vou tirando a gramática, vou tirando, né, a estrutura textual, né? A estrutura da frase. Eu percebo que a meninada também se sente melhor. E hoje nós também temos uma outra coisa, né, Magali? Eu vejo os meus sobrinhos de sete e oito anos, lá, tudo na internet.

Entrevistadora: Então, é engraçado o retorno que essas crianças dão. Porque você entra numa sala-de-aula de sexto ano, antiga quinta série, e daí você fala assim: “então, quais são as palavras em Inglês que vocês já viram?”, primeiro contato, e eles falam “não sei nada de Inglês”. Aí você diz: “mas você não joga vídeo game, e você consegue, aos poucos, você vai”. Tem palavras que eles já assimilam, de língua inglesa, que pra eles é português. Então lê livro, já faz parte do vocabulário deles, e que, mas isso é inglês. Muitas vezes eles chegam a passear no bairro, ou levá-los no supermercado, “dá uma olhada quantas palavras a gente tem em inglês, faz parte do seu dia-a-dia, né?”. Aí eles mesmos ficam abismados. Aí eles começam a prestar atenção.

Entrevistada: É, é. É a coisa da naturalização, né? Vai aprendendo já a falar lendo as palavras...

Entrevistadora: Já vem uma coisa mais do que, tem que fazer sentido, né? Não adianta entrar numa sala de quinta série você começar a falar de política, né? Tem que ser o que eles gostam, e assim, partir daí. De trazer textos, pra eles, e tirar a gramática, daí é interessante. Mas, eu fui, eu me formei bem no tradicional. Então tem hora que eu tenho que parar (incomp) eu tô me perdendo. Principalmente as pessoas, vamos dizer, os alunos de 27, 28, 30 anos, eles querem isso por se sentirem inseguros. A turminha nova não; eles querem ouvir músicas, eles querem traduzir, só que eles cantam, não sabem o que significa, e quando você tem um refrão, por exemplo, uma palavra “work”, depois uma resposta no texto eles não conseguem achar. É muito interessante...mas olha, “professora, eu quero escrever que eu terminei a lição. Mas eu não sei como é terminar”. [Eu digo]: “Ah, você nunca jogou vídeo game? Carrinhos, quando o carrinho chega no final, qual a palavra que aparece? ‘End’. Ah, que mais? ‘Finish’”. [E eles]: “Ah é isso?” Aí é que eles começam a funcionar. Aí faz sentido, mas o transpor, de sair de lá e colocar no dia-a-dia, “eu não sei falar”, entende? E depois tem uma série de coisas envolvidas como você me perguntou. A própria formação do professor, a vivência que ele pode ter tido, se viajou, se não viajou.

Entrevistada: É, e a necessidade também, eu acho que quando você tem necessidade. Entrevistadora: A pessoa vai atrás.

Entrevistada: Você vai, né?

Entrevistadora: Exatamente.

Entrevistada: Mas eu ainda vou, eu ainda vou chegar lá. (risos).

Entrevistadora: Um dia.

Entrevistada: Ah, quem sabe. Quem sabe.

## ANEXO IV

### Entrevista 4 Sujeito 4

S4, 45 anos, empregado de uma multinacional. Fez aulas de inglês em escolas particulares e também com professor particular e hoje estuda inglês através de aulas particulares com a irmã, uma profissional especialista na área de Ensino e Aprendizado de Língua Inglesa. Entrevista realizada em 16.10.2010

**Há quanto tempo você estuda inglês e como foi o seu processo de aprendizagem ?**

Em inglês ?

**Não em português mesmo, mais fácil..**

È mais fácil mesmo

Então o meu inglês começou, na época do ginásio ,há muito tempo atrás , eu estou com 45 anos , começou aos 12 anos , que era aquele inglês bem de escola , aquela coisa, um contato bem assim superficial a gente era mais de fazer as atividades, era um inglês para gente, poxa, preciso tirar a minha nota , ´to muito preocupado por causa da nota ,´´ mas também onde que eu vou usar isso ,então deixa eu estudar para eu conseguir fazer a minha prova e fui tocando a vida assim . E...aí... a medida que foram passando os anos no colegial fiquei mais distante do inglês e foi mais para uma área de administração , mais voltada para um colégio técnico, na área mais de exatas e também porque não gostava , puxa, na época era muito difícil eu achava muito difícil e na época, não era isso que eu quero .

Então a coisa foi indo e entrei na faculdade, fiz administração de empresa e, aí, já depois de um tempo trabalhando, comecei uma época trabalhar no banco então ainda não precisava quando eu fui trabalhar em uma multinacional ,entrei há ... 20...22 anos atrás entrei na empresa A ai na época a gente não usava, não tinha a necessidade , quando começou a usar alguma coisinha , daí chegou um determinado momento dentro da empresa que eu senti que eu precisava, começar...né, porque as coisas começaram né a tomava um volume , por causa de algumas informações, algumas cartas me lembro que chegavam cartas , porque a coisa tinha levado um outro rumo , um outro volume mais grandioso, não me lembro bem quando mas ai comecei a fazer um curso em uma escola como escola de idiomas A , já fiz cursos particulares ,e na ocasião eu comecei, mas não gostava, era uma coisa assim mas ,poxa, eu preciso começar a aprender alguma coisa porque a coisa tá vindo aqui ,isso foi aumentando , foi pela empresa, pelo trabalho e ai eu fui, uma época a empresa viu uma a necessidade pois eram poucas pessoas que falavam , era uma coisa assim, a exigência começou a aumentar cada vez mais, a empresa, teve um período que fizemos um curso pela empresa ..mas assim....a empresa disponibilizou o curso ,

**Mas era na própria empresa ?**

-Isso, isso era dentro da empresa , a empresa contratou profissionais, viam profissionais e faziam , eram escolas que mandavam os profissionais faziam o aprendizado lá ,eu...eu sempre achei, eu sempre tive dificuldade ,talvez assim de não gostar , nunca tive paciência de ficar lendo de ficar investindo e tal , estudei muito tempo lá , o processo era muito assim, lento

**Quanto tinha esse estudo das aulas na empresa você já tinha visto alguma coisa de inglês antes ?**

- sim já tinha feito alguns cursos,assim mas bem.. bem... superficiais , começava estudava um pouquinho e depois parava , sempre aquela coisa, parava e falava não dá..

**Esse período que você começava e depois parava chegava a um ano ?**

-não não chegava. As vezes fazia quatro meses , cinco meses , porque assim a gente é assim, um pouco, ah!! 'dá para esperar mais um pouquinho, isso não está mais me atropelando no momento '' ah já aprendi um pouco agora já sei um pouco mais'' , daí teve essas idas e vindas , mais se sabe , a coisa foi aumentando, a necessidade , NE, foi assim , basicamente , para sua atividade , hoje e desde a época, porque é uma empresa multinacional, porque você ainda precisa a cada dia , o mercado começou se abrir muito

**Pelo próprio processo de globalização também !**

-isso isso , a coisa foi aumentando .daí tive que correr atrás , eu tive um periodo grande que eu fiz na escola de idiomas A um curso que levei mais a sério ,cheguei ate o avançado

**Mas esse momento que voce levou mais a serio a exigência era maior dentro da industria ?**

- Bem, era assim, não na função em que eu atuava, mas que eu tava observando assim, se eu quisesse alguma coisa melhor ou mesmo.. é , eu tava visualizando, que se eu não tivesse uma melhora dentro da área que eu trabalhava, eu sempre trabalhei na área de suprimentos, compras, então, eu naturalmente falei olha, se eu não conseguir uma evolução, né, com o tempo ,eu não só não vou conseguir ter uma oportunidade de crescimento como vou tá perdendo meu espaço na empresa

**Dentro do mercado de trabalho também , ou não ?**

Isso no mercado de trabalho também , porque daí começou tambem esse outro lado , ''oh , como ta o seu inglês?'' '' Ah, o meu inglês ta indo , a gente vai se virando aí, isso foi , ai começo uma fase que a gente teve começar a fazer contato com o pessoal de fora isso através de e-mails, ligações, daí teve um período nessa mesma empresa, na Bosch, que nos tínhamos um time de commodites que tínhamos que decidir algumas

estratégias, uma serie de coisas dentro do mundo corporativo, umas reuniões de estratégia para o mercado , começaram muitos trabalhos em conjunto com outros países em outras plantas e oportunidades de viajar, para fora né , foi aí que eu me motivei, eu falei, poxa foi uma pessoa, daí foi uma outra pessoa mesmo , daí eles me chamara e perguntaram como estava o meu inglês e ai eu fui, eu tive a oportunidade de viajar 2 vezes para os Eua , A primeira vez foi uma coisa assim, fui sozinho e não tinha um inglês assim é, tão bom ,como hoje tenho as minhas dificuldade mas conseguia me virar, mas das outras vezes foram melhores . Na primeira vez tive que fazer uma apresentação para um time lá, foi um negocio assim tão bacana que fui, tive dificuldades, fiz as minhas coisas lá. Mas o fato de ter ido lá, de ter ter conseguido, foi uma satisfação ,uma vitoria muito grande para mim, depois eu tive que voltar e daí já foi bem melhor

### **Quanto você voltou você continuou as aulas ? ainda hoje você estuda ?**

Isso ate hoje eu ainda continuo , para a dificuldade do trabalho , porque o meu trabalho é muito desgastante por causa da empresa ser multinacional, na verdade hoje eu to com a minha irmã porque é uma coisa que eu consigo conciliar os horários Eu não consigo fazer uma escola...

Então assim hoje eu uso bastante eu preciso me comunicar , a gente tem os conference call, hoje eu não to mais na empresa A , to na empresa B uma empresa multinacional americana , então a exigência é grande , a gente vai... hoje eu utilizo meu inglês , ainda tenho as minhas dificuldades ,quebrei muito mais aquela coisa do medo , então na empresa mesmo a gente ficava , `` será que a gente vai ter que falar inglês ?``, `` vai você `` , deixa eu ver, manda e-mail , ou depois a gente vê como faz, a agente ficava se escondendo, que era uma coisa errada.

### **Mas, hoje ,se tocar o telefone ...?**

Não, tranquilo, não hoje eu preciso eu não tenho opção ,hoje, o meu resultado , o meu dia a dia eu tenho que usar , então atentos às ligações .então assim hoje eu faço com a minha irmã, é.. eu ainda acho que eu deveria evoluir mais ,tem um nível de fluência melhor, a gente...eu acho que eu estou em um nível que eu consigo me comunicar ,mandar um e-mail , mais a gente não tem muita, vamos dizer assim, um nível de inglês, uma coisa assim, eu poderia estar assim um pouco melhor

### **Mas eu acho que isso é que todo mundo busca...**

Então assim , as vezes a gente vai, a gente participa de alguns trabalhos mas na maioria dos trabalhos a gente vai e toca tranquilo e vai, mas tem alguns trabalhos , também que

só tem americano ou algum, a dificuldade é grande, mas a gente fala não to entendendo, não é possível que ... , é uma coisa que frustra um pouco mas também a gente não pode se deixar de tocar. Então eu to lá com a minha irmã.. Eu faço uma vez por semana, mas também eu não consigo me dedicar muito assim, fora de lá, quando dá assisto uns filmes sem legenda, quando escuto um musica ,já participei de varias entrevistas de empregos apenas em inglês acho que o meu inglês é de intermediário para inglês avançado .

**Mas agora que você comentou dessa empresa nova, você não se sente mais constrangido nas entrevistas em inglês para a seleção de um novo emprego.**

**Quando da mudança para o novo emprego você já o inglês ?**

-não, não já usava sim no dia a dia , mas lógico que em uma entrevista de emprego ou quando você é novo no trabalho , dá aquele nervoso e tal mais também é normal , mas assim, já tinha uma condição grande, fiz teste de redação , teste de listening , então é uma coisa bem necessária

**-quando você acha que foi esse momento, o foi o mais importante nessa mudança no começo de não gostar para assim para assim deixar que essa coisa acontecesse ?**

-eu tive um momento na minha vida, já dentro da empresa A, que foi dentro da empresa que eu falei assim para mim mesmo , não me adianta falar que não gosto , hoje nós estamos em um mundo corporativo que o inglês é uma questão de sobrevivência , ou você aprende ou você aprende e se você não tiver afim, se tá fora , então eu saí um pouco dessa de ter medo e de não gostar e comecei... não... eu vou fazer eu vou atrás, eu vou... e na medida que....., uma coisa que eu acho interessante, importante é uma questão de motivação quando você começa ter um pequeno progresso alguma coisa, poxa, consegui participar e entendi quase tudo, é bacana isso aí e então você começa assim é... eu acho importante também o aprendizado na escola , a questão da professora , porque é uma coisa que tem que ter um feedback da professora . olha S4 tem que olhar mais nisso mais naquilo no geral alguns toques que a professora dá que você aplica na sua realidade é uma coisa interessante, não fica uma coisa assim, to estudando, to estudando, mas e aí, para que

**O uso real da sua fala.**

Isso,... isso.. quando eu to lá com a minha irmã ela fala não tá legal este fim de frase e também , às vezes a gente atropela esse negocio do passado o término da palavra do ED , da sonoridade , já tive algumas experiências que conversando com o pessoal de fora a pessoa repetiu lá ,eu falei que não entendi, e então eu perguntei o que vc falou mesmo,

NE, ...poxa.. como é importante você ter essa percepção ! E eu tenho essa coisa de quando eu não sei bem a palavra , eu não tenho certeza, eu jogo e depois dou um “facão” no final da palavra e vou e jogo pro lado de lá o problema E as vezes a pessoa dentro do contexto não entende. Então a gente acaba, acho que é coisa do nervosismo, Olha, mas agora eu estou numa fase mais tranqüilo, consigo me comunicar e assim.. eu acho também é.. ter a consciência da sua limitação e jogar para o lado de lá, olha, eu mora aqui no Brasil, eu sou brasileiro , falo português mais também falo o inglês e tenho minhas dificuldades, que nós participamos de um time global , então tem pessoas do Brasil, , tem do México dos EUA da Espanha , da China , então é bacana vc saber também , poxa eu não sou um alienígena..

Risos...

Tem lá o mexicano que também tem as pessoas que não entendem o que ele fala, tem também o chinês, ou seja,, nesse processo, eu to numa fase que , eu não vou cortar meus pulsos, eu acho que preciso melhorar mas também não vou fazer um escândalo por causa disso , pois há outras coisas mais importantes no mundo corporativo

**-também para estes o inglês é uma segunda língua ...**

E aí quando vc vai participar de alguma coisa ou fazer uma negociação com um fornecedor lá fora que é de outro país que a língua não é o inglês , então vc acha assim, nossa agora eu estou em casa, agora quando vc cai em uma situação falando, negociando com os EUA .Outro dia eu estava falando com um pessoal da Inglaterra eu tive uma dificuldade muito grande, não sei se era algo mais específico, muito diferente, depois da conversa eu falo, eu vou tá escrevendo o que a gente falou , eu to definindo aqui, só para deixar registrado

**-ah mais isso também é normal ate mesmo dentro dos nossos pais ,os sotaques, as expressões...**

**Pessoalmente como que você acha que a sua aprendizagem de uma lingua estrangeira te ajudou, ou não ?**

eu acho que é um aprendizado uma coisa que te colocam não diria mais importante , o aprendizado de inglês ou de ma outra língua te coloca em uma situação assim, bacana, eu to sabendo to falando, to no meio, consigo me interagir, hoje com a internet vc está

sempre ligada, eu acho bacana ,principalmente para um crescimento pessoal, eu consigo falar inglês consigo entender, consigo ter um ganho, uma satisfação, independente dessa coisa de empresa é uma coisa assim que fica um pouco mais experiente se eu pudesse voltar eu pensaria era um tempo da minha vida que eu tinha perdido e que poderia ter investido e falo isso por causa dos meus filhos. Então o que eu to fazendo hoje eu coloco, a menina tem 10 anos e antes dela fazer 10 eu falei com a minha esposa, vamos colocar ela no inglês e então eu falei coma minha irmã e ela falou espera um pouquinho espera passar esta fase da alfabetização então ela fez 10 anos e começou a fazer escola de idiomas Bi e eu tento passar para eles, lógico respeitando essa coisa de criança, esta coisa de importância mas eles gostam de estudar eles vão bem. Então assim, poxa, 10 anos começar quando ela tiver 20 ela vai estar bem e talvez não sofrer o que eu sofri.

**-e essa infra-estrutura que você dá pra seus filhos , não houve com você ?**

- ah comigo não, na época era muito fechado isso , nossos pais mesmo não achavam isso importante , na realidade não sei nem se eles sabiam que havia alguém que falava inglês, deixavam as coisas para o futuro . Hoje não, a gente sabe da importância e então tenta transferir isso para os filhos sem sobrecarregar pois afinal eles são crianças ainda.

**OK então S4 muito obrigada, acho que dentro das perguntas que eu tinha elaborado você já me respondeu tudo dentro da sua própria descrição dos fatos.**

**Obrigada**

Ok , de nada.