

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA
APLICADA

LUCIANA SPECHT

TESE DE DOUTORADO

**O INGRESSO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA: VÍNCULOS
LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

ORIENTADOR: DR. HILÁRIO I. BOHN

Pelotas - RS
2016

LUCIANA SPECHT

**O INGRESSO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA: VÍNCULOS
LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração:
Linguística Aplicada.

ORIENTADOR: DR. HILÁRIO I. BOHN

Pelotas - RS
2016

LUCIANA SPECHT

**O INGRESSO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA: VÍNCULOS
LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração:
Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hilário I. Bohn - UCPel (Orientador)

Profa. Dra. Lúcia Valquiria S. Grigoletti – UCPel (Examinadora)

Profa. Dra. Luciana Contreira Domingo - UNIPAMPA (Examinadora)

Profa. Dra. Ida M. M. Marins - UNIPAMPA (Examinadora)

Prof. Dr. Vilson J. Leffa - UCPel (Examinador)

Pelotas, 15/12/2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado amor à vida e ao ensino e, acima de tudo, determinação e persistência.

Ao meu pai, pelo incentivo e pela compreensão em todos os momentos.

À Universidade Católica de Pelotas, especialmente à Coordenação e à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela acolhida e pelo excelente tratamento dedicado a mim.

Ao meu orientador, Hilário I. Bohn, por compartilhar os seus conhecimentos comigo.

À professora Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, pelo exemplo profissional e carinho dedicado a mim.

À minha amiga, Flávia, pelas sugestões, conselhos e, sobretudo, pelo ombro amigo em todos os momentos deste trabalho.

À CAPES, pela oportunidade de continuar minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Católica de Pelotas

O INGRESSO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA: VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Autora: Luciana Specht
Orientador: Dr. Hilário I. Bohn

O professor de língua estrangeira, no processo de ingresso na língua-alvo, tende a constituir os vínculos linguístico-culturais e identitários nessa língua. O presente estudo tem como objetivo investigar como e em que medida três professoras universitárias de língua estrangeira inglesa estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. A pesquisa é de caráter qualitativo e conta com a participação de três professoras universitárias de língua estrangeira inglesa do município de Santa Maria, RS, Brasil. As professoras participaram de uma entrevista individual semiestruturada em língua materna sobre o ingresso na língua estrangeira e a constituição de vínculos na língua estrangeira inglesa. A entrevista foi gravada em áudio e, após, transcrita. Para a análise, interpretação e discussão dos dados, foram utilizados os pressupostos teóricos acerca do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2004); dos estudos identitários (HALL, 2004); dos estudos culturais (KRAMSCH, 2013); do ingresso na língua estrangeira (REVUZ, 1998) e dos estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise (ZIMERMAN, 2010, 2008). Os resultados sugerem que as participantes constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua estrangeira inglesa, pois se sentem inseridas na cultura da língua estrangeira e no novo código linguístico. Além disso, o ingresso das professoras na língua estrangeira inglesa foi marcado por momentos prazerosos e conflituosos. As prazerosidades referem-se à satisfação das participantes de interagir numa outra língua e cultura. Por outro lado, os conflitos linguísticos e culturais também fizeram parte do ingresso na língua-alvo. Todavia, apesar desses conflitos, as participantes demonstraram um forte desejo de participar do pertencimento identitário com a língua estrangeira, isto é, de se aproximar dessa língua e integrá-la às suas vidas. Por fim, as professoras também afirmam que atuam de maneira diferente no mundo devido ao ingresso na língua estrangeira, possibilitando-lhes a renegociação de suas identidades com a nova língua e cultura. Nessa perspectiva, elas parecem estar cientes do processo de hibridização de suas identidades e culturas.

Palavras-chave: professor de língua estrangeira; (inter)culturalidade; vínculos culturais; identidades.

ABSTRACT

Doctoral Dissertation
Ph. D. Program in Languages
Catholic University of Pelotas

THE ENTRY INTO A FOREIGN LANGUAGE: LINGUISTIC, CULTURAL AND IDENTITY BINDINGS OF ENGLISH TEACHERS

Author: Luciana Specht
Advisor: Hilário I. Bohn

The foreign language teacher, in the process of taking part in the target language, tends to constitute the linguistic, cultural and identity bindings in this language. The present study aims to investigate how and to what extent three English professors establish the linguistic, cultural and identity bindings with the target language. The research is qualitative and counts on the participation of three English professors in the municipality of Santa Maria, RS, Brazil. The professors participated in an individual semi-structured interview in mother tongue about the entry into a foreign language and the establishment of bindings in the English language. The interview was recorded on audio and, after, transcribed. For the analysis, interpretation and discussion of data, were used the theoretical assumptions about Bakhtin's dialogism (Bakhtin, 2004); identity studies (Hall, 2004); cultural studies (Kramsch, 2013); the entry into a foreign language (Revuz, 1998) and studies on bindings, based on Psychoanalysis (ZIMERMAN, 2010, 2008). The results suggest that the participants constituted the linguistic, cultural and identity bindings with the English language because they feel embedded in the culture of the foreign language and in the new language code. Moreover, the entry of these professors into the English language was marked by pleasurable and conflictual moments. The pleasurable moments refer to the satisfaction of interacting in another language and culture. On the other hand, the linguistic and cultural conflicts also made part of the entry into the target language. However, despite these conflicts, the participants showed a strong desire to participate in the identity belonging to the foreign language, that is, to approximate to this language and integrate it into their lives. Finally, the professors also claim that they act differently in the world due to the entry into a foreign language, allowing them to renegotiate their identities with the new language and culture. In this perspective, they seem to be aware of the hybridization process of their identities and cultures.

Key-words: foreign language teacher; (inter)culturalism; cultural bindings; identities.

LISTA DE SIGLAS

LE – língua estrangeira

LM – língua materna

LE/I – língua estrangeira inglesa

LP – língua portuguesa

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Abordagens que compreendem a visão de cultura, língua e ensino de LE.....	55
QUADRO 2- Caracterização das participantes.....	68

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	146
ANEXO B - Roteiro para a entrevista individual.....	148
ANEXO C - Transcrição parcial da entrevista realizada com as participantes.....	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - O INGRESSO DE PROFESSORES DE LE/I NA LÍNGUA-ALVO: PRAZEROSIDADES E/OU CONFLITOS	20
1.1 REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO NA LE.....	20
1.2 PRAZEROSIDADES PARA ALGUNS E CONFLITOS PARA OUTROS.....	25
CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE LE/I E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS COM A LE	29
2.1 CONCEITUANDO VÍNCULOS.....	29
2.1.1 O vínculo do amor.....	31
2.1.2 O vínculo do ódio.....	32
2.1.3 O vínculo do conhecimento.....	33
2.1.4 O vínculo do reconhecimento.....	34
2.2 RELACIONANDO O CONCEITO DE VÍNCULOS AO PROCESSO AQUISICIONAL DA LE/I.....	35
CAPÍTULO 3 - DIÁLOGO SOBRE LÍNGUA, IDENTIDADE E CULTURA	38
3.1 REFLEXÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE DISCURSO DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	38
3.2 REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE(S): CONFLITOS E CELEBRAÇÕES.....	42
3.2.1 Professores de LE/I e suas relações culturais e linguísticas com a língua-alvo.....	47
3.3 REFLEXÕES SOBRE CULTURA: UMA HETEROGENEIDADE DE SIGNIFICADOS.....	51
3.3.1 Concepções de cultura relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE.....	55
3.3.1.1 Cultura na LE: da terceira cultura à competência simbólica.....	60
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	65
4.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66
4.2.1 Critérios de seleção.....	67
4.2.2 Caracterização das participantes.....	67
4.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	69
4.3.1 Primeira etapa.....	69
4.3.2 Segunda etapa.....	70
4.3.3 Terceira etapa.....	70
4.3.4 Quarta etapa.....	71
4.3.5 Quinta etapa.....	71

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
5.1 A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS: IDENTIFICAÇÕES DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DE LE/L.....	74
5.2 DA FRUSTRAÇÃO AO PRAZER: QUANDO O DESEJO PELA LE SUPERA OS OBSTÁCULOS.....	87
5.3 UMA NOVA MANEIRA DE ATUAR E DISCURSAR: O MUNDO JÁ NÃO É MAIS O MESMO.....	103
5.4 DO ENCANTAMENTO À NEGOCIAÇÃO: A AMPLIAÇÃO DE VÍNCULOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	146
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	146
ANEXO B – Roteiro de pesquisa para a entrevista individual.....	148
ANEXO C - Transcrição parcial da entrevista realizada com as participantes.....	150

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos da própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

(REVUZ, 1998, p. 230)

O professor de língua estrangeira inglesa (LE/I), no seu processo de ingresso¹ na língua-alvo, tende a percorrer caminhos semelhantes aos demais aprendizes de línguas, uma vez que ingressar² na língua estrangeira constitui-se numa experiência nova para todos os aprendizes. Essa experiência pode ser, muitas vezes, conflituosa, pois inúmeros sentimentos podem surgir, tais como o desconforto, a frustração, a alegria e a ansiedade em relação à língua-alvo (AIUB, 2015; CAVALHEIRO, 2008; REVUZ, 1998).

Particularmente, como professora dessa língua, senti-me envolta, muitas vezes, em alguns desses sentimentos. Pude presenciar o que Coracini (2007) denomina de *sedução* pela LE, ou, conforme afirma Revuz (1998), o *desejo*³ pela LE, isto é, a *atração para as línguas*, a qual, segundo Coracini (2007), pode nos aproximar ou nos distanciar da língua-alvo [grifo nosso]. Em certos momentos, à medida que ingressava nessa língua, sentia uma identificação⁴ com a cultura da língua-alvo, ou seja, com determinados valores, crenças e práticas, as quais considerava relevantes e, ao mesmo tempo, em determinados momentos, ausentes na cultura da minha língua materna (LM), tais como a valorização da arte, da literatura, do teatro, a redução do sentimento de impunidade, entre outros. Integrados a esses aspectos culturais

¹ Embora reconheça a relevância dos aspectos relacionados, por exemplo, à metodologia, à motivação e aos aspectos cognitivos (memória e raciocínio, por exemplo) dos aprendizes no que tangem ao ingresso na língua estrangeira (LE), não os abordarei neste estudo.

² Neste estudo, utilizarei o termo *ingressar* (CAVALHEIRO, 2008) relacionado à aquisição e/ou aprendizagem da LE. Porém, não farei a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*, pois não constitui o foco deste estudo. Também saliento que utilizo o termo *ingresso*, pois o considero mais dinâmico e parece estar relacionado aos aspectos atitudinais do sujeito de fazer parte de uma outra língua [grifo nosso].

³ Segundo o Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p. 160), o desejo é um termo empregado em “filosofia, psicanálise e psicologia para designar, ao mesmo tempo, a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto, cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo”. Freud emprega essa ideia no contexto de uma teoria do inconsciente para designar, ao mesmo tempo, a propensão e a realização da propensão. Nesse sentido, o desejo é a realização de um anseio inconsciente. Kramsch (2009), por sua vez, afirma que o desejo na linguagem é a base da auto-realização. Em outros termos, o desejo é a identificação positiva ou negativa com o Outro (outra pessoa ou outra imagem).

⁴ A identificação, segundo Woodward (2004, p. 18), refere-se “ao processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades”. Esse conceito tem a sua origem na Psicanálise.

também estava presente a sonoridade dessa língua, a qual eu considerava prazerosa. Assim, me sentia fazendo parte, por exemplo, de uma realidade linguística/cultural muito diferente da minha LM e estabelecendo vínculos com essa nova língua e cultura⁵.

Nesse sentido, a outra língua me possibilitava o ingresso em um mundo novo e, aparentemente, repleto de prazerosidades, que se realizavam pela interação com os falantes dessa língua. A diferença linguística e cultural, na verdade, era algo que me fascinava e aproximava da LE/I, ainda que, em muitos momentos, não soubesse explicar o porquê daquele fascínio.

Concordo com Righi de Andrade (2009, p. 298) quando a autora menciona que o fascínio pela LE é um desses “sentimentos que não se compreendem, que não se explicam no/pelo dizer consciente⁶”. Por isso, na concepção de Coracini (2003), não se pode deduzir que a aprendizagem é totalmente consciente, isto é, que o aprendiz é capaz de monitorar todo o processo de sua aprendizagem e que a LE permanece exterior a ele.

Inerentemente ao fascínio que a LE despertava em mim, em determinados momentos, sentia um misto de desconforto e ansiedade em relação ao fato de me fazer compreender naquela língua e cultura tão peculiares e, por isso mesmo, tão diferentes, pois nem tudo o que eu vivenciava na minha língua e cultura materna se externalizava na língua e cultura da LE/I. Percebi que não havia a correspondência de determinados termos e/ou expressões entre a LM e a LE, à medida que desejava expressar, por exemplo, o sentimento de *saudade*, mas não existia o correspondente dessa palavra na LE/I [grifo nosso]. Na verdade, eu sentia que, ao utilizar o termo *saudade* na LM, vivenciava uma ausência mais pungente do que utilizar, por exemplo, a expressão *I miss you* em LE/I [grifo nosso]. Possivelmente isso ocorria naquele momento, pois estava ainda “fortemente ligada aos laços (vínculos)⁷ familiares da LM” (AIUB, 2015, p. 07), ou seja, aos vínculos linguístico-culturais e identitários da LM.

Recordo, também, como era inusitada, inicialmente, para mim, a utilização do verbo ser/estar (*to be*) para me referir à idade (*I am 20 years old.*⁸) e, acredito que, para alguns dos meus alunos, continua sendo até hoje. E como não deixar de mencionar as expressões idiomáticas, onde não é possível identificar o significado por meio do sentido literal dos

⁵ Ressalto que não considero o termo cultura como algo monolítico, ou seja, como a expressão de uma única cultura tanto da LM quanto da LE, uma vez que, segundo, Byram, Gribkova e Starkey (2002), há muitas culturas dentro de um único país e, de acordo com Lima (2009, p. 182), “um indivíduo pertence a várias culturas diferentes. Daí o conceito de cultura ser essencialmente plural”.

⁶ Este trabalho não pretende focar o estudo do inconsciente, embora reconheça a sua importância em relação ao ingresso na LE.

⁷ Inserção minha.

⁸ Eu tenho 20 anos. Todas as traduções deste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

termos que constituem a expressão. Relembro, especialmente, de duas delas: 1) *a piece of cake. The test was a piece of cake*⁹ e 2) *feel blue. There are some people who feel blue at Christmas time.*¹⁰ A princípio, tais expressões causavam certo estranhamento em mim, pois não havia correspondência literal entre os termos da LM e da LE e tal fato me deixava curiosa e intrigada. Na verdade, estava vivenciando o meu próprio estranhamento, pois as significações já não eram as mesmas e, tampouco, eu mesma.

Em virtude desses e de outros sentimentos, os quais podem estar envolvidos no ingresso na LE, eu sentia como se a minha identidade estivesse (e estava) sendo ressignificada em face à outra língua e à outra cultura, à medida que eu estabelecia os vínculos linguísticos e culturais com a língua-alvo. Todavia, no que consiste, realmente, o estabelecimento de vínculos com a língua-alvo?

Zimerman (2008), fundamentado nos estudos da Psicanálise, afirma que estabelecer vínculos consiste em estabelecer uma união duradora entre as partes, onde, impreterivelmente, as emoções estão envolvidas. O autor (2008) salienta quatro tipos de vínculos que podem ser estabelecidos entre as pessoas: do amor, do ódio, do conhecimento e do reconhecimento, os quais podem fornecer subsídios teóricos para a compreensão do estabelecimento dos vínculos do professor de LE/I com a língua-alvo.

Uma das características destacadas por Zimerman (2008) em relação aos vínculos refere-se à presença das emoções, como a afetividade, para a constituição dos mesmos. Particularmente, pude constatar a importância da afetividade como um componente bastante relevante para Bia, uma das participantes deste estudo, à medida que ela ingressava na LE/I e constituía os seus vínculos. A participante refere-se aos professores como sua principal identificação no seu ingresso na LE/I, fazendo-a despertar “a paixão pela língua e pela vontade de estudar mais”. Ela lembra inclusive do nome da professora, a qual foi marcante no seu ingresso na LE/I: Carla¹¹ e reitera, “não esqueço mais”. Provavelmente, essa professora possibilitou a Bia perceber que seria capaz de interagir numa outra língua de modo competente e a incentivou a buscar, cada vez mais, o conhecimento na língua-alvo.

Desse modo, assim como a professora de Bia foi corresponsável pela constituição dos vínculos da participante com a LE, as minhas professoras também contribuíram para a constituição dos meus vínculos com a LE/I, devido, por exemplo, à relação de respeito mútuo entre mim e elas e pela minha imensa admiração profissional em relação a elas.

⁹ Algo muito fácil. A prova foi moleza.

¹⁰ Estar triste, deprimido. Algumas pessoas ficam tristes na época de Natal.

¹¹ Este nome é fictício com o intuito de preservar a identidade da professora.

No entanto, em determinados momentos, não posso deixar de externar que a reconfiguração da minha identidade, por meio da constituição e da ampliação dos meus vínculos com a LE/I, causava certo estranhamento para mim. Todavia, hoje compreendo que o estranhamento pode ocorrer, pois, o *eu* que fala na LM não é o mesmo da LE (REVUZ, 1998), uma vez que o aprendiz necessita “*ressignificar e ressignificar-se nas condições de produção de uma outra língua*” (1998, p. 225) [grifo nosso]. Enfim, ingressar numa LE é “transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos” (CAVALHEIRO, 2008, p. 492). Segundo Hall (2006, p. 38):

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo *imaginário* ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre *em processo*, sempre *sendo formada* [grifo do autor].

Percebo, então, que o desconforto, a ansiedade e o estranhamento podem ser vivenciados pelos aprendizes, inclusive pelo professor, ao ingressar na LE, pois, segundo Revuz (1998, p. 223), “o que se estilhaça em contato com a LE é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma possível adequação da palavra à coisa”, ou seja, há outros modos de estruturar as significações do nosso mundo. Assim, diferentemente do que ocorre na LM, o aprendiz está constantemente buscando adequar aquilo que diz ao que deseja dizer. No entanto, o estranhamento maior é aquele que ocorre em relação a nós mesmos (SERRANI-INFANTE, 1997), ou seja, em relação à nossa subjetividade¹², à medida que “nós vivemos a nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2004, p. 55).

Desse modo, o estranhamento tende a ocorrer, ainda que indiferente à vontade do sujeito, pois a LE não é um sistema vazio de sentido, isto é, ela apresenta uma determinada ideologia que se coloca constantemente em conflito com a ideologia da LM. Segundo Bolognini (2003, p. 191-2), “ao entrar em contato com uma LE, o sujeito entra em contato com outros aspectos socioculturais, outra ideologia, outra história”. Enfim, “o ensino e a

¹² De acordo com Woodward (2004), a subjetividade diz respeito ao modo como concebemos o nosso *eu*. Esse termo está relacionado aos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes, os quais constituem as nossas concepções acerca de nós mesmos [grifo nosso].

aprendizagem de uma LE inserem o sujeito em outra discursividade¹³, sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua LM” (BOLOGNINI, 2003, p. 191-2).¹⁴

Assim, a partir de inúmeros momentos prazerosos e outros, nem tanto, comecei a perceber o quão complexa pode ser a relação entre a LM e a LE/I, tanto para os alunos, em geral, quanto para futuros professores que ingressam numa outra língua. O professor, assim como os demais aprendizes, além de negociar com a nova cultura que lhe é apresentada, com as novas identidades que estão sendo proporcionadas, com uma língua que lhe é estranha, terá de adequar também a parte biológica de seu corpo aos sons da nova língua (uma nova articulação fonética, por exemplo). Sob esse aspecto, Bia, uma das participantes deste estudo, afirma que “é um prazer também, é uma fruição” falar em LE/I e considera que tem “muito a ver com o corpo, sim” e pontua que “É uma outra Bia, uma outra projeção, né, de persona”, pois o queixo “vai mais pra frente, né, a articulação muda, as pausas são diferentes, a voz fica mais projetada”.

Nesse sentido, podemos dizer que o ingresso na LE acarreta consequências profundas para a constituição do sujeito (CORACINI, 2003; SERRANI-INFANTE, 1998, 1997), uma vez que ele entra em contato com outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, ou seja, uma nova maneira de ler e traduzir o mundo, provocando, assim, reconfigurações identitárias e novos saberes. Sob esse aspecto, Gisele, participante deste estudo, afirma que, a partir do seu ingresso na LE/I, se “tornou uma pessoa melhor, uma pessoa capaz de lidar com (...) diferenças inclusive sociais, diferenças culturais muito fortes (...)”. Ainda sob essa questão, Fiorella, outra participante, também pontua: “(...) Ainda bem que existe a língua inglesa (risos), porque eu não sei como seriam os meus horizontes sem”.

Portanto, para alguns aprendizes, segundo Coracini (2007), a LE é percebida como algo prazeroso; enquanto para outros há um sentimento de mal-estar, isto é, uma espécie de *embaraço cultural* provocado pela língua do outro em confronto com a LM [grifo do autor]. Envoltos nesses sentimentos, certos aprendizes, à medida que iniciam o seu ingresso na LE,

¹³ De acordo com Dias (2009, p. 01), “A discursividade e a materialidade são dois conceitos importantes em Análise de Discurso e que estão ao mesmo tempo interligados pela não transparência da linguagem. A palavra em si, como sabemos, não traz um sentido nela mesma, mas na sua discursividade. Para compreender, no entanto, essa discursividade, é preciso se deparar com a materialidade da língua. É preciso compreender que a matéria prima da palavra é a ideologia, a historicidade, o modo de individuação do sujeito, a determinação social, a prática política, tudo isso é matéria prima da discursividade”. Assim, segundo a autora, “(...) a discursividade constitui-se da materialidade da língua, da materialidade da história, da materialidade do sujeito”.

¹⁴ No ensino/aprendizagem de LE/I, é importante atentarmos para que a cultura e o idioma da LE não sejam hierarquizados de modo superior em relação à cultura da LM. Sob esse aspecto, Rezende e Guimarães de Paula (2013) ressaltam que a transmissão de uma cultura, vinculada à língua que adota um discurso ideológico de dominação cultural, pode estabelecer uma relação de dependência entre colonizador e colonizado. Para maiores informações acerca do colonizador x colonizado em relação ao ensino de LEs, ver, por exemplo, Leffa (2006), Cox e Assis-Peterson (2001) e Moita Lopes (1996).

estabelecem vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Em outros termos, eles se permitem atravessar as fronteiras linguísticas, culturais e identitárias existentes entre a LM e a LE, ainda que, muitas vezes, tais fronteiras sejam de difícil demarcação, devido à hibridização entre as línguas, culturas e identidades. Mas, no que consiste essa travessia de fronteiras?

Ela pode estar relacionada à possibilidade de interação intercultural¹⁵, sendo que nessa interação “há trocas mútuas que permitem reconstrução, ressignificação de identidades e identificações que impõem contínuas negociações de sentido” (DOMINGO, 2015, p. 32). A partir dessa interação, há a possibilidade de se autorizar a dizer *eu* em LE, de se assumir como sujeito que fala a LE, expressando os seus significados por meio de um novo código linguístico [grifo nosso]. Isso pode ocorrer desde que o sujeito se permita atravessar as fronteiras linguísticas e culturais existentes entre a LM e a LE. Em outras palavras, desde que estejamos dispostos a aceitar a presença do *outro* (compreendido como outra língua, outra cultura e outra identidade) em nossas vidas, ou conforme afirma Couto (2013, p. 198), possibilitar que o *outro* “faça morada em nós”, respeitando as diferenças sem atribuir-lhes um valor hierárquico [grifo nosso].

No entanto, nem todos os aprendizes de LEs parecem ser tão bem sucedidos nesse processo de ingresso e, conseqüentemente, de estabelecimento de vínculos com a LE e de rompimento de fronteiras. Alguns podem apresentar dificuldades de negociar com a nova cultura que lhes é apresentada e/ou demonstrar dificuldades de construir novas identidades com uma língua que lhes é estranha.

A dificuldade de estabelecer vínculos com a nova língua também pode estar relacionada à maneira como o aprendiz concebe a linguagem, a qual não é apenas um mero instrumento de comunicação, tampouco um modo de transmissão de informações. A

¹⁵ De acordo com López (2013, p. 147-8), “A interculturalidade se refere a uma comunicação mais democrática na negociação de sentidos e significados que se estabelecem entre os distintos setores socioculturais que coabitam em um mesmo país, ao intercâmbio de conhecimentos, valores, práticas e visões de mundo, à vigência de diferentes sistemas de conhecimento e organização social e jurídica, à luta contra o racismo, bem como a uma reconfiguração radical do Estado-nação. A interculturalidade não é vista apenas como um mero reconhecimento das diferenças, tampouco como a celebração pós-moderna da diversidade. Ela implica, sobretudo, num espaço de permanente negociação política e cultural, de luta contra o racismo, a injustiça e a desigualdade social (...)”. Interculturalidad se entiende una comunicación más democrática em la negociación de sentidos y significados que se establece entre los distintos sectores socioculturales que cohabitan um mismo país, el intercambio de conocimientos, valores, prácticas y visiones del mundo, la vigencia de distintos sistemas de conocimiento y organización social y jurídica, la lucha contra el racismo, así como una reconfiguración radical del Estado-nación. La interculturalidad no es vista solo como el mero reconocimiento de las diferencias o menos aún como la celebración postmoderna de la diversidad; implica más bien un espacio de permanente negociación política y cultural, y lucha contra el racismo, la injusticia y la desigualdad social (...).

linguagem, neste estudo, é tida como interação social, sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano. De acordo com Sobral (2009, p. 35):

Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos.

Ao interagir, segundo a concepção dialógica de linguagem, os sujeitos se constroem e são construídos no e pelo discurso, a partir de um determinado contexto social. Dito de outro modo, a linguagem constitui, organiza e intermedeia as relações sociais, sendo que, nessas relações, o aprendiz pode estabelecer ou não vínculos culturais e identitários com a LE, pois é por meio da linguagem que a cultura e a identidade são (re)construídas. A cultura se materializa na e pela linguagem e, por sua vez, a linguagem medeia as práticas sociais e culturais, sendo que, no interior dessas práticas, as identidades são negociadas.

Todavia, se a linguagem for concebida apenas como um modo de transmissão ou comunicação de ideias, um aspecto essencial da linguagem poderá se perder: o diálogo¹⁶, o qual possibilita a interação entre as línguas e, conseqüentemente, a construção e a negociação do sentido. Além disso, a interação possibilita ao sujeito atravessar as fronteiras linguística-culturais e identitárias, resignificando, assim, a sua identidade. A partir daí, poderá emergir um sujeito híbrido devido à mistura das línguas, culturas e identidades que o constituem. Do contrário, poderá ser inviabilizada a constituição dos vínculos com a LE/I, na medida em que tais vínculos são constituídos por meio da interação linguística e cultural, ainda que, em determinados momentos, por meio de uma relação conflituosa devido às diferenças produzidas nessa interação.

Tendo em vista as explanações anteriores, a presente pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada e na linha de pesquisa: Aquisição, ensino e variação. O estudo terá como princípios teóricos norteadores o dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2004; FARACO, 2009; SOBRAL, 2009); os estudos identitários (DUBAR, 2009; BAUMAN, 2005; HALL, 2004; SILVA, 2004); os estudos culturais (FREUD, 2015; BAUMAN, 2013; KRAMSCH, 2013, 1998; GEERTZ, 2008; EAGLETON, 2005; WOODWARD, 2004; HALL, 1997 e THOMPSON, 2000); o ingresso na LE (CORACINI, 2007; RIGHI DE ANDRADE, 2009;

¹⁶ Segundo Sobral (2009, p. 08), o diálogo é concebido como um lugar “de confronto entre diferenças, estando seu aspecto principal no fato de que somos seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam ao longo da vida, seja qual for sua natureza, e de que o sentido nasce da diferença”.

CAVALHEIRO, 2008; REVUZ, 1998 e SERRANI-INFANTE, 1998, 1997) e os estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise (ZIMERMAN, 2010, 2008).

A seguir, passo a apresentar a justificativa da pesquisa, a qual visa suprir, ao menos em parte, a lacuna existente acerca da constituição de vínculos linguístico-culturais e identitários. Percebe-se que há, na literatura, estudos acerca de vínculos relacionados ao sujeito de modo geral, porém, tais estudos não chegam a contemplar, particularmente, o professor de professor de LE/I. A carência sobre esse tema foi observada, por exemplo, no banco de dados de dissertações e teses publicados nos últimos cinco anos no *site* do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da PUC de São Paulo¹⁷ e em algumas das significativas revistas da área de Linguística Aplicada no Brasil¹⁸.

Esse tema tende a ser relevante, pois, no decorrer da minha atuação profissional como professora de LE/I, tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico, tive a possibilidade de interagir, formal ou informalmente, com alunos e professores dessa língua. Nessa interação, muitos dos alunos relataram uma grande insegurança e ansiedade em relação à dificuldade de estabelecimento de vínculos com a língua-alvo e com os povos falantes dessa língua. Os alunos, ainda, sentiam curiosidade em relação ao fato de como os seus professores constituíram tais vínculos, pois alguns desses alunos não se sentiam vinculados à LE/I.

A partir dessas indagações, senti-me instigada a auxiliá-los e optei por estudar, particularmente, o professor universitário de LE/I em virtude de minha prática pedagógica no âmbito acadêmico. Além disso, o professor dessa língua, de modo geral, tende a exercer um papel significativo na sociedade brasileira atual, pois esse profissional pode contribuir, por meio do ensino/aprendizagem da LE/I, para promover a compreensão intercultural, assim como a discussão das diferenças de expressão e de comportamento, tanto na LM quanto na LE (BRASIL, 1998).

O presente estudo é realizado sob a perspectiva da abordagem qualitativa, uma vez que, nessa abordagem, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), o interesse recai na maneira como diferentes sujeitos constroem sentidos em suas vidas. Desse modo, os significados, construídos pelos professores de LE/I acerca do ingresso na LE, são importantes, pois é a partir do ingresso que eles começam a construir os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo.

¹⁷ http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

¹⁸ Ver, por exemplo, as revistas DELTA (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&lng=en&nrm=iso), Revista Linguagem & Ensino (<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle>) e Revista Intercâmbio (<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/issue/archive>).

Sendo assim, foram convidadas a participarem dessa pesquisa três professoras universitárias de LE/I do município de Santa Maria, RS. Essas professoras participaram de uma entrevista individual do tipo semiestruturada em LM sobre o ingresso na LE e a constituição de vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. A entrevista com cada participante, realizada no mês de outubro de 2015, foi gravada em áudio e, após, transcrita. As entrevistas foram realizadas em LM para que as professoras se sentissem mais à vontade para exporem as suas subjetividades, os conflitos e as prazerosidades do processo de aquisição de uma LE ao tornarem-se professoras, profissionais do ensino dessa língua.

Passo, então, a apresentar os objetivos dessa pesquisa. O objetivo geral é investigar como e em que medida três professoras universitárias de LE/I, do município de Santa Maria, RS, estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Os objetivos específicos, por sua vez, são quatro. O primeiro é investigar como as professoras, do contexto mencionado, percebem o seu ingresso na LE. O segundo é verificar se há prazerosidades e/ou conflitos no processo aquisicional de LE dessas professoras, relacionados à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE. O terceiro é investigar se as professoras se percebem atuando de maneira diversa no mundo a partir do seu ingresso na LE/I e como esta diferença se manifesta nas suas práticas sociais. O quarto é analisar como os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I se relacionam com os aspectos profissionais dessas professoras. Esses objetivos justificam-se em função do questionamento que norteia este trabalho, a saber: no que consiste o estabelecimento dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I?

Apontados os objetivos e a questão norteadora deste estudo, passo à discussão dos conceitos que fundamentam a presente pesquisa, à apresentação da metodologia e à análise e à interpretação dos resultados obtidos. Para tanto, a tese está organizada em seis capítulos, além desta Introdução. No primeiro, *O ingresso de professores de LE/I na língua-alvo: prazerosidades e/ou conflitos*, discuto o ingresso na LE. A seguir, discorro sobre as prazerosidades e/ou conflitos em relação ao ingresso de aprendizes de LE/I na língua-alvo. No segundo, *O professor de LE/I e a constituição de vínculos com a LE*, busco conceituar o termo vínculo, de acordo com a Psicanálise. A seguir, relaciono a concepção de vínculo, cunhada pela Psicanálise, ao processo aquisicional da LE/I. No terceiro, *Diálogo sobre língua, identidade e cultura*, discuto e relaciono alguns conceitos fundamentais a este estudo, a saber: língua, identidade e cultura. Além disso, procuro articular esses conceitos com o professor de LE/I, enfatizando o seu sentimento de estar entre línguas, identidades e culturas. No quarto, *Procedimentos metodológicos*, descrevo os critérios utilizados na produção e

geração dos dados, bem como as etapas realizadas para analisar os dados e constituir o *corpus* da análise. No quinto, *Análise, interpretação e discussão dos dados*, analiso, interpreto e discuto os resultados obtidos, fundamentalmente, com base nas leituras sobre o dialogismo bakhtiniano (2004); os estudos identitários de Bauman (2005), Hall (2004), Silva (2004) e Kumaravadivelu (2012a); os estudos culturais propostos por Freud (2015), Kramsch (2013, 1998), Bauman (2013), Geertz (2008), Eagleton (2005), Thompson (2000), Woodward (2004) e Hall (1997); o ingresso na LE, fundamentado em Coracini (2007), Righi de Andrade (2009), Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998, 1997) e os estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise e propostos por Zimerman (2010, 2008). No sexto e último capítulo, *Considerações finais*, elenco as conclusões e limitações deste trabalho.

CAPÍTULO 1 - O INGRESSO DE PROFESSORES DE LE/I NA LÍNGUA-ALVO: PRAZEROSIDADES E/OU CONFLITOS

Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.

(REVUZ, 1998, p. 227)

Este capítulo divide-se em dois momentos. No primeiro, discuto diferentes aspectos do ingresso dos aprendizes na LE, fundamentados em Coracini (2007), Righi de Andrade (2009), Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998, 1997). No segundo, abordo as prazerosidades e/ou conflitos dos aprendizes, bem como a experiência do seu estranhamento ao ingressarem na língua-alvo, enfatizando as pesquisas de Coracini (2007) e Revuz (1998).

1.1 REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO NA LE

O professor de LE/I, no seu processo de ingresso na língua-alvo, tende a percorrer caminhos semelhantes aos demais aprendizes de uma LE. Em alguns momentos, ele pode passar por situações prazerosas e, em outros, situações conflituosas. Em alguns desses momentos, ele pode apresentar maior ou menor dificuldade em relação à língua-alvo. Porém, algo tende a ser compartilhado entre os professores no seu ingresso na outra língua: “o desejo pela LE” (REVUZ, 1998), seja ele consciente ou não, conforme será observado na análise deste estudo. Talvez, por isso, a vontade de superar obstáculos, muitas vezes, relacionados à aprendizagem da LE, como a dificuldade relacionada aos aspectos linguísticos, culturais no que tange à língua-alvo. Nada disso parece ser maior do que a vontade de ingressar e de constituir vínculos com a LE/I. Desse modo, a seguir, discuto aspectos desse ingresso na LE.

Revuz (1998) e Serrani Infante (1997) compreendem o processo de aquisição de uma LE como inscrição (ingresso)¹⁹ do sujeito na LE. Revuz (1998) ressalta que o sujeito se inscreve (ingressa) numa LE pelo processo de tomada da palavra, isto é, quando ele se autoriza a falar em primeira pessoa. Em outros termos, quando o aprendiz se assume como sujeito ao se posicionar na LE, construindo significados por meio da interação social (CAVALHEIRO, 2008). Por sua vez, Serrani-Infante (1997) afirma que o processo de inscrição (ingresso) na LE diz respeito ao estranhamento, ou seja, ao modo como o aprendiz

¹⁹ Revuz (1998) e Serrani-Infante (1997) utilizam o termo *inscrição* ao invés de *ingresso* na LE. Neste estudo, eu os considerarei como sinônimos e privilegiarei o termo *ingresso* [grifo nosso].

reage quando ele se depara com as diferentes maneiras de estruturar as significações do mundo, as quais, muitas vezes, são distintas da sua LM e pode proporcionar ao aprendiz um espaço de renovação e de liberdade²⁰, conforme ilustra Denardin (2007, p. 20):

A renovação refere-se à ruptura da ilusão acerca de uma única forma de representação da realidade, inclusive na própria LM, e o espaço de liberdade refere-se à oportunidade que o aluno tem de errar, de utilizar outros adjetivos para se descrever, de ser o que ele não é quando utiliza a LM. Isso tudo é percebido no momento em que novos sentidos são atribuídos às palavras e novos sons são produzidos pelo locutor da LE, pois o aluno deixa de ser o mesmo que enuncia na LM.

Porém, segundo Serrani-Infante (1997), a renovação maior é aquela que ocorre em relação a nós mesmos, na medida em que a(s) nossa(s) identidade(s) se reconfigura(m) na LE, pois a língua-alvo possibilita outros olhares em relação a nós mesmos, devido às diferenças linguísticas e culturais no processo aquisicional. Isso tende a ocorrer, uma vez que “cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irrepitível, insubstituível no mundo” (SOBRAL, 2009, p. 49).

Coracini (2007), por sua vez, enfatiza que a aprendizagem²¹ de uma LE tende a ser algo complexo para o aprendiz, envolvendo aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos, assim como aspectos discursivos relacionados à língua-alvo (outra discursividade). A referida autora (2007) argumenta que aprender uma LE não consiste apenas em aprender formas, estruturas, repetições de palavras ou atos de fala, mas também adentrar em uma discursividade diferente e possibilitar que ela faça parte, por exemplo, do ingresso do aprendiz na LE. Dito de outro modo, ingressar numa LE possibilita ao aprendiz constituir-se no e pelo olhar do outro, pela cultura do outro, e, muitas vezes, pelo estranhamento que tal cultura pode ocasionar, pois é por meio dessa experiência, nem sempre prazerosa, que o aprendiz se constitui em constante transformação. Certamente que para se adentrar na discursividade da língua-alvo é preciso começar por algum lugar e esse lugar, segundo Coracini (2007), é necessariamente linguístico.

Dentro dessa perspectiva, Righi de Andrade (2009) enfatiza que aprender uma LE também envolve a aquisição de habilidades comunicativas²² (ler, escrever, ouvir e falar) e competências linguísticas (aspectos gramaticais e lexicais, por exemplo), competências cognitivas (processos mentais) e competências discursivas na língua-alvo (outra

²⁰ Ressalto que os sentimentos de renovação e/ou liberdade também podem ser sentidos ou expressos na LM.

²¹ Coracini utiliza o termo aprendizagem ao invés de aquisição. Neste estudo, não farei distinção entre ambos.

²² Atualmente, no ensino/aprendizagem de LE, está sendo abordada a competência simbólica da linguagem (KRAMSCH, 2011), a qual será trabalhada na subseção 3.3.1.1.

discursividade). Além disso, há a reconfiguração de processos subjetivos e identitários que constituem o aprendiz, no seu ingresso na LE, e de processos inconscientes, sendo que estes remetem, por exemplo, ao desejo de se aprender uma LE.

Os conhecimentos gramaticais, lexicais e sintáticos (código linguístico) são importantes para o ingresso numa LE, no entanto, conforme salienta Revuz (1998, p. 227-8), eles não conduzem à certeza de uma “comunicação interpessoal, não permitem um discurso em primeira pessoa”. O discurso em primeira pessoa, ou seja, a tomada da palavra na(s) discursividade(s) da LE é importante para o ingresso do aprendiz na LE, pois a partir daí, poderá ocorrer a construção dos significados na língua-alvo (SERRANI-INFANTE, 1998), na medida em que o sujeito fala por si, se posiciona na LE (CAVALHEIRO, 2008). Assim sendo, “Aprender uma LE é também deixar capturar-se, é imaginar que se domina, é ser tomado inconscientemente pelo outro da LE” (AIUB, 2011, p. 12).

Além disso, Coracini (2007, p. 159) afirma que aprender uma língua com o intuito de possibilitar transformações internas no aprendiz:

(...) não depende unicamente da metodologia nem unicamente do professor. É claro que um e outro podem colaborar para despertar o desejo do Outro, ou melhor, o desejo de ser o desejo do outro e, assim, ser amado, ser feliz... E isso depende prioritariamente do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador...

No entanto, de acordo com Coracini (2003), não se pode deduzir que a aprendizagem de uma LE é totalmente consciente, isto é, que o aprendiz é capaz de monitorar todo o processo de sua aprendizagem e que a LE permanece exterior a ele. Ao contrário, para a autora (2003, p. 147) é possível “não apenas *conhecer* outra língua, mas *saber essa língua, ser falado por ela*. É, aliás, o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas” [grifo do autor].

Os desejos, mencionados por Coracini (2003, p. 148), que habitam o aprendiz são:

(...) recalcados sob a ação do social, [sendo esta] responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal [...] o inconsciente constitui essa zona heterogênea habitada pelo desejo da mãe, interditado pelo pai (social). O desejo da mãe pode ser explicado como o desejo da completude, da totalidade que, recalcado, gera angústias e buscas constantes de resolução (...).

Ainda com relação a esses desejos, Coracini (2003) argumenta que cabe à LM abafá-los/interditá-los, possibilitando ao sujeito a ilusão de completude, de unicidade, de ser originário de seu dizer, capaz de exercer um controle (total) diante de si e do seu próprio

interlocutor. A LM é “habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim pela memória discursiva” (CORACINI, 2003, p. 150), ainda que isso não seja necessariamente reconhecido pelo aprendiz, ao ingressar na LE. Por outro lado, a LE é o lugar onde quase tudo parece ser permitido e onde os desejos podem surgir mais livremente, já que esses desejos ainda não estão totalmente moldados pelas interdições (coerções sociais, por exemplo).

Muitas vezes, o ingresso do aprendiz pode produzir um embate, isto é, um estranhamento entre a LM e a LE em virtude da dificuldade de aceitação do outro, do diferente, ou seja, daquilo que não é familiar à LM. Nesse sentido, Aiub (2011, p. 24) ressalta que aprender uma LE é “dar a possibilidade de uma luta intensa entre o que é familiar e o que é estranho, é abrir brechas para o distinto, o diferente, é perceber que há outros modos de dizer, outras formas de subjetivar-se, é dar lugar para a desconstrução daquele mundo logicamente estabilizado pela LM”.

Semelhante ao que ocorre na LM, a LE “pertence e escapa ao mesmo tempo, na impossibilidade de apropriação” (AIUB, 2011, p. 154), ou seja, o sentido, muitas vezes, escapa/foge ao nosso controle. Por isso, Bolognini (2003, p.193) afirma que o sujeito realiza, na LE, gestos de interpretação, ou seja, ele:

(...) atua discursivamente com a convicção da transparência da linguagem e com a concepção de certo e errado, convicto de que seus enunciados são corretos. Porque essa certeza é a marca ideológica do falante de língua materna, ele não tem consciência de que os sentidos podem ser outros nem de que os gestos de interpretação sempre podem ser outros. A sua certeza embora ilusória, é a de que ele está certo.

Revuz²³ (1998) afirma que a aprendizagem de uma LE possibilita questionamentos, perturbações naquilo que já está inscrito no sujeito com as palavras da LM, haja vista que ele já apresenta uma história com a LM, a qual possui uma carga afetiva, discursividade, crenças, valores, sendo que essa história interfere na maneira do indivíduo abordar a LE (REVUZ, 1998). Na acepção de Revuz (1998), há dois momentos nos quais pode ser observada a relação entre a LM e a LE: a diferença entre as práticas corporais, as quais envolvem, por exemplo, os universos fonéticos, e a diferença quanto à construção das significações.

O primeiro deles refere-se ao retorno do estágio do *infans*, ou melhor, do neném que ainda não fala e que busca se fazer entender. Esse momento pode ser exemplificado ao se

²³ A pesquisa realizada por Revuz (1998) busca problematizar a relação entre as línguas, sob uma perspectiva discursiva comprometida com a Psicanálise. Nessa pesquisa, o sujeito é tido como cindido, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente.

tentar pronunciar, por exemplo, o *th* da LE/I. Nessa tentativa, o aprendiz tende a explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura e fechamento do aparelho fonador, ou melhor, movimentos que não são muito comuns, por exemplo, na Língua Portuguesa (LP). Desse modo, esse trabalho com os sons não é tido como natural, tendo em vista que os aprendizes, muitas vezes, riem aos primeiros contatos com esses sons da LE/I. Serrani-Infante (1997) chama a atenção para o fato de que o corpo, nessa perspectiva, não deve ser entendido apenas na sua dimensão biológica, mas como suporte à subjetividade, na medida em que o aparelho fonador e a movimentação muscular são necessários para a quebra de automatismos fonatórios presentes na LM e da expressão gestual que ocorre quando o aprendiz procura pronunciar sons e ritmos desconhecidos, até então para ele, ou quando ele realiza gestos novos.

O segundo momento diz respeito ao processo de nomeação que ocorre na LE, isto é, mostra-se um objeto ou a sua imagem e ele é nomeado. O processo de nomeação em LE provoca um deslocamento das marcas anteriores, ou seja, a LE tende a confrontar o sujeito com significações desprovidas de sua carga afetiva, porque a LE não concebe os significados do mesmo modo que a LM. Essa ausência de afetividade pode ser percebida quando os aprendizes, mesmo sabendo que algumas palavras são grosseiras ou obscenas na LE, não as sentem como tal nessa língua.

Outros exemplos da ausência dessa carga afetiva são referidos por Revuz (1998, p. 223) em relação à surpresa dos aprendizes quando percebem, por exemplo, que há uma única palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão e que os ingleses dizem *eu sou frio* [grifo do autor]. Cavalheiro (2008, p. 491) afirma que, nem sempre, tomamos consciência do vínculo afetivo que temos com a nossa própria língua, exceto quando nos deparamos com outra “de corpo e alma”. De corpo, pois necessitamos articular de uma forma diferente da qual estamos acostumados, e que, talvez inconscientemente, parece ser a única e, ao mesmo tempo, com os nossos sentidos, com o nosso saber, uma vez que necessitamos repensar e renomear as coisas que não existem na nossa LM.

Podemos perceber, então, que a diferença entre os universos fonéticos e a diferença quanto à construção das significações entre a LM e a LE poderá ocasionar conflitos para alguns aprendizes ou exultação para outros ao ingressarem na LE/I. Isso tende a ocorrer, pois, de acordo com Revuz (1998), a distância entre a LM e a LE é fonte de prazer para uns e de ansiedade para outros.

1.2 PRAZEROSIDADES PARA ALGUNS E CONFLITOS PARA OUTROS

Alguns aprendizes, assim que ingressam na LE/I, “deslizam pelos sons da LE com regozijo” (REVUZ, 1998, p. 222), ou seja, a língua-alvo é percebida por eles como algo prazeroso, pois eles conseguem se apropriar da nova língua com certa facilidade, à medida que iniciam o seu ingresso na LE, estabelecendo, assim, os vínculos linguístico-culturais e identitários com a nova língua. Isso tende a ocorrer, pois os aprendizes percebem a LE como “uma operação salutar de renovação e de relativização da LM, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (REVUZ, 1998, p. 224).

Nesse sentido, determinados aprendizes, no seu ingresso na nova língua, tendem não apenas a aceitar, mas também a explorar a diferença em relação ao outro (ao estrangeiro) e a concebem como uma descoberta. Em outros termos, eles admitem a “possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer” (REVUZ, 1998, p. 230). Além disso, devido à vontade de ingressarem e constituírem vínculos com a nova língua, certos aprendizes acabam aprendendo por conta própria pelo “(...) seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÉRE, 2002, p. 25). Segundo Pallamin (2008, p. 56), “A vontade é a ação segundo um movimento próprio, é o fazer por necessidade interna, é o que *empurra* à frente a inteligência, essa habilidade em relacionar, observar, comparar, calcular, fazer e dizer como se fez” [grifo do autor]. Ainda sob esse aspecto, Rancière (2002, p. 28) acrescenta que:

Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender "Ensino Universal" e poderemos afirmar: "o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens." [grifo do autor]

Seria, então, possível dizer que alguns aprendizes são *seduzidos*, conforme afirma Coracini (2007, p. 120), ou têm o *desejo* pela LE, como assevera Revuz (1998, p. 230)? [grifo nosso]. Provavelmente, sim, e muito dessa sedução ou desse desejo que eles sentem é, em parte, inconsciente. Por isso, não temos como determinar o grau em que eles são afetados pelo inconsciente e por qual motivo alguns são mais afetados pela LE do que outros. O que sabemos é que o inconsciente ainda é algo a ser desbravado por aqueles que se dispuserem para tanto.

Outros aprendizes, no seu ingresso na LE/I, por sua vez, não conseguem se apropriar da nova língua e da outra cultura. Então, podemos nos questionar se a LE não foi suficientemente sedutora para esses aprendizes ou se eles simplesmente se enclausuraram a seus apelos de sedução. Até o momento, o que sabemos, recorrendo à Coracini (2003), é que alguns aprendizes sentem certo mal-estar, isto é, uma espécie de *embaraço cultural* provocado pela língua do outro em confronto com a LM [grifo do autor], decorrente de certo estranhamento em relação à estrutura linguística da LE e da diferença entre a cultura da LM e da LE. Esse estranhamento, segundo Revuz (1998), pode ser percebido como uma perda linguística, cultural e, até mesmo, de identidade. Consequentemente, alguns aprendizes não conseguem ou apresentam maior grau de dificuldade em estabelecer os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE.

Dessa maneira, para Revuz (1998, p. 223), “o que se estilhaça ao contato com a LE é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa”. Ainda na concepção de Revuz, a aprendizagem de uma LE consiste na utilização de uma língua estranha na qual as palavras são parcialmente contaminadas pelos valores da LM, pelo fato de que não há correspondência termo a termo. Além disso, diferentemente do que ocorre na LM, o aprendiz está constantemente buscando adequar aquilo que diz ao que deseja dizer.

Na concepção de Coracini (2007), a LE atua diretamente na imagem que temos de nós mesmos e dos outros, ou seja, na constituição identitária do sujeito, uma vez que há “sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes (...)” (2007, p. 152). Esses rearranjos, ainda segundo a autora (2007), são sempre originais, pois não são meras reproduções do mesmo, isto é, eles ocorrem porque a LE, ou melhor, o outro:

(...) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna, considerada pela psicanálise como fundante da subjetividade, língua do prazer e do repouso, mas também – e todos nós vivemos e constatamos – língua da censura, dos recalques, das frustrações, língua dos interditos (não posso dizer tudo nem o mesmo em qualquer lugar e momento...), língua da falta, dos mal-entendidos (não consigo dizer tudo o que quero, nem controlar os efeitos de sentido daquilo que digo) (CORACINI, 2007, p. 152).

A LE é considerada a língua do estranho, do outro, isto é, de uma outra cultura, um outro modo de ver e perceber o mundo e, consequentemente, de se relacionar com o outro.

Desse modo, a LE coloca em questão o modo de ser e de me posicionar, uma vez que o “modo como vivo e penso não é o único, não constitui a única verdade” (CORACINI, 2007, p. 153) e isso pode ocasionar estranhamento e/ou perturbação no aprendiz, quando ingressa na língua-alvo. Quem aprende uma LE, segundo Aiub (2011, p. 12), “tem a possibilidade de se deparar, em um primeiro momento, com o estranho (um estranho que vai se tornando familiar) e com um familiar (um familiar que vai se tornando passível de estranhamento)”.

Para Revuz (1998), a partir do momento em que ingressamos numa LE, realizamos a experiência do nosso próprio estranhamento, pois precisamos nos inventar em relação a nós mesmos, uma vez que o “eu da LE não é jamais o da LM” (p. 225). Em outros termos, o ingresso numa LE impulsiona o “desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece ser uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento” (CAVALHEIRO, 2008, p. 492), ou conforme afirma Kristeva (1994, p. 09), “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade”. Para alguns aprendizes, no seu ingresso na LE/L, o estranhamento pode ceder lugar a uma atração irresistível em relação à língua-alvo, ou seja, eles se permitem atravessar as fronteiras linguísticas, culturais e identitárias existentes entre a LM e a LE.

Essa travessia de fronteiras entre as línguas está relacionada à possibilidade de interação intercultural²⁴. Nesse processo interacional:

(...) há trocas mútuas que permitem reconstrução, ressignificação de identidades e identificações que impõem contínuas negociações de sentido. Os sujeitos envolvidos neste processo interagem, influenciam-se mutuamente e pautam suas ações a partir da relação com o Outro, num vaivém constante (DOMINGO, 2015, p. 32).

Também é importante que o aprendiz, na interação intercultural, assuma “posições que provoquem rupturas, que promovam deslocamentos em si e no outro, que se mobilize, apesar do incômodo que essas posturas possam causar” (CORACINI, 2007, p. 159) e, não apenas, assuma relações passivas em face à nova cultura. Dito de outro modo, é importante que o aprendiz, no seu ingresso na LE, se autorize a dizer *eu* em LE [grifo nosso], conforme

²⁴ Acredito que seja relevante a diferenciação entre interculturalidade e multiculturalidade. Segundo Canclini (2005, p. 15), (...) interculturalidade refere-se ao confronto e entrelaçamento, que acontece quando grupos estabelecem relacionamentos e intercâmbios. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: a multiculturalidade supõe a aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são nas relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos. (...) interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogêneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.

ênfatiza Revuz (1998), ou seja, que ele assuma o papel de protagonista na língua-alvo²⁵, produzindo e negociando sentidos entre a LM e a LE/I e não exerça apenas o papel de subalterno, reproduzindo sentidos da cultura da LE.

Sendo assim, Coracini (2007, p. 160) afirma que “saber línguas tornará sempre possível conhecer-se melhor, aceitar o estrangeiro aceitando o estranho que nos habita e nos constitui”. Dito de outra maneira, parece importante que o sujeito se aceite enquanto ser discursivo, inserido num determinado contexto sócio histórico e cultural, que fala uma determinada língua e atua numa determinada cultura. Porém, ao ingressar numa outra língua e, portanto, numa outra cultura, torna-se um sujeito identitariamente diferente, estranho, estrangeiro, à medida que uma outra língua, outra cultura começa a constitui-lo. Por isso, parece importante que o sujeito esteja disposto que o *outro* “faça morada” nele (COUTO, 2013, p. 198), isto é, procure cruzar as fronteiras do desconhecido, abrindo as portas para o novo em sua vida, para o estranho e para o diferente. Entretanto, nem todos parecem estar dispostos a realizar essa travessia de fronteiras e, conseqüentemente, deixar essa porta aberta, ou, ao menos, entreaberta. Talvez por isso a dificuldade de ingresso numa LE e de estabelecimento de vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo.

No decorrer deste estudo, referi-me, inúmeras vezes, ao termo vínculo. A conceituação desse termo é fundamental ao presente trabalho, uma vez que o objetivo maior do presente estudo é investigar como e em que medida três professoras universitárias de LE/I estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Sendo assim, discutirei tal conceito no próximo capítulo.

²⁵ As relações de protagonismo e de subalternidade na LE/I serão abordadas na subseção 3.2.1.

CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE LE/I E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS COM A LE

Apenas os que dialogam podem construir pontes e vínculos.

(PAPA FRANCISCO, 2015)

O presente capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, conceituo o termo vínculo, de acordo com a Psicanálise, desenvolvido por Bion e aprofundado por Zimmerman (2010, 2008, 1995). Na segunda, relaciono a concepção de vínculo, cunhada pela Psicanálise, ao processo aquisicional da LE/I. Os estudos de Zimmerman sobre vínculos, fundamentados em Bion, são relevantes para a elucidação do estabelecimento dos vínculos linguístico-culturais e identitários do professor de LE/I com a língua-alvo.

2.1 CONCEITUANDO VÍNCULOS

Com o intuito de compreendermos como ocorre a constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/I com a língua-alvo, torna-se imprescindível a conceituação do termo vínculo. Para tanto, recorro à Psicanálise a fim de encontrar subsídios teóricos para aprofundar essa questão.

Dentre os autores que trabalham com a concepção de vínculos na Psicanálise, abordarei as pesquisas de David Zimmerman (2008). De acordo com o referido autor (2008, p. 398):

O termo *vínculo* tem sua origem no étimo latino *vinculum*, que significa uma atadura, uma união duradora. (...) também o conceito de *vínculo* alude a alguma forma de ligação entre as partes que, a um mesmo tempo, estão unidas e inseparáveis, apesar de que elas apareçam claramente delimitadas entre si [grifo do autor].

Segundo Zimmerman, alguns estudiosos dedicaram seus estudos psicanalíticos, de modo implícito ou não, aos vínculos, tais como: Freud, Klein, Bion, Bowlby, Winnicott, entre outros. Dentre eles, Zimmerman destaca os estudos de Bion²⁶, uma vez que este ampliou e aprofundou a concepção de vínculos.

²⁶ Zimmerman (2010), na obra “Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas”, aborda, particularmente, dois trabalhos de Bion, a saber: *Experiências com grupos* (1970) e *Estudos psicanalíticos revisados* (1998).

Zimerman (1995), na obra intitulada “Bion: da teoria à prática – uma leitura didática”, elaborou um glossário sobre alguns termos utilizados por Bion. Neste glossário, Zimerman (1995), fundamentado em Bion, define vínculo:

Vínculo (ou “Elo de ligação”): esse termo designa uma experiência emocional na qual duas pessoas, ou duas partes de uma mesma pessoa, estão relacionadas uma com a outra. Bion considera que pelo menos três emoções básicas são fatores sempre presentes em qualquer vínculo: as de amor (L), ódio (H) e conhecimento (K) (ZIMERMAN, 1995, p. 67).

Fundamentado nos estudos de Bion sobre vínculos, Zimerman (2010) destaca certas características inerentes aos vínculos. Neste estudo, focalizarei algumas delas.

A primeira refere-se à presença imprescindível das emoções para o estabelecimento dos vínculos. Em outros termos, os vínculos são constituídos toda a vez que forem estabelecidas relações emocionais entre as pessoas²⁷. Por isso, todos os sujeitos necessitam construir vínculos e se constituir a partir destes (KLEIN, 2010). A segunda refere-se ao fato de que os vínculos são imanentes, ou seja, “essenciais a um dado indivíduo e inseparáveis dele” (ZIMERMAN, 2010, p. 28). A terceira menciona que os vínculos encontram-se em constante interação entre si, isto é, cada um deles influencia e exerce influência sobre os demais, embora ocorra a predominância de um deles. Zimerman (2008) recorre à metáfora das notas musicais para exemplificar a terceira característica. Para o referido autor (2008, p. 398), as notas musicais “isoladamente não passam de um dó, ré, mi..., porém, quando combinadas entre si, em distintos arranjos, tanto podem formar simples acordes musicais, como também complexas, belas e geniais peças musicais”. A quarta refere-se ao fato de que o tipo de emoção predominante no vínculo é que irá “articular, definir e caracterizar a forma de vincularidade” (ZIMERMAN, 2008, p. 398). Em outros termos, se a emoção predominante for a do amor ou do ódio, por exemplo, o vínculo predominante será o do amor ou do ódio.

Fundamentado nos estudos realizados por Bion, Zimerman (2008) destaca quatro tipos de vínculos: do amor, do ódio, do conhecimento e do reconhecimento, que serão estudados a seguir.

²⁷ Zimerman (2008) enfatiza a concepção de vínculos, particularmente, entre as pessoas. No entanto, ao longo deste estudo, ampliarei tal concepção para os vínculos com os objetos e, principalmente, com a LE.

2.1.1 O vínculo do amor

Zimerman (2010) inicia a sua discussão acerca do vínculo do amor, procurando definir o vocábulo *amor* [grifo nosso]. Segundo o referido autor, este vocábulo:

Presta-se a múltiplos significados na língua portuguesa, de modo que ele tanto pode significar afeição quanto paixão, compaixão, misericórdia, solidariedade, sexo, entre tantas outras significações mais. Da mesma maneira é comum empregarmos a palavra “amor” seguida de uma característica mais marcante, como, por exemplo amor erótico, amor platônico, amor a deus, amor à vida, amor à profissão, à música, a viagens, a clube de futebol pelo qual o sujeito torce, etc. (ZIMERMAN, 2010, p. 38).

O vínculo do amor (representado pela letra “L”, inicial de *love*, ou “A”, de amor) é fundamental para o desenvolvimento humano se vivenciado de maneira sadia. Sob esse aspecto, Zimerman (2010, p. 55) levanta o seguinte questionamento: “(...) *como conceituar o sentimento de amor, ou de paixão, como sendo sadios* (...)”? [grifo do autor]. Segundo o autor, o critério em relação a algo ou alguém ser considerado sadio é relativo. Todavia, existem, de acordo com o autor, certas características que contribuem para que o amor seja considerado sadio. A seguir, destaco algumas:

- a) A presença de um - recíproco - sentimento de admiração.
- b) Igualmente, um mútuo sentimento de empatia e de continência.
- c) Uma disponibilidade para os momentos bons e para os maus.
- d) Um reconhecimento de que sempre existem inevitáveis diferenças entre um e outro e que é inútil que ambos fiquem porfiando para provar quem tem razão, a posse da verdade; antes disso, no lugar de buscar quem está certo ou errado, o foco importante seria reconhecer as pequenas diferenças que promovem uma distinta visualização de um mesmo fato. (...) (ZIMERMAN, 2010, p. 55).

Para exemplificar o vínculo do amor, o autor (2008) recorre à metáfora do sol para elucidar sua percepção acerca desse vínculo. Segundo ele, o sol é vital para o ser humano, uma vez que ele serve para iluminar e criar. Porém, se ele for demasiado, poderá exercer um efeito nefasto sobre a humanidade e sobre o meio ambiente em geral, proporcionando, por exemplo, secas nas lavouras.

Portanto, podem ocorrer vínculos amorosos sadios, nos quais “prevalece uma ternura e atração, com respeito e consideração” (ZIMERMAN, 2008, p. 400), assim como sentimentos extremados, sendo que tais sentimentos podem possibilitar uma agressão destrutiva entre os sujeitos, devido, por exemplo, ao “*controle obsessivo e de poder de um sobre o outro*” (ZIMERMAN, 2008, p. 400) [grifo do autor].

2.1.2 O vínculo do ódio

De acordo com Zimerman (2010), o vocábulo *ódio* significa ira, raiva, estado colérico [grifo nosso]. Ainda, segundo o autor:

O sentimento de ódio, com os respectivos vínculos, é presente desde a existência da história da humanidade, com evidências na mitologia, na bíblia, na historiografia das guerras, em certas ideologias políticas (nazismo, por exemplo), nos relatos ocorridos na Idade Média, na violência urbana, etc. (ZIMERMAN, 2010, p. 89).

De maneira semelhante ao que ocorre no vínculo do amor, o vínculo do ódio (representado pela letra “H” de *hate*, ou com a inicial “O”, de ódio) também pode se fundamentar num sentimento de agressividade, que pode adquirir um caráter destrutivo ou, até mesmo, construtivo, conforme exemplificado a seguir. Uma emoção de ódio pode surgir, pois o sujeito não se sente compreendido ou respeitado pelos demais. A agressividade faz parte do ser humano e é necessária para o seu crescimento. De acordo com Zimerman (2008, p. 400), “agredir consiste num movimento sadio que nos mobiliza a ir em frente e nos protege de predadores externos”. Um exemplo dessa agressividade construtiva ocorre, por exemplo, quando muitos adolescentes, tidos como rebeldes e agressivos pelos seus pais, professores e pela sociedade demonstram, muitas vezes, uma conduta de contestação com o intuito de adquirir uma identidade própria, isto é, serem eles mesmos e não apenas aquilo que os outros esperam que eles sejam.

No entanto, muitas vezes, o vínculo do ódio pode assumir uma dimensão de crueldade e violência, desestruturando o sujeito. Tal fato pode ser observado, por exemplo, nos extremismos culturais e religiosos, na medida em que um sujeito/grupo não aceita a cultura e a religião do outro, possibilitando, assim, o ódio de um sujeito/grupo em relação a outro.

Um aspecto interessante acerca do vínculo do ódio é que existem diferentes formas de odiar, ou seja, as “múltiplas faces do Vínculo do Ódio” (ZIMERMAN, 2010, p. 115). Sendo assim, o “ódio pode resultar de antigas frustrações, decepções, desilusões, sentimentos de abandono e desesperança, que, realmente, foram, injustamente, cometidos...” (ZIMERMAN, 2008, p. 401). Portanto, o ódio pode ser concebido como o lugar da frustração e da decepção nesta teoria.

2.1.3 O vínculo do conhecimento

Zimerman afirma que, além do vínculo do amor e do ódio, Bion percebeu que faltava algo nestes dois vínculos e decidiu aprofundar os estudos acerca do conhecimento, ou seja, “da importância da verdade, ou o contrário, as falsificações, mentiras, distorções, etc. que exercem uma influência capital em toda e qualquer espécie de vínculo” (ZIMERMAN, 2010, p. 147).

O vínculo do conhecimento (representado pela letra “K”, inicial de *knowledge*, ou “C”, de conhecimento, ou, ainda, “S” de saber) abrange não apenas a descoberta de novos conhecimentos, mas também de si próprio. O estabelecimento desse vínculo diz respeito a “um sujeito que busca conhecer um objeto (pode ser ele próprio ou alguém de fora) e um objeto que se presta a ser conhecido. Representa também um indivíduo que busca conhecer a verdade acerca de si mesmo” (ZIMERMAN, 2010, p.174).

O vínculo do conhecimento une os pensamentos e as emoções com o intuito de dar sentido e significado às experiências emocionais. Esse vínculo não se refere apenas à apropriação de um conhecimento ou saber, mas também a um “enfrentamento do não saber, de modo que o saber resulta da difícil tarefa de se fazer descobrimentos (*retirada das cobertas que vedam as verdades conhecidas*) e de um aprendizado com as experiências” (ZIMERMAN, 2008, p. 402) [grifo do autor]. O vínculo do conhecimento parece relacionar-se à desestruturação de verdades tidas, muitas vezes, como naturalizadas, ou seja, incontestáveis e imutáveis. Um aspecto interessante acerca desse vínculo é que a verdade é relativa, ou seja, depende da perspectiva de cada sujeito e, além disso, pode mudar de uma cultura para outra. Zimerman (2008, p. 402) postula a relatividade da verdade, recorrendo aos versos do poeta espanhol Ramón de Campoamor. De acordo com o poeta:

(...) nem tudo é verdade
nem tudo é mentira
tudo depende
do cristal com que se mira.

Além disso, o que foi verdade no passado pode não ser no futuro. Podemos exemplificar esse aspecto quando, no passado, o planeta Terra era considerado plano. Percebemos, então, a importância da relativização da verdade para o vínculo do conhecimento. Ainda em relação à relativização da verdade, Zimerman (2010, p. 178) ressalta que:

Comumente ela é *distorcida* através de racionalizações e de fantasias; vem *amparada* por idealizações; *camuflada* por ideologias (especialmente as de cunho fundamentalista); *apoiada* por uma mitologia particular ou de sua comunidade de convívio; profundamente *arraigada*, com valores que se transmitem de geração a geração e, muito especialmente, ela vem *negada* daquelas memórias (não as explícitas, mas, sim, as implícitas) que são marcas de antigos *traumas* (palavra grega que significa “feridas”), que continuam impressos na mente do homem e teimam em reaparecer sob a forma de uma compulsão à repetição [grifo do autor].

2.1.4 O vínculo do reconhecimento

De acordo com Zimmerman, os três primeiros vínculos: do amor, do ódio e do conhecimento foram, inicialmente, descritos e estudados por Bion. No entanto, o vínculo do reconhecimento (representado pela letra “R”, inicial tanto dessa palavra em português, como do inglês *recognition*) não foi trabalhado por Bion. Na verdade, Zimmerman dedicou-se ao estudo desse vínculo e empregou o termo *reconhecer* [grifo do autor] em relação a quatro conceituações psicanalíticas: 1) reconhecimento (de si próprio, de fatos e sentimentos); 2) reconhecimento do outro (como alguém que é diferente dele e que tem direito a autonomia); 3) reconhecimento ao outro (como gratidão) e 4) reconhecimento pelo outro. Na sua obra “Manual de técnica psicanalítica: uma re-visão”, o autor dedica-se particularmente ao estudo da quarta conceituação: o reconhecimento pelo outro.

Essa conceituação refere-se ao fato de que todo ser humano, desde o seu nascimento até a sua morte, sente a necessidade de ser reconhecido pelos outros sujeitos, como alguém que é “valorizado, aceito, respeitado, amado e desejado” (ZIMERMAN, 2008, p. 405). Nesse sentido, “o ser humano necessita de um outro para poder perceber, conhecer, reconhecer e, assim, desenvolver” (ZIMERMAN, 2008, p. 405). O autor também afirma que o vínculo do reconhecimento é importante à inserção social do sujeito nos diversos contextos sociais, tais como familiares, escolares, entre outros. Esse vínculo é relevante para que o sujeito se sinta reconhecido pelos demais sujeitos, isto é, pertencente ao grupo e respeitado pelo seu direito de compartilhar o mesmo espaço e valores, sendo estes semelhantes e/ou diferentes. Do contrário, o sujeito poderá protestar de diversas maneiras, até mesmo com uma conduta agressiva, a fim de que seja percebido e que se preocupem com ele. Portanto, na concepção de Zimmerman (2010, p. 212), “a importância mais significativa do termo *reconhecimento* alude a uma necessidade crucial de todo ser humano, em qualquer idade, circunstância, cultura, época ou geografia, de desejar sentir-se reconhecido e valorizado pelos demais e sentir que realmente existe como individualidade” [grifo do autor].

2.2 RELACIONANDO O CONCEITO DE VÍNCULOS AO PROCESSO AQUISICIONAL DA LE/I

O estudo dos vínculos, desenvolvido por Bion e aprofundado por Zimerman, fornece subsídios teóricos para a compreensão do estabelecimento dos vínculos do professor de LE/I com a língua-alvo. No que tange à LE/I, percebemos que, muitas vezes, o professor, bem como os demais aprendizes, no ingresso na LE, pode estabelecer vínculos, como o vínculo do conhecimento em relação à língua e à cultura da língua-alvo, se ele realmente apresentar “o desejo pelo outro” (CORACINI, 2003). Dito de outro modo, é importante que o aprendiz, ao ingressar numa LE, se permita à descoberta de uma nova língua e cultura, mas também de si mesmo, realizando a experiência do “enfrentamento do não saber” (ZIMERMAN, 2008, p. 402). Para tanto, é importante que ele rompa com as fronteiras entre ambas as línguas e, acima de tudo, esteja disposto a realizar a travessia entre línguas, culturas e identidades e a constituir o vínculo do conhecimento.

Zimerman nos recorda que a emoção mais recorrente no vínculo caracteriza e determina a forma de vincularidade. Em outros termos, o sujeito tenderá a estabelecer vínculos com a LE/I se as emoções mais frequentes expressarem sentimentos de satisfação, de alegria e de curiosidade de fazer parte de uma outra língua e cultura. Tais sentimentos podem contribuir para a constituição do vínculo do amor em relação à outra língua e cultura. Esse vínculo pode se expressar pelo sentimento de admiração e de empatia em relação a determinados aspectos da cultura do outro. Indubitavelmente, além da empatia com a língua e cultura do outro, também é importante reconhecer e negociar as diferenças inerentes entre línguas e culturas.

Por outro lado, se o aprendiz, ao ingressar na LE, não se identificar com a língua e a cultura da LE/I, ele pode reagir com certo estranhamento em relação a essa língua e cultura. Certamente, o estranhamento pode ser construtivo com o intuito de o aprendiz constituir o seu espaço de reflexão e de construção de sentidos entre as culturas. Porém, é necessário que ele esteja disposto para tanto. Muitas vezes, ele parece não demonstrar interesse suficiente em estabelecer o vínculo do conhecimento com a LE/I, no sentido de descobrir novos conhecimentos em relação à outra cultura e também no que diz respeito a si mesmo. Desse modo, percebemos que alguns aprendizes de LE/I não estão dispostos a “*retirar as cobertas que vedam as verdades conhecidas*”, conforme afirma Zimerman (2008, p. 402), ou seja, a construir novas configurações linguística-culturais e identitárias na e pela LE/I. Consequentemente, nesses casos, os vínculos com a língua-alvo tendem a não se estabelecer.

No entanto, nas situações em que os vínculos se estabelecem, conforme mencionado anteriormente, o desejo pela nova língua é fundamental. Esse *desejo* poderá ocorrer devido a uma identificação consciente ou não com a língua e a cultura da LE/I [grifo nosso]. A partir dessa identificação e desse desejo, o aprendiz, no seu ingresso na LE, estabelece relações com a língua-alvo. No entanto, precisamos estar atentos para o tipo de relações que são estabelecidas com a LE: de subordinação e/ou de protagonismo²⁸.

No que tange ao primeiro tipo de relação, precisamos atentar para que não sejam depreciados os valores da LM e apenas reproduzida a cultura da LE/I. Além disso, nesse tipo de relação, há uma tendência a negligenciar a própria história e a estabelecer sentimentos amorosos extremados de valorização exacerbada da cultura do outro, ou seja, tende a ocorrer a constituição do vínculo do amor de modo destrutivo.

Na relação de protagonismo, por sua vez, há a possibilidade do aprendiz construir e expressar significados próprios pela negociação com uma nova língua e cultura. Nesse processo contínuo de negociação e expressão de significados, o professor, assim como os demais aprendizes, no ingresso na LE, busca ser reconhecido e aceito pela e na cultura do outro, procurando estabelecer o vínculo do reconhecimento pelo outro. Na verdade, atuando como protagonista, ele tende a representar o papel de “mediador cultural²⁹” (KRAMSCH, 2013), pois ele tende a atuar como corresponsável pela mediação entre línguas, identidades e culturas.

Certamente que no processo de construção de vínculos com a LE/I, em determinados momentos, poderá haver conflitos devido às diferenças entre as culturas. Daí a importância de se tentar mediar tais conflitos, o que, nem sempre é uma tarefa fácil nos dias atuais, mas, nem por isso, menos desejável por todos. Portanto, o estabelecimento de vínculos com uma outra língua e cultura, nem sempre, tende a ser algo prazeroso para todos os aprendizes, pois há novas relações e, conseqüentemente, reconfigurações culturais e identitárias.

A possibilidade dessas reconfigurações e, conseqüentemente, do estabelecimento e da ampliação dos vínculos com a LE parece estar intimamente relacionada com o desenvolvimento do grau de proficiência linguística do aprendiz, isto é, ao conhecimento e à aplicação da estrutura linguística inerente à LE/I (morfologia, léxico e sintaxe, por

²⁸ O estudo acerca dessas relações será aprofundado na seção 3.2.1.

²⁹ De acordo com Kramsch (2011, p. 355), mediador cultural é a capacidade de (...) “cada sujeito interpretar a própria e a cultura do outro em termos do outro”. (...) interpret one's own and the other's culture each in terms of the other.

exemplo)³⁰. Neste estudo, particularmente, todas as participantes são falantes fluentes de LE/I, o que tende a favorecer a ampliação dos vínculos com a outra língua, pois, de acordo com Revuz (1998, p. 227), “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer (de vincular-se)³¹ à cultura, à comunidade de acolhida (...)”. Outro aspecto que tende a influenciar no estabelecimento dos vínculos com a LE parece estar relacionado à concepção de linguagem e de cultura do aprendiz³².

Nesse sentido, é importante que a linguagem seja concebida, fundamentalmente, como interação (BAKHTIN, 2004), uma vez que a linguagem não é apenas um sistema abstrato de formas linguísticas (regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas), tampouco serve apenas para expressar eventos, fatos e ideias. A linguagem também expressa as nossas atitudes e crenças, as quais são compartilhadas com um determinado grupo social (KRAMSCH, 1998). Além disso, de acordo com Kramsch (1998), quando falamos uma língua nos identificamos uns com os outros pelo uso da linguagem, sendo que esta atua como um símbolo responsável por marcar as nossas identidades. A cultura, por sua vez, é uma possibilidade de interpretação dos significados produzidos na e pela linguagem em um determinado contexto sócio histórico e ideológico. Para Kramsch (2013), a cultura é um processo dinâmico, construído e reconstruído por sujeitos engajados na luta pelos significados simbólicos e pelo controle e interpretação de suas subjetividades.

Portanto, discutir os vínculos com a LE/I sem levarmos em consideração tais concepções parece ser uma tarefa improdutiva, uma vez que não há como dissociá-los entre si. Nesse sentido, os termos: identidade, cultura e linguagem são relevantes ao presente estudo para a compreensão da constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários do professor de LE/I. Sendo assim, discuti-los-ei no próximo capítulo.

³⁰ Certamente que a competência linguística não cria, necessariamente, vínculos culturais e identitários, mas pode contribuir para que tais vínculos se estabeleçam e se consolidem.

³¹ Inserção minha.

³² As concepções de linguagem e de cultura serão elucidadas no capítulo 3.

CAPÍTULO 3 - DIÁLOGO SOBRE LÍNGUA, IDENTIDADE E CULTURA

(...) penetrar em discursividades e deixar-se penetrar por elas, constituir-se do, pelo e no outro, pela cultura do outro, pelo 'estranhamente familiar' e pelo 'propriamente impróprio'. E dessa experiência 'nasce' o sujeito, em constante movimento, em constante mutação [grifo do autor].

(CORACINI, 2007, p. 146)

Este capítulo divide-se em três momentos. No primeiro, discuto a linguagem de acordo com o Círculo de Bakhtin, fundamentado em Bakhtin (2004), Lima (2012, 2010), Faraco (2009), Sobral (2009) e Pires (2002). No segundo, enfoco questões referentes aos estudos identitários, enfatizando as pesquisas de Kumaravadivelu (2012a), Dubar (2009), Bauman (2005), Hall (2004) e Silva (2004). No terceiro, abordo aspectos relacionados aos estudos culturais, destacando as pesquisas propostas por Freud (2015), Kramersch (2013, 1998), Bauman (2013), Geertz (2008), Eagleton (2005), Thompson (2000), Woodward (2004) e Hall (1997). Além disso, articulo os conceitos de língua, identidade e cultura e relaciono-os ao professor de LE/I.

3.1 REFLEXÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE DISCURSO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Com o intuito de investigar o estabelecimento dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/I, parece pertinente a discussão de uma concepção de linguagem e de discurso, que mais se adeque a este estudo, tendo em vista que os vínculos são construídos e se materializam na e pela linguagem, uma vez que esta é constitutiva da subjetividade humana. Para tanto, enfocarei a concepção de linguagem e de discurso proposta pelo Círculo de Bakhtin, a qual tem como base os princípios da análise dialógica, levando em consideração as posições sociais e históricas dos sujeitos, inseridos num determinado contexto.

Bakhtin fundou, a partir de 1929, um Círculo de estudos multidisciplinar, composto por escritores, filósofos, músicos, poetas, do qual fizeram parte o próprio Bakhtin, Voloshinov, Medvedev, entre outros, os quais discutiam “questões relevantes para as ciências sociais, norteados pela concepção de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas deveria ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana” (PIRES, 2002, p. 36). Pode-se afirmar que a relevância de sua obra ultrapassou os estudos literários, expandindo-se para os estudos da linguagem em todas as

suas manifestações. De acordo com Pires (2002, p. 40), o grande mérito de Bakhtin foi o de introduzir o sujeito falante no processo enunciativo em que o dialogismo, o contexto histórico e a estrutura social e econômica desempenham papel preponderante.

Para Bakhtin (2004), a linguagem é uma prática social, a qual se materializa pela língua, sendo que esta não é tida como um sistema abstrato de formas linguísticas. Em outros termos, para o autor, o importante não é o aspecto formal da linguagem (regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas), mas o aspecto interacional enunciativo/discursivo³³, ou seja, a linguagem enquanto interação social. Sob esse ponto de vista, Bakhtin (2004, p.123) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação social*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua [grifo do autor].

Apesar de o objetivismo abstrato³⁴ produzir importantes estudos para a análise linguística, esses estudos, segundo Lima (2010, p. 07), “não alcançam a essência da linguagem, uma vez que as implicações sociais/ideológicas/axiológicas da língua são preponderantes na produção do sentido e, portanto, sob a ótica de Bakhtin não devem ser desconsiderados pelos estudos que são promovidos no âmbito da linguística”.

Bakhtin (2004, p. 124) considera a língua um fenômeno essencialmente mutável, ou seja, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” [grifo do autor]. Assim, ela se encontra em constante processo evolutivo pela interação entre os sujeitos.

Nessa interação, os sujeitos se constroem e são construídos no e pelo discurso, a partir de um determinado contexto social e, conseqüentemente, constroem e desenvolvem conhecimento. Então, Lima (2012, p. 34) afirma que Bakhtin, ao conceber a linguagem enquanto interação, conseguiu “chegar a essência da linguagem em que se encontra o sujeito”. Dito de outro modo, “o estudo da linguagem, nessa perspectiva, considera sempre a produção

³³ Para Sobral (2009), o *enunciado/discurso* é o produto do intercâmbio linguístico, sendo que esse produto só pode ser entendido se considerarmos o processo de produção, de circulação e de recepção de cada enunciado/discurso. Além disso, o autor ressalta que o discurso/enunciado não é tido como algo estabilizado e acabado, mas se encontra em constante modificação [grifo nosso].

³⁴ O objetivismo abstrato é, segundo Lima (2010), a corrente que considera a língua apenas em seus aspectos sistêmicos e formais, desconsiderando as condições de produção do enunciado que são preponderantes para a construção do sentido.

de sentido num dado contexto em que o sujeito e a linguagem estão irrevogavelmente atrelados” (LIMA, 2012, p. 35). Ainda, na concepção de Sobral (2009, p. 95), o sentido é “produzido, portanto *entre sujeitos*, nas relações entre esses sujeitos, é produto de um processo que nasce na e da relação entre enunciador e enunciatário” [grifo do autor]. Assim, a maneira como o sujeito e o sentido são concebidos é relevante à presente pesquisa, tendo em vista que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), o sujeito interage na e pela linguagem e, conseqüentemente, é por meio desta que são construídos os sentidos e, assim, os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE.

Nessa concepção, cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irrepitível, insubstituível no mundo, sendo responsável pelos seus atos (SOBRAL, 2009). Porém, “nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se (...)” (SOBRAL, 2009, p. 92). Podemos dizer, então, que todo o aprendiz, inclusive o professor, é responsável pela constituição dos vínculos com a LE, ainda que parte desses vínculos possam ser inconscientes. Entretanto, mesmo diante dessa suposta dificuldade, Bakhtin afirma que “não há álibi na existência”, isto é, “sejam ou não voluntários, os atos do sujeito são responsabilidade sua” (SOBRAL, 2009, p. 29). Em outros termos, é esperado “de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos” (SOBRAL, 2009, p. 30).

Ainda, no que tange aos atos do sujeito, cabe ressaltar o *dialogismo*, a ideia-mestra segundo a qual toda *voz* (todo ato) envolve a relação com várias vozes (atos) (SOBRAL, 2009) [grifo nosso]. Para o autor (2006, p. 92):

O conceito de dialogismo é a base da concepção dos atos humanos como essencialmente inacabados, ainda que plenamente realizados, atos em permanente tensão com outros atos, passados e futuros, ou seja, base da ideia de que só da diferença nasce o sentido, sem menosprezar a semelhança. Essa concepção vê essa diferença não como propriedade de um sistema (ou código) fechado, mas como advinda e constitutiva das relações concretas entre os homens na sociedade e na história, unindo tensamente repetibilidade e irrepitibilidade.

Então, para Bakhtin (1992), a dialogicidade de todo dizer consiste no fato de que todo enunciado/discurso é uma resposta a enunciados/discursos anteriores e futuros, sendo que cada enunciado/discurso é individual, único e irrepitível. Para Faraco (2009), toda a dialogicidade apresenta três dimensões distintas. A primeira diz respeito ao fato de que todo dizer é orientado pelo já dito/enunciado. A segunda refere-se ao fato de que todo dizer é

orientado para uma resposta, uma réplica. A terceira menciona que todo dizer é eternamente dialogado, ou seja, consiste numa articulação de vozes. Portanto, podemos compreender porque a linguagem e os discursos são percebidos sob uma concepção dialógica, uma vez que “têm os seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades³⁵) no intercâmbio verbal” (SOBRAL, 2009, p. 32).

Além disso, de acordo com Sobral (2009), o sujeito está sempre em constante transformação e se estabelece enquanto tal a partir de suas relações e interações com o contexto no qual está inserido e somente se reconhece a partir do outro, isto é, ele necessita do outro para se (re)conhecer, existir enquanto ser social. Para Bakhtin (1992), a comunicação verbal pressupõe o outro. Na verdade, o sujeito só existe em relação ao outro, nunca sozinho/isolado, pois o sujeito só tem uma noção mais precisa de quem ele realmente é em contato com o outro, conhecendo aspectos sobre si mesmo até então desconhecidos para ele por meio do outro. Sobral (2009, p. 48) afirma que “somos povoados pelo outro, e nossas relações com o outro fazem de nós e deles os elementos constituintes da sociedade”.

Em contrapartida, se a linguagem for concebida pelo aprendiz apenas como um sistema e não como interação, pode se inviabilizar a constituição de vínculos com a LE, pois é por meio da interação que se produzem os sentidos. Em outros termos, a linguagem constitui, organiza e intermedeia as relações sociais, sendo que, nessas relações, o sujeito pode estabelecer ou não os vínculos culturais e identitários com a LE, pois é na e pela linguagem que os sentidos e, conseqüentemente, a cultura e a identidade são (re)construídos. Assim sendo, a cultura se materializa na e pela linguagem e, por sua vez, a linguagem medeia as práticas sociais e culturais, sendo que, no interior dessas práticas, as identidades são negociadas.

Tendo em vista que a linguagem, para Bakhtin, envolve a interação entre os sujeitos, tal interação torna-se um lugar de confrontos ideológicos, pois cada sujeito traz, de certo modo, a sua concepção de mundo, na medida em que “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (BAKHTIN, 2004, p. 14) e, por isso mesmo, veicula diferentes concepções de mundo. Refletindo um pouco mais sobre os vínculos linguístico-culturais e identitários que o aprendiz tende a constituir quando ingressa na LE, podemos perceber o quão complexa pode ser a relação entre a LM e a LE, uma vez que diferentes culturas e, por que não dizer, diferentes identidades tendem a ser negociadas e confrontadas pelo sujeito. No entanto, ressalto que, de acordo com Sobral (2009, p. 37):

³⁵ Sobral (2009) concebe a *subjetividade* em termos psíquicos, sociais e históricos, ao invés de puramente psicológicos [grifo nosso].

(...) *confronto* não é necessariamente *conflito*, podendo ser igualmente *acordo*, o que pressupõe mais de um sujeito, e que esse *confronto* é fator constitutivo do intercâmbio verbal, fundado, como todo processo de produção de sentido, na diferença [grifo do autor].

Haja vista o *confronto* (conflito e/ou acordo) de ideias/vozes acerca da diferença entre a cultura da LM e da LE, parece inviável admitir que exista apenas uma única maneira de perceber e atuar na realidade devido à irrepetibilidade e unicidade do sujeito, que negocia na e pela linguagem. Nessa negociação, nem a linguagem, tampouco a(s) identidade(s) e as culturas são concebidas como fixas, estáveis ou permanentes, ambas têm um caráter dinâmico, uma vez que estão constantemente sendo reavaliadas de acordo com as mudanças e experiências do sujeito (WILLIAMS, 2011; HALL, 2003). Por isso, é importante aprofundar a discussão acerca da identidade e da cultura. Assim, primeiramente, abordarei, na seção 3.2, a identidade e, após, na seção 3.3, a cultura.

3.2 REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE(S): CONFLITOS E CELEBRAÇÕES

Início a discussão sobre identidade com uma citação de Bauman (2005, p. 83), que nos propicia uma instigante reflexão: “A identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”. Talvez isso ocorra, pois falar acerca de identidade, na concepção de Soares (2008, p. 30), significa “penetrar na subjetividade do Eu/singularidade e do Outro/coletivo, sendo que, nessa condição relacional, o ser se auto define, situa-se no mundo interior e no exterior”. Desse modo, a discussão acerca desse tema não é algo consensual e tende a ser complexo, mas como afirma Bakhtin (2004), a linguagem é uma arena de conflitos e, de uma maneira ou de outra, não há como fugir deles, pois eles fazem parte do sujeito e da linguagem.

Sob essa perspectiva conflituosa em relação a esse tema, tentar estabelecer e, assim, fixar um único conceito de identidade, parece que vai de encontro às características atuais da mesma, a saber, a instabilidade, a contraditoriedade, a fragmentação, a inconsistência e o inacabamento (SILVA, 2004), pois na percepção do mesmo autor (2004, p. 84), “a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade”. Se antes acreditávamos que éramos sujeitos integrados, estáveis e centralizados, hoje percebemos que essa compreensão não parece mais ser aceita, uma vez que, na concepção de Hall (2006, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma

fantasia” e o autor complementa (2003, p. 44) que “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”.

Na verdade, estamos vivenciando o que Hall (2004) denomina de uma “crise de identidade” instaurada na pós-modernidade³⁶, devido ao fato de que as identidades concebidas como estáveis estão em declínio, uma vez que o sujeito e, conseqüentemente, a sociedade, estão em constante mudança. Essa mudança é decorrente do impacto das revoluções culturais nas sociedades globais e na vida cotidiana local no final do século XX, como da ascensão de novas tecnologias e da globalização (HALL, 1997). Tal mudança resultaria na ascensão de novas identidades, que apontariam para a existência de um sujeito moderno fragmentado, decorrente de um processo amplo de modificação no qual os sujeitos estão perdendo as referências que permitiam uma ancoragem estável no mundo social, ou seja, nas palavras desse autor (p. 06) “as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Dubar (2009) corrobora com essa visão, afirmando que essa crise possibilita ao sujeito a reflexão, a mudança, a possibilidade de libertação e de invenção de si mesmo, juntamente com os outros. O autor acredita que as identidades são o resultado dessa crise, ou seja, elas se constituem num processo ininterrupto de ressignificação.

Portanto, a identidade do sujeito, que antes dessa crise identitária era tida como estável, passou a ser concebida como fragmentada, instável, contraditória e fluida. A fim de compreendermos esse processo de transição da identidade do sujeito, Hall (2006) ilustra três concepções: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

A primeira delas concebia o sujeito como centrado, unificado, dotado de razão e de consciência. O sujeito nascia com um núcleo interior (autônomo), o qual se desenvolvia com ele. No entanto, apesar do seu desenvolvimento, esse núcleo permanecia essencialmente o mesmo. Tal núcleo constituía a identidade do sujeito. A segunda, decorrente da complexidade do mundo moderno, compreendia o sujeito com seu núcleo interior não autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com os outros sujeitos, os quais eram responsáveis por mediar os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a cultura. Assim, a identidade era formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito continuava dotado de um núcleo, sendo este

³⁶ O termo pós-modernidade, neste estudo, será tido como sinônimo de contemporaneidade. De acordo com Bauman (2013), o conceito de pós-modernidade se desdobra em outros termos, tais como: “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “hipermodernidade”. O autor (2013, p. 16) utiliza o termo “modernidade líquida” e justifica a sua preferência por esse termo, pois, segundo ele, “o que torna a modernidade líquida é a sua *modernização* compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo” [grifo do autor].

formado e modificado num constante diálogo entre a cultura e as identidades. A identidade, nesta concepção, era responsável por estabilizar tanto os sujeitos quanto o contexto cultural, no qual os sujeitos estavam inseridos. Além disso, ela era responsável por tornar tanto os sujeitos como o contexto unificados e previsíveis. A terceira e última concebe o sujeito desprovido de uma identidade unificada, fixa, essencial ou permanente, pois o sujeito começa a se tornar fragmentado, composto não de apenas uma única identidade, mas de várias, as quais, algumas vezes, podem ser contraditórias e/ou não resolvidas. Hall ressalta que o processo de identificação, pelo qual projetamos as nossas identidades, começa a se tornar variável e problemático, pois dentro de nós há identidades contraditórias, de modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Esse processo é responsável pela produção do sujeito pós-moderno. Sendo assim, a partir desse momento, a identidade passa a ser compreendida como uma “celebração móvel”, ou seja, a identidade é:

(...) formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um *eu* coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [grifo do autor] (HALL, 2006, p.13).

A identidade do sujeito pós-moderno, para Hall (2006), não é tida como algo inato, existente na consciência desde o nosso nascimento. Ela se encontra num contínuo processo de incompletude, isto é, ela está sempre sendo construída e reconstruída por meio das nossas interações no decorrer de nossa existência, sendo formada por processos inconscientes³⁷.

Retomando o pensamento de Hall (2006), o qual postula que, ao invés de concebermos a identidade como um fenômeno acabado, deveríamos falar de momentos de identificação/desidentificação, pois nos identificamos/desidentificamos a todo instante com pessoas, culturas, entre outros. Deveríamos, então, conceber a identidade como:

(...) um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é *preenchida* a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (HALL, 2006, p. 39) [grifo do autor].

Desse modo, as nossas identidades estariam relacionadas muito mais à falta de alguma coisa, ou seja, a algo que necessita de preenchimento do que a plenitude, a qual

³⁷ Conforme salientei na Introdução deste estudo, não abordarei o inconsciente, embora reconheça a sua importância para os estudos identitários.

imaginamos habitar o nosso ser. Na busca de plenitude e de preenchimento de nós mesmos, necessitamos do outro (da diferença). Nesse sentido, o outro se torna essencial para a constituição das nossas identidades. Por isso, Silva (2004) afirma que a identidade ou a mesmidade³⁸ sempre carrega traços da outridade ou da diferença. Assim, somos um pouco (ou muito) “sujeitos camaleônicos”, conforme afirma Eckert-Hoff (2008, p. 40), isto é, assim como um camaleão, mudamos “constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele (sujeito)³⁹ não deixa de ser um para ser outro, pois um está constituído pelo/no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo”.

Dubar (2009, p. 74) corrobora com a visão de que a identidade é construída em relação ao outro, ou seja, “não há identidade sem alteridade”. Nessa mesma linha, Leffa (2012, p. 51) ressalta que necessitamos do “olhar do outro para negociar sentidos e, conseqüentemente, a nossa identidade”. O autor (2012) menciona que essa negociação implica numa transformação tanto do outro como de si mesmo, produzindo uma mudança de identidade. Compartilhando desse pensamento, Figueiredo (2013, p. 66) afirma que “É na ação de olhar para o *outro*, que percebemos a existência de outras identidades, ora diferentes, ora semelhantes, mas que, ao mesmo tempo, garante a presença daquelas que nos constitui” [grifo do autor]. Nessa mesma linha, Kumaravadivelu (2012a, p. 10) ressalta que “apesar da semelhança ser um traço forte da identidade, é a diferença que se destaca por marcar a nossa identidade”. Nesse sentido, é legitimamente possível que cada um diga: *Eu sou quem eu sou porque eu não sou você* (...) ⁴⁰. Em outras palavras, afirmar o que somos significa dizer o que não somos e, conseqüentemente, demarcar fronteiras entre nós e os outros, isto é, definir o que está dentro e o que está fora (SILVA, 2004).

Com base nessas considerações, a identidade, à primeira vista, poderia ser concebida como uma “positividade (aquilo que sou)” (SILVA, 2004, p. 74), por exemplo, sou brasileira, professora, magra, alta, entre outros. Mas, ocorre que ao enunciarmos o que somos, implicitamente, fica subtendido o que não somos, ou seja, italiana, farmacêutica, gorda, baixa, etc.. Desse modo, percebemos que a identidade e a diferença estabelecem entre si uma relação de interdependência, pois eu preciso do outro para me definir/constituir.

³⁸ “Etimologicamente falando o termo identidade significa mesmidade. Ela implica em uma ou mais categorias, tais como nação, etnia, raça, religião, classe, profissão ou gênero” (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 09). Etimologically speaking the term identity means sameness. It entails in one or more categories such as nation, ethnicity, race, religion, class, profession, or gender.

³⁹ Inserção minha.

⁴⁰ Although sameness is a salient feature of identity, it is difference that most often stands out in marking one’s identity. Each of us can justifiably say *I am who I am because I am not you* (...) [grifo do autor].

Podemos afirmar que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas ativamente na e pela linguagem e são compreendidas como o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva (SILVA, 2004). Dito de outra maneira, ambas não são tidas como naturais, mas produzidas cultural e socialmente pelos sujeitos na e pela linguagem e, portanto, estão sujeitas a relações de poder. Nesse sentido, a identidade e a diferença estabelecem relações de inclusão e de exclusão, separando “nós” e “eles” e isso significa classificar, assim como hierarquizar (SILVA, 2004). Em virtude disso, precisamos ter o cuidado para não estigmatizarmos determinada cultura, como por exemplo, a da LE/I como o padrão a ser seguido, atribuindo a ela uma supervalorização de aspectos culturais em detrimento aos valores da LM, pois conforme afirma Woodward (2004, p. 41), “as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre *nós* e *eles*” [grifo do autor], onde verificamos a nítida presença de relações binárias, tais como: dentro x fora; alto x magro; bonito x feio; tudo x nada; nós (brasileiros) x eles (estrangeiros).

Particularmente na LE, negociamos as nossas identidades por meio de um processo de hibridismo cultural, ou seja, pela mistura entre as línguas e culturas. Por isso, Bohn (2013, p. 89) nos indaga por que “não procuramos os *entrecruzamentos*, a mistura, a mudança, a hibridez constitutiva das culturas e das línguas num mundo orientado para a diversidade e a multiculturalidade?” [grifo do autor]. Certamente que esse processo é complexo e tenso, tendo em vista as diferenças culturais entre as línguas, mas Bakhtin (2014) já nos afirmava que a tensão faz parte da linguagem e é pela e na diferença que, segundo Sobral (2009), os sentidos são produzidos e, conseqüentemente, as nossas identidades.

Portanto, após a exposição de tudo que foi dito, a concepção de identidade, neste trabalho, é tida como um conceito que só pode ser definido e discutido a partir do discurso, do sujeito e do outro, e não a partir de um ser isolado, pronto e dissociado de um mundo social, cultural e histórico. Dessa forma, a identidade não pode ser definida como algo fixo ou pré-estabelecido, mas como um processo, em constante mudança, tendo em vista que o sujeito é um ser que se constrói e reconstrói na e pela linguagem num determinado contexto sócio ideológico e, lembrando Bakhtin (2004), a linguagem é mutável, assim como o sujeito e, conseqüentemente, a(s) sua(s) identidade(s).

Além disso, não se pode falar de apenas uma identidade, mas de várias, as quais são contraditórias ou não resolvidas, tendo em vista que o sujeito também é fragmentado, ou seja, incompleto, na medida em que está em constante transformação. Sendo assim, podemos perceber o quão difícil é a compreensão acerca da noção de identidade nos dias atuais, uma

vez que, em alguns momentos, ela aparece como conflituosa e contraditória, em outros como uma celebração das mudanças que ela sofre.

Pode-se dizer que a identidade é tão inconstante, devido, por exemplo, aos dispositivos que produzem a subjetividade. Agamben (2005, p. 13) denomina de dispositivo:

(...) qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - por que não a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar.

Agamben (2005, p. 10) afirma que os dispositivos apresentam “sempre uma função estratégica concreta e se inscrevem numa relação de poder”. Além disso, o autor salienta que os dispositivos “não agem mais tanto pela produção de um sujeito, quanto pelos processos que podemos chamar de dessubjetivação”, sendo que tais processos “não dão lugar a recomposição de um novo sujeito, senão em forma larvar e, por assim dizer, espectral” (2005, p.15). Agamben (2005, p. 15) exemplifica tal fato, salientando que “o espectador que passa as suas noites diante da televisão não recebe mais, em troca da sua subjetivação, que a máscara frustrante do *zappeur* ou a inconclusão no cálculo de um índice de audiência”.

Assim, no decorrer de nossa existência nos deparamos com inúmeros dispositivos que produzem as nossas subjetivações. Tendo em vista a proliferação desses dispositivos, tendemos a nos identificar/desidentificar com várias identidades, ou seja, negociar com elas, realizar escolhas, sejam elas conscientes ou não, mas como nos recorda Sobral (2009), precisamos nos responsabilizar por elas. As identificações são necessárias a fim de que possamos construir os vínculos identitários e culturais, por exemplo, com a LE, estabelecendo relações com a língua-alvo. Tais relações serão discutidas a seguir.

3.2.1 Professores de LE/I e suas relações culturais e linguísticas com a língua-alvo

Pode-se afirmar que o professor de LE/I, desde o seu ingresso na língua-alvo, constrói relações culturais e linguísticas com essa língua. No entanto, a questão é: que tipo de

relações e, conseqüentemente, que tipos de vínculos, particularmente, os professores de LE/I estão construindo com essa língua?

Muitas vezes, podem ser construídas relações de subserviência em relação à língua-alvo e, conseqüentemente, perpetuada a hegemonia⁴¹ dessa língua. O professor, nesse caso, tende a exercer a função de *subalterno*⁴². Nessa perspectiva, Bohn (2013, p. 83) levanta os seguintes questionamentos: “Será que o subalterno ocupa o lugar incômodo em que o discurso está imbricado no discurso hegemônico?” ou, ainda, “Será que o espaço dialógico de interação se poderá concretizar para o sujeito subalterno?” O autor responde a esses questionamentos, afirmando que a fala do subalterno, dificilmente se efetua, uma vez que a sua voz é silenciada, muitas vezes, pela mídia.

Por outro lado, Bohn (2013) também afirma que o processo de construção de identidades possibilita o desenvolvimento de *identidades subversivas*, contribuindo para o professor inserir a sua voz e exercer a função de agente na língua-alvo [grifo do autor]. A agência humana, segundo Bohn (2016), é a capacidade dos sujeitos em fazer escolhas e impô-las ao mundo. O agente se “distingue por sua vontade de se autoafirmar e marcar o seu posicionamento, independente do grau do sucesso que ele tem na sua ousadia” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35). O agente, segundo Rajagopalan (2013, p. 35), é “um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia e desejo e direito de agir conforme seu livre arbítrio. E teve relativo êxito nesse esforço”. Compartilhando dessa visão, Canagarajah (2013) afirma que o agente exerce a habilidade de resistir à dominação e negociar, a seu favor, diante das estruturas sociais e ideológicas.

No entanto, a resistência e a negociação em prol do sujeito, nem sempre, é algo fácil, uma vez que poderá haver situações adversas a ele. Daí, a necessidade do sujeito desenvolver a resiliência, isto é, a capacidade de superação das condições adversas da vida (COIMBRA, 2015). Particularmente, no ensino/aprendizagem de LEs, a construção da resiliência pode estar relacionada à “habilidade de perceber-se como capaz de assumir ações protagonistas que podem se reverter em benefícios pessoais e sociais” (COIMBRA, 2015, p. 47).

⁴¹ Kumaravadivelu (2014) define hegemonia fundamentada em Gramsci (1999). Para Kumaravadivelu (2014, p. 11), “a hegemonia é um controle político, econômico, cultural, linguístico ou ideológico exercido por um grupo ou nação sobre outra”. Hegemony is political, economic, social, cultural, linguistic, or ideological control exercised by one group or nation over another.

⁴² De acordo com Kumaravadivelu (2014, p. 11), “Gramsci toma emprestado o termo subalterno das forças armadas, onde ele se refere a tropas não comissionadas que são subordinadas à autoridade de oficiais comissionados de vários postos. Ele estende o termo para todos os grupos sociais que são excluídos da estrutura de poder hegemônico”. Gramsci borrows the term subaltern from the military, where it refers to noncommissioned troops who are subordinated to the authority of commissioned officers of various ranks. He extends the term to all social groups that are excluded from the hegemonic power structure.

Na verdade, assumir o papel de agente e protagonista na LE/I tende a não ser uma tarefa muito fácil, devido, por exemplo, às forças hegemônicas que estão imbricadas na relação com essa língua. Gramsci (1999, p. 145) afirma que a hegemonia do grupo dominante é fundamentada no:

(...) consentimento *espontâneo* dado pelas grandes massas da população para a direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamental dominante; este consentimento é *historicamente* causado pelo prestígio (e conseqüente confiança) que o grupo dominante goza devido a sua posição e função no mundo da produção⁴³.

Segundo Kumaravadivelu (2014, p. 07-08), “as forças hegemônicas mantêm-se *vivas e chutando* através de vários aspectos do ensino da língua inglesa: planos curriculares, desenvolvimento de materiais, métodos de ensino, testes padronizados, e formação de professores”⁴⁴. Por isso, Bohn (2013) afirma que propor rupturas e enfrentar os que têm o monopólio legítimo da palavra torna-se uma tarefa árdua, mas que pode ser efetivada pela construção de identidades subversivas (conforme mencionado anteriormente), ou seja, por meio de sujeitos que ousam desafiar as forças hegemônicas inerentes à LE/I.

Para tanto, o professor de LE/I necessita assumir o papel de agente e realizar determinadas escolhas inerentes a sua atividade profissional. Tais escolhas podem estar relacionadas ao seu posicionamento em sala de aula no que tange: 1) à desconstrução ou não das relações de poder (visões e práticas dominantes) existentes nos materiais didáticos; 2) à elaboração ou não de materiais que incentivem, por exemplo, a reflexão acerca das relações de poder dominantes; 3) ao questionamento ou não de métodos que visem apenas à adequação ao padrão linguístico do falante nativo, desconsiderando as variações inerentes à LE/I. Certamente, essas são apenas algumas das escolhas que o professor de LE/I necessita realizar no decorrer de sua trajetória profissional e pessoal. No entanto, tais decisões podem direcionar ao protagonismo ou à subalternidade em relação à língua-alvo.

Por isso, Bauman (2005, p. 17) afirma que “as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o *pertencimento* quanto para a identidade” [grifo do autor]. Assim, o professor vai interagindo e renegociando identidades na e pela linguagem,

⁴³ The *spontaneous* consent given by the great masses of the population to the general direction imposed on social life by the dominant fundamental group; this consent is *historically* caused by the prestige (and consequent confidence) which the dominant group enjoys because of its position and function in the world of production [grifo do autor].

⁴⁴ The hegemonic forces in our field keep themselves *alive and kicking* through various aspects of English language education: curricular plans, materials design, teaching methods, standardized tests, and teacher preparation [grifo do autor].

uma vez que a LE não é apenas um mero instrumento de comunicação (conforme já mencionado neste estudo), ela representa a expressão de identidades de quem ingressa nela. Nesse sentido, quem ingressa numa LE está redefinindo a sua própria identidade, ou seja, redefinindo-se como sujeito pela interação e negociação com outras culturas, com diferentes modos de agir e de conceber o mundo. Podemos dizer que o ingresso numa LE possibilita um verdadeiro e “permanente estado de transformação, de ebulição das identidades” conforme nos remete Rajagopalan (2003b, p. 71).

No entanto, nesse processo de redefinição de identidades, não podemos esquecer que:

O importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa *autoestima*. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine⁴⁵ (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 70) [grifo do autor].

A afirmação de Rajagopalan parece elucidativa, uma vez que nos coloca como responsáveis pelas nossas escolhas frente ao ingresso na LE/I e aos vínculos que construímos ou deixamos de construir com essa língua. Em outros termos, precisamos aprender com a língua-alvo, sem jamais nos esquecermos dos valores inerentes a nossa própria cultura. Sob esse aspecto, Kumaravadivelu (2012a, p. 20) afirma que "Aprender *sobre* outras culturas pode levar ao letramento cultural; aprender *com* outras culturas é o que levará à liberdade cultural".⁴⁶ Certamente, é algo que nos remete à reflexão, pois participar da cultura do outro, particularmente a da LE/I, não significa hierarquizá-la e concebê-la como superior. Ao contrário, pode ser uma grande oportunidade de construir e negociar sentidos com a nova cultura, e não apenas considerá-la como “(...) um meio de difusão de crenças e práticas culturais de falantes nativos do Inglês⁴⁷” (KUMARAVADIVELU, 2012b, p. 09)⁴⁸. Por isso, parece que seja importante aprofundar a discussão acerca da cultura, a qual será trabalhada na próxima seção.

⁴⁵ Com relação a essa dominação, refiro-me ao fato de se evitar a subordinação em termos ideológicos em relação à LE/I. Certamente que apropriar-se da língua e da cultura estrangeira, ou seja, sentir-se apto a ter a língua e a cultura do outro como sua é um direito do aprendiz de uma LE.

⁴⁶ Learning about *other* cultures may lead to cultural literacy; it is learning *from* other cultures that will lead to cultural liberty [grifo do autor].

⁴⁷ A concepção de falante nativo será aprofundada na subseção 3.3.1.

⁴⁸ (...) y no exclusivamente como instrumento de difusión de las creencias y las prácticas culturales de los hablantes nativos de inglés.

3.3 REFLEXÕES SOBRE CULTURA: UMA HETEROGENEIDADE DE SIGNIFICADOS

A cultura possui uma multiplicidade de significados e concepções sendo que, no decorrer do tempo, sofreu inúmeras transformações⁴⁹. Neste estudo, trago para a discussão autores que contribuíram, de diversas maneiras, sobre o estudo dessas concepções, tais como: Freud (2015), Bauman (2013), Geertz (2008), Eagleton (2005), Thompson (2000), Woodward (2004) e Hall (1997).

De acordo com Thompson (2000), o conceito de cultura é derivado da palavra latina *cultura* e esteve presente em muitos idiomas europeus no início do período moderno. Num primeiro momento, cultura estava relacionada ao cultivo ou ao cuidado de alguma coisa, como de grãos ou animais. A partir do século XVI, o sentido ampliou-se para o processo de desenvolvimento humano, ou seja, do cultivo de grãos estendeu-se para o cultivo da mente. No início do século XIX, cultura passou a ser sinônimo *para* ou, em alguns casos, *em contraste com* a palavra civilização [grifo nosso]. O termo civilização referia-se ao “processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria” (THOMPSON, 2000, p. 167-8). No final do século XVIII e início do século XIX, emerge a Concepção Clássica de cultura, sendo esta definida como: “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2000, p. 170). Com o surgimento da disciplina de Antropologia, o estudo da cultura deixa de estar tão ligado ao “enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa” e passa a estar mais ligado “à elucidação dos costumes, práticas e crenças de outras sociedades que não as europeias” (THOMPSON, 2000, p. 170).

Após esta breve elucidação acerca da transformação do termo cultura, trago inicialmente Thompson (2000) para discutir o conceito de cultura. Para o autor (2000, p. 165), o estudo dos fenômenos culturais:

(...) pode ser pensado como o estudo do mundo sócio histórico constituído como um campo de significados. Pode ser pensado como o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio histórico.

⁴⁹ Para uma compreensão detalhada acerca dessas transformações, ver, por exemplo, o livro de Eagleton “A ideia de cultura” (2005).

O autor (2000, p. 180) acrescenta ainda que:

(...) os fenômenos culturais podem ser vistos como expressão das relações de poder, servindo, em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas.

Thompson propõe o estudo das concepções antropológicas de cultura: a Concepção Descritiva e a Concepção Simbólica. A Concepção Descritiva concebe a cultura como “o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 2000, p. 173). O estudo da cultura, nessa concepção, “envolve, pelo menos em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos” (THOMPSON, 2000, p. 173).

A Concepção Simbólica, por sua vez, compreende a cultura como “o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 2000, p. 176). A análise cultural refere-se aos significados que são incorporados às formas simbólicas. Portanto, as análises culturais, realizadas na primeira e na segunda concepção, são diferentes.

A concepção simbólica, referida por Thompson, pode contribuir para desvelar a constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/I, através da linguagem (símbolos). Além disso, a concepção simbólica vai ao encontro dos estudos propostos por Kramsch (2011) sobre a competência simbólica, que considera a cultura como discurso e produção de significados.

Geertz (2008, p. 04) também contribui para esta discussão e propõe a sua concepção de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Thompson (2000, p. 177) afirma que Geertz reorientou o estudo da cultura para o “estudo do significado e do simbolismo e destacou a centralidade da interpretação como uma abordagem metodológica”. Ainda, segundo Geertz, a cultura é:

(...) uma atividade mais afim com a interpretação de um texto do que com a classificação da flora e da fauna. Ela requer não tanto a atitude de um analista que busca classificar e quantificar quanto a sensibilidade de um intérprete que busca discernir os padrões de significado, discriminar entre gradações de sentido e tornar inteligível uma forma de vida que é já significativa para aqueles que a vivem (THOMPSON, 2000, p. 176).

Freud (2015, p. 88), por sua vez, define a cultura como:

A soma total de realizações e disposições pelas quais a nossa vida se afasta da de nossos antepassados animais, sendo que tais realizações e disposições servem a dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação das relações dos homens entre si.

O autor também acrescenta que o indivíduo vive em sofrimento ou mal-estar ocasionado pela própria cultura que acaba oprimindo-o em suas pulsões⁵⁰. Em outros termos, a fim de que o indivíduo possa conviver em sociedade, ele necessita, muitas vezes, oprimir os seus impulsos internos e isso acaba produzindo certo mal-estar no sujeito. Sob esse aspecto Freud (2015, p.100) afirma que:

Uma boa parte da luta da humanidade se concentra em torno da tarefa de encontrar um equilíbrio conveniente, ou seja, capaz de proporcionar felicidade, entre essas exigências individuais e as reivindicações culturais das massas, e é um dos problemas cruciais da humanidade saber se esse equilíbrio é alcançável através de uma determinada conformação cultural ou se o conflito é irreconciliável.

O conflito, mencionado por Freud, poderá contribuir para a análise, interpretação e discussão dos dados das participantes deste estudo, uma vez que as professoras se sentem entre línguas, isto é, entre a LM e a LE/I e, conseqüentemente, entre culturas e isso poderá ocasionar conflito para elas. Por isso, as professoras buscam encontrar o equilíbrio para as “exigências individuais e as reivindicações culturais” (FREUD, 2015, p. 100) a fim de atuarem em ambas as línguas e culturas.

Diferentemente de Freud, Hall (1997) define a cultura como um conjunto de valores ou significados partilhados. Woodward (2004), por sua vez, conceitua a cultura como sistemas partilhados de significação. Esses sistemas são, na verdade, segundo Alexandroni (2007), os bens culturais, ou seja, conhecimentos, significados coletivos e sociais, os quais são transmitidos de geração a geração. Woodward (2004) afirma ainda que a cultura nos fornece os meios para dar sentido ao mundo social e construir significados. Na construção dos

⁵⁰ De acordo com o Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p. 628), o termo pulsão foi empregado por Freud a partir de 1905, sendo definido como “a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”.

significados, tende a ocorrer um grau de consenso entre os membros de uma determinada comunidade acerca de como classificar o mundo com o intuito de que se mantenha certo ordenamento objetivo e social. No entanto, entre culturas distintas, não há um consenso nas diferentes maneiras de classificar o mundo, pois cada cultura, segundo Woodward (2004), apresenta sua forma própria de classificá-lo. Por isso, muitas vezes o que é considerado adequado na LM pode não o ser na LE. Os brasileiros, por exemplo, tendem a ser efusivos nas suas saudações, com beijos e, até mesmo, tapas nas costas; enquanto que os britânicos tendem a ser mais contidos, preferindo um cordial aperto de mãos.

Em consonância com as ideias de Woodward, Eagleton (2005, p. 54) conceitua a cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” e acrescenta que a cultura também é “o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos” (2005, p. 55). Sob esse ponto de vista, Dourado e Poshar (2010) resumizam a cultura como uma forma de ver e perceber o mundo, incluindo as nossas crenças e valores, a qual se manifesta na e pela linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Portanto, as ideias de Eagleton (2005), bem como as de Dourado e Poshar (2010) parecem ser importantes para a discussão acerca dos vínculos linguístico-culturais e identitários das participantes desta pesquisa, constituídos na e pela linguagem, a partir de seus valores, costumes, crenças e práticas que constituem o seu modo de vida num contexto específico.

Bauman (2013), por sua vez, também discute o conceito de cultura. Para o autor (2013, p. 20):

A cultura hoje se assemelha a uma das seções de um mundo moldado como uma gigantesca loja de departamentos em que vivem, acima de tudo, pessoas transformadas em consumidores. Tal como nas outras seções dessa *megastore*, as prateleiras estão lotadas de atrações trocadas todos os dias, e os balcões são enfeitados com as últimas promoções, as quais irão desaparecer tão instantaneamente quanto as novidades em processo de envelhecimento que eles anunciam.

Bauman (2013, p. 21) acrescenta ainda que a função da cultura não consiste em preencher as necessidades dos sujeitos, mas em criar outras, evitando, assim, “o sentimento de satisfação em seus antigos objetos e encargos, agora transformados em clientes; e de maneira bem particular, neutralizar sua satisfação total, completa e definitiva (...)”. Desse modo, as ideias do referido autor contribuem para desvelar a insatisfação que vivem, em determinados momentos, as professoras deste estudo ao procurarem preencher as lacunas de sua própria identidade linguística e cultural, pois se encontram e se sentem entre línguas e culturas.

Após conceituar a diversidade e a complexidade de sentidos que envolve a concepção de cultura, busco, a seguir, discuti-la relacionando-a ao ensino/aprendizagem de LE. Tal relação faz-se necessária, tendo em vista que o presente estudo busca abordar, particularmente, o professor de LE/L. A fim de compreendermos algumas das concepções de cultura relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE, discuto, a seguir, três abordagens.

3.3.1 Concepções de cultura relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE

Celani (2008) discute três abordagens de cultura relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE, conforme sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 – ABORDAGENS QUE COMPREENDEM A VISÃO DE CULTURA, LÍNGUA E ENSINO DE LE

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, tais como: literatura, artes, música.	Modo de agir coletivo através da linguagem.	Modo de ver o mundo.
Língua	Desvinculada de cultura.	Estreitamente ligada à cultura.	Língua é cultura.
Ensino	Aprendizagem sobre fatos.	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro.	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre língua-cultura própria e língua-cultura-alvo.

A abordagem tradicional é fundamentada, particularmente, no domínio de estruturas linguísticas, ou seja, busca-se associar o ensino da LE aos aspectos formais e gramaticais da língua-alvo. Segundo Oliveira (2014, p. 46):

Ensinar inglês seguindo a concepção estruturalista de língua significa não apenas ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas, mas também ignorar questões ideológicas importantes que se entranham em uma língua, como a questão do inglês padrão e a questão do falante nativo.

Nessa abordagem, o aluno necessita conhecer e compreender a cultura da LE, com o intuito de ser bem sucedido no uso da língua-alvo (CELANI, 2008). A língua é desvinculada da cultura, ou seja, há uma nítida separação entre o estudo da gramática, do vocabulário e da cultura. Assim, os aspectos culturais, por exemplo, relacionados à literatura, artes, música são discutidos independentemente da língua, isto é, não há uma interação entre linguagem e cultura.

Já na abordagem da cultura como prática social, a cultura é percebida como “um modo de agir coletivo através da linguagem” (CELANI, 2008, p. 04). Essa abordagem avança ao procurar compreender os sentidos inerentes às práticas culturais. Porém, o aprendiz tem a concepção de que para se comunicar adequadamente, ele deve “olhar o mundo como o estrangeiro” (CELANI, 2008, p. 04), ou seja, ele deve agir e pensar como o estrangeiro.

A abordagem da cultura como prática social abrange a perspectiva da abordagem comunicativa⁵¹. Nessa perspectiva, a figura do falante nativo representa uma norma que deve ser seguida pelo aprendiz, na medida em que são incorporados aspectos como rotinas diárias e gestos da cultura-alvo. Na verdade, nessa perspectiva, o falante nativo é percebido como um representante do uso autêntico da linguagem e da própria cultura estrangeira (KRAMSCH, 1998). Sob esse aspecto, no entanto, considero instigante o questionamento lançado por Oliveira (2014, p. 44):

Que professor brasileiro, ao pensar em falante nativo, pensa automaticamente em um sul-africano ou em um neozelandês ou em um indiano ou em um estadunidense negro falante do *black English*? (Minha intuição acabou de responder esta última pergunta “Provavelmente nenhum”)⁵².

Certamente, é algo que necessita de reflexão, pois a abordagem comunicativa tende a estabelecer como meta, para o aprendiz, o nível de proficiência do falante nativo, muito provavelmente a do padrão britânico e/ou americano. Não se quer com isso dizer que não devemos aprender a norma culta da LE/I, pelo contrário, muitas vezes necessitamos dela para concursos, avaliações formais, entre outros. O que gostaria de salientar é que também

⁵¹ De acordo com Travaglia (2014), a competência comunicativa é “a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentidos desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação”.

⁵² Sob esse aspecto, parece interessante refletirmos sobre o “World English” ou também denominado de “o inglês do mundo” ou “o inglês mundial”, pois de acordo com Rajagopalan (2010, p. 23), essa nova língua não tem dono, ou seja, “não pertence nem aos ingleses, escoceses, estadunidenses, etc. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro”. Desse modo, parece não haver mais espaço para falarmos apenas do inglês americano e/ou britânico, mas sim do “inglês mundial”, conforme mencionado por Rajagopalan (2010, p. 23), uma vez que essa língua é um “exemplo de mestiçagem linguística que marca os nossos dias pós-modernos”.

precisamos atentar para o fato de que as variedades linguísticas e culturais são inerentes à LE/I (e à nossa LM) e necessitamos respeitá-las. Por isso, Celani (2008, p. 04) afirma que a abordagem comunicativa, com o intuito de ensinar e de se comunicar na LE, “deixou de lado a relação entre comunicação e cultura, e a necessidade de entender a comunicação entre falantes nativos e não nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo”. Nessa mesma linha, Coracini (2007, p. 157) afirma que a abordagem comunicativa postula uma visão de cultura:

(...) muito limitada em que apenas os elementos mais visíveis são levados em conta, como a alimentação, os lazeres, as atividades cotidianas, tratando tudo de forma homogênea e estereotipada: todos os habitantes de um dado país, todos os falantes de uma dada língua agem, pensam e falam de uma mesma forma.

A abordagem comunicativa intercultural, por sua vez, não desconsidera os princípios do ensino comunicativo, mas procura agregar-lhes a dimensão cultural ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2014), sendo a cultura concebida como um modo de ver o mundo (CELANI, 2008). Na abordagem comunicativa intercultural, os aprendizes desenvolvem não apenas a competência comunicativa, necessária para a comunicação oral ou escrita, mas também a competência comunicativa intercultural. Esta, segundo Motta-Roth (2006), refere-se a habilidades em sustentar a comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos. De acordo com a referida autora (2006, p. 295):

Essa competência nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade.

Domingo (2015, p. 81), em sua tese, também discute a linguagem numa perspectiva intercultural. Para ela:

uma educação da linguagem em perspectiva intercultural capaz de empoderar os sujeitos aprendizes pode ser definida como: (a) aquela que considera o sujeito aprendiz, não como um falante ideal e sim como um indivíduo cuja identidade se constrói na e através da linguagem, (b) não está centrada nos conteúdos gramaticais e sim na interação entre os indivíduos, (c) valoriza as línguas-culturas materna e alvo, promovendo o diálogo entre elas e (d) tem como objetivo promover a reflexão sobre as diferenças.

Byram, Gribkova e Starkey (2002) destacam cinco componentes da competência comunicativa intercultural. O primeiro diz respeito às atitudes interculturais, ou seja, a curiosidade, a abertura e a prontidão do sujeito para evitar a depreciação em relação a outras culturas e a crenças da sua própria cultura. Em outros termos, essas atitudes possibilitam ao aprendiz relativizar valores e compreender que “seus valores não são universais, que seus valores não são os valores de todos os seres humanos” (OLIVEIRA, 2014, p. 183) [grifo do autor]. Nesse sentido, ser curioso e aberto a diferentes práticas culturais são maneiras de se evitar o etnocentrismo⁵³, o qual tende a dificultar e, até mesmo, a impossibilitar o diálogo intercultural (OLIVEIRA, 2014). Essa dificuldade ou impossibilidade de diálogo pode vir a ocorrer se os sujeitos acreditarem que seus valores são compartilhados por todas as pessoas de línguas diferentes, o que pode ocasionar um julgamento negativo em relação aos indivíduos e grupos que possuem valores e práticas culturais distintos dos seus (OLIVEIRA, 2014).

O segundo componente refere-se aos conhecimentos que o sujeito tem de grupos sociais e de suas práticas no seu próprio país e no país da LE. Na concepção de Oliveira (2014), os conhecimentos construídos sobre outras culturas possibilitam aos sujeitos modificarem suas atitudes interculturais a fim de se tornarem mais críticos e curiosos em relação a outras culturas.

O terceiro refere-se às habilidades de interpretação e de relação, isto é, a habilidade do sujeito interpretar um documento ou evento de outra cultura, para explicá-lo e relacioná-lo a documentos ou eventos da sua própria cultura. Oliveira (2014) exemplifica este componente, citando o evento comum de beber um chope gelado em locais públicos em algumas cidades brasileiras. Entretanto, nos Estados Unidos, é ilegal tomar bebida alcoólica na rua ou em outras áreas públicas como na área de alimentação de um *shopping*. Então, que interpretação poderia ser dada a esse fato? Alguns podem interpretá-lo como um ato autoritário ao tornar ilegal a bebida em locais públicos nos Estados Unidos, limitando a expressão individual. Outros, por sua vez, podem interpretá-lo como uma questão de segurança em relação ao trânsito, uma vez que os Estados Unidos possuem mais veículos automotores que o Brasil, porém um número menor de acidentes.

O quarto diz respeito às habilidades de descoberta e de interação, isto é, a habilidade do sujeito construir novos conhecimentos em relação à cultura e às práticas culturais da LE, bem como “a habilidade de ativar conhecimentos, atitudes e habilidades dentro dos limites da

⁵³ De acordo com o Dicionário Aurélio *online* (<http://dicionariodoaurelio.com/etnocentrismo>), etnocentrismo refere-se à “visão ou forma de pensamento de quem crê na supremacia do seu grupo étnico ou da sua nacionalidade”.

comunicação e interação em tempo real” (OLIVEIRA, 2014, p. 186). Uma das maneiras de construir novos conhecimentos sobre uma nova cultura é ler, ver filmes, isto é, interagir com os falantes desta língua, podendo-se fazer uso da internet para tanto. Oliveira (2014) ressalta que, a fim de que sejam evitados mal-entendidos entre as culturas, os brasileiros necessitam construir conhecimentos acerca de como as culturas lidam, por exemplo, com o contato físico entre as pessoas que nunca se viram antes. No Brasil, é comum, as pessoas trocarem beijos nas bochechas ao serem apresentadas. Porém, a cultura japonesa não possui esse hábito.

O quinto e último componente refere-se à consciência crítica cultural, ou seja, a habilidade que o sujeito tem de avaliar, criticamente, e com bases em critérios explícitos, práticas em sua própria cultura e na cultura da LE. De acordo com Oliveira (2014), um fator preponderante para a construção dessa consciência crítica é estar aberto às diferenças e evitar julgar outras culturas com base na sua própria.

Além desses componentes da competência comunicativa intercultural, ressaltamos também que, na abordagem comunicativa intercultural, o papel do falante nativo começa a ser repensado, uma vez que ele tende a representar a linguagem padrão, desconsiderando-se as variações linguísticas e culturais. No entanto, as pessoas, de modo geral, participam de uma variedade linguística e cultural, que, nem sempre, se adequam às normas padronizadas da linguagem e da cultura do falante nativo (KRAMSCH, 1998).

Compartilhando desse pensamento, Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999) salientam que a interação intercultural não consiste na manutenção da estrutura cultural da LM ou na assimilação da estrutura linguística e cultural da LE, representada, muitas vezes, pela linguagem e cultura padrão do falante nativo. Na verdade, refere-se mais a uma “questão de encontrar um lugar intermediário entre essas duas posições ao adotar um terceiro lugar”⁵⁴ e, segundo os autores, “a capacidade de encontrar esse terceiro lugar é o cerne da competência intercultural”⁵⁵ (CROZET, LIDDICOAT & LO BIANCO, 1999, p. 15).

Nesse sentido, a interação intercultural, segundo Motta-Roth (2006, p. 295):

(...) nos possibilita entender a posição do Outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do Outro. Assim, o valor não está mais na nossa cultura (Cultura 1), nem na cultura “estrangeira” (Cultura 2), mas no reconhecimento de diferenças e negociação de conflitos por meio do diálogo (Cultura 3).

⁵⁴ It is rather a question of finding an intermediary place between these two positions of adopting a third place.

⁵⁵ The ability to find this third place is at the core of intercultural competence.

No que tange à interação intercultural, Kramersch propõe, inicialmente, a noção de terceira cultura e, após, a concepção simbólica relacionada ao ensino/aprendizagem de LEs. É sobre isso que discutirei a seguir.

3.3.1.1 Cultura na LE: da terceira cultura à competência simbólica

Kramersch (2013, 2011, 1998, 1996) discute a relação intrínseca entre linguagem e cultura, particularmente direcionada ao ensino/aprendizagem de LE. Nessa relação, a autora (1998) enfatiza três aspectos que tangem à linguagem e à cultura. O primeiro diz respeito ao fato de que a linguagem expressa uma realidade cultural, uma vez que a linguagem não expressa apenas eventos, fatos e ideias, mas também atitudes e crenças, as quais são compartilhadas com um determinado grupo social. No entanto, os sujeitos realizam esta expressão de modo singular. O segundo refere-se ao fato de que a linguagem incorpora uma realidade cultural, na medida em que as pessoas de um determinado grupo social não expressam apenas suas experiências, mas também produzem significados na e pela linguagem. O terceiro menciona que a linguagem simboliza uma realidade cultural, pois a linguagem é um sistema de signos que possui um valor cultural. Por isso, os falantes de uma língua se identificam uns com os outros pelo uso da linguagem, sendo que esta atua como um símbolo responsável por marcar suas identidades sociais, étnicas e raciais. Sendo assim, para a referida autora (2013), a cultura é um processo dinâmico, construído e reconstruído por sujeitos engajados na luta pelos significados simbólicos e pelo controle e interpretação de suas subjetividades.

Tendo em vista esses três aspectos, Kramersch (1998) ressalta a importância dos estudos interculturais⁵⁶ para o ensino/aprendizagem da LE. Tais estudos referem-se à “(...) comunicação entre pessoas que não têm a mesma nacionalidade, origem social ou étnica, gêneros, idade, profissão ou preferência sexual”⁵⁷, ou seja, “ao encontro entre duas culturas ou línguas através de fronteiras políticas de Estado-Nação”⁵⁸. Particularmente, em relação ao ensino/aprendizagem de LE, os estudos interculturais possibilitam, segundo Denardin (2007), uma compreensão do outro e da sua linguagem nacional, bem como um incentivo à

⁵⁶ Kramersch (1998, p. 81) salienta que tais estudos também podem ocorrer dentro de uma mesma língua, devido à diferença étnica, social e de gênero.

⁵⁷ (...) communication between people who don't share the same nationality, social or ethnic origin, gender, age, occupation, or sexual preference.

⁵⁸ The meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states.

intercomunicação entre línguas e culturas diferentes. No entanto, Kramersch (2013, p. 69) enfatiza que “aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a um entendimento não histórico ou anacrônico dos outros e a uma compreensão essencialista e, portanto, limitada de Si”.⁵⁹

Ainda no que tange aos estudos interculturais, Kramersch (2009) propõe, inicialmente, uma abordagem denominada de terceira cultura, ou seja, uma terceira imagem da cultura do Outro, a Cultura 3 (MOTTA-ROTH, 2006), a qual é concebida por Kramersch (2009, p. 238) como:

Um lugar simbólico, que não quer dizer unitário, estável, permanente e homogêneo. Pelo contrário, é como as posições de sujeito na teoria pós-estruturalista, múltiplas, sempre sujeitas a alterações e às tensões e até conflitos que vêm de estar *entre* (Weedon, 1987). Estas tensões podem ser dolorosas, mas elas também podem ser produtivas da mesma maneira como a socialização mal sucedida pode ser a mãe da invenção⁶⁰ [grifo do autor].

A terceira cultura apresenta, na concepção de Kramersch (2009, p. 238), três características: popular, crítica e ecológica. A primeira diz respeito ao fato de que o aprendiz “cria significado nas margens ou nos interstícios de significados oficiais. Não é um lugar de resistência estratégica, mas da subversão tática”⁶¹. Nesse sentido, o terceiro espaço é um lugar de luta e resistência, onde o aprendiz produz significados próprios a partir de um outro código linguístico. A segunda refere-se ao fato de a pedagogia da terceira cultura não se limitar a transmitir conteúdos e a praticar a interação sobre determinado conteúdo, mas a estimular, acima de tudo, a reflexão acerca das visões e práticas dominantes expressas, por exemplo, nos livros, nos exercícios de gramática, nas leituras. A terceira refere-se à metodologia da terceira cultura, a qual é contextualizada e adaptada às demandas do meio social, no qual o sujeito está inserido. A metodologia utiliza qualquer tipo de método que funcione, tais como: atividades comunicativas, memorização, vocabulário, ditado, tradução.

Portanto, para Kramersch (1996, p. 07), a construção da terceira cultura é importante, pois “(...) visa criar um contexto dialógico no qual a necessidade vital de continuar o diálogo assegura uma base comum para explorar as diferenças, por vezes, irredutíveis entre valores e

⁵⁹ Learning about a foreign culture without being aware of one’s own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self.

⁶⁰ It is a symbolic place that is by no means unitary, stable, permanent and homogeneous. Rather it is, like subject positions in post-structuralist theory, multiple, always subject to change and to the tensions and even conflicts that come from being *in between* (Weedon, 1987). These tensions can be painful, but they can also be fruitful in the same manner as unsuccessful socialization can be the mother of invention [grifo do autor].

⁶¹ The learner creates meaning on the margins or in the interstices of official meanings. It is not a place of strategic resistance but of tactical subversion.

atitudes das pessoas”.⁶² Em outros termos, é um espaço da auto expressão e não da mera reprodução da cultura da língua-alvo do aprendiz.

Ao atuar na terceira cultura ou no terceiro lugar⁶³, o sujeito, de acordo com Kramersch (2009), tende a agir não apenas como um mero expectador da diferença, mas a produzir e negociar os seus próprios significados ao apropriar-se de outra língua e cultura, contribuindo para a constituição dos vínculos com a LE/L. Nesse sentido, o sujeito poderá atuar como protagonista nesse espaço ao ressignificar as suas próprias práticas a partir do Outro (MOTTA-ROTH, 2006). Todavia, é necessário lembrar que a terceira cultura ou o terceiro lugar não se constitui num espaço estável. Ao contrário, esse espaço pode ser tenso, devido às diferenças culturais e linguísticas.

Segundo Kramersch (2009, p. 238), as tensões, as quais podem constituir esse espaço, “(...) podem ser dolorosas, mas elas também podem ser produtivas (...)”.⁶⁴ Dolorosas, tendo em vista à possibilidade de conflitos inerentes aos próprios falantes de uma língua, devido “às subjetivações estabelecidas no processo interacional” (BOHN, 2016). Além disso, as tensões também podem ser conflituosas, devido às diferenças entre línguas e culturas. Por outro lado, as tensões podem ser produtivas, uma vez que possibilitam ao sujeito a “negociação de conflitos por meio do diálogo” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 295).

Indubitavelmente, a concepção da terceira cultura, proposta por Kramersch, é relevante ao ensino/aprendizagem de LEs. Entretanto, Kramersch (2011), no artigo intitulado “As dimensões simbólicas do intercultural⁶⁵”, redefine a concepção de terceira cultura e propõe a concepção simbólica. A redefinição tornou-se necessária, pois quando a noção de terceira cultura foi proposta no ano de 1993, a cultura era concebida por Kramersch como a “(...) filiação (do sujeito)⁶⁶ numa comunidade nacional, com uma história comum, uma linguagem padrão comum e um imaginário comum” (KRAMSCH, 2011, p. 355)⁶⁷. Porém, a noção de cultura subjacente à terceira cultura (e limitada a culturas nacionais) já não era suficiente para dar conta das especificidades do mundo atual, uma vez que, segundo Bohn (2016), as culturas nacionais das línguas vazam e são “invadidas” pela(s) outra(s) cultura(s). Daí a necessidade de redefinição de cultura. Sob esse aspecto, Kramersch (2011, p. 356) salienta que: “(...) a

⁶² (...) it seeks to create a dialogic context in which the vital necessity to continue the dialogue ensures a mutual base to explore the sometimes irreducible differences between people's values and attitudes.

⁶³ Bhabha (1994) denomina esse lugar de terceiro espaço.

⁶⁴ (...) can be painful, but they can also be fruitful (...).

⁶⁵ The symbolic dimensions of the intercultural.

⁶⁶ Inserção minha.

⁶⁷ (...) that defined culture as membership in a national community with a common history, a common standard language and common imaginings.

cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas”.⁶⁸

Atualmente, Kramersch (2011, p. 356) considera que a cultura é amplamente vista como discurso e como produção de significados. Segundo Kramersch (2011, p. 355), “(...) a cultura hoje é associada a ideologias, atitudes e crenças criadas e manipuladas por meio do discurso da mídia, da internet, da indústria de marketing, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião.”⁶⁹ A autora (2011, p. 356) acrescenta que, a partir da “(...) definição de cultura como discurso, estamos olhando para o indivíduo interculturalmente competente como um eu simbólico, que é constituído por sistemas simbólicos como a linguagem, assim como por sistemas de pensamento e poder simbólico”⁷⁰. Sob esse ponto de vista, Kramersch (2011, p. 356)⁷¹ ressalta que:

(...) o desenvolvimento da competência intercultural não é apenas uma questão de tolerância ou empatia para com os outros, de compreendê-los no seu contexto cultural, ou de entendimento de si mesmo e do outro, em termos do outro. É também uma questão de olhar para além das palavras e ações e abraçar múltiplos e conflitantes mundos discursivos (...).

Assim, Kramersch (2011) propõe que a metáfora da terceira cultura seja substituída pela noção da competência simbólica, “na tentativa de posicionar os aprendizes como sujeitos que entendam o valor simbólico e as diferentes memórias evocadas por sistemas simbólicos distintos” (SALOMÃO, 2015, p. 379). Todavia, ao propor essa nova concepção, Kramersch (2011, p. 355) postula que:

O desenvolvimento da competência simbólica não substitui a noção de competência comunicativa que nos foi tão útil nos últimos 25 anos, mas agrega-lhe um componente sistemático reflexivo, que engloba as dimensões subjetiva e estética, bem como histórica e ideológica que o ensino comunicativo de línguas, em grande parte, não explorou⁷².

⁶⁸ (...) culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives.

⁶⁹ (...) culture today is associated with ideologies, attitudes and beliefs, created and manipulated through the discourse of the media, the Internet, the marketing industry, Hollywood and other mind-shaping interest groups.

⁷⁰ (...) defining culture as discourse, we are looking at the intercultural competent individual as a symbolic self that is constituted by symbolic systems like language, as well as by systems of thought and their symbolic power.

⁷¹ The development of intercultural competence is not only a question of tolerance towards or empathy with others, of understanding them in their cultural context, or of understanding oneself and the other in terms of one another. It is also a matter of looking beyond words and actions and embracing multiple, changing and conflicting discourse worlds, in which ‘the circulation of values and identities across cultures, the inversions, even inventions of meaning (...)

⁷² The development of symbolic competence does not replace the hard won notion of communicative competence that has served us so well in the last 25 years, but it includes a systematic reflexive component that

Após a discussão dos conceitos norteadores do presente estudo, a saber, o ingresso de professores de LE/I na língua-alvo, língua, identidade, cultura e vínculos, apresento, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Em outros termos, descrevo os critérios utilizados na produção e geração dos dados, assim como as etapas realizadas para analisar, interpretar e discutir os dados.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno (...). Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais.

(FRASER & GONDIM, 2004, p. 141)

Neste capítulo, descrevo as etapas realizadas para coletar, analisar os dados e organizar o *corpus* para a interpretação. O capítulo está dividido em quatro seções. Primeiramente, descrevo e contextualizo a metodologia desta pesquisa. Num segundo momento, caracterizo as participantes deste estudo. Logo após, descrevo as etapas percorridas para a geração dos dados. Por fim, explico os procedimentos de análise, interpretação e discussão dos dados.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é do tipo qualitativa. Bogdan & Biklen (1994) utilizam a expressão *investigação qualitativa* para designar diversas estratégias de investigação com o intuito de realizar uma determinada pesquisa [grifo nosso]. Essas estratégias apresentam, segundo os autores, algumas características próprias.

A primeira delas é o ambiente natural, considerado como o instrumento principal pelo pesquisador, onde os dados são coletados e complementados por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa (professores, por exemplo). A segunda diz respeito ao fato de que a investigação qualitativa é descritiva, isto é, deve haver uma preocupação do pesquisador com as palavras ou com as imagens e não apenas com os números. No entanto, além de descrever, é importante também contextualizar, pois o comportamento humano é socialmente situado. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (2004) menciona que toda a expressão verbal é socialmente dirigida e depende do contexto no qual cada sujeito está inserido e atua. A terceira refere-se à ênfase que é dada ao processo em detrimento aos resultados ou produtos por parte dos pesquisadores.

Nessa perspectiva, o *corpus* desta pesquisa é constituído por uma entrevista individual do tipo semiestruturada. A escolha pela entrevista decorre do fato de que ela pode auxiliar na compreensão de mundo dos sujeitos dessa pesquisa e, conseqüentemente, do

estabelecimento dos seus vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I. Isso é possível, pois, segundo Gaskell (2002, p. 65), o objetivo da entrevista é “uma compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos”. Nesse sentido, o referido autor (2002, p.73) salienta que a pesquisa com entrevista não consiste num “processo de informação de mão única passando de um (o entrevistador) para outro (o entrevistado). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”.

No que diz respeito ao tipo de entrevista, optei pela semiestruturada, pois, segundo Gaskell (2002), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não segue, necessariamente, um conjunto de perguntas predeterminadas como ocorre num questionário ou num levantamento. O conteúdo é orientado pelo tópico guia, isto é, um conjunto de questionamentos, cujo objetivo não consiste em realizar perguntas padronizadas. Na verdade, os questionamentos são “quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (GASKELL, 2002, p. 73). Além disso, é possível solicitar esclarecimentos sobre aspectos específicos, que não ficaram suficientemente elucidados. Sendo assim, na entrevista realizada com as participantes desse estudo, apesar de seguir o roteiro de perguntas elaborado para a pesquisa, solicitei, em vários momentos, esclarecimentos acerca de determinados aspectos, com o intuito de elucidá-los, tais como: sobre a participação de uma professora num curso específico de LE/I ao ingressar na língua-alvo ou acerca de uma exemplificação fornecida por outra. No entanto, esses pedidos de esclarecimentos não foram solicitados igualmente às três participantes, o que denota a singularidade de cada uma e a importância de considerarmos o contexto no ingresso na LE/I, assim como na constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo.

4.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, defino os critérios escolhidos para a seleção e a caracterização das participantes deste estudo.

4.2.1 Critérios de seleção

Um dos critérios adotados para a escolha das participantes foi o tempo mínimo de atuação no ambiente acadêmico de, pelo menos, um ano de experiência, pois parece ser um tempo relativamente razoável de adaptação a esse contexto. Além disso, as participantes também foram selecionadas de acordo com a receptividade, a disponibilidade e o comprometimento em relação à pesquisa. Particularmente, as professoras mostraram-se dispostas a participar e a colaborar na realização desse estudo, o que, nem sempre, tende a ocorrer com os sujeitos convidados a participarem de uma pesquisa. Tendo em vista que já tivemos contatos profissionais anteriores, isso facilitou a aproximação com elas.

4.2.2 Caracterização das participantes

Fizeram parte desta pesquisa três professoras universitárias de LE/I⁷³ do município de Santa Maria, RS. Ressalto que, embora seja um número reduzido de participantes, na entrevista em profundidade, “a finalidade não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68).

As três participantes se autodenominaram de Gisele, Bia e Fiorella e todas as informações que possam identificá-las foram omitidas. Elas também tiveram a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejassem, o que não ocorreu.

Gisele, aproximadamente 38 anos, tem formação em Letras Português-Inglês, é doutora em Letras e atua no ensino superior cerca de sete anos. Bia, aproximadamente 37 anos, tem formação em Letras Português-Inglês, está iniciando o Doutorado em Letras e atua no ensino superior cerca de um ano. Fiorella, aproximadamente 27 anos, tem formação apenas em Língua Inglesa, está finalizando o Mestrado em Letras e atua no ensino superior cerca de quatro anos. Todas já tiveram a oportunidade de viajar para o exterior. Além disso, todas trabalham numa instituição de ensino superior privada no município de Santa Maria e são falantes fluentes de LE/I. Fiorella e Gisele já trabalharam com as disciplinas de Inglês Instrumental, Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, Língua Inglesa, Produção Oral em

⁷³ Saliento que, desde o início da pesquisa, foram contatadas somente as três professoras mencionadas neste estudo.

Língua Inglesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa. Bia, por sua vez, trabalhou com as disciplinas de Inglês Instrumental e Produção Oral em Língua Inglesa.

É importante mencionar que o foco deste estudo não está na universidade e sim nas professoras que atuam neste ambiente de ensino, uma vez que a pesquisa diz respeito ao modo como essas professoras universitárias de LE/I estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Dessa maneira, a instituição na qual as profissionais pertencem, assim como as identidades das participantes da pesquisa não serão reveladas. Ressalto ainda que o projeto de pesquisa, no qual a presente tese está fundamentada, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel. Além disso, o presente estudo foi regido dentro das normas da ética, ou seja, todas as informações obtidas nas entrevistas foram voluntárias e confidenciais.

No quadro a seguir, busco sintetizar as principais características de cada participante.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

	Gisele	Fiorella	Bia
Faixa etária	Aproximadamente 38 anos.	Aproximadamente 27 anos.	Aproximadamente 37 anos.
Formação acadêmica	Letras Português-Inglês e doutora em Letras.	Letras Inglês e está finalizando o Mestrado em Letras.	Letras Português-Inglês e está iniciando o Doutorado em Letras.
Experiência no exterior	Sim	Sim	Sim
Fluência na LE/I	Sim	Sim	Sim
Atuação profissional	Graduação em Letras numa universidade privada de Santa Maria-RS.	Graduação em Letras numa universidade privada de Santa Maria-RS.	Graduação em Letras numa universidade privada de Santa Maria-RS.

Tempo de atuação na graduação	Cerca de sete anos.	Cerca de quatro anos.	Cerca de um ano.
Disciplinas ministradas na graduação	Inglês Instrumental, Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, Língua Inglesa, Produção Oral em Língua Inglesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.	Inglês Instrumental, Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, Língua Inglesa, Produção Oral em Língua Inglesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.	Inglês Instrumental e Produção Oral em Língua Inglesa.

4.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

O presente estudo envolveu cinco etapas distintas de geração dos dados para posterior análise, conforme descrevo abaixo.

4.3.1 Primeira etapa

Primeiramente, entrei em contato, por meio de uma conversa informal via telefone, com as professoras, convidando-as a fazerem parte desta pesquisa no mês de março de 2015. Tendo em vista que já as conhecia, isso facilitou o contato inicial. Elas aceitaram e, a seguir, dirigi-me à residência de cada uma delas a fim de que realizassem a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UCPel (ver Anexo A), cujo número do parecer é 44901115.9.0000.5339. Nesse momento, também procurei esclarecer algumas dúvidas relacionadas à pesquisa, bem como tranquilizá-las no que

diz respeito ao fato de que suas identidades, o local de trabalho e seus dizeres seriam preservados no decorrer deste estudo.

4.3.2 Segunda etapa

Num segundo momento, no final de setembro de 2015, entrei em contato novamente com cada uma delas, via correio eletrônico, para agendar a entrevista individual (O roteiro encontra-se no Anexo B)⁷⁴. Cada uma agendou um horário e local mais adequado. Ressalto que as participantes não tiveram acesso às perguntas da entrevista com antecedência, tendo em vista que isso poderia ter influenciado os dados da pesquisa.

4.3.3 Terceira etapa

Num terceiro momento, ocorreu a realização da entrevista. As entrevistas com as participantes Gisele e Fiorella ocorreram na residência de cada uma delas, nos dias 02 de outubro às 16h30 minutos e no dia 06 de outubro de 2015 às 18h30 minutos, respectivamente. A entrevista com a participante Bia ocorreu na minha residência no dia 02 de outubro de 2015 às 20h30 minutos. As entrevistas com Bia e Fiorella tiveram a duração aproximada de uma hora. Por sua vez, a entrevista com Gisele teve a duração aproximada de uma hora e trinta minutos. As entrevistas com Gisele e Fiorella foram realizadas na sala de estar da residência de cada uma delas. Já a entrevista com Bia foi realizada na sala de estar do meu domicílio.

É pertinente mencionar que as entrevistas foram gravadas em áudio e, após, transcritas. Elas foram realizadas em LM para que as professoras se sentissem mais à vontade para exporem as suas subjetividades, os conflitos e as prazerosidades do processo de aquisição de uma LE ao tornarem-se professoras, profissionais do ensino dessa língua. Optei pela realização das entrevistas individuais, uma vez que as professoras não dispunham de horários em comum para conversarem, devido à incompatibilidade da carga horária de cada uma.

Cada entrevista foi realizada de maneira informal e em clima descontraído a fim de possibilitar às professoras a livre expressão de suas opiniões, buscando evitar a imposição do

⁷⁴ Ressalto que o roteiro para a entrevista serviu como um guia para os questionamentos e esclarecimentos deste estudo, porém, não foi utilizado para realizar todas as perguntas de maneira padronizada.

meu ponto de vista. Para tanto, procurei assumir, segundo Fraser & Gondim (2004, p. 146), “um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto” com cada participante, procurando, assim, dar voz a cada uma delas. Desse modo, a entrevista consistiu de momentos de interação prazerosos e descontraídos entre mim e as participantes, observados, muitas vezes, pelos momentos de risos, conforme podem ser elucidados nas transcrições. Porém, ao mesmo tempo, foram momentos de interação profícua, pois, parece que elas buscaram responder sincera e densamente cada pergunta. Nesse sentido, elas colaboraram ativamente com a pesquisa, com respostas profundas e exemplificações pessoais acerca de seu ingresso na LE/I e da constituição de seus vínculos com a língua-alvo.

4.3.4 Quarta etapa

Após a finalização de cada entrevista, realizei as transcrições. Ressalto que as transcrições não seguem um padrão específico, porém, houve fidedignidade a fim de respeitar a individualidade dos dizeres das participantes. Desse modo, a transcrição foi feita, obedecendo aos dizeres das professoras, isto é, com as pausas, as hesitações e os deslizamentos gramaticais de cada participante na íntegra. Além disso, não houve nenhuma alteração quanto à forma ou ao conteúdo das entrevistas. Também optei por não incluir a totalidade das transcrições em anexo, com o intuito de evitar a identificação das participantes.

4.3.5 Quinta etapa

Por fim, foi realizado o último contato, individualmente, via e-mail, com cada participante, com o intuito de que cada uma verificasse se desejava ou não alterar algo na transcrição do seu texto.

Esse último contato ocorreu nos dias 22 e 23 de outubro de 2015 com Bia e Fiorella, respectivamente, e no dia 05 de novembro do mesmo ano com Gisele. A transcrição de cada participante foi enviada em arquivo do Word a fim de que elas pudessem alterar algo no seu texto, se assim o desejassem. Aproximadamente dois dias após o envio de cada transcrição, elas retornaram com o seu consentimento final. Apenas Gisele decidiu alterar algo no seu texto. Ela sugeriu poucas alterações, inserindo algumas notas de rodapé a fim de que seus dizeres ficassem mais compreensíveis, segundo a própria participante.

Após a explicitação dos procedimentos de geração dos dados, busco definir os procedimentos de análise, interpretação e de discussão dos dados. Para tanto, foram selecionados alguns excertos dos dizeres de cada participante da entrevista em função do objetivo maior deste trabalho: investigar como e em que medida três professoras universitárias estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo.

A análise dos dados foi fundamentada na concepção bakhtiniana de linguagem (2004), tendo como base os princípios da análise dialógica do discurso, a qual leva em consideração as posições sociais e históricas dos sujeitos, inseridos num determinado contexto. Essa concepção é importante ao presente estudo, na medida em que os sujeitos, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), interagem na e pela linguagem e, conseqüentemente, por meio desta constroem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE.

Autores como Kumaravadivelu (2012a) e Hall (2006, 2004, 1997), entre outros (conforme já mencionados na Introdução deste trabalho), fizeram parte do embasamento teórico sobre os estudos identitários. Estes estudos forneceram subsídios teóricos para a compreensão da construção dos vínculos linguístico-culturais e identitários das professoras de LE/I, sendo que esses vínculos, neste estudo, são dinâmicos. Essa dinamicidade acontece, tendo em vista a concepção de identidade adotada nesta pesquisa, a qual, segundo Hall (2006, p.12), não é “fixa, essencial ou permanente”, ou seja, está em constante transformação, sendo (re)construída na e pela linguagem.

Outro aporte teórico consistiu nos estudos culturais, conforme propostos por Kramersch (2013, 1998) e Thompson (2000), entre outros. Kramersch (2013), direcionada ao ensino/aprendizagem de LE/I, fundamentou a presente tese, no que tange à relação indissociável entre língua e cultura. De acordo com Kramersch (1998, p. 03), “(...) a língua é um sistema de signos que apresenta um valor cultural⁷⁵”, sendo que os falantes identificam a si mesmos e aos outros por meio da língua.

Autores como Coracini (2007) e Revuz (1998), entre outros, fizeram parte do embasamento teórico sobre o ingresso na LE. A compreensão acerca do ingresso é importante, uma vez que os vínculos linguístico-culturais e identitários começam a ser construídos a partir do momento em que o sujeito entra em contato com a LE, sendo que o ingresso e a constituição desses vínculos, nem sempre, ocorre de maneira satisfatória para todos os aprendizes.

⁷⁵ (...) language is a system of *signs* that is seen as having itself a cultural value [grifo do autor].

Por fim, também busquei subsídios teóricos acerca dos vínculos em pesquisadores da Psicanálise, como Zimmerman (2010, 2008). Os estudos deste autor contribuíram para a compreensão dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/L.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

(...) tudo o que me aproxima dessa ..., não vou dizer sonho, né. Eu não sei que nome dar pra isso, mas essa identidade, talvez, que eu tenho com a língua, né, e que me aproxima. (...) a questão da minha identidade, a questão cultural isso tudo ... Isso, pra mim são os vínculos, né.

(FIORELLA - participante deste estudo)

Neste capítulo analiso e discuto os resultados da pesquisa. O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, *A construção de vínculos: identificações de professoras universitárias de LE/I*, analiso as identificações referentes ao ingresso de professoras universitárias de LE/I, bem como o início da construção de seus vínculos com a língua-alvo. Na segunda, *Da frustração ao prazer: quando o desejo pela LE supera os obstáculos*, discuto se há prazerosidades e/ou conflitos no processo aquisicional de LE dessas professoras, relacionados à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE. Na terceira, *Uma nova maneira de atuar e discursar: o mundo já não é mais o mesmo*, analiso as percepções dessas professoras acerca de sua nova maneira de atuação no mundo, após o seu ingresso na LE/I, e como essa nova maneira se manifesta nas suas práticas sociais. Por fim, na última seção, *Do encantamento à negociação: a ampliação de vínculos linguístico-culturais e identitários*, discuto, particularmente, o estabelecimento e a ampliação dos vínculos linguístico-culturais e identitários dessas professoras.

5.1 A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS: IDENTIFICAÇÕES DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DE LE/I

Nesta seção, trago os excertos dos dizeres das professoras *Gisele, Bia e Fiorella*, com o intuito de analisar e interpretar as identificações referentes ao ingresso dessas professoras na LE/I, assim como o início da construção de seus vínculos com a língua-alvo. Assim, questioneei-as sobre essa experiência nova, relacionada ao ingresso numa outra língua, mas que, sobretudo, elas estavam dispostas a realizar. Percebi que as participantes estavam dispostas a aceitar a presença do *outro* em suas vidas (COUTO, 2013), ou seja, outra língua e outra cultura. Observei também que elas apresentavam, acima de tudo, o desejo pela LE (Revuz, 1998) ou a atração para a LE (CORACINI, 2007), a qual é “sentida pela alma e pelo corpo” (DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE DE ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 160),

conforme os seus dizeres: “Eu queria muito mesmo e eu admirava” (Gisele); “é um encantamento” (Fiorella); “é uma lindeza” (Bia). Essa atração para a LE, percebida nos discursos das participantes do estudo, segundo Coracini (2007), tende a facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Talvez isso ocorra pelo fato de que elas se sintam mais motivadas no que tange à LE do que em relação à própria LM, mesmo com os desafios inerentes ao ingresso numa LE, como a reconfiguração linguística, identitária e cultural.

O desejo de Gisele pela LE/I, iniciado pela música, conforme podemos observar no excerto 1, era bastante forte, tanto que ela escrevia para uma rádio a fim de solicitar músicas em LE/I, as quais eram trilhas sonoras de novelas.

1. **Eu escutava muita música em LI, muita música em LI**, pegava os nomes das músicas a partir das novelas, né, eu assistia novela, e então, eu escutava a trilha sonora da novela que virava um grande sucesso e, aí, eu queria escutar aquela música muitas vezes. [...] Pra mim, **eu diria que foi o gênero que mais influenciou o meu gosto, a minha inserção no idioma e até hoje, pra te falar a verdade, eu acho que é o gênero que mais me influencia** (Gisele).

Ainda sob esse aspecto, Gisele salienta que:

2. (...) nós tínhamos, na época, isso década de noventa, né, anos noventa e cinco, noventa e dois, noventa e cinco, eu tava no ensino médio, **nós não tínhamos muito acesso, pelo menos, eu não tinha porque eu morava no interior de Faxinal do Soturno.** [...] **Eu escrevia pra uma rádio de Cachoeira do Sul, a Rádio Fandango FM** (risos). **E eu pedia as músicas**, eu podia pedir até cinco, mas eles iam tocar apenas três em cada programa da rádio e, aí, **eu ficava esperando, aguardando ansiosamente pela minha música e eram todas em LI, todas.** Às vezes, claro, eu não entendia muito o que dizia, mas eu ficava repetindo e tentando cantar junto. Então, eu acho, pensando hoje, assim, claramente, qual foi o meu maior insumo, eu acho que foi dessa rádio. (...) (Gisele).

Então, apesar das dificuldades enfrentadas, na década de noventa no seu ingresso na LE/I, tais como o restrito acesso à internet, assim como o fato de residir numa cidade do interior, ela conseguiu encontrar uma maneira de ampliar o seu contato com a LE: por meio das músicas, as quais ela se identificava e, muitas vezes, solicitava pela rádio. Para tanto, ela “escrevia pra uma rádio de Cachoeira do Sul, a Rádio Fandango FM (risos)”, pois segundo Gisele, na década de noventa, “lá não tinha obviamente internet, não tinha ...”⁷⁶ (excerto 3).

Ela acrescenta ainda, no excerto 3, que assistiu o seu primeiro filme em 1993, Filadélfia, o qual a marcou muito, mas em fita de vídeo. Além disso, Gisele menciona que gostaria de ter feito “um curso paralelo de língua, né, um cursinho de línguas, um curso não

⁷⁶ Ressalto que as participantes mencionaram, por exemplo, o uso do rádio e da fita cassete, pois eram os recursos que elas tinham acesso no momento em que começaram a ingressar na LE/I. No entanto, talvez outros participantes poderiam ter se referido à internet, aos jogos, etc.. Tal fato denota a dinamicidade do ensino/aprendizagem de LE/I em relação ao mundo sociocultural da época.

regular”. No entanto, ela não tinha condições financeiras, tampouco tempo para tanto, pois já atuava num projeto de pesquisa na universidade desde o segundo semestre.

3. **Então, lá não tinha obviamente internet, não tinha ... os filmes ... eu lembro que eu assisti o meu primeiro filme em 1993, que eu assisti Filadélfia, na época, um filme que me marcou muito, mas em fita de vídeo. (...) Eu pensei, em vários momentos, em fazer um curso paralelo de língua, né, um cursinho de línguas, um curso não regular. Mas, aí, na época, eu não tinha condições financeiras** e também não tinha tempo porque eu atuava já num projeto de pesquisa, desde o segundo semestre, eu comecei a atuar nesse projeto na Literatura. (...) (Gisele).

Portanto, as dificuldades pareciam ser muitas, mas o seu desejo pela LE (Revuz, 1998) parecia ser maior e, de algum modo, conseguiu superá-las. Nos excertos de Gisele, podemos perceber a sua capacidade de “agência”, isto é, a busca pela construção de espaços para a sua aprendizagem, independentemente do social. Em outros termos, a participante “não espera que a sociedade agencie as oportunidades de aprendizagem, mas elas são criadas pelo indivíduo” (BOHN, 2016).

Assim como Gisele, Fiorella também se identificava com a música. Ela gostava de “cantar muito e depois descobrir o que eles estavam falando”. As músicas que ela gostava de escutar e cantar eram de grupos adolescentes, os quais estavam na moda na sua adolescência, tais como: Spice Girls e Back Street Boys, conforme observamos no excerto 4.

4. Eu, na verdade, **o meu interesse pela LI começou, na minha adolescência, graças à música.** Então, eu gostava muito, sempre gostei muito da música e, na época, né, da minha adolescência tava na moda os Boy Bands, então, muito Spice Girls, muito Back Street Boys. Então, **começou por aí, querendo cantar muito e depois descobrir o que eles estavam falando** (Fiorella).

Num determinado momento da entrevista, Fiorella, parecendo mais confiante, decide compartilhar algo comigo relacionado ao seu ingresso na LE/I, pois segundo ela “nunca conto essa parte, eu conto só a parte da música (risos) que é menos vergonhosa”, conforme explicitado no excerto 5. Fiorella menciona, neste excerto, que “não lia a cartinha em Português”, referindo-se a uma brincadeira de sua infância, ao contrário, “lia blaalala em outra língua (risos)” e afirma que já nasceu com isso, ou seja, parece fazer parte do seu inconsciente. Nesse sentido, Aiub (2011, p. 12) afirma que “Aprender uma LE é também deixar capturar-se, é imaginar que se domina, mas é ser tomado inconscientemente pelo outro da LE”. Podemos inferir, a partir dos dizeres de Fiorella, que ela foi “tomada inconscientemente pelo outro da LE” (AIUB, 2011, p. 12), ou atraída para a LE (CORACINI, 2007) desde a sua infância.

5. Eu não sei se iniciou, na verdade, assim, eu digo que iniciou pela música porque até, então, eu nunca tinha tido esse clique pra estudar a língua em si, mas (...), por exemplo, quando tu é pequenininho e que tu vai brincar de alguma coisa eu lembro que eu fazia, aí eu imitava a Xuxa, sorteando cartinha. **E eu não lia a cartinha em Português, sabe eu o fulaninho mandou a cartinha, não, eu pegava a carta e lia blaalala em outra língua (risos)**. Então, eu acho que eu já nasci meio com isso (risos) (Fiorella).

Até aqui, os dizeres de Gisele e Fiorella, referentes às suas identificações com a LE/I e ao ingresso nessa língua, estavam relacionados, particularmente, à música. Diferentemente das duas participantes, Bia não se refere à música, mas aos professores, como principais responsáveis por “despertar a paixão pela língua e pela vontade de estudar mais” e como um meio de interagir com essa nova língua. Ela lembra inclusive o nome da professora, a qual foi marcante no seu ingresso na LE/I: Carla⁷⁷ e reitera “não esqueço mais”, conforme o excerto a seguir:

6. Se eu tivesse que elencar, né, **um responsável por me despertar a paixão pela língua e pela vontade de estudar mais seria realmente os meus professores e uma, a professora Carla, não esqueço mais** (risos), que ... definidora mesmo, assim, de nos apresentar a língua de uma forma completamente diferente e viva. (Bia)

Assim, Bia não se identificava com a música no seu ingresso na LE/I. Na verdade, em suas memórias, ela refere-se à escola como “ponto inicial, o mais forte” em relação a essa língua, conforme percebemos no excerto 7.

7. (...) eu não lembro de em casa, eu sou a mais nova de seis, sou a sexta, mas os meus irmãos são todos mais velhos, alguns escutavam, né, tinha o ... quando eu era pequena, eles eram adolescentes, então tinha o roqueiro do Led Zeppelin, **mas eu não tenho nenhuma memória de me pegar cantando com eles, ou, eu acho que ..., né, o ponto inicial, o mais forte foi na escola** (Bia).

Nesse sentido, percebemos que o vínculo afetivo com a escola, isto é, a presença imprescindível das emoções para o estabelecimento dos vínculos (ZIMERMAN, 2008), representada pela professora Carla, parece ter sido decisivo por “despertar a paixão pela língua e pela vontade de estudar mais” e denota o valor simbólico dessa profissional, conforme explicitado por Bia no excerto 6. Esse vínculo parece ser realmente forte, pois Bia guardou e recuperou na memória o nome de sua professora referente ao seu ingresso escolar na LE/I e refere-se à Carla como:

8. (...) um pacote completo de professora, assim, e ainda é o meu exemplo, né (Bia).

⁷⁷ Relembro que este nome é fictício, conforme mencionado na Introdução deste trabalho.

Ainda no que diz respeito ao ingresso na LE/I, Gisele acrescenta, no excerto 9, a leitura como outro fator importante relacionado ao mesmo. Segundo ela, sua professora solicitava muita tradução dos textos e, raramente, de letra de música. No entanto, Gisele ressalta, no excerto 10, que “era mais uma atividade de tradução do que propriamente de leitura”, uma vez que, de acordo com ela, se confundia tradução com leitura. Assim, na sua concepção naquele momento, para compreender um texto era necessário traduzi-lo. Por isso, de acordo com Gisele, durante um longo período, ela realizou essas tarefas de tradução de textos e de letras de músicas. Ainda no que tange à tradução, Bohn (2016) afirma que “passamos a vida traduzindo não somente enunciados com os quais a vida nos confronta diariamente, mas também os gestos, os movimentos corporais”. O autor (2016) acrescenta que a tradução pode ser uma atividade estratégica importante de aprendizagem, uma vez que “dentro da perspectiva bakhtiniana de linguagem, falar é um processo dialógico, é um processo tradutório em que os sentidos nunca são *dados*⁷⁸ no enunciado”. No entanto, de acordo com o referido autor, é um aspecto pouco explorado pelos profissionais de ensino de línguas.

9. E, depois, na escola, né, também, dá pra falar da escola um pouquinho. **Eu gostava muito de fazer leituras em LI.** Eu lembro que a professora pedia muita tradução dos textos que eram trabalhados em sala de aula e, às vezes, até de uma letra de música, muito raramente, mas já tinha, né, e, aí, eu fazia tradução, assim. (Gisele).
10. **E a partir daí também, como eu falei antes, os livros, né, os livrinhos na escola, os textos escritos que a professora pedia pra gente ler,** eu traduzia muito, mas aí era mais uma atividade de tradução do que propriamente de leitura. É que se confundia muito, na época, né, eu entendia que pra entender o texto, eu tinha que traduzi-lo, né. Então, por um bom período, eu passei a fazer isso (Gisele).

Já Fiorella, no excerto 11, destaca a viagem como uma maneira de se identificar com a LE/I, devido a sua curiosidade e, segundo ela, seu plano de vida é “sair pelo mundo, conhecendo culturas, conhecendo gente diferente”. Em outros termos, a viagem representa “a descoberta do outro (pessoa, espaço e lugar), que está atrás da curiosidade humana de conhecer o mundo” (BOHN, 2016). A participante acrescenta que isso é o que a “motiva até pra aprender outros idiomas, né”, sendo que esse “sonho por viagem” iniciou-se em relação à música.

11. **Sonho por viagem** (risos). É, eu sempre imaginei muito assim, aí, um dia eu vou encontrar Leonardo di Cáprio, vou encontrar Brad Pitt, então, na verdade, o meu sonho por viajar começou tudo em função de música. É até engraçado falar nisso, mas é verdade assim (risos). **E eu sempre**

⁷⁸ Grifo do autor.

fui muito curiosa, muito, então, assim eu ainda, meu plano de vida ainda é sair pelo mundo, conhecendo culturas, conhecendo gente diferente. É o que me motiva até hoje, é o que me motiva até pra aprender outros idiomas, né. Eu quero francês, não só a LI (Fiorella).

Portanto, observamos um forte desejo de ingressar/participar desse pertencimento identitário com a LE/I, isto é, de se aproximar dessa língua e integrá-la a sua vida, seja por meio da música (Gisele e Fiorella), da leitura (Gisele) ou do professor (Bia). Percebemos, então, que as participantes começam a estabelecer o vínculo do conhecimento em relação à LE/I, ou seja, de acordo com Zimerman (2010), demonstram o interesse em conhecer um objeto (neste caso, a LE/I). O autor nos recorda que se o vínculo do conhecimento, por exemplo, for carregado de emoções que expressam sentimentos de satisfação, de alegria e de curiosidade de fazer parte de uma outra cultura, o sujeito tenderá a estabelecer vínculos com a LE/I. Isso parece ser demonstrado nos dizeres das participantes: “me despertar a paixão pela língua e pela vontade de estudar mais” (Bia); “E eu sempre fui muito curiosa, muito, então, assim eu ainda, meu plano de vida ainda é sair pelo mundo, conhecendo culturas, conhecendo gente diferente. É o que me motiva até hoje, é o que me motiva até pra aprender outros idiomas, né. Eu quero francês, não só a LI” (Fiorella). Sob esse aspecto, Gisele comenta que:

12. (...) estudava Inglês, além da faculdade, em casa sozinha, no mínimo, duas horas por dia. Acordava quatro da manhã pra estudar até às seis. **Fazia essas coisas assim porque eu queria muito** (Gisele).

Gisele, assim como as demais participantes, apresenta um interesse muito grande em relação à LE/I, pois, segundo ela, “queria muito” e, possivelmente, tal interesse contribuiu para o estabelecimento dos seus vínculos com a língua-alvo e a fez aprender, muitas vezes, por conta própria, “sem mestre explicador⁷⁹” (RANCIÉRE, 2002, p. 25), ou seja, sem a presença de um professor, devido ao “seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÉRE, 2002, p. 25), conforme elucidado no excerto 12. Segundo Ranciére (2002, p. 28), “não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo”, uma vez que a vontade e/ou desejo é o que “empurra à frente a inteligência, essa habilidade em relacionar, observar, comparar, calcular, fazer e dizer como se fez” (PALLAMIN, 2008, p. 56) [grifo do autor]. O interesse dessas participantes, associado à curiosidade, à abertura e à

⁷⁹ Ressalto, no entanto, que apesar de Gisele aprender, em determinados momentos, por conta própria, não desconsidero a importância do professor no ensino aprendizagem de LE. Este, segundo Libâneo (2011, p. 12), tende a exercer um papel fundamental, uma vez que “sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana e o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor”.

prontidão em relação à LE/I tende a ser um componente importante na constituição da competência intercultural para a aprendizagem da língua-alvo (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002) e, conseqüentemente, para o estabelecimento de seus vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I.

Ainda no que tange às identificações das professoras com a LE/I, percebemos que existem semelhanças e diferenças. Gisele e Fiorella se identificam com a música ao ingressarem na outra língua. No que diz respeito às diferenças, Gisele, no excerto 13, se identifica com a pontualidade, a cordialidade, “aquelas três palavrinhas básicas, né: por favor, com licença e desculpa. Né, e quatro, talvez, obrigada.”, particularmente da Austrália e do Canadá, que são os lugares que ela tem mais contato. Já Fiorella, no excerto 14, identifica-se com a autonomia, algo que em sua opinião, “(...) chama muito a atenção quando tu sai do Brasil é que as pessoas não ficam te cuidando. Sabe, então, nesse sentido, eu me sinto muito ... eu me enxergo, sabe, que eu sei que isso é muito cultural que isso não é nosso”. Além disso, ela também se refere a aspectos profissionais “Essa coisa de trabalhar, sair às sete da manhã e voltar às onze e passar dia inteiro trabalhando, isso não é nosso, né, e a gente sabe disso. Então, nesse ponto, assim, de ser muito *hard-working* isso eu me enxergo bastante”. Ela reitera duas vezes “eu me enxergo” e “isso não é nosso”, fazendo uma referência aos aspectos profissionais ausentes na nossa cultura, de acordo com a participante. Possivelmente elas se identifiquem com esses aspectos culturais pela ausência destes na cultura da LM (WOODWARD, 2004). Além disso, Coracini (2007, p. 159) salienta que “a identificação pressupõe sempre a atuação do desejo”, ou seja, de acordo com Kramsch (2009), nos identificamos positiva ou negativamente com o Outro (uma outra pessoa ou uma outra imagem), pois temos o desejo da auto realização.

Talvez isso possa explicar o desejo das participantes de quererem se vincular à língua e à cultura estrangeira, ou seja, o anseio de querer fazer parte e estabelecer relações com a língua e a cultura da LE/I. Todavia, com o intuito de fazer parte e estabelecer relações com a LE, necessitamos “refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade”, conforme salienta Motta-Roth (2006, p. 295).

13. A questão dos horários, né, diz que vai ... o ônibus vai chegar tal hora, o metrô vai chegar tal hora, o metrô chega na hora exata. **A pontualidade, então, eu destacaria a pontualidade, a cordialidade. Tá, acho muito importante, aquelas três palavrinhas básicas, né: por favor, com licença e desculpa. Né, e quatro, talvez, obrigada** (Gisele).
14. (...) **a questão da autonomia**, uma coisa que me chama muito a atenção quando tu sai do Brasil é que as pessoas não ficam te cuidando. Sabe, então, nesse sentido, eu me sinto muito ... eu me

enxergo, sabe, que eu sei que isso é muito cultural que isso não é nosso. **Essa coisa de trabalhar, sair às sete da manhã e voltar às onze e passar dia inteiro trabalhando, isso não é nosso, né, e a gente sabe disso.** Então, nesse ponto, assim, de ser muito *hard-working* isso eu me enxergo bastante (Fiorella).

Bia, por sua vez, no excerto 15, refere-se ao uso de expressões em LE/I que ela utiliza na LP e sobre as quais não reflete. Algumas dessas expressões foram utilizadas pela participante no decorrer da entrevista, conforme explicitado no excerto 16.

15. **É de fazer uso das expressões que mais ... sobre as quais eu não reflito**, sobre quando eu tô falando, então, quando eu tô falando em Português (...) Então, eu acho que tá nesse nível de intimidade, talvez, ou vínculo, assim, me parece que algumas são mais apropriadas pra *convey the meaning* (risos) do que outras, em algum momento, e eu não me preocupo mais em ficar pensando, né, ai como é que a gente diz mesmo, (...) porque elas são curtinhas e dão conta de um significado e remetem a um momento em que nós criamos aquele vínculo (Bia).

16. Ah, coisas que eu tinha que decorar pro dia da prova, mas que no dia seguinte *gone*, né. Não existe o *unknown*. Então, sim. É ... bom, é interessante estar numa posição de alguém que analisa o discurso (...).
(...) me parece que algumas são mais apropriadas pra *convey the meaning* (risos) do que outras (...).
De zero anos com *mummy and me* até senhorinhas muito idosas (...) (Bia).

Essas expressões/palavras (*gone*, *unknown*, *convey the meaning*, *mummy and me*, dentre outras) são praticamente familiares para ela, pois, segundo a participante “elas são curtinhas e dão conta de um significado e remetem a um momento em que nós criamos aquele vínculo” (excerto 15).

Todavia, saliento que durante a entrevista de Gisele e Fiorella, cada uma também fez uso de determinadas expressões/palavras em LE/I. Gisele utilizou, por exemplo, *speaking* e *ape*; enquanto Fiorella, *American dream* e *hard-working*, conforme explicitado nos excertos 17 de Gisele e 18 de Fiorella, respectivamente.

17. (...) eu ficava indo e voltando pra poder repetir e trabalhar o *speaking*, né, a fala. (...)
Eu lembro de ter lido um texto do professor Kanavillil Rajagopalan, no sétimo semestre do curso de Letras, que dizia exatamente isso que a gente não precisava *ape*, que significa macaquear, imitar como macacos ah ... a fala do falante nativo (Gisele).

18. É um encantamento, mas não é aquele encantamento *American dream*, não é isso.
Então, nesse ponto, assim, de ser muito *hard-working* isso eu me enxergo bastante (Fiorella).

O uso de tais expressões, por parte das três participantes do estudo, parece denotar, segundo Coracini (2007), a imbricação das línguas e das culturas, as quais emergem no discurso de cada participante. Isso parece estar explicitado quando Bia, no excerto 15, se refere ao fato de que algumas expressões “(...) são mais apropriadas pra *convey the meaning*

(risos) do que outras (...)”. Desse modo, ela não necessita preocupar-se em ficar pensando qual expressão utilizar, pois, segundo ela, “(...) tá nesse nível de intimidade, talvez, ou vínculo (...)”.

Outro aspecto com que Bia se identifica é com o humor ácido ou “o sarcasmo ou o tipo de piada”, que, em sua opinião, “parece menos óbvia ou menos, né, sexista”. Bia, assim como Gisele e Fiorella, também parece se identificar com os aspectos culturais ausentes na cultura da LM (WOODWARD, 2004). Isso fica explícito, no excerto 19, quando ela afirma “a gente não consome nenhum programa de humor brasileiro, né, na TV aberta é um horror, né, não tem como (risos), mas é que agora a gente tem a paga também, mas é difícil, é as produções culturais são difíceis de consumir as brasileiras, me parece”.

19. **É eu só consigo pensar nas coisas que a gente consome, né, desse humor (...)** Talvez, assim, essa forma de, eu não sei se é acida a palavra, mas existe algo ali nesse humor que a gente talvez se identifique mais do que ... a gente não consome nenhum programa de humor brasileiro, né, na TV aberta é um horror, né, não tem como (risos), mas é que agora a gente tem a paga também, mas é difícil, é as produções culturais são difíceis de consumir as brasileiras, me parece. **Talvez por aí, né, o humor ou o sarcasmo ou o tipo de piada que me parece menos óbvia ou menos, né, sexista, embora seja, mas me agride menos, por exemplo, enquanto mulher, né (Bia).**

Na verdade, as diferentes maneiras das participantes se identificarem com a língua e a cultura da LE/I tendem a demonstrar a singularidade de cada uma no que diz respeito ao seu ingresso na LE/I. A singularidade de cada participante ocorre, pois “cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irrepitível, insubstituível no mundo, sendo responsável pelos seus atos” (SOBRAL, 2009, p. 49) e pela constituição de seus vínculos com a língua-alvo.

Além de suas identificações, também questionei as participantes se elas já cogitavam serem professoras de LE/I quando ingressaram nessa língua. Nesse sentido, a língua, de certo modo, deixa de ser sentimento, cultura e torna-se profissão, um aspecto interessante que será abordado a seguir.

De acordo com os dizeres das participantes, quando elas ingressaram na LE/I, não demonstravam interesse em serem professoras dessa língua, mas todas apresentavam o desejo pela LE/I. O desejo pela profissão foi sendo descoberto aos poucos, ou seja, esse desejo foi aflorando, conforme observamos nos excertos 20, 21 e 22 de Gisele e 23 de Fiorella, respectivamente. Gisele menciona que o seu interesse em se tornar professora dessa língua surgiu ao ensinar o seu irmão, utilizando para tanto uma parede de tijolos.

20. Eu acho que o primeiro contato que eu tive pela fita cassete com o Inglês, naquele momento eu não pensava, assim, em ser professora. **Eu fui perceber que eu queria ser professora no momento em que eu ensinava o meu irmão** (risos), usava uma parede de tijolos, assim. E, com o tijolo mesmo, eu escrevia naquela parede, ensinando o meu irmão e fazia o coitado ficar lá horas sentado pra assistir as minhas aulas (Gisele).

No decorrer da entrevista, Gisele, dentre as três participantes, foi a única a mencionar que prestou vestibular para outro curso, Odontologia, conforme ilustra o excerto 21, mas não obteve êxito. Por isso, ficou um pouco decepcionada naquele momento, pois, segundo ela, “queria muito também ter passado em Odonto”. No entanto, obteve o primeiro lugar, no ano de 1998, em Letras Português-Inglês no PEIES⁸⁰. Além disso, segundo Gisele, seus pais, perceberam, antes mesmo dela, que ela gostava de ser professora, pois ela gostava de ensinar, conforme podemos observar no excerto 22.

21. **Eu até tentei vestibular pra outro curso, que era o que eu queria até o segundo ano do ensino médio, eu queria fazer Odontologia e fiz.** Na época, eu fiz no vestibular Odontologia e tínhamos a oportunidade de fazer o PEIES, foi o primeiro ano do PEIES, em 1998, e aí eu fiz Letras no PEIES, e pra minha satisfação eu tirei o primeiro lugar naquele ano em Letras Português-Inglês no PEIES (Gisele).
22. E aí eu pensei, assim, na hora, eu fiquei um pouco triste porque eu queria muito também ter passado em Odonto. Mas, o meu pai me falou assim: se tu tivesses passado em Odonto, provavelmente tu não teria cursado Letras e eu tenho certeza que tu fizeste a escolha certa, ou seja, fazer Letras. Então, foi, assim, uma escolha, né, meio da família junto. **Sempre tive esse apoio dos meus pais, que sempre perceberam antes mesmo do que eu, que eu gostava de ser professora, que eu gostava de ensinar** (Gisele).

Fiorella demonstrou interesse em se tornar professora a partir do momento em que iniciou num curso livre de idiomas na sua adolescência. Segundo a participante, ela “chegava antes e começava a ajudar os alunos que estavam lá esperando pra ter o horário de aula” e foi, neste momento, que ela percebeu como gostaria de atuar em termos profissionais, ou seja, ser professora de LE/I, conforme explicitado no excerto 23.

23. **Na verdade, eu cogitei ser professora de língua quando eu comecei no cursinho.** É porque eu como eu tinha tempo livre, né. Eu era estudante de ensino médio (risos) eu chegava sempre muito antes do horário da aula, porque eu gostava muito de estar no cursinho. **Então, eu chegava antes e começava a ajudar os alunos que estavam lá esperando pra ter o horário de aula e aí que eu me dei conta que era o que eu queria fazer** (Fiorella).

Bia teve um percurso peculiar em relação às demais, pois ela já dava aula, mas, segundo ela, não se via como professora, ela dizia que “estava, mas não era professora”. No seu percurso pessoal e profissional, ela viajou para o Japão com o seu marido devido ao doutorado dele. Lá, segundo ela, precisou sair completamente da sua zona de conforto a fim de que pudesse se perceber como professora, pois, no Brasil, ela não se via como tal, embora atuasse nessa profissão. Então, no Japão, Bia se estabeleceu como professora de LE/I. Na

⁸⁰ Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

verdade, essa participante precisou do olhar do outro, isto é, de outra cultura e outra língua para se “descobrir como professora”, uma vez que, de acordo com Coracini (2007, p. 120), “o sujeito se vê no e pelo olhar do outro que o constitui, que atravessa seu corpo e se torna sangue e carne”. Apesar da relevância do *olhar do outro* [grifo nosso] em relação à Bia, não temos como afirmar o porquê de Bia ter se descoberto como professora apenas no Japão e não no Brasil. (...). Sob esse aspecto, ela até brinca que “É um trabalho pra psicologia explorar (risos)”, conforme o excerto a seguir.

24. Já dava aula nesse cursinho, né, nesse curso livre, mas **não me via como professora, eu já, naquela época, dizia que eu estava professora, mas eu não era professora.** (...) eu precisei ir para um outro país pra eu me colocar numa situação, sair completamente da minha zona de conforto pra me ver como professora. (...) Ali realmente eu entendi que isso não era momentâneo, isso não iria passar. E que eu ... era sim professora, embora, talvez eu tenha precisado de todo esse tempo pra eu finalmente me colocar nesse lugar. Então, ali se estabeleceu a Bia como professora e aí ... (...) É um trabalho pra psicologia explorar (risos) (Bia).

Realmente, o tempo foi necessário para ela se descobrir como professora e “sair da sua zona de conforto” (excerto 24), pois, segundo ela, “não vai passar (risos). Não é uma febre, né. Eu realmente sou professora” (excerto 25). Para tanto, ela voltou a estudar e está cursando Licenciatura, pois ela havia feito inicialmente Bacharelado⁸¹, e, concomitantemente, está cursando o Doutorado em Letras em Santa Maria.

Na singularidade de Bia, percebemos nitidamente o processo de reconfiguração de sua(s) identidade(s), pois segundo Hall (2006, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” e podemos perceber claramente isso no dizer de Bia, quando ela se refere a “sair da sua zona de conforto” (excerto 24). O deslocamento dessa zona de conforto e de instabilidade da identidade da participante vai ao encontro do que Bakhtin (2004) postula sobre a linguagem como “arena de conflitos”, pois estes fazem parte do sujeito e da linguagem e, conseqüentemente, da constituição e da reconfiguração da identidade profissional e pessoal de Bia.

25. Teria um momento em que eu iria fazer outra coisa da minha vida, mas no momento em que me coloquei como alguém que teria que responder, porque não tinha way out, né. Era isso que me constituía, então eu precisei dar a volta, voltar a estudar e fiz mestrado, né, e sigo estudando, assim, porque não vai passar (risos). Não é uma febre, né. Eu realmente sou professora. (...) Hoje eu estou fazendo licenciatura (risos) enquanto eu faço o doutorado (Bia).

⁸¹ Relembro que Bia foi a única que fez Bacharelado, as demais já iniciaram na Licenciatura.

Ainda no que tange ao fato das participantes cogitarem ou não serem professoras de LE/I quando ingressaram nessa língua, considereei oportuno questioná-las acerca do porquê delas optarem particularmente pela LE/I.

Sob esse aspecto, Fiorella, no excerto 26, se refere à música como o gênero que tinha mais acesso em LE/I. No entanto, segundo ela, é “curiosa pra qualquer língua”. Esse desejo, essa atração para as línguas parece ser inerente a ela, isto é, parece fazer parte do seu inconsciente, conforme já mencionado por ela no excerto 5 “eu acho que eu já nasci meio com isso (risos)”. Do mesmo modo, Gisele, no excerto 27, também reitera esse fato, quando menciona “acho que nasceu comigo” e, acrescenta que nenhum outro idioma lhe chamou tanto a atenção.

26. **Na verdade, assim a LE/I em função da música que era o que eu tinha mais contato.** (...) É, mas eu tenho, eu sou curiosa pra qualquer língua (Fiorella).
27. (...) **nenhum idioma me chamou tanto a atenção, né. É uma empatia, assim, quase que natural (risos). Acho que nasceu comigo, assim (risos).** A minha mãe sempre fala que, quando ela escutava eu escutando as fitinhas, quando ela percebia que eu tava lá, durante horas, escutando aquela mesma fita, ela pensava com ela mesma, assim: ai, como é que pode gostar disso (risos)? (Gisele).

Por outro lado, Bia, em nenhum momento da entrevista, refere-se ao fato de ter nascido com o desejo pela LE/I, como algo inerente a ela, e talvez isso possa ter influenciado no momento de sua escolha pelo Bacharelado ao invés da Licenciatura, pois, segundo ela, no excerto 25, haveria um momento em que iria fazer outra coisa da sua vida. Percebemos, então, que a LE/I era importante para ela, mas, naquele momento, não parecia ser suficientemente relevante para constituir a sua profissão.

No excerto 28, Bia se refere ao fato da LE/I fazer sentido para ela, enquanto que as demais disciplinas eram “a abstração da abstração que não se relacionava com nada” na sua vida e reitera “zero”. O seu desejo, conforme ela mesma mencionou, surgiu na escola. Então, no ambiente escolar, segundo Bia, quanto maior o número de disciplinas relacionadas à LE/I, maior era o seu desejo de “consumir isso sem parar”, diferentemente das demais disciplinas. Ela acrescenta ainda que “o Inglês também abre portas pra pensar outras línguas e outros mundos possíveis, né, mas é uma lindeza (risos), né”.

28. Na escola, o ..., e eu acho que isso tem tudo a ver com a escolha já no ensino médio por **quanto mais disciplinas de Inglês, mais eu quero consumir isso sem parar e as outras não, é esse fazer sentido, né.** As outras disciplinas, né, matemática, física, biologia era pra mim a abstração da abstração que não se relacionava com nada na minha vida, zero. Ah, coisas que eu tinha que

decorar pro dia da prova, mas que no dia seguinte gone, né. (...) **o Inglês também abre portas pra pensar outras línguas e outros mundos possíveis, né, mas é uma lindeza** (risos), né (Bia).

Portanto, o ingresso das participantes deste estudo na LE/I foi marcado por semelhanças e diferenças no que tange à identificação de cada uma com a língua-alvo. Gisele e Fiorella se identificam com a música no ingresso na LE/I. No que diz respeito às diferenças, Gisele se identifica com a pontualidade e a cordialidade, “aquelas três palavrinhas básicas, né: por favor, com licença e desculpa. Né, e quatro, talvez, obrigada.”, particularmente da Austrália e do Canadá, que são os lugares que ela tem mais contato. Fiorella identifica-se com a autonomia e pensa em “tentar um doutorado fora daqui, exatamente pela questão da autonomia”. Além disso, a participante também se identifica com os aspectos profissionais relacionados à cultura estrangeira, como o fato dela ser “muito *hard-working*”. Bia identifica-se com o uso de expressões em LE/I que ela utiliza na LP e sobre as quais não reflete, pois são praticamente familiares para ela e, segundo a participante, “são mais apropriadas pra *convey the meaning* (risos) do que outras”, pois ela não necessita ficar pensando a respeito delas. Outro aspecto que Bia se identifica é com o humor ácido ou o sarcasmo ou o tipo de piada, que lhe parece menos óbvia ou menos sexista e que a agride menos, por exemplo, enquanto mulher.

No entanto, todas apresentaram, como similaridade, o desejo pela LE/I, ainda que desperto em momentos distintos para cada uma. Gisele e Fiorella mencionaram que esse desejo era algo inerente a elas e Bia referiu-se a ele como algo que aflorou na escola, pois ela não tinha registro de memória anterior relacionada a esse desejo pela LE/I.

Outro aspecto que merece atenção, diz respeito à necessidade de interação das participantes com a LE/I, seja por meio da fita cassete ou do rádio (Gisele), da música (Gisele e Fiorella), das professoras (Gisele e Bia). Tal necessidade de dialogar parece ser o resultado do desejo das participantes de estabelecerem vínculos com a nova língua e vai ao encontro do modo como Bakhtin (2004) concebe a linguagem, isto é, como interação social e não apenas como o aspecto formal (regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas).

No que diz respeito ao início da construção dos vínculos com a LE/I, Gisele, Fiorella e Bia começaram a estabelecer o vínculo do conhecimento em relação à LE/I, isto é, demonstraram o interesse em conhecer e estabelecer relações com essa nova língua, conforme percebemos nos enunciados de Bia “a paixão pela língua e pela vontade de estudar mais”; de Fiorella “eu sempre fui muito curiosa, muito, então, assim eu ainda, meu plano de vida ainda é sair pelo mundo, conhecendo culturas, conhecendo gente diferente” e de Gisele “eu queria muito”.

Assim, após analisar as identificações relacionadas ao ingresso dessas professoras na LE/I, bem como o início da construção de seus vínculos com a língua-alvo, busco, na próxima seção, discutir se há prazerosidades e/ou conflitos no processo aquisicional de LE das participantes deste estudo, ou seja, se há frustrações e/ou prazeres relacionados a esse processo.

5.2 DA FRUSTRAÇÃO AO PRAZER: QUANDO O DESEJO PELA LE SUPERA OS OBSTÁCULOS

Nesta seção, discuto se há prazerosidades e/ou conflitos no processo aquisicional de LE de Gisele, Bia e Fiorella, relacionados à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE.

Gisele afirma que teve conflitos linguísticos relacionados ao fato dela “não conseguir montar um enunciado” e ao fato dela não “não conseguir falar”, enquanto que a maioria de seus colegas já falava, ao menos, alguma coisa quando ingressou na universidade. Ela ressalta que a falta da habilidade da oralidade a fez pensar em desistir do curso de Letras Português-Inglês, pois, segundo ela, isso a machucava muito, conforme observamos no excerto 29.

29. Olha, eu entrei na faculdade, na época, então, em 1998 e eu sabia muito vocabulário de Inglês e sabia ler ou traduzir, né, se confunde esse conceito, mas eu não sabia falar Inglês. Algumas coisas, algumas palavras isoladas, **mas não conseguia montar um enunciado. E aquilo me machucou muito, me feriu, eu diria, assim, que foi, em alguns momentos, motivo pra pensar em desistir do curso.** (...) Então, eu não podia desistir, mas **me machucava muito o fato de eu não conseguir falar e, a maioria dos meus colegas já falava, pelo menos, alguma coisa** (Gisele).

Apesar dessas dificuldades, Gisele acreditava que conseguiria saná-las, pois “queria muito mesmo e admirava” a LE/I. Para tanto, ela se dedicou bastante, prestou atenção nas suas professoras e estudou muito em casa. Em seus estudos, ela utilizava “um rádio grande que tocava fita” e ia e voltava naquela fita, segundo ela, no mínimo, duas horas por dia. Além disso, “acordava quatro da manhã pra estudar até às seis”, pois, de acordo com ela, “era uma coisa, assim, mais forte do que qualquer motivo pra desistir”, denotando sua “(...) propensão, o anseio, a necessidade” (DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE DE ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 160) em relação à LE/I, cuja atração por essa língua parece ser exercida de “corpo e alma” (DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE DE ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 160), conforme explicitado a seguir.

30. **E eu pensava que eu ia dar conta, mas eu tinha que me dedicar muito** e, daí, eu ficava prestando atenção, claro, nas professoras falando Inglês na sala de aula. (...) Eu tinha um rádio grande que tocava fita e eu ia e voltava naquela fita, mas eu fazia isso, no mínimo, duas horas por dia. Eu estudava Inglês, além da faculdade, em casa sozinha, no mínimo, duas horas por dia. Acordava quatro da manhã pra estudar até às seis. Fazia essas coisas assim porque eu queria muito. **Era uma coisa, assim, mais forte do que qualquer motivo pra desistir. Eu queria muito mesmo e eu admirava** (Gisele).

Gisele acrescenta, no excerto 31, que começou a lecionar a partir do terceiro semestre de graduação em vários cursos livres de idiomas e “quase morria estudando pra dar uma hora de aula, mas, né, deu certo”, denotando, na concepção de Bohn (2016), “a força do desejo”, ou seja, “o corpo que se sujeita ao desejo - levantar cedo, repetir textos, etc.”. Além disso, os dizeres de Gisele denotam a sua resiliência, isto é, a sua capacidade de superação diante das adversidades (COIMBRA, 2015), como acordar às quatro da manhã para estudar a fim de conseguir falar em LE/I, entre outras coisas (excerto 29).

31. **Eu comecei a trabalhar no terceiro semestre.** No terceiro semestre do curso de Inglês, eu já dava aula de Inglês, **quase morria estudando pra dar uma hora de aula**, mas, né, deu certo (Gisele).

Bia, por sua vez, não menciona conflitos linguísticos relacionados ao seu ingresso na universidade, mas no que tange ao ensino fundamental. Segundo a participante, os primeiros anos desse ensino foram bem difíceis, talvez pela própria metodologia da sua professora, a qual utilizava a tradução, o preenchimento de lacunas e a substituição do afirmativo para o negativo. Ela considerava muito difícil e “pensava o que eu tô fazendo aqui? Pra que isso serve, mas eu preciso disso pra passar de ano, porque senão eu vou ter que repetir e vou ter essa tortura de novo, né, o ano que vem”. Na sua opinião, naquele momento, a LE/I era algo “tão abstrato e tão intangível quanto uma fórmula de física (...)”. Ela acrescenta que “não conseguia entender qual era a diferença e por que existia o tal do *do* e do *does*” e a sua professora explicava novamente e elas faziam “(...) exercícios mecânicos infinitamente. E aquilo continuava não fazendo sentido. Era tão fórmula quanto qualquer outra linguagem, né”. De acordo com ela, foram necessários, aproximadamente, uns dois anos até que “as coisas começaram a fazer sentido, né, o mundo se abriu (risos). Foi uma experiência transformadora (...)”, conforme explicitado no excerto 32.

32. **Eu lembro que os primeiros anos ... quinta ou sexta série foram bem difíceis porque, eu talvez possa atribuir à metodologia da professora, né, o inglês ele se equiparava com as outras disciplinas. Ele era tão abstrato e tão intangível quanto uma fórmula de física** ou uma ..., eu não conseguia entender qual era a diferença e por que existia o tal do *do* e do *does* e a professora explicava de novo e a gente fazia exercícios mecânicos infinitamente. E aquilo

continuava não fazendo sentido. Era tão fórmula quanto qualquer outra linguagem, né. E eu precisei, eu acho que uns dois anos, eu acho que aí quando as coisas começaram a fazer sentido, né, o mundo se abriu (risos). Foi uma experiência transformadora (...) (Bia).

Diferentemente das outras duas professoras, Fiorella salienta, no excerto 33, que “tudo foi tranquilo” em relação a sua aprendizagem da LE/I e menciona que não sabe se teve conflitos relacionados ao ingresso nessa língua. Segundo ela, o aspecto mais difícil diz respeito à escrita, devido ao fato de “não ter praticado tanto”, mas na faculdade conseguiu produzir um pouco mais.

33. **Na verdade, eu até hoje eu não sei se eu tenho conflito** (risos). (...) Como facilidade, assim, de aprendizagem, **eu acho que ... tudo foi tranquilo. Talvez o mais difícil pra mim ainda é a questão da escrita até por não ter praticado tanto, né, na faculdade, eu consegui, como eu sou formada só em LI, eu consegui produzir um pouco mais da escrita.** Mas até hoje eu sinto que é o que mais teve falhas assim (Fiorella).

Portanto, as dificuldades enfrentadas pelas participantes Gisele, com relação à oralidade; Bia no que diz respeito a aspectos gramaticais (*do, does*, por exemplo) e Fiorella com relação à escrita; denotam o quão complexo é o processo de aprendizagem de uma LE, o qual envolve aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e discursivos relacionados à língua-alvo (CORACINI, 2007). Assim, percebemos que as três participantes, ao ingressarem na LE/I, passaram por algum tipo de dificuldade. No entanto, o grau de dificuldade parece ter sido diferente entre elas e, em alguns momentos, parece ter ocasionado conflitos para Gisele, ao demonstrar interesse em desistir de seu curso na universidade e para Bia, ao indagar-se sobre a falta de sentido de estudar determinados aspectos gramaticais da LE/I.

Ainda com relação às dificuldades e/ou conflitos enfrentados pelas participantes, é possível destacar os conflitos no que tange às diferenças culturais entre a LM e a LE/I. Sob esse aspecto, Gisele afirma que, em determinados momentos, o excesso de cordialidade entre as pessoas no Canadá a incomodou, conforme observamos no excerto 34. Talvez pelo fato desse excesso de cordialidade não ser comum na cultura da LM ou talvez pelo fato da expressão dessa cordialidade apenas fazer parte de um protocolo a ser seguido nesta outra cultura. Assim sendo, Gisele precisou desconstruir esse aspecto cultural, no que tange à expressão da cordialidade, arraigado na LM, ao abrir novas possibilidades para o diferente (AIUB, 2011) e parece ter conseguido, pois ela salienta, no excerto 35, que, atualmente, consegue transitar muito bem entre as culturas. Porém, segundo ela, “é uma questão de diplomacia, é uma questão de respeito constante” e de receptividade em relação à cultura do outro (OLIVEIRA, 2014). A diplomacia e o respeito pela cultura do outro parece ser

fundamental na interação intercultural e na constituição dos vínculos culturais com a LE, pois “serão sempre outras vozes, sempre outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro” (CORACINI, 2007, p. 152).

34. **É o excesso de cordialidade, assim. Eles são muito, ah, Hello! How are you? Good morning! Sempre muito, assim, efusivos, eu não sei, me parece, assim, que isso é um pouco, assim, preciso cumprir o protocolo, às vezes.** Então, cadê realmente o *Good morning!*, né, será que aquele *Good morning!* Dito com tanto entusiasmo realmente significa aquilo? **Às vezes, isso me incomoda** (Gisele).
35. **Então, hoje, eu posso te dizer que sim, eu transito muito bem, mas é uma questão de diplomacia, é uma questão de respeito constante,** até coisas do tipo: falar usando muito os braços, as mãos, né. Eu falava muito fazendo isso (Gisele).

Já Fiorella, no excerto 36, considera estranho o fato do patriotismo exacerbado norte-americano e afirma que não critica, pois, segundo ela, “isso é deles”, ou seja, “isso é de outra cultura”. O estranhamento de Fiorella tende a demonstrar que o modo como vivemos e pensamos não é o único, isto é, não constitui a única verdade (CORACINI, 2007), pois cada cultura apresenta sua maneira de classificar o mundo (WOODWARD, 2004). Consequentemente, estamos sempre nos resignificando numa constante interação com o outro (outra língua, outra cultura) (REVUZ, 1998).

36. **Aquele *American dream* eu nunca tive muito. Então, essa questão do patriotismo, oh, isso eu não tenho (risos).** Eu sou muito barrista, sou gaúcha, no meio do mundo, mas eu não sou patriota. Isso eu acho estranho. Não critico, isso é deles, mas acho estranho, assim. (...) **Isso é de outra cultura (...)** (Fiorella).

Ainda no que tange às diferenças culturais entre a LM e a LE, Bia, no excerto 37, ressalta a experiência que teve nos Estados Unidos, a qual lhe produziu alguns conflitos. De acordo com a participante, o nacionalismo foi algo que a “impressionou muito”, como “as bandeiras em todos os lugares”. Em Washington, ela observou “o hino tocando dia e noite na frente do palácio, da Casa Branca”. A bandeira e o hino, na concepção simbólica de cultura proposta por Thompson (2000), são formas simbólicas, que expressam sentimentos de amor pelo estado norte-americano, os quais tendem a perpetuar o nacionalismo, um dos aspectos preponderantes da cultura norte-americana. A Casa Branca, por sua vez, é a residência oficial e o principal local de trabalho do Presidente dos Estados Unidos. Em outros termos, essas formas simbólicas servem para perpetuar relações de supremacia de poder norte-americanas por meio do nacionalismo exacerbado (THOMPSON, 2000), sendo que tais relações começam a ser questionadas por Bia no excerto 38.

37. (...) passei um mês nos Estados Unidos quando tava na graduação e **me impressionou muito o nacionalismo. Me impressionou as bandeiras em todos os lugares, fui a Washington, então, tem o hino tocando dia e noite na frente do palácio, da Casa Branca (...)** (Bia).

Bia também ressalta, no excerto 38, que, ao discutir sobre língua, pátria e o que constitui uma nação no mestrado, ficou difícil se “identificar com esse ideal de cidadão (...) esse ultra nacionalismo e como o discurso constrói o nós versus os outros, né, que é uma arma que o governo norte-americano usa muito bem a seu favor, né, como desculpa pra tocar bomba e roubar recursos de outros países, né”. Na concepção de Bia, o discurso norte-americano é usado como um dispositivo para “controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões (...)” (AGAMBEN, 2015, p. 13), ou seja, segundo Bia, o discurso “sendo usado como uma arma que o governo norte-americano usa muito bem a seu favor”. Desse modo, apesar de Bia apresentar o desejo pelo outro (outra língua e cultura), demonstra ter uma consciência sociocultural em relação à cultura norte-americana, uma vez que esta tende a propagar esse tipo de nacionalismo.

Além disso, Bia também ressalta que ficou difícil para ela se relacionar com o Brasil, pois, em sua opinião, é difícil se “relacionar com um slogan tipo Pátria educadora, né”. E salienta “Tira o pátria, por favor (risos), e vamos pensar em educar e aí, essa imagem de pátria, que tá ligada a uma língua única, que tá ligada a nação, é problemática pra mim”. Sob essa perspectiva, Kramsch (2013) ressalta a relevância de se estar ciente das próprias práticas discursivas ao aprender uma LE a fim de se evitar uma visão limitada de si mesmo. Nesse sentido, Bia parece estar ciente tanto das práticas discursivas da sua LM quanto das práticas discursivas da LE/I, particularmente ao afirmar que “o discurso constrói o nós versus os outros”. Em outros termos, ela parece ter consciência de que tais práticas são produzidas cultural e socialmente pelos sujeitos na e pela linguagem e, portanto, estão sujeitas a relações de poder, ou seja, a relações de inclusão e de exclusão, separando “nós” e “eles” (SILVA, 2004).

38. (...) depois no mestrado, então, discutindo coisas sobre o que é língua, o que é pátria, o que constitui uma nação, **ficou difícil me identificar com esse ideal de cidadão.** E ficou difícil me relacionar com o Brasil. **É difícil eu me relacionar com um slogan tipo Pátria educadora, né.** Tira o pátria, por favor (risos), e vamos pensar em educar e aí, essa imagem de pátria, que tá ligada a uma língua única, que tá ligada a nação, é problemática pra mim. Então, se eu fosse escolher uma característica do que eu vivi, seria essa, talvez esse ultra nacionalismo e como o discurso constrói o nós versus os outros, né, que é uma arma que o governo norte-americano usa muito bem a seu favor, né, como desculpa pra tocar bomba e roubar recursos de outros países, né (Bia).

Portanto, percebemos que as professoras são atravessadas por “traços culturais em conflito” (CORACINI, 2007, p. 117), ainda que o conflito se manifeste apenas em alguns momentos, conforme observamos em seus dizeres anteriores, pois as participantes se veem e se sentem entre línguas, isto é, entre a LM e a LE/I e, conseqüentemente, entre culturas.

Ainda no que tange aos conflitos culturais mencionados pelas participantes, considereei pertinente questioná-las acerca do papel do falante nativo. Esse questionamento parece relevante a fim de se compreender se elas consideravam-no como algo conflituoso ou não no ingresso na LE/I.

A esse respeito, Gisele, no sétimo semestre da universidade, questionou uma de suas professoras sobre o tipo de inglês que a própria Gisele falava: britânico ou americano. Para sua surpresa, a professora respondeu que a participante falava o inglês brasileiro. Gisele ficou desapontada, pois queria falar o inglês americano, uma vez que o “achava lindo”. Tal desapontamento tende a denotar, ainda que inconscientemente, o fascínio em relação à cultura americana, ou seja, um “sentimento platônico de desejo pela língua alvo” (REZENDE E GUIMARÃES DE PAULA, 2013, p. 44), através do qual o sujeito é “levado inconscientemente a aceitar os aspectos culturais e ideais representados pela cultura do país da língua estrangeira” (REZENDE E GUIMARÃES DE PAULA, 2013, p. 44). Esse sentimento platônico de desejo tende a refletir os ideais do colonizador (norte-americano) que deseja homogeneizar a língua e cultura do colonizado (brasileiro) (MOITA LOPES, 1996).

No entanto, Leffa (2006, p. 3-4) ressalta que “a mesma língua que é usada para colonizar pode também ser usada para descolonizar”. Talvez, por isso, posteriormente, Gisele, ao desenvolver uma consciência crítica⁸² em relação ao ensino/aprendizagem de LE/I, percebeu que a sua professora estava certa, pois, segundo Gisele, “não adianta, nós nunca vamos falar do mesmo jeito” e também nem desejava mais isso, pois já conseguia se comunicar com os próprios falantes nativos, conforme ilustra o excerto 39.

Ela percebeu que não precisava “*ape*, significa macaquear, imitar como macacos ah ... a fala do falante nativo. A maneira, né, como o nativo se comunica”, quando estava no sétimo semestre do curso de Letras, conforme ilustra o excerto 40. Sob esse aspecto, ela também questiona, no excerto 41, “o que é também o falante nativo, hoje, né? É o falante da Alemanha? É o falante da Inglaterra? É o falante da África do Sul? É o falante da Austrália, do Canadá, dos Estados Unidos?”. Então, percebemos o quão difícil é a definição de um

⁸² De acordo com Leffa (2006, p. 5), “A consciência crítica é o estágio mais elevado da consciência, aquele em que os conflitos são abordados através da discussão e da negociação com os membros de uma determinada comunidade”.

falante nativo (OLIVEIRA, 2014). Byram, Gribkova e Starkey (2002) contestam o fato de o falante nativo ser concebido como uma autoridade sobre a linguagem e a cultura de tal modo que um falante não nativo nunca conseguirá atingi-las, pois em cada língua há uma heterogeneidade de culturas. Por isso, Gisele ressalta que é até “um pouco de ignorância” de sua parte achar que “seria hoje falante do Inglês americano ou britânico”, pois de acordo com Rajagopalan (2010, p. 23), a LE/I não tem dono, ou seja, “não pertence nem aos ingleses, escoceses, estadunidenses, etc.. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro”. Por isso, Gisele considera que conseguiu superar “esse problema do falante nativo, ainda na graduação”, conforme demonstra o excerto 41.

39. Bom, no sétimo semestre, só faltava mais um pra eu me formar. Eu perguntei assim professora: **Que Inglês eu falo? Eu falo Inglês britânico ou americano? E ela olhou assim pra mim e disse: não, nenhum dos dois. Aí a minha casa caiu (risos) porque eu queria falar o Inglês americano. Achava lindo o Inglês americano,** (...) Tu falas o Inglês brasileiro, ela me disse. Aí eu parei e pensei: como assim Inglês brasileiro? Ah, tens razão, eu me dei conta que ela tinha razão. Porque, ah ... não adianta, nós nunca vamos falar do mesmo jeito (...) (Gisele).
40. Eu lembro de ter lido um texto do professor Kanavillil Rajagopalan, no sétimo semestre do curso de Letras, que **dizia exatamente isso que a gente não precisava ape, que significa macaquear, imitar como macacos ah ... a fala do falante nativo. A maneira, né, como o nativo se comunica** (Gisele).
41. (...) mas o que é também o falante nativo, hoje, né? É o falante da Alemanha? É o falante da Inglaterra? É o falante da África do Sul? É o falante da Austrália, do Canadá, dos Estados Unidos? **Então, seria até um pouco de ignorância, da minha parte, achar que eu seria hoje falante do Inglês americano ou britânico. Então, eu acho que eu superei esse problema do falante nativo, ainda na graduação** (Gisele).

Ainda com relação ao falante nativo, Gisele afirma ter passado por algumas situações “um pouco constrangedoras” em entrevistas de emprego, pois a maioria dos entrevistadores indagava se ela já tinha viajado para o exterior, pois eles acreditavam que o professor deveria “falar parecido com um falante nativo, obviamente”, uma vez que, segundo Kramsch (1998, p. 79), o falante nativo “(...) não apenas personifica o uso *autêntico* da linguagem como também representa o contexto cultural original”⁸³. Gisele respondia que nunca tinha viajado e eles se surpreendiam como ela havia conseguido aprender Inglês sem ter saído do Brasil, pois segundo ela, “as pessoas não acreditam que a gente possa aprender Inglês no Brasil, mas a gente aprende” e salienta que é “a prova viva disso”. Desse modo, ela passou por momentos de “certo constrangimento, em ter que dizer: não, mas, ao mesmo tempo, muito orgulho”, conforme explicitado no excerto 42.

⁸³(...) they are seen as not only embodying *the authentic* use of the language, but as representing its original cultural context as well [grifo do autor].

42. **Mas, é claro, passei por algumas situações, até um pouco constrangedoras, em entrevistas pra emprego.** (...). E a primeira pergunta, que a maioria do entrevistadores faziam, era justamente se eu já tinha tido uma experiência no exterior porque eu tinha que falar parecido com um falante nativo, obviamente. E eu sempre dizia: não, porque eu não tive essa experiência. Fui ter essa experiência depois do meu mestrado. E aí, a maioria deles também se surpreendia de como eu tinha aprendido Inglês sem ter saído do meu país, né. Isso a gente percebe ainda hoje, as pessoas não acreditam que a gente possa aprender Inglês no Brasil, mas a gente aprende. Eu sou prova viva disso, sempre falo para os meus alunos. **E, aí, eu passava por esses momentos, de um pouco ... um certo constrangimento, em ter que dizer: não, mas, ao mesmo tempo, muito orgulho. Porque eu tinha conseguido uma coisa que poucas pessoas conseguiram que era aprender no meu próprio país e não dependia de uma saída pro exterior** (Gisele).

Por outro lado, um dos aspectos que perturbavam Gisele, na época da faculdade, estava relacionado ao fato dela não “ter esse conhecimento cultural por não ter tido uma experiência em contexto, *in loco*, né” (excerto 43), mas não o fato de ter que, supostamente, falar como o falante nativo ou de ter que “sair pra aprender Inglês. Ou pra falar como o falante nativo”. Em sua opinião, isso nunca foi um problema. Gisele também salienta que não fica imitando “aquelas marcas linguísticas, aquelas pausas, aquelas hesitações. *You know, well*”, pois, segundo ela, “se isso aparecer naturalmente” é devido a naturalidade do seu discurso, mas ela não fica pensando “eu tenho que fazer isso porque o falante nativo faz”, conforme explicitado no excerto 44.

43. **Por outro lado, em sala de aula, os alunos queriam saber muito sobre a cultura dos países. E aí isso, então, me incomodava um pouquinho, mas não era o fato de eu ter que falar como o falante nativo. Era o fato de eu não ter esse conhecimento cultural por não ter tido uma experiência em contexto, *in loco*, né.** (...) É, mais no aspecto cultural, então, me incomodava um pouco (...) Mas, nada assim, aí eu tenho que sair pra aprender Inglês. Ou pra falar como o falante nativo. Não, **em momento algum isso foi, assim, um problema pra mim** (Gisele).
44. (...) eu prefiro que o falante nativo me corrija (risos), às vezes, sabe, mas **eu não fico imitando, assim aquelas marcas linguísticas, aquelas pausas, aquelas hesitações. *You know, well*, se isso aparecer naturalmente é por conta da minha oralidade, do meu discurso, mas eu não fico pensando, eu tenho que fazer isso porque o falante nativo faz** (Gisele).

Gisele finaliza os seus dizeres sobre o falante nativo, afirmando que a sua relação com ele nunca foi conflituosa e não lhe causa constrangimento (excerto 45), pois ela busca no falante nativo uma maneira de aperfeiçoar o seu Inglês, do mesmo modo que ela utiliza o seu dicionário, escuta música, assiste filmes ou faz grupos de conversação com seus alunos. Ela não concebe o falante nativo como “um falante ideal, sabe, aquela ideia do falante nativo como o falante ideal” e devido, unicamente, a ele será possível “evoluir (risos), nunca foi exclusivamente a ele”. Outro aspecto que ela ressalta, nos excertos 46 e 47, diz respeito ao fato de que o seu conhecimento da LE/I lhe possibilitou conhecer o seu namorado atual, que é

falante nativo, pois se ela não soubesse essa língua, a relação entre eles não iria prosseguir, uma vez que ele não fala Português.

45. Não, nunca foi, nunca foi, assim. (...) **Eu busco no falante nativo uma outra forma, um outro meio de aperfeiçoar o meu Inglês.** Assim como eu acesso sites em Inglês, assim como eu uso o meu dicionário impresso Cambridge, Oxford, assim como eu escuto música, assim como eu assisto filme, assim como eu faço grupos de conversação com os meus alunos, eu falo com falantes nativos pra aprimorar o meu Inglês. Pra conhecer novos vocábulos, pra saber como eu emprego determinada expressão. **Eu não penso no falante nativo como alguém que vai realmente conseguir me ensinar. Não é pra mim, assim, um falante ideal, sabe, aquela ideia do falante nativo como o falante ideal, que graças a ele eu vou conseguir evoluir (risos), nunca foi exclusivamente a ele** (Gisele).
46. **Eu hoje tenho um namorado que é um falante nativo.** Claro, antes dele, eu já me comunicava com falantes nativos e nunca tive problemas nesse sentido, mas ele também, ele não sabe o Português. Então, eu me sinto até numa posição privilegiada em relação a ele (risos), porque eu sei, além da minha LM, obviamente o Português, eu sei a língua dele e, graças a mim, a gente consegue ter um relacionamento, nem é graças a ele (risos) (Gisele).
47. **Eu sempre digo para os meus alunos: eu tive a oportunidade de conhecer a minha alma gêmea pelo fato de saber Inglês (risos). Porque se eu não soubesse a nossa relação não iria prosseguir, porque ele não fala Português** (Gisele).

Bia, por sua vez, afirma, no excerto 48, que já se relacionou de diversas maneiras com “essa abstração que é o falante nativo” e, segundo ela, “começou com um nossa, o falante nativo”, ou seja, um certo endeusamento que teve início no ensino fundamental e “na graduação, foi desconstruído” e após a sua ida ao Japão “foi completamente aniquilado”. Essa abstração a qual Bia se refere está fundamentada, segundo Kramsch (1998), em traços arbitrariamente selecionados da pronúncia, da gramática e do léxico, bem como em traços relacionados à aparência e ao comportamento do falante nativo.

48. **Eu já tive vários momentos, já me relacionei de formas bem diferentes (risos) com essa abstração que é o falante nativo, né.** Mas, já tive e isso vai lá pro ensino fundamental desse endeusamento, dessa criação desse personagem, né, que é o nativo, né. E depois, na graduação, foi desconstruído e depois com a minha ida ao Japão, então, foi completamente aniquilado, porque eu era uma nativa (risos) que falava Português (...) (Bia).

No que diz respeito a essa abstração, Bia presenciou, no Japão, alguns aspectos relacionados ao mito do falante nativo, pois, segundo ela, era “uma nativa (risos) que falava Português e que estava dando aula de Inglês, uma língua tradicional pra falantes de japonês” e percebeu “o quão discriminatório, as consequências que ... danosas que isso ocasiona”, pois ela “encontrava pessoas competentíssimas”, até com mais formação que ela, mas devido ao fato de serem asiáticas eram discriminadas. A participante afirma que essas pessoas só

“conseguem ser assistentes”. Sob essa perspectiva, Kumaravadivelu (2014), autor indiano, ressalta a desigualdade ainda existente no cenário internacional acerca do falante nativo x não nativo. O autor ilustra esse fato, mencionando suas dificuldades pessoais ao publicar o seu primeiro livro “Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching (2003)⁸⁴” numa renomada editora internacional. Segundo Kumaravadivelu (2014), tais dificuldades podem ser atribuídas ao fato dele ser falante não nativo da LE/I, uma vez que o contexto acadêmico ainda tende a restringir o ingresso de professores não nativos, apesar de suas competências acadêmicas e profissionais.

Ainda sob esse aspecto, Bia enfatiza que “esse mito do falante nativo, como se a gente vivesse ainda em feudos que contém muros, né, e que, então esse falante nativo vive nesse espaço confinado e não tem contato com nenhum outro falante de outra língua é ah ... completamente descabido hoje, né” (excerto 49). A participante afirma, no excerto 50, que foi necessária muita desconstrução até chegar ao posicionamento que ela tem atualmente sobre o falante nativo, pois, na sua opinião, “Existem dois tipos: existe o norte-americano e existe o britânico, pronto? Pronto, né, são essas duas categorias que existem no mundo e aí tu vai ver onde o Inglês é falado, nossa, não tem mais cabimento pensar dessa forma, né, na minha opinião”, uma vez que essa língua, segundo Rajagopalan (2010, p. 23), é um “exemplo de mestiçagem linguística que marca os nossos dias pós-modernos”.

49. (...) dando aula de Inglês, uma língua tradicional pra falantes de japonês e também dei aula de Português pra japoneses, mas eu entendi o quão discriminatório, as consequências que ... danosas que isso ocasiona, então, eu encontrava pessoas competentíssimas com mais formação do que eu, mas que eram asiáticas. (...) Elas só conseguem ser assistentes, eu tive várias assistentes que trabalharam comigo, mas **esse mito do falante nativo, como se a gente vivesse ainda em feudos que contém muros, né, e que, então esse falante nativo vive nesse espaço confinado e não tem contato com nenhum outro falante de outra língua é ah ... completamente descabido hoje, né** (Bia).

50. **Precisou muita desconstrução, mas ele começou com um nossa, o falante nativo.** Existem dois tipos: existe o norte-americano e existe o britânico, pronto? Pronto, né, são essas duas categorias que existem no mundo e aí tu vai ver onde o Inglês é falado, nossa, não tem mais cabimento pensar dessa forma, né, na minha opinião (Bia).

No entanto, para Bia, o falante nativo ainda é muito valorizado (excerto 51) e há “um caminho muito longo e árduo pra desconstruir esse senso comum de que primeiro existe, né, este ser mitológico existe” e chega ao ponto de termos que “apagar a nossa identidade, ou seja, “precisamos deixar de ser” brasileiros, por exemplo. Isso tende a ocorrer, principalmente nas entrevistas de emprego, uma vez que as pessoas que tomam “decisões de quem deve ser

⁸⁴ “Além dos métodos: macro estratégias para o ensino de línguas (2003)”.

recrutado como o professor, geralmente não é uma pessoa que compartilha desse entendimento, né, de que precise alguém especialista, né, em língua, né, um profissional, que a pronúncia, diferenças de pronúncia são ricas e que não é um problema e que o radar desse professor precisa tá em ... nas diferenças que impossibilitam ou dificultam a compreensão de palavras ou de sons específicos, né”, conforme ilustra o excerto 52.

51. **Eu acho que ele é muito valorizado, eu acho que nós, como linguistas languageiras aplicadas (risos), temos um caminho muito longo e árduo pra desconstruir esse senso comum de que primeiro existe, né, este ser mitológico existe e que nós precisamos apagar a nossa identidade, precisamos deixar de ser.** Eu preciso deixar de ser brasileira, do sul, que nasceu em Novo Hamburgo, num bairrozinho lá e preciso me aproximar desse, ah ... ideal, né, hoje eu entendo que quanto mais marcas eu trazer da minha fala de quem eu sou, inclusive regionalmente, mais eu reforço, mais eu construo uma identidade que não tá subjugada a um ... a esse ser que a gente não conhece, né (Bia).
52. Mas, **eu acho que isso implica também menos chances e porque tá ... quem toma decisões de quem deve ser recrutado como o professor, geralmente não é uma pessoa que compartilha desse entendimento,** né, de que precise alguém especialista, né, em língua, né, um profissional, que a pronúncia, diferenças de pronúncia são ricas e que não é um problema e que o radar desse professor precisa tá em ... nas diferenças que impossibilitam ou dificultam a compreensão de palavras ou de sons específicos, né (Bia).

Tendo em vista a valorização do falante nativo em contextos profissionais de LE/I, Bia, no excerto 53, ressalta que já se preocupou bastante “em falar rápido, “dar a tal enrolada, precisa ser desse jeito, porque nos filmes, né, ou nas músicas, mas esse tempo já foi”. Atualmente, ela considera que “o nosso papel como professores é mostrar que o mundo é cheio de falantes de Inglês e cada um com a sua marca, né e que isso é muito bom. Tomara que tenha mais”.

53. Então, já me preocupei bastante ah, eu preciso falar rápido, eu preciso, né, dar a tal enrolada, precisa ser desse jeito, porque nos filmes, né, ou nas músicas, mas esse tempo já foi. **Eu acho que o nosso papel como professores é mostrar que o mundo é cheio de falantes de Inglês e cada um com a sua marca, né e que isso é muito bom. Tomara que tenha mais** (Bia).

Bia acrescenta, no excerto 54, que, atualmente, a sua relação com a LE/I é “muito mais tranquila”, pois, segundo a participante, mais importante do que se aproximar “dessa fala, né, desse mito”, a sua maior preocupação “como estudante de Pós-graduação é ter o que falar”, ou seja, consiste naquilo que ela pode contribuir ao invés de procurar falar rápido e ter que se aproximar “de uma fala norte-americana, seja lá o que isso queira dizer, ou britânica, né”. Por isso, ela reitera que a sua relação com a LE/I “hoje é muito mais tranquila e focada no conteúdo, no que eu vou dizer, que esse é o grande problema, do que, como, né”.

54. **É eu acho que hoje eu sou muito mais tranquila e hoje eu vejo que, eu entendo que mais importante do que me aproximar dessa fala, né, desse mito, a minha grande dificuldade como estudante de Pós-graduação é ter o que falar.** Então, é muito mais, o que é que eu tenho pra contribuir, pra trazer pra discussão do que, ai, será que eu vou falar rápido, né, o quão rápido eu tenho que falar ou eu vou me aproximar de uma fala norte-americana, seja lá o que isso queira dizer, ou britânica, né. Então, hoje é muito mais tranquila e focada no conteúdo, no que eu vou dizer, que esse é o grande problema, do que, como, né (Bia).

Diferentemente de Bia e Gisele, Fiorella afirma que nunca parou para pensar no falante nativo, pois o concebe como “uma coisa tão natural”. A participante menciona, no excerto 55, que, atualmente, não tem “esse endeusamento, assim, olha um falante nativo”, pois, segundo ela, “Todo mundo é um falante nativo do seu lugar”. Além disso, em sua opinião, “hoje é difícil saber o que é realmente falante nativo (risos)”. Como exemplificação, ela recorda de sua viagem ao Canadá onde se indagou “tá mas e ... o que que é canadense, afinal? (risos)”, até porque “é aquela mistura”. O falante nativo, por sua vez, representa a fala e a cultura padronizadas (KRAMSCH, 1998). Todavia, sabemos que as pessoas estão inseridas em várias linguagens e culturas. Nesse sentido, a “mistura”, referida por Fiorella não se adequa na abstração do falante nativo. Talvez por isso, atualmente, ela o conceba como algo natural.

55. **Sabe que eu nunca parei pra pensar nisso, assim (risos). Eu, assim, eu vejo como uma coisa tão natural.** Sabe cada lugar tem a sua característica assim, mas eu não vejo, eu não tenho esse endeusamento, assim, olha um falante nativo. Todo mundo é um falante nativo do seu lugar. Então, eu realmente não tenho ..., que realmente tem essa ideia, ah o professor de língua querer se aproximar o máximo que pode, eu acho que não existe isso. (...) Eu lembro quando eu fui para o Canadá e que eu fiquei perguntando tá mas e ... o que que é canadense, afinal? (risos) (...) É porque é aquela mistura, então, eu acho que, na verdade, é mais geográfico do que cultural, eu enxergo assim (Fiorella).

Fiorella salienta, no excerto 56, que essa posição acerca do falante nativo foi evoluindo no decorrer do tempo, pois, inicialmente, ela “tinha essa ideia do endeusamento”, quando era “bem jovem, bem na época da influência da música”. Porém, ao entrar na faculdade, ela percebeu que “também tinha condições de produzir mais próximo ao que um nativo faz”. Então, rompeu com “essa barreira”, pois em sua opinião “É tranquilo. Eles também se enrolam, né (risos)”.

56. **Isso, foi evoluindo, porque eu tinha essa ideia do endeusamento, sabe?** Quando eu era bem jovem, bem na época da influência da música, assim, eu ainda tinha essa ideia. Depois que eu fui pra faculdade que eu vi que eu também tinha condições de produzir mais próximo ao que um nativo faz eu quebrei, sabe, essa barreira. E ainda tinha aquela coisa assim ai Meu Deus que medo será que eu vou conseguir falar com alguém de lá e quando tu percebe que tu consegue tu diz não, isso não existe (risos). É tranquilo. Eles também se enrolam, né (risos) (Fiorella).

No que tange aos aspectos profissionais de professores de LE/I relacionados ao falante nativo, Fiorella acredita que este influencia na sua profissão “Até porque é uma das coisas que é mais valorizada, infelizmente, na nossa profissão é a questão do pessoal que viaja. A maioria dos cursinhos de idioma, ah, viajou? Fala bonito, ah, então vem dar aula, que é uma coisa que nos judia bastante, né, toda a parte didática não tem conhecimento nenhum disso, simplesmente falar é o suficiente. Mas que te ajuda muito, ajuda”. Sob esse aspecto, Fiorella salienta que cada professor de língua “tem seu sotaque, tem o seu jeito de falar” e, a partir do momento em que se está falando outra língua, “é internalizado isso tu querer te aproximar ao que é, ao que tem que ser falado, né”, conforme ilustra o excerto 57.

57. **Até porque é uma das coisas que é mais valorizada, infelizmente, na nossa profissão é a questão do pessoal que viaja.** A maioria dos cursinhos de idioma, ah, viajou? Fala bonito, ah, então vem dar aula, que é uma coisa que nos judia bastante, né, toda a parte didática não tem conhecimento nenhum disso, simplesmente falar é o suficiente. Mas que te ajuda muito, ajuda. E eu também enxergo, assim, como professor de língua tudo bem cada um tem seu sotaque, tem o seu jeito de falar, mas a partir do momento em que tu tá falando uma outra língua, sabe pra mim é internalizado isso tu querer te aproximar ao que é, ao que tem que ser falado, né (Fiorella).

Após mencionar os conflitos e/ou dificuldades enfrentados por Bia, Gisele e Fiorella com relação à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE/I, destaco, a seguir, as prazerosidades, as quais também fizeram parte do ingresso na língua-alvo das participantes.

No que diz respeito às prazerosidades, Gisele afirma, no excerto 58, que desejava “fazer parte realmente”. Em outros termos, desejava se comunicar, mostrar as suas opiniões, seus pontos de vista na língua-alvo, isto é, interagir nessa língua. Gisele menciona, ainda, que se soubesse a LE/I, iria “longe” e isso parecia estar no seu inconsciente. Ademais, ela salienta, no excerto 59, que a música lhe proporcionava prazer e isso lhe fez pensar que também poderia interagir com os falantes dessa língua.

58. Falar e escrever, ler tudo isso (risos), né. **Fazer parte realmente, conseguir me comunicar, conseguir mostrar as minhas opiniões, né, os meus pontos de vista numa LE, que era o Inglês. Então, eu tinha, assim, muito claramente, pra mim que se eu soubesse Inglês eu ia longe.** Isso tava na minha cabeça, no meu inconsciente, eu acho (Gisele).
59. **Eu sentia prazer escutando as músicas e, daí, aquilo me fez pensar que eu poderia também entendê-las.** Né, então, eu precisava aprender Inglês. Eu enxergava as pessoas na rua falando Inglês e eu queria interagir com aquelas pessoas que eram muito diferentes de mim (Gisele).

A participante ressalta ainda, no excerto 60, que aprender essa língua é uma maneira de se “aperfeiçoar e de melhorar como pessoa, até”. Em outros termos, nas palavras de Gisele: “No momento em que percebo que na cultura A funciona de um jeito diferente e esse jeito

diferente é mais apropriado do que o meu, eu vou tentar trazer algumas contribuições. Mas, também pode acontecer ao contrário, né. Na minha cultura, isso funciona com mais facilidade, funciona melhor, daí eu vou tentar levar isso pra lá, mas, de novo, eu vou negociar, né (risos)”.

Todavia, segundo Gisele, “Não é uma coisa que possa ser imposta ou aceita, né, engolir as diferenças” (excerto 60), isto é, as diferenças necessitam ser negociadas entre os falantes de LP e de LE/I, uma vez que cada língua apresenta diferentes “valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2005, p. 54), ou seja, diferentes culturas. Nesse sentido, a participante parece demonstrar uma consciência crítica cultural em relação à LE/I, isto é, a habilidade de avaliar criticamente as suas práticas em sua própria cultura e na cultura da LE (BYRAM, BRIBKOVA e STARKEY, 2002). Tendo em vista a capacidade de Gisele de negociar criticamente entre as culturas, isso tende a demonstrar a sua competência simbólica (KRAMSCH, 2011), isto é, a sua capacidade de atuar num espaço simbólico de auto expressão entre a cultura da LM e da LE e não apenas na mera reprodução da cultura da língua-alvo.

Gisele também destaca a importância de “se ter acesso a diferentes culturas, porque senão a gente pensa que nós somos únicos e maravilhosos, vivemos naquele nosso mundo sem conhecer o que existe além de nós e, daí, também não nos preocupamos em melhorar como pessoas” (excerto 60). A conscientização de Gisele, ao perceber que os seus valores não são compartilhados por todos os sujeitos, é importante a fim de se lidar com a diferença em nossa sociedade e tende a evitar o etnocentrismo (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY, 2002).

60. Então, essas coisas, assim, mas eu vejo isso até **como uma aprendizagem pra mim e uma maneira de me aperfeiçoar e de melhorar como pessoa, até. E aí eu gostaria de destacar a importância de se ter acesso a diferentes culturas, porque senão a gente pensa que nós somos únicos e maravilhosos, vivemos naquele nosso mundo sem conhecer o que existe além de nós e, daí, também não nos preocupamos em melhorar como pessoas.** No momento em que percebo que na cultura A funciona de um jeito diferente e esse jeito diferente é mais apropriado do que o meu, eu vou tentar trazer algumas contribuições. Mas, também pode acontecer ao contrário, né. Na minha cultura, isso funciona com mais facilidade, funciona melhor, daí eu vou tentar levar isso pra lá, mas, de novo, eu vou negociar, né (risos). Não é uma coisa que possa ser imposta ou aceita, né, engolir as diferenças (Gisele).

Bia, por sua vez, menciona, no excerto 61, o prazer da descoberta da LE/I, ou seja, o prazer de perceber que “as coisas começam a fazer sentido” ao observar, num filme, que não precisava de legenda para compreender “uma pessoa falando, pronunciando um /Λ/, na verdade, uma coisa mais ... um *nineteen, eighty-one*” e salienta que isso foi “mágico”. Então,

percebemos que para a participante, o ingresso na LE/I consistiu numa “operação salutar de renovação” (REVUZ, 1998, p. 224), uma vez que Bia começa a descobrir que as coisas podem fazer sentido na LE e acaba, assim, renovando-se na e pela outra língua.

61. E eu lembro o dia que caiu a ficha e as coisas começaram a fazer sentido quando eu entendi, num filme, ah, uma pessoa falando, pronunciando um /Λ/⁸⁵, na verdade, uma coisa mais ... um *nineteen, eighty-one* e, eu, ah, não, sim, **é assim que as coisas funcionam, não preciso ler essa legenda e eu entendo o que isso quer dizer e tu tá saindo, né de uma LE. Então, mágico, assim** (Bia).

Bia também ressalta outro aspecto interessante, no excerto 62, no que tange as suas prazerosidades em relação ao ingresso na LE/I, pois sendo ela uma pessoa tímida, na adolescência, teve vários namorados, ainda que imaginários, uma vez que eles não sabiam que estavam namorando com ela, tampouco que era a mulher da vida deles. Nesse sentido, a LE/I lhe possibilitou, por meio dos filmes e das músicas, encontrar refúgio ou “pelo menos o descanso, num sonho de pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 20), ou ainda o “aconchego e conforto” (AIUB, 2015, p. 01) de que Bia necessitava ao perceber que o seu sentimento de timidez também era compartilhado com outras pessoas e ressalta que “principalmente para as pessoas introspectivas isso te faz mostrar que tu não tá sozinha”.

62. **Isso começou a se acomodar de um jeito de relacionar com tudo o que eu vivia e aí, entrando na fase da adolescência, os amores impossíveis, as paixões que, né, ah ... impossíveis. Isso tava nas músicas, nos filmes e isso me tocava muito profundamente, assim, uma pessoa super tímida, né, vários namorados e não sabiam que estavam namorando comigo, né (risos), nem que eu era a mulher da vida deles,** a guria da vida deles, assim, eu acho que, principalmente para as pessoas introspectivas isso te faz mostrar que tu não tá sozinha, né, que e, pelo menos, isso é compartilhado com outras pessoas (Bia).

Diferentemente de Bia, Fiorella, conforme já mencionado no excerto 33 e enfatizado, no excerto 63, acredita que não teve conflitos em relação à LE/I, pois sempre teve muita facilidade e todo o seu processo de aprendizagem foi tranquilo. Ela menciona que consegue compreender a LE/I devido ao fato de “ter um ouvido legal”, possivelmente pelo seu ingresso na língua-alvo por meio da música. Além disso, ela também menciona a sua facilidade em relação aos aspectos gramaticais dessa língua, por exemplo, no que tange à voz passiva e finaliza, afirmando que não sabe explicar a sua facilidade e tranquilidade em relação à LE/I, mas que se sente “em casa”, conforme percebemos no excerto 63.

⁸⁵ Fonte do símbolo fonético: <http://www.englishexperts.com.br/2007/05/06/glossario-de-fonetica/?lang=pt-br>

63. **Na verdade, eu até hoje eu não sei se eu tenho conflito (risos).** É tão mais fácil pensar no que deu certo do no que deu errado, mas, assim, eu sempre tive muita facilidade, o meu ouvido sempre foi muito bom. Né, eu tenho essa benção, assim, de ter um ouvido legal. Então, até por ter começado pela música, então, foi o que me motivou. Como facilidade, assim, de aprendizagem, eu acho que ... tudo foi tranquilo. (...) É, eu não tenho assim, né, que nem, às vezes, de repente, um aluno diz, ai, eu não consigo entender a tal da voz passiva, eu não consigo entender o uso de tal estrutura. Eu não tenho essa dificuldade. Pra mim é tranquilo. Eu assim, eu me sinto em casa, eu não sei explicar (risos) (Fiorella).

Portanto, ao mencionar que se sente “em casa”, Fiorella, assim como as outras duas participantes deste estudo, referem-se ao aconchego que a nova língua lhes proporciona, ou seja, ao “sonho de pertencimento” e os “prováveis benefícios que tal decisão pode trazer para os que a tomam (...)” (BAUMAN, 2005, p. 20). No entanto, o autor ressalta que “o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa” (2005, p. 20) e parece que elas estão conscientes desse fato, mas, ainda assim, desejam estabelecer vínculos com essa nova língua.

Dentre as três, Fiorella parece demonstrar muita tranquilidade no seu ingresso na LE/I. Para ela, as prazerosidades tendem a superar as suas dificuldades, como por exemplo, em relação à escrita, ao enfatizar que sempre teve muita facilidade no que tange à LE/I. Nesse sentido, Fiorella, no excerto 64, afirma que, às vezes, sente-se “um pouco fora do mundo” e exemplifica, comentando sobre uma de suas viagens para o exterior: “é como se eu sempre estivesse, assim, como se eu só falasse inglês na minha vida e como se eu sempre estivesse tido naquele lugar, estado naquele lugar. Então, pra mim é muito natural, assim”. Ela também se refere, no excerto 65, ao encantamento que a LE/I lhe proporciona, “talvez por ser o diferente”, ou, conforme afirma Coracini (2007, p. 155), “pelo sentimento de bem-estar exercido pelo outro”, mas que, nem sempre, pode ser explicado conscientemente. Em outros termos, essa naturalidade e esse desejo de Fiorella parecem remeter à “noção do inconsciente, aquele outro *eu* que parece nos governar, aquele *eu* que se constitui no(s) outro(s) sem podermos necessariamente fazer a identificação dessa influência, menos ainda controlá-la” (BOHN, 2009, p. 170) [grifo do autor].

64. **Às vezes, eu me sinto um pouco fora do mundo, assim, porque eu vejo as pessoas dizendo que não é natural (risos).** Eu vejo de forma mais natural, até quando eu viajei eu ... isso me chamou muito a atenção, sabe, que é como se eu sempre estivesse, assim, como se eu só falasse inglês na minha vida e como se eu sempre estivesse tido naquele lugar, estado naquele lugar. **Então, pra mim é muito natural, assim. (...) É um encantamento, mesmo** (Fiorella).
65. **Talvez por ser o diferente.** Eu bem como eu te disse, eu sou muito curiosa, então, eu sou aquele tipo de pessoa que qualquer coisa me deixa entediada, então, possivelmente por isso. **Por ser o diferente, ah, então vamos atrás do diferente** (Fiorella).

Ainda no que diz respeito às prazerosidades de Fiorella, um dos aspetos marcantes refere-se à musicalidade da língua-alvo. Tanto é que Fiorella, menciona que numa brincadeira de infância (excerto 5) ao imitar a Xuxa sorteando cartas, não lia a cartinha em LM, mas sim em outra língua, cuja melodia lhe parecia prazerosa. O prazer da melodia de uma outra língua também pode ser percebido na sua fala “querendo cantar muito e depois descobrir o que eles estavam falando” (excerto 4). Assim como Fiorella, Gisele também demonstra sentir o prazer da melodia proporcionada pela LE/I ao se referir aos momentos que solicitava músicas em LE/I na rádio. Ela afirma que nem sempre compreendia o que diziam as letras das músicas, mas, mesmo assim, ficava repetindo e tentando cantar junto. Nesse sentido, parece que Gisele não se importava se ela compreendia integralmente as letras das músicas, pois o interessante, para ela, era o prazer de cantar em outra língua, isto é, a ritmicidade e a estética que a nova língua lhe proporcionava. Provavelmente, nesses momentos, Gisele e Fiorella imitavam uma língua sem que, necessariamente, estivessem dizendo algo, elas juntavam fonemas característicos ou criavam palavras marcadas por uma determinada tonicidade. (CAVALHEIRO, 2008). O fato é que a harmonia da musicalidade, que caracteriza essa língua, era prazerosa para as duas participantes e isso parece ter sido fator motivacional decisivo no ingresso dessas duas professoras na LE/I. Portanto, percebemos que elas conseguiram se aproximar com facilidade da musicalidade da LE/I, bem como deslizar pela sonoridade proporcionada por essa nova língua com uma imensa sensação de prazer (REVUZ, 1998).

Após discutir os conflitos e as prazerosidades das professoras, relacionados à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE/I, discuto, na próxima seção, se as participantes se percebem atuando de maneira diversa no mundo a partir do ingresso na LE/I.

5.3 UMA NOVA MANEIRA DE ATUAR E DISCURSAR: O MUNDO JÁ NÃO É MAIS O MESMO

Nesta seção, busco investigar se as participantes *Gisele*, *Bia* e *Fiorella* atuam de maneira diversa no mundo a partir do ingresso na LE/I e como esta diferença se manifesta nas suas práticas sociais.

Gisele afirma, no excerto 66, que atua de maneira diferente a partir do seu ingresso na LE/I, pois, segundo a participante, isso é inevitável. Sob esse aspecto, ela acrescenta que, a partir do momento em que se começa a estudar uma LE, há uma tendência a comparar as

questões culturais que estão envolvidas. Gisele menciona que, num primeiro momento, há uma tendência a negar o outro, uma vez que esse outro (outra língua, outra cultura) é diferente da LM. Porém, no decorrer do tempo, “essa questão da conscientização ou da consciência, né, a gente vai aprimorando essas analogias e vai percebendo que nem tudo aqui é perfeito e nem tudo lá é perfeito.” Nesse sentido, ela acrescenta que “Dá pra mesclar um pouco de tudo”, denotando que Gisele se encontra, segundo Coracini (2007, p. 124), “entre línguas”, pois a participante vive a mistura das línguas, ou seja, a “mistura do outro” (CORACINI, 2007, p. 125). Provavelmente, devido ao fato de Gisele estar “entre línguas”, a sua visão de mundo é “muito mais ampla hoje. É uma visão menos preconceituosa, até”, conforme elucidado no excerto 66.

66. **Com certeza, inevitavelmente.** (...) É, não, a questão é porque a língua, eu vejo como ... quando a gente ... durante muito tempo se discutiu ensinar língua ou cultura, ensinar língua e cultura, o que fazer, né? Não tem como dissociar essas coisas. Então, no momento em que tu passa a estudar uma LE, que tu começa a te interessar, automaticamente as questões culturais estão envolvidas e, aí, tu começa a comparar. A primeira coisa é comparar, né. Ah, mas aqui não é assim e até, num primeiro momento, começa a negar o outro, porque acha que tudo, né, tem que ser como é aqui. Passado algum tempo, essa questão da conscientização ou da consciência, né, a gente vai aprimorando essas analogias e vai percebendo que nem tudo aqui é perfeito e nem tudo lá é perfeito. **Dá pra mesclar um pouco de tudo** (Gisele).

Gisele salienta, nos excertos 67, 68 e 69, que essa nova maneira de atuar e discursar no mundo lhe proporcionou prazerosidade, uma vez que, segundo ela, se sente mais preparada para lidar com “as diferenças inclusive sociais, diferenças culturais muito fortes, diferenças econômicas”, conforme elucidado no excerto 69. Ela afirma, no excerto 67, que a sua visão de mundo é “muito mais ampla hoje. É uma visão menos preconceituosa, até”. A participante acrescenta, no excerto 68, que se sente “uma pessoa de múltiplas identidades (risos) culturais em alguns momentos”, característica peculiar do sujeito pós-moderno (HALL, 2006), pois, ao ingressar na LE/I, há a tendência à redefinição da sua própria identidade por meio da interação e da negociação com outras culturas, com outros modos de agir e de conceber o mundo. Por isso, Rajagopalan (2003b, p. 71) afirma que o ingresso na LE possibilita um “permanente estado de transformação, de ebulição das identidades”, no qual Gisele parece se encontrar em determinados momentos.

67. E eu te diria, assim, com certeza, que **a minha visão de mundo, ela é muito mais ampla hoje. É uma visão menos preconceituosa, até** (Gisele).
68. Com certeza. **Muito feliz. Muito feliz, porque eu me sinto mais preparada pra lidar com essas diferenças. Eu me sinto uma pessoa de múltiplas identidades (risos) culturais em alguns momentos.** Porque não sei se tem muito a ver com a questão do portar-se, mas também eu

consigo transitar nesses diferentes contextos falando em Inglês, mas nesses diferentes contextos de forma muito natural (Gisele).

69. **Eu não tenho dúvidas, inclusive, de que me tornou uma pessoa melhor, uma pessoa capaz de lidar com essas diferenças, diferenças inclusive sociais, diferenças culturais muito fortes, diferenças econômicas,** às vezes, também, então, não dá pra fazer justamente porque o econômico influencia, né (Gisele).

Bia, assim como Gisele, também menciona, no excerto 70, que atua de maneira diferente após o seu ingresso na LE/I. Para Bia, antes de ingressar na língua-alvo “existia um único mundo possível que era o mundo emoldurado do Português”. A LE/I, por sua vez, lhe possibilitou “pensar que existiam outros mundos possíveis com outras pessoas, né que falavam aquela língua, que talvez tivesse as mesmas preocupações e angústias” que poderiam ser compartilhadas com ela. Nesse sentido, Coracini (2007, p.160) afirma que “saber línguas tornará sempre possível conhecer-se melhor, aceitar o estrangeiro aceitando o estranho que nos habita e nos constitui”. Desse modo, para Bia, a LE/I “abre portas pra pensar outras línguas e outros mundos possíveis” e, devido a isso, ela considera a língua-alvo “uma lindeza (risos)”, ou seja, na concepção de Revuz (1998, p. 222), é tida como “fonte de prazer”.

70. Sim, sim. (...) **a única maneira que eu consigo ver as coisas (risos) que é esse olhar pro outro, né, dialógico, que implica olhar pra si. Então, até então, existia um único mundo possível que era o mundo emoldurado do Português, né, e o Inglês me proporcionou pensar que existiam outros mundos possíveis com outras pessoas,** né que falavam aquela língua, que talvez tivesse as mesmas preocupações e angústias que eu e, aí, do Inglês, o Inglês também abre portas pra pensar outras línguas e outros mundos possíveis, né, mas é uma lindeza (risos), né (Bia).

Bia também afirma, no excerto 71, que o seu ingresso na língua-alvo lhe possibilitou “uma apropriação, um uso de todos os bens culturais que essa cultura tem a ponto de fazer o teu próprio caldeirão, né, a ponto de tu consumir aquelas coisas” e, acima de tudo, ressignificá-las na sua casa, nos seus hábitos alimentares, nas suas leituras, nas suas discussões em geral. Essa ressignificação parece ser um espaço de autoexpressão e não da mera reprodução da cultura da língua-alvo, constituindo o que Kramsch (1996) denomina de competência simbólica, ou seja, um processo dialógico entre as culturas da LM e da LE/I por meio do simbólico (linguagem).

71. Então, eu acho que seria por aí, né, uma apropriação, um uso de todos os bens culturais que essa cultura tem a ponto de fazer o teu próprio caldeirão, né, a ponto de tu consumir aquelas coisas. **Então, a gente tem coisas do Japão que a gente ressignificou na nossa casa, nos nossos hábitos alimentares,** ... dos livros que a gente consome, das discussões que a gente tem, por aí (Bia).

Bia ressalta que, a partir do seu ingresso, foi possível criar outra realidade e discursividade em relação à própria LM, pois, segundo ela, é possível repensar e rever “as tuas práticas sociais e linguísticas” ao “olhar pro outro, né, dialógico, que implica olhar pra si” e *esse olhar*, mencionado por Bia, constitui o cerne do dialogismo, pois toda a voz envolve a relação com outras vozes (SOBRAL, 2009) [grifo nosso]. Assim, ao afirmar que a LE/I cria uma realidade diferente da sua LM, Bia também tende a ter a sua identidade reconstruída/renegociada, pois, a participante começa a se identificar com outra língua, outra cultura e outras pessoas (HALL, 2006).

Além disso, Bia salienta que, a partir do seu ingresso na LE/I, é possível “repensar questões mais amplas como, em que cultura que essa língua se insere e que sujeitos e que visão de mundo isso implica e como a língua molda, (...) nos constitui como sujeitos”, conforme explicitado no excerto 72. A participante finaliza seus dizeres acerca da ampliação proporcionada pela LE, afirmando que “é a ampliação de pontos de vista”, ou seja, “ver um cenário cada vez maior, cada vez mais amplo” (excerto 73). Cenário esse que é constituído de outras culturas e outras linguagens, ou seja, pela “mistura das línguas que deixam sempre marcas na subjetividade daquele que nelas se constitui” (CORACINI, 2007, p. 159).

72. Exato. Então, **tu repensa, revê as tuas práticas sociais e linguísticas, tu volta para tua ... se a gente for pensar em objeto, né, volta pra tua língua e começa, inicialmente, de uma forma comparativa, né.** Então, isso tem, isso não tem, tenta sobrepor e ver que não dá e aí **tu começa a repensar questões mais amplas como em que cultura que essa língua se insere e que sujeitos e que visão de mundo isso implica e como a língua molda, né, enfim, molda é péssimo (risos), mas, enfim, nos constitui como sujeitos, né** (Bia).

73. Teria um ângulo que se ampliaria a ponto de ver gradativamente mais personagens, mais ...(...) **é ampliação de pontos de vista, né.** Digamos, **ver um cenário cada vez maior, cada vez mais amplo, né** (Bia).

Fiorella, por sua vez, afirma, no excerto 74, que nunca pensou acerca do fato de atuar de maneira diversa na LE. Todavia, ela salienta que se sente mais confortável ao se expressar na LE/I do que na LM. Sob esse aspecto, Fiorella menciona, no excerto 75, que na LP se sente constrangida por não conseguir expressar tudo aquilo que gostaria, como se fosse possível exercer um controle (total) diante de si e do seu próprio interlocutor e, conseqüentemente, dominar totalmente a LM (CORACINI, 2007). Por outro lado, na língua-alvo, é como se o erro cometido ou a dificuldade fosse percebido de maneira tranquila, uma vez que a LE dá a ilusão de que quase tudo é permitido, até mesmo aquilo que é interdito na LM pelas coerções sociais (CORACINI, 2007), como palavrões em situações formais.

74. **Gente, nunca pensei nisso, nunca pensei. Eu me sinto muito mais confortável em me expressar nessa outra língua.** (...) É, mesmo sabendo que eu não tenho um domínio total da LI, que tem muito vocabulário que talvez eu não saiba, mesmo assim **eu me sinto mais tranquila.** (...) **No português, eu me sinto mal por não saber dizer o que eu tô querendo te dizer, sabe** (risos). No inglês, não, é como se eu me sentisse, não, oh, ele sabe que não é o meu materno e que eu vou cometer um erro ou que eu vou ter alguma dificuldade e vai entender de uma forma tranquila (Fiorella).

Fiorella, assim como Gisele, menciona que a ampliação, produzida pela LE/I, lhe proporciona satisfação e prazer de fazer parte, ou seja, de pertencer à LE/I e, conseqüentemente de estabelecer vínculos com essa língua e salienta, no excerto 75, “Ainda bem que existe a LI (risos), porque eu não sei como seriam os meus horizontes sem”. No excerto 76, ela afirma que a ideia de ampliação lhe possibilita “ser cidadã do mundo”, ao tornar-se identitariamente diferente à medida que outra língua, outra cultura começa a constitui-la (CORACINI, 2007).

75. **É, mesmo sabendo que eu não tenho um domínio total da LI, que tem muito vocabulário que talvez eu não saiba, mesmo assim eu me sinto mais tranquila.** E eu não tenho vergonha de não saber falar o que eu quero dizer. **Ainda bem que existe a LI (risos), porque eu não sei como seriam os meus horizontes sem** (Fiorella).
76. Sem dúvida, isso é muito, eu não sei se é da mesma forma, não só a LI, eu acho que qualquer LE faz isso comigo, sabe, porque o mínimo que eu consigo descobrir de alguma língua, eu já me sinto, nossa, sabe. **É como se eu pudesse fazer parte daquela cultura, falando geograficamente mesmo. Então, eu me sinto pertencente assim.** Eu lembro muito, quando eu comecei a fazer cursinho que tinha aquela ideia: você cidadão do mundo, sabe. Eu me sinto meio assim. **Eu quero ser cidadã do mundo (risos), sabe, então ..., acho que isso, essa ideia de ampliação que me dá** (Fiorella).

Por sua vez, Bia, considera “interessante estar numa posição de alguém que analisa o discurso e tenta, gradativamente, ampliar um pouco a sua visão sempre restrita da realidade” (excerto 77). No entanto, para ela, “não dá pra dizer que é sempre bom ou que é sempre positivo, porque deixar a inocência de lado implica, não ser feliz o tempo todo (risos)”, uma vez que se começa a analisar tudo ao seu redor, desde amigos, parentes e até a nós mesmos e a perceber “o quão complexa são as relações e como a linguagem é constitutiva e cria mundos e cria representações”, muitas vezes, “limitadas e estereotípicas, homofóbicas”, pois a linguagem é fundamentalmente interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) e é por meio da interação, na e pela linguagem, que se constituem as representações sociais, por exemplo.

As relações e representações, mencionadas por Bia, nem sempre, ocorrem de maneira tranquila, muitas vezes, elas são tensas e complexas, uma vez que a tensão faz parte da linguagem e é constitutiva do sentido, conforme afirma Bakhtin (2004). Todavia, Bia ressalta que a partir do momento em que se começa a ver “dessa forma não tem mais como

ver de outra”, conforme elucidado no excerto 78, pois o mundo já não é mais o mesmo após o ingresso na LE/I, devido a “ampliação de pontos de vista” (excerto 73) que a língua-alvo proporciona.

77. **É ... bom, é interessante estar numa posição de alguém que analisa o discurso e tenta, gradativamente, ampliar um pouco a sua visão sempre restrita da realidade, mas não dá pra dizer que é sempre bom ou que é sempre positivo, porque deixar a inocência de lado implica, não ser feliz o tempo todo** (risos), porque, né, a gente começa a analisar tudo, todas as coisas, os amigos, os parentes, a nós mesmos, né. E aí tu começa a ter uma noção de quão complexa são as relações e como a linguagem é constitutiva e cria mundos e cria representações, que não são adequadas ou que são limitadas, que são estereotípicas, homofóbicas, né (Bia).
78. **Então, não é sempre bom, mas talvez posso dizer que é sempre interessante, mas não tem como ..., vendo dessa forma não tem mais como ver de outra, né.** Isso também é um óculos que se coloca e, enfim, eu só posso olhar toda essa minha narrativa aqui a partir do ponto de vista atual, que eu tenho hoje, né (Bia).

Outro aspecto que indaguei as participantes refere-se à corporeidade, particularmente se elas percebem alguma modificação quando elas falam em LM e em LE/I.

Gisele mencionou que não sabe se existe alguma diferença. Porém, segundo seus alunos, ela fala “de forma mais carinhosa em Inglês do que em Português”. Para eles, Gisele é “mais romântica falando em Inglês (risos)”, pois ela fala “mais pausado, mais baixinho”, conforme ilustra o excerto 79. Ainda sob esse aspecto, ela afirma que teve “uma discussão, um *argument*” com o seu namorado e “não teve o mesmo efeito (risos)”, pois ela sentiu que se falasse em Português demonstraria mais a sua indignação do que em LE/I, conforme elucidado no excerto 79. Sendo assim, “(...) de nada adiantaria xingar (e/ou discutir)⁸⁶ na língua do outro, pois xingar é um ato que faz com que o sujeito extravase, um ato que o libera de determinadas emoções que só seriam sentidas na língua que tem função estruturante” (AIUB, 2015, p. 07). Percebemos, portanto, que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227), pois, segundo Serrani-Infante (1998, p. 257), “as posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividade de segunda(s) língua(s)”, provavelmente, devido a isso, Gisele se torne uma pessoa mais romântica e talvez menos indignada na LE/I.

79. **Segundo os meus alunos, eu falo de forma mais carinhosa em Inglês do que em Português. Eles dizem que eu sou mais romântica falando em Inglês (risos).** Que eu falo mais pausado, mais baixinho, mas também porque eu tô numa situação ideal, que é a sala de aula, né. No dia a dia, não sei, eu acho que eu tive uma discussão, um *argument* com o meu namorado e não teve o mesmo efeito (risos). Eu senti, assim, que falando em Português eu seria mais ... demonstraria

⁸⁶ Inserção minha.

mais a minha indignação (risos) do que em Inglês, mas não sei, assim, acho que não interfere muito (Gisele).

Gisele também acrescenta que há dois ou três momentos em que fala a LE/I: na sala de aula, com o seu namorado e com as demais pessoas. No primeiro, ela procura utilizar de todos os recursos possíveis, tais como: gestos e o quadro a fim de se fazer entender. No segundo, talvez ela fale “mais romanticamente mesmo (risos)”. No terceiro, ela procura observar a questão gestual, pois o seu interlocutor, geralmente, aquele que não é brasileiro, “ele também não usa gestos”, conforme elucidado no excerto 80. Então, para proporcionar uma sincronia entre eles, ela procura evitá-los. Ela finaliza essa questão, afirmando que não percebe “uma diferença significativa falando Inglês ou falando Português”, pois para ela é uma “transposição de códigos, na verdade”. No entanto, segundo a participante, algumas coisas mudam, como as pausas, os ritmos e principalmente, a entonação (REVUZ, 1998), conforme explicitado no excerto 81.

80. **É que tem dois momentos que eu falo Inglês, né, dá pra separar nitidamente, até três, daria pra dizer. Um é a sala de aula.** Então, na sala de aula, naturalmente eu vou usar de gestos, eu vou usar do quadro, eu vou usar de todos os artefatos possíveis pra me fazer entender, né, o tom de voz. Quando eu falo com o meu namorado, eu falo de outra forma. Então, talvez ali eu fale mais romanticamente mesmo (risos), né, não sei. Quando eu falo com qualquer outra pessoa, eu acho que sim, eu me cuido mais na questão gestual, porque o meu interlocutor, geralmente, não brasileiro (risos), ele também não usa gestos. Então, não existe uma sincronia entre nós, né (Gisele).

81. **Então, na própria LM, não, eu não sinto uma diferença significativa falando Inglês ou falando Português, pra mim é uma transposição de códigos, na verdade.** É claro que a questão da entonação vai mudar, das pausas, dos ritmos, né, a entonação, principalmente (Gisele).

Assim como Gisele, Bia também afirma, no excerto 82, que há diferença entre falar em LE e em LM, pois, para ela, “falar em língua adicional⁸⁷ tá ligado muito ao contexto”, uma vez que, segundo Bakhtin/Volochinov (2004), toda a expressão verbal é socialmente dirigida e depende do contexto no qual cada sujeito está inserido e atua. Sob esse aspecto, Bia exemplifica que a sua fala em LE/I é “sempre dirigida pra uma ... é sempre pedagógica”. Por isso, quando ela conversa com os seus alunos ou alunos do seu esposo, procura “pronunciar de forma clara”, uma vez que deseja ser compreendida e ressalta que, dificilmente, falará com um amigo em LE/I, exceto por Skype ou numa viagem, que, segundo ela, é uma situação “bem esporádica”.

⁸⁷ Saliento que Bia, em muitos momentos, utiliza o termo *língua adicional* ao invés de *LE*, o que demonstra a diversidade dos dados e, ao mesmo tempo, a singularidade de cada sujeito [grifo nosso]. No entanto, neste estudo, não farei distinção entre esses termos e utilizarei, particularmente, *LE*.

82. **Eu acho que é diferente. Eu acho que o falar em língua adicional tá ligado muito ao contexto.** Então, dificilmente eu vou falar em LI com um amigo, a não ser que seja uma ligação por Skype ou seja alguma outra situação de viagem que é bem esporádica. Então, a minha fala em LI é sempre dirigida pra uma ... é sempre pedagógica, né, eu converso com alunos ou alunos do meu esposo, enfim, eu acho que essa intenção pedagógica faz com que, como eu havia mencionado, eu procure pronunciar de forma clara. Eu quero ser compreendida, né (Bia).

Ainda no que tange às diferenças entre a LM e a LE/I, em termos de corporeidade, Bia ressalta que sempre se interessou pela fonética/fonologia da LE/I. Ela exemplifica, no excerto 83, que levava uma folha de papel e “a folha tinha que balançar” ao pronunciar as plosivas, quando estava aprendendo a nova língua. Então, isso lhe proporcionava prazerosidade e ela considera que tem “muito a ver com o corpo, sim”, uma vez que, segundo Revuz (1998), a LE põe em jogo todo o aparelho fonador. Talvez por isso, a participante afirme que “É uma outra Bia, uma outra projeção, né, de persona”.

Bia começou a perceber essa mudança, devido ao seu esposo que a “assiste falando em Inglês”. Segundo Paulo⁸⁸, seu esposo, Bia se transforma, pois o queixo dela “vai mais pra frente, né, a articulação muda, as pausas são diferentes, a voz fica mais projetada”. Sob esse aspecto, Bia brinca e salienta, no excerto 84, “olha, devo tá vestindo a minha capa de professora (risos), né, porque eu preciso que, né, agora o Português é bem mais ... eu preciso, talvez, de menos recursos ou é assim que eu, certamente é, assim que eu vejo, né, que o meu aluno precisa ... precisa da minha voz, precisa do meu corpo, precisa de tudo isso pra entender, né”. Em outros termos, aprender uma LE requer também o trabalho de corpo, o qual envolve, por exemplo, diferentes ritmos, sons e curvas entoacionais (REVUZ, 1998).

83. E sempre me interessou e isso também remete às minhas grandes professoras (risos), eu tive uma professora que pedia e nós levávamos espelhos para as aulas de LI. Então, nós nos olhávamos falando em Inglês, pronunciando, né. Então, ah, qual é a posição da língua, então, a gente tinha um estudo teórico, mas depois a gente, né ... levava folha de papel, as plosivas, a folha tinha que balançar, então, me dá um prazer também, é uma fruição pra mim falar em LI, porque **eu acho que tem muito a ver com o corpo, sim**, né. É uma outra Bia, uma outra projeção, né, de persona (...) (Bia).
84. (...) eu comecei a me dar conta por ter um outro que mora comigo (risos) e que me assiste falando em Inglês. Ele, o Paulo apontou, né, **Bia tu te transforma, né, diz ele que o meu queixo vai mais pra frente, né, a articulação muda, as pausas são diferentes, a voz fica mais projetada e eu disse olha, devo tá vestindo a minha capa de professora (risos), né, porque eu preciso que, né, agora o Português é bem mais ... eu preciso, talvez, de menos recursos ou é assim que eu, certamente é, assim que eu vejo, né, que o meu aluno precisa ... precisa da minha voz, precisa do meu corpo, precisa de tudo isso pra entender, né** (Bia).

Fiorella, por sua vez, afirma que nunca refletiu sobre o fato de que alguma coisa possa se alterar nela quando está falando a LE/I, mas, possivelmente, ela menciona que troca

⁸⁸ Este nome é fictício.

algo, pois talvez não gesticule tanto, uma vez que “mexer muito é do brasileiro” e, segundo ela, “Eu não vou sair abraçando, bom, nem aqui eu faço isso, é da minha pessoa mesmo, não sou de beijo, de abraço e de toque. Então, isso talvez isso faça com que eu me enxergue mais na outra cultura do que na minha”. Fiorella comenta que percebe essa mudança nos outros, uma vez que trabalha com futuros professores de língua. Ela percebe, por exemplo, que há uma alteração no tom de voz, que “fica mais sério ou mais relaxado” e salienta que é engraçado, mas sabe que é normal, conforme elucidado no excerto 85.

No contexto de sala de aula, os alunos de Fiorella nunca comentaram se há alguma modificação nela ao falar a LE/I, mas a participante acredita que algo possa se alterar, assim como ela percebe nos outros, conforme o excerto 86. No entanto, ela não chega a especificar precisamente tal alteração.

85. **Assim, em mim não, eu nunca parei pra observar isso em mim. Possivelmente eu troco alguma coisa. Possivelmente eu não gesticulo tanto até porque aí vai um pouco da questão da cultura, tu sabe que essa coisa de mexer muito é do brasileiro, né essa coisa ...** Eu não vou sair abraçando, bom, nem aqui eu faço isso, é da minha pessoa mesmo, não sou de beijo, de abraço e de toque. Então, isso talvez isso faça com que eu me enxergue mais na outra cultura do que na minha. (...) E em relação a isso, assim, eu noto muito nos outros, sabe, claro porque eu trabalho com futuros professores de língua, né, mas, assim, troca tom de voz, fica mais sério ou mais relaxado, isso eu noto muito, noto muito. E é engraçado (risos), mas eu sei que é normal (Fiorella).

86. **Não, nunca comentaram, nada assim.** Eles comentam assim, nossa, tu falando parece que é um nativo falando, por isso que eu te falei, perguntam de onde saiu o meu inglês. Pô, é de Santa Maria (risos), não é de outro lugar, mas nunca assim de mudar, não, nunca comentaram, até, não sei, vou começar a cuidar (risos), vou pedir para eles me gravarem falando inglês pra eu ver (risos). **Eu acredito que mude, assim como eu percebo nos outros,** né (Fiorella).

Finalizando esse aspecto, Fiorella ressalta, no excerto 87, que se sente “muito mais confortável e motivada” ao falar em LE/I e afirma que até a sua fisionomia deve mudar ao se expressar nessa língua, pois, segundo Revuz (1998, p. 225), a maneira de ser é “*renovada pela/na LE*” [grifo do autor].

87. (...) **eu me sinto muito mais confortável e motivada quando eu falo em inglês.** É sempre muito, muito mais confortável e, até, possivelmente a minha fisionomia deve mudar quando em língua inglesa (risos). Eu acho que essa ideia do encantamento, sabe (Fiorella).

Além das questões acerca da corporeidade, questionei as professoras sobre as suas relações com a LE/I, particularmente sobre o protagonismo e/ou a subalternidade no que tange à língua-alvo. Essas relações tendem a ser imprescindíveis a fim de se compreender os vínculos com a língua-alvo, tendo em vista que estes são laços, ou seja, uma “forma de

ligação” (ZIMERMAN, 2008, p. 398). Em outros termos, os vínculos dependem das relações estabelecidas entre os sujeitos e a LM e a LE/I e, conseqüentemente, das relações estabelecidas entre os sujeitos e as respectivas culturas.

No que tange a essas relações, Gisele parece ter assumido, na maioria das vezes, uma posição de agente e protagonista em relação à LE/I, pois, segundo ela, não perseguiu o falante nativo e nunca se colocou numa posição de subalterna, “como coitadinha, por não ser falante nativo, né, da LI”, conforme ilustra o excerto 88. Em outros termos, a participante busca inserir a sua voz e marcar o seu posicionamento, por exemplo, em relação ao falante nativo, ou seja, se autoafirmar (RAJAGOPALAN, 2013) e negociar a seu favor (CANAGARAJAH, 2013) diante da suposta idealização do falante nativo ainda vigente na sociedade atual, sendo fundamentada em traços arbitrariamente selecionados da pronúncia, da gramática, do léxico e da cultura padronizada (KRAMSCH, 1998). Sob esse aspecto, Gisele exemplifica, no excerto 89, lembrando de uma discussão realizada num evento, na qual indagou: “até que ponto nós somos subalternos e até que ponto nós somos atores nesse cenário?”. Ela afirma que, naquele momento, já acreditava que a LE/I era “uma ferramenta, um instrumento pra chegar, talvez mais facilmente, ao conhecimento. Pra ter mais acesso às informações atualizadas, pra ter mais acesso a pessoas de outros países”.

88. Extremamente positiva essa inserção, mas acho eu que, porque, desde o começo, isso aconteceu porque, desde o começo, eu não tive, assim, eu **não persegui o falante nativo e também não me coloquei numa posição de subalterna, nunca. Isso nunca aconteceu comigo.** Eu queria aprender porque era o meu objetivo e porque eu queria lançar voos maiores, era essa a minha definição (Gisele).
89. Engraçada essa tua pergunta, porque faz uns cinco anos, eu levei uma discussão para um evento, justamente falando disso. Né, **até que ponto nós somos subalternos e até que ponto nós somos atores nesse cenário?** E, naquele momento, isso faz uns cinco ou mais anos, eu disse assim que, naquele momento, eu já acreditava nisso, que a LI era pra mim uma ferramenta, um instrumento pra chegar, talvez mais facilmente, ao conhecimento. Pra ter mais acesso às informações atualizadas, pra ter mais acesso a pessoas de outros países, mas **eu nunca me colocaria como coitadinha, por não ser falante nativo, né, da LI** (Gisele).

Gisele também recorda, no excerto 90, de uma palestra ministrada pelo professor Kanavillil Rajagopalan, na qual o palestrante referiu-se a uma orientanda que se sentia triste por não ter nascido num país falante de LE/I e, na sua fala, ele acrescentou: “Nossa, a que ponto chega a alienação das pessoas”. Gisele reitera a *alienação* da aluna ao mencionar que esta preferia “abrir mão de toda a sua história, abrir mão da sua cultura, enfim, da sua identidade cultural e de nação pra falar uma LE porque era de difícil aprendizagem no Brasil” [grifo nosso]. Nesse sentido, a participante salienta, no excerto 91, que a língua é necessária,

pois é “um instrumento muito importante”, que possibilita o acesso ao conhecimento e afirma que devido a LE/I teve oportunidades, as quais talvez não teria se não soubesse o Inglês. Porém, jamais abriu mão da sua “identidade nacional, brasileira” e finaliza, afirmando que fala inglês “como um brasileiro fala Inglês”, diferentemente de um nativo.

90. Eu lembro de uma palestra que o professor Kanavillil Rajagopalan, ministrou que ele contou no final da palestra, que ele estava na sala dele, orientando e chegou uma menina, uma orientanda, provavelmente, e falou pra ele assim que ela era muito triste por não ter nascido num país falante de LI. E ele comentou isso na fala dele e disse assim: **Nossa, a que ponto chega a alienação das pessoas, né. Quer dizer, abrir mão de toda a sua história, abrir mão da sua cultura, enfim, da sua identidade cultural e de nação pra falar uma LE porque era de difícil aprendizagem no Brasil.** Então, ela preferia ter nascido num país falante de LI a ter nascido no Brasil, pelo simples fato de que lá ela saberia falar a língua que hoje é falada por todos (Gisele).
91. Então, isso ele comentou e eu fiquei pensando: que louca essa menina falar isso, né (risos). Que limitada, né. **A língua, ela é necessária assim, como eu falei. É um instrumento muito importante, vou registrar isso de novo, muito importante, de acesso ao conhecimento. Graças ao Inglês, eu tive oportunidades, que talvez não sabendo o Inglês eu não teria. Mas, em momento algum, eu abri mão da minha identidade nacional, brasileira. Eu falo Inglês como um brasileiro fala Inglês** (Gisele).

Gisele procura explicitar as relações de protagonismo e de subalternidade, no contexto de aula, ao trazer textos escritos por jornais internacionais atualizados a fim de mostrar como o outro percebe o brasileiro, a cultura brasileira e mostrar que a “avaliação que o outro faz de nós, muitas vezes, é extremamente positiva se comparada a avaliação que nós mesmos fazemos de nós”, conforme ilustra o excerto 92. Gisele também procura mostrar “diferentes *accents*, diferentes sotaques, pronúncias da LI”, como “o Inglês falado na África do Sul, o Inglês falado no Brasil, no Chile, na Austrália, no Canadá, na Inglaterra, no Japão” e, segundo ela, os alunos se surpreendem com essas diferenças de pronúncia e sotaques. Nesse sentido, ela salienta “Sim, é diferente. Não é melhor, nem pior. (...) Isso mostra que vocês todos, assim como eu, podem aprender e se comunicar com correção, com fluência”, conforme elucidado no excerto 93.

92. **Procuro trazer textos, na época da Copa, trouxe muito disso, textos escritos por jornais internacionais, bem atualizados, daquela semana, pra mostrar para os meus alunos como que o outro vê o brasileiro,** como que o outro vê a nossa cultura e mostrar pra eles que a avaliação que o outro faz de nós, muitas vezes, é extremamente positiva se comparada a avaliação que nós mesmos fazemos de nós. Parece que o outro (risos) nos vê de uma maneira melhorada, né (Gisele).
93. E também, outra coisa que eu tenho feito, nas aulas de Produção Oral, principalmente, é **mostrar diferentes *accents*, diferentes sotaques, pronúncias da LI.** Então, eu trago, os livros didáticos já fazem isso, mas eu trago também usando um aplicativo. O Inglês falado na África do Sul, o Inglês falado no Brasil, no Chile, na Austrália, no Canadá, na Inglaterra, no Japão e os alunos

ficam, nossa profe, que diferente. **Sim, é diferente. Não é melhor, nem pior.** (...) Isso mostra que vocês todos, assim como eu, podem aprender e se comunicar com correção, com fluência (Gisele).

Bia, por sua vez, não percebe as relações de subalternidade e de protagonismo como “duas coisas polarizadas” e acredita que tais relações dependem do contexto, pois, segundo ela, “não é sempre que o radar crítico tá ligado, né. Às vezes, a gente deixa no automático e quando vê reproduz uma atitude desempoderada, né. Em relação à língua”, conforme explicitado no excerto 94. Tal atitude pode ocorrer, uma vez que não é fácil romper e enfrentar aqueles que, segundo Bohn (2013, p. 90), detêm “o monopólio legítimo da palavra”, devido ao prestígio que o grupo dominante representa, tendo em vista a sua posição e função no mundo de produção (GRAMSCI, 1999). Possivelmente, por isso, a participante acredita que se movimenta “dentro desse contínuo”, isto é, em determinados momentos, exercendo relações de subalternidade e, em outros, de protagonismo. No entanto, acredita estar rumo a “uma direção mais crítica, assim”, pois “pelo menos boa parte do tempo, tenta ser mais consciente, inclusive nas escolhas linguísticas que faz, né, pra falar sobre língua, pra falar sobre como ela é constitutiva da nossa identidade, né”.

94. **É eu acho que ah ... sim, depende do contexto, mas eu não vejo como duas coisas polarizadas, né.** Eu acho que eu me aproximo, às vezes, mais de uma visão e, às vezes, mais de outra porque não é sempre que o radar crítico tá ligado, né. Às vezes, a gente deixa no automático e quando vê reproduz uma atitude desempoderada, né. Em relação à língua, é, né. Talvez uma ultracorreção de uma pronúncia, né, agora tô tentando retomar algum caso específico, mas eu acho que eu me movimento entre esses dois ... dentro desse contínuo, né. Mas, eu acho que eu tô em direção a uma, ou espero estar, né (risos) de uma direção mais crítica, assim. Se não tem o radar ligado o tempo todo, pelo menos boa parte do tempo, tenta ser mais consciente, inclusive nas escolhas linguísticas que faz, né, pra falar sobre língua, pra falar sobre como ela é constitutiva da nossa identidade, né (Bia).

Bia salienta, no excerto 95, que não sabe se consegue “transgredir” as relações de subalternidade em sala de aula, mas talvez “chega no nível de explicitar ou tornar isso um tópico relevante” e, no máximo, “descortinar ou problematizar algumas dessas relações” e exemplifica que “tentava trazer algumas discussões ou, pelo menos, apontar pra que os alunos notassem, né, que relação de poder tá em tudo, e a língua faz isso, né, ela age e é também constitutiva da estrutura social e de como tá tudo muito interconectado, né.” No entanto, acredita que foram “tímidas” tais iniciativas e “precisaria de muito mais armas e muito estudo pra pensar em formas de efetivamente colocar isso em prática, né”. Mesmo assim, ela considera que possibilitar a discussão acerca dessas relações, no contexto acadêmico/escolar, já é um início.

95. **Talvez, eu não sei se eu chego ao nível crítico de transgredir (risos), mas talvez eu chego no nível de explicitar ou tornar isso um tópico relevante, no máximo, seria descortinar ou problematizar algumas dessas relações,** (...) tentava trazer algumas discussões ou, pelo menos, apontar pra que os alunos notassem, né, que relação de poder tá em tudo, e a língua faz isso, né, ela age e é também constitutiva da estrutura social e de como tá tudo muito interconectado, né. Mas, assim, eu diria que foram tímidas, eu teria que ... eu precisaria de muito mais armas e muito estudo pra pensar em formas de efetivamente colocar isso em prática, né. Mas, eu acho que trazer pra discussão é um início (Bia).

Fiorella, no excerto 96, percebe-se “mais protagonista do que uma simples reprodutora do que, digamos, conhecimento”, pois, segundo ela, procura envolver os alunos de diferentes maneiras, buscando conhecer seus interesses. Para tanto, a participante exemplifica que, no contexto acadêmico, trabalha, por exemplo, com projetos na disciplina de Inglês II, conforme explicitado no excerto 97. Na realização desses projetos, um grupo de alunos ficou responsável por pesquisar sobre a cultura e a culinária de Madagascar e, aliado a isso, eles precisaram do conhecimento linguístico para realizar a atividade. Para ela, esse tipo de trabalho consiste numa maneira de se “inserir pra vivenciar um pouquinho”, uma vez que nem todos tem a oportunidade de viajar para o exterior ou talvez demore um certo tempo. Além disso, “também é uma forma de modificar um pouco” as relações de subalternidade relacionadas à LE/I, conforme elucidado no excerto 97.

96. **Eu me enxergo mais protagonista do que uma simples reprodutora do que, digamos, conhecimento.** Porque eu tento, ao máximo, envolver o meu aluno de diferentes maneiras, porque, pô, quem faz um curso de Licenciatura em Inglês, ou até mesmo na escola, em algum cursinho, ele tá ali por algum motivo, ele tem algum interesse (Fiorella).
97. **Por exemplo, esse semestre, eu tenho muito o costume de fazer projetos e trabalhos mais extensos, trabalho avaliativo, então, por exemplo, esse semestre a disciplina específica aqui de Inglês II que eu tô fazendo, a avaliação bimestral deles foi uma pesquisa sobre lugares falantes de LI.** Então, tem um grupo que ficou com Madagascar, que é um lugar que a gente nem sabe que existe. Então, eles vão pesquisar a cultura, culinária, parece uma coisa básica, mas de conhecimento de língua eles precisaram de muito estudo pra conseguir dar conta daquele trabalho. Eles sabiam que primeiro eles tinham que falar do inglês, eles tinham que fazer toda a pesquisa, fazer isso tudo e ver se tava legal, então, eu acho que isso também é uma forma de modificar um pouco e não ser só esse, né ... (Fiorella).

No que tange às relações de protagonismo e/ou de subalternidade, é importante levarmos em consideração o status social da LE/I em relação à LP. Por isso, questionei as participantes como elas percebem esse status.

Gisele enfatiza dois aspectos dessa questão. No excerto 98, ela salienta a ênfase que é dada à LE/I em termos mercadológicos, no qual “se observa, assim, o Inglês como muito forte essa noção de *commodity*, né, de consumo, de produto a ser consumido. Então, se dá um valor maior, mas um valor de mercado”, devido ao valor simbólico de prestígio dessa língua.

98. **Os estabelecimentos comerciais, né, dão muita ênfase à LI num sentido muito mercadológico. Ainda se observa, assim, o Inglês como muito forte essa noção de commodity, né, de consumo, de produto a ser consumido. Então, se dá um valor maior, mas um valor de mercado.** O meu sonho é que um dia (risos) seja dado um valor maior à LI nas escolas, por exemplo (Gisele).

Por outro lado, no excerto 99, em termos de educação, ela acredita que “a LM ainda exerce papel preponderante em relação à LE”, pois “ainda não tá sendo dada a devida importância na educação para o ensino de LEs”, ou seja, o desprestígio dessa língua no contexto escolar é fato e pode ser percebido, de acordo com uma pesquisa realizada por Paiva (1997) acerca do professor de LE/I de escola pública. De acordo com essa pesquisa, a LE é considerada secundária, apresentando carga horária reduzida, ou seja, parece ser pouco valorizada na sociedade.

Outra pesquisa, porém, mais recente, também reitera a desvalorização docente no país. A *Varkey GEMS Foundation* sediada em Londres, no ano de 2013, realizou uma pesquisa, cujos resultados são alarmantes, porém já previstos, no qual o Brasil fica no penúltimo lugar em ranking de valorização do professor entre 21 nações avaliadas. Os 21 países analisados foram selecionados de acordo com o desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Em cada nação, foram feitas 1 mil entrevistas que levaram em conta o status do professor, a recompensa recebida pelo trabalho e a organização do sistema de ensino. No Brasil, Estados Unidos, França e Turquia, as pessoas pensam que os professores são mais semelhantes a bibliotecários. Apenas na China, os entrevistados disseram que acreditam que o professor tem o mesmo status de um médico.

Enquanto na China, 50% dos entrevistados disseram que incentivariam seus filhos a seguir carreira no magistério, apenas 8% fariam o mesmo em Israel. Já no Brasil, cerca de 20% afirmaram que encorajariam seus filhos a seguir a profissão. Com relação ao salário, 95% dos entrevistados em todos os países disseram que acreditam que o educador deve ganhar mais do que recebe atualmente. Portanto, esses dados tendem a refletir os significados (crenças, valores e práticas culturais), que são transmitidos de geração em geração (WOODWARD, 2004) acerca do professor de LE, ou seja, a cultura brasileira que, de um modo geral, tende a desvalorizar a educação e, conseqüentemente, o professor, particularmente o profissional de educação básica de ensino público.

99. Mas, por outro lado, na escola, eu ainda enxergo cinco períodos de LP e um período de LE, ou dois, no máximo, por semana. No finalzinho ou bem no início da manhã, né, que os alunos não conseguem prestar atenção. Então, em que sentido é superior? É superior do ponto de vista mercadológico, talvez, né. Por ser diferente, por ser estrangeiro, a gente tem aquela noção, ... a gente, em parte, né, do que vem de fora é sempre melhor do que nós temos pra oferecer. **Mas, em**

termos de educação, eu acho que a LM ainda exerce papel preponderante em relação à LE, quer dizer, ainda não tá sendo dada a devida importância na educação para o ensino de LEs (Gisele).

Ainda no que tange à desvalorização da LE, particularmente no contexto escolar, Fiorella também compartilha das ideias de Gisele ao afirmar que a LE é pouco valorizada, pois tem apenas um período semanal e “acham que isso dá conta, o próprio ENEM, o inglês tem cinco questões, enquanto a matemática tem quarenta e cinco. Então, a desvalorização é muito grande”. Segundo ela, tal desvalorização “reflete em tudo, reflete no profissional, reflete em tudo”, inclusive no curso de Licenciatura, que tem “pouquíssimos alunos interessados porque sabem que eles vão ter que pipocar em cinco, seis lugares, dando aula pra compensar o que o professor de matemática faz” e considera essa realidade “muito, muito triste”, corroborando com as pesquisas realizadas por Paiva (1997) e pela *Varkey Foundation* (2013). Por outro lado, para Fiorella, há uma influência inegável “da questão socioeconômica, né, política, inclusive” e talvez, por isso, mundialmente, a participante ainda perceba uma soberania da LE/I, conforme elucidado no excerto 100.

100. Eu acho, na verdade, tem muita influência da questão socioeconômica, né, política, inclusive. **Então, eu ainda vejo, falando, assim, mundialmente, eu ainda vejo uma soberania da LI, mas no Brasil, infelizmente, não se vê isso, falta incentivo. Tanto é que, nas escolas, a gente tem um período semanal de LI, sabe, infelizmente, acham que isso dá conta, o próprio ENEM, o inglês tem cinco questões, enquanto a matemática tem quarenta e cinco. Então, a desvalorização é muito grande.** E isso reflete em tudo, reflete no profissional, reflete em tudo. Tu pode ver, curso de Licenciatura tem pouquíssimos alunos interessados porque sabem que eles vão ter que pipocar em cinco, seis lugares, dando aula pra compensar o que o professor de matemática faz. Então, infelizmente, eu acho é muito, muito triste. (Fiorella).

Fiorella também acrescenta, no excerto 101, que, em termos de valorização da LE/I em relação à LP não é a mesma na instituição na qual trabalha. A LE/I é secundária, ainda que num curso de Licenciatura dupla, e exemplifica, mencionando que na LP há uma disciplina que ensina a escrever artigo no terceiro semestre; enquanto que na LE/I ensina a produzir parágrafo. Portanto, na sua opinião, “não tem esse incentivo, que deveria ter, porque, afinal, ele tá se formando na dupla Licenciatura e teria que ter o mesmo ...”.

101. Não, não. **O inglês é completamente secundário, mesmo sendo um curso de Licenciatura dupla (...)** Enquanto na língua portuguesa eu tenho uma disciplina que me ensina a escrever artigo no terceiro semestre, na LI eu ensino a fazer parágrafo. (...) Então, não tem esse incentivo, que deveria ter, porque, afinal, ele tá se formando na dupla Licenciatura e teria que ter o mesmo (...) (Fiorella).

Bia, por sua vez, no excerto 102, acredita que “o inglês já ocupou um espaço indevido, até, já se sobrepôs à língua portuguesa, ele já teve uma importância que excedia o que ..., enfim, é uma outra língua” e o concebe “como língua adicional, né, que entre várias outras se adiciona e que qualquer um pode usar e se apropriar”. Em outros termos, na sua opinião, já teve um “super status” e ironiza, afirmando que o “português não precisa estudar, o português a gente fala, o Alexandre Garcia fala, enfim, qualquer pessoa pode dizer que isto é correto ou não”. No entanto, ela acredita que o estudo de LP como língua adicional está mudando, devido às políticas, às crises e aos novos mercados. A participante exemplifica esse aspecto, referindo-se a sua ida ao Japão e como ficou impressionada “de, no Japão, ter gente querendo, então, falar o português, né”. Lá, segundo ela, eles “cantam em português porque gostam da música” e, na Berlitz⁸⁹, chegou a trabalhar como professora de LP, porque eles precisavam vir para o Brasil com o intuito de fazer negócios, conforme percebemos no excerto 103.

102. Eu acho que o inglês já ocupou um espaço indevido, até, já se sobrepôs à língua portuguesa, ele já teve uma importância que excedia o que ..., enfim, é uma outra língua, né, e eu vejo como língua adicional, né, que entre várias outras se adiciona e que qualquer um pode usar e se apropriar. Mas, eu acho que teve um momento em que, nossa, o inglês tinha um super status e o português O português não precisa estudar, o português a gente fala, o Alexandre Garcia fala, enfim, qualquer pessoa pode dizer que isto é correto ou não (Bia).

103. Mas, eu acho que tá mudando, com as políticas, com as crises, com os novos mercados, hoje, eu acho que, no Brasil, tá crescendo o estudo de português como língua estrangeira, como língua adicional. (...) Eu fiquei impressionada de, no Japão, ter gente querendo, então, falar o português, né. Com esses japoneses que tem toda a discografia do Chico Buarque, por exemplo. Cantam em português porque gostam da música e, na Berlitz, trabalhei como professora de português, porque eles precisavam vir pro Brasil fazer negócios (Bia).

Portanto, a atuação das professoras de maneira distinta na LE/I lhes possibilita a renegociação de suas identidades com uma nova língua e cultura. Isso tende a ocorrer, uma vez que as identidades das participantes se encontram num processo contínuo de incompletude (HALL, 2006), isto é, as identidades estão sempre sendo construídas e reconstruídas por meio das ininterruptas interações das participantes com outra língua e cultura, pois a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p.123). Além disso, as professoras, ao tomarem a palavra na discursividade da LE, parecem estar cientes das relações de poder inerentes à língua-alvo (SERRANI-INFANTE, 1998) e, conseqüentemente, tende a ocorrer o estabelecimento, na

⁸⁹ Berlitz é uma empresa de treinamentos em liderança e educação sediada em Princeton (USA) e Tóquio (Japão). Para maiores informações, ver o *site* <https://www.berlitz.com.br/nossa-historia>

maior parte do tempo, de relações de protagonismo dessas professoras com a LE/I. Porém, conforme salienta Bia, no excerto 94, nem sempre é possível ter “o radar ligado” o tempo todo.

Desse modo, parece que a renegociação das identidades das professoras e o estabelecimento das relações de protagonismo tende a contribuir para a ampliação dos vínculos do amor, do conhecimento e do reconhecimento das participantes com a LE/I e, conseqüentemente, para a ampliação dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo, devido ao desejo delas fazerem parte da língua e da cultura da LE/I. Porém, sem deixar de abrir mão da identidade nacional de brasileira, conforme salienta Gisele, mesmo que, em vários momentos, Fiorella se sinta “muito mais confortável e motivada” ao falar em LE/I e Bia ao afirmar que “É uma outra Bia, uma outra projeção, né, de persona” na outra língua.

Certamente que aliado ao desejo de vincularem-se à nova língua em termos culturais, é importante ressaltarmos a relevância do desenvolvimento da estrutura linguística inerente à LE/I (morfologia, léxico e sintaxe, por exemplo), uma vez que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta o sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (REVUZ, 1998, p. 227). Nesse sentido, as professoras *Gisele*, *Fiorella* e *Bia* parecem estar cada vez mais vinculadas à língua-alvo, uma vez que são falantes fluentes dessa língua⁹⁰ e isso tende a contribuir para a ampliação dos vínculos com a LE.

Após discutir como a atuação das participantes se manifesta nas suas práticas sociais, a partir do ingresso na LE/I; procuro analisar, na última seção, em que medida as professoras estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I e a relação desses vínculos com os aspectos profissionais das professoras.

5.4 DO ENCANTAMENTO À NEGOCIAÇÃO: A AMPLIAÇÃO DE VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS

Nesta seção, procuro analisar em que medida as professoras *Gisele*, *Bia* e *Fiorella* estabelecem os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I e como esses vínculos se relacionam com os aspectos profissionais dessas professoras.

⁹⁰ Conforme mencionado no capítulo de Metodologia deste estudo, particularmente na subseção 4.2.2 “Caracterização das participantes”.

Para tanto, questioneei se as participantes sentem-se inseridas nessa língua em termos linguístico-culturais e identitários ou se elas sentem-se ainda num processo tradutório/mecânico, procurando na LE/I palavras que correspondem ao léxico da LP.

Gisele, no excerto 104, salienta que não se sente “sempre, totalmente inserida na LI e na sua cultura, nas suas culturas”, pois, em alguns momentos, necessita “falar numa área bem específica do conhecimento” e não dispõe de “todos os termos, todos os vocábulos daquele campo do conhecimento”, uma vez que é impossível exercer um controle (total) diante de si e do seu próprio interlocutor e, conseqüentemente, dominar totalmente uma língua (CORACINI, 2007). Então, Gisele necessita “fazer um esforço maior e pensar, às vezes, em Português até, e buscar uma tradução”. Porém, de modo geral, isso não acontece. Para a participante, “é um processo bem natural”, que ocorre nas conversas com o seu namorado, nas suas aulas e, segundo ela, não faz “esforço pra falar em Inglês a aula toda” com os seus alunos. Por isso, reitera que é um processo “bem natural, é tranquilo”. Na verdade, ela se sente como se estivesse falando Português, mas, em alguns momentos, talvez não tão confortável, dependendo, por exemplo, do conteúdo que irá explorar. Ela também exemplifica os momentos que não se sente tão à vontade na LE/I, no excerto 105, quando necessita realizar, por exemplo, uma tradução escrita numa área bem específica, a qual “foge muito” do seu conhecimento, como um texto da área da Engenharia Ambiental ou da Engenharia Civil, cujos termos são específicos dessas áreas do conhecimento. No entanto, ela ressalta que também que não são comuns no seu dia a dia, tampouco na LP.

104. Se eu te disser que eu me sinto sempre, totalmente inserida na LI e na sua cultura, nas suas culturas, eu vou estar mentindo, porque, em alguns momentos, eu quero falar numa área bem específica do conhecimento e eu não conheço todos os termos, todos os vocábulos daquele campo do conhecimento, são jargões pra nós, né. Então, eu tenho que, daí, fazer um esforço maior e pensar, às vezes, em Português até, e buscar uma tradução. Mas, no meu dia a dia, não. É um processo bem natural nas conversas que eu tenho com o meu namorado, nas minhas aulas, eu não faço esforço pra falar em Inglês a aula toda com os meus alunos. Então, é bem natural, é tranquilo. É como se eu tivesse falando Português, mas, como eu te disse, em alguns momentos, eu talvez não me sinta tão à vontade, dependendo, claro, do conteúdo que eu vou explorar (Gisele).

105. Quando eu vou fazer uma tradução escrita, por exemplo, né, numa área bem específica que foge muito do meu conhecimento, um texto da área da Engenharia Ambiental, talvez, eu vou ter que buscar alguns termos ou da Engenharia Civil também que não são comuns no meu dia a dia, mas também não são em Português, né. Não são termos comuns pra mim em Português (risos) (Gisele).

Assim como Gisele, Bia também acredita que a inserção na LE/I, em termos linguístico-culturais e identitários, é um “processo natural” e considera que a LE/I é sua, tanto

quanto a LP. No entanto, ela ressalta que esse processo depende do seu interlocutor, pois a expressão verbal é socialmente dirigida e depende do contexto no qual está inserida e atua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Por isso, na sua casa, comigo (na entrevista), sua ex-colega e também falante dessa língua, ela não se preocupa em como dizer, ou seja, se preocupa menos “em traduzir e ajustar” a sua fala, conforme ilustra o excerto 106.

106.(...) **pra mim parece um processo natural, eu acho que ela é minha tanto quanto o português, (...) claro, vai depender do meu interlocutor**, mas em casa, ou contigo, que é minha colega e fala inglês, não me preocupo em como dizer. (...) **eu posso dizer que ela é minha e que eu uso, dependendo do meu interlocutor, eu vou me preocupar menos em traduzir e ajustar, que como é que se diz isso mesmo, então vai depender com quem eu tô falando**, mas contigo, com os meus colegas, em casa, eu uso as duas da forma que melhor convém a situação, né (Bia).

Compartilhando das ideias de Gisele e Bia, Fiorella ressalta, no excerto 107, que também se sente inserida na LE/I, em termos linguístico-culturais e identitários, e que essa língua se tornou parte da sua vida. Ela exemplifica que faz lista de mercado e que os seus aparelhos tecnológicos, como o celular, e as redes sociais são em LE/I e, se pudesse, falaria apenas nessa língua. Nesse sentido, é como se essa língua fosse um prolongamento da participante e ela complementa essa ideia ao afirmar que “a sensação é que eu tenho é que eu tô pensando em inglês e aí eu tenho que dar um clique pra pensar, entendeu (risos). É, por isso que eu digo, a sensação que eu tenho é que eu agora eu tô fora do meu lugar, sabe. Quando eu tô fora daqui, quando eu tô num lugar que fala inglês parece que eu tô em casa”, conforme ilustra o excerto 108. Talvez, por isso, ela mencione que não se sinta num processo tradutório/mecânico da LP, tentando traduzir para o inglês, pois para ela isso é automático, conforme elucidado no excerto 109.

107.**Com certeza. Me sinto de cara (risos).** (...) eu faço lista de mercado, eu faço em inglês, ah ... os meus aparelhos tecnológicos, o celular, as redes sociais é tudo em inglês, **podendo, eu só falo em inglês**. Em tudo, né. É engraçado, mas é (risos) (Fiorella).

108.**É. Eu até não sei se eu, assim, eu acho que eu penso em inglês, às vezes, quando tu tá falando comigo, eu parece que eu demoro um pouco pra te responder, tu pode notar que eu vou demorar, a sensação é que eu tenho é que eu tô pensando em inglês e aí eu tenho que dar um clique pra pensar, entendeu (risos). É, por isso que eu digo, a sensação que eu tenho é que eu agora eu tô fora do meu lugar, sabe. Quando eu tô fora daqui, quando eu tô num lugar que fala inglês parece que eu tô em casa.** Eu não sei por que isso (risos). Eu acho que eu tinha que ter nascido lá (risos) (Fiorella).

109.**Não, não, isso já não ...** (...) Não, não. É mais comum sair do inglês pro português, né. Mas do português pro inglês, não. **Isso é automático** (Fiorella).

Também questionei se as participantes conseguiram estabelecer os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I.

Gisele afirma, no excerto 110, que estabeleceu esses vínculos, ou seja, “esse *apego* ou essa *ligação*” (ZIMERMAN, 2010, p. 23) [grifo do autor] com a LE/I. No entanto, não se sente, por exemplo, “uma australiana falando Inglês”. Segundo ela, sente-se “ainda uma brasileira falando Inglês com dificuldades que todo o falante de segunda língua possui”. Todavia, ela se sente “bem à vontade pra negociar, até, essas diferenças”. Assim como Gisele, Bia (excerto 111) e Fiorella (excerto 112) também afirmam que conseguiram estabelecer os vínculos com a LE/I. Sob esse aspecto, Bia salienta, no excerto 111, que estabeleceu os vínculos, devido ao fato de “realizar escolhas conscientes” e “decidir do que se apropriar ou não”, uma vez que ela não se sente “um repositório”, isto é, “alguém que recebe sem refletir”. Desse modo, para a participante, os vínculos parecem ser constituídos de modo consciente. Fiorella, por sua vez, menciona, no excerto 112, que constituiu tais vínculos “até de outras vidas”, fazendo uma alusão ao inconsciente que nos constitui, ou seja, “aquele *eu* que se constitui no(s) outro(s) sem podermos necessariamente fazer a identificação dessa influência, menos ainda controlá-la” (BOHN, 2009, p. 170) [grifo do autor].

110. **Eu acho que sim, né. Claro, eu não me sinto uma australiana falando Inglês. Eu me sinto ainda uma brasileira falando Inglês com dificuldades que todo o falante de segunda língua possui.** Mas, eu me sinto bem à vontade pra negociar, até, essas diferenças (Gisele).

111. **Eu acho que sim. É, eu acho que pelo fato de a gente chegar a um ponto de fazer escolhas e decidir do que se apropriar ou não,** o que vale pra nós ou não, eu acho que essa criticidade me faz responder que sim, por ser escolhas mais conscientes, né, eu não me sinto um repositório, eu não me sinto como alguém que recebe sem refletir, né (Bia).

112. **Muito, uh-uh (risos). Sem dúvida,** né (risos). (...) Bobeia até de outras vidas (risos) (Fiorella).

Tendo em vista que as participantes afirmam que estabeleceram os vínculos linguísticos-culturais e identitários com a LE/I, considereei oportuno questioná-las acerca do que consiste o estabelecimento de vínculos com a língua-alvo.

Bia afirma que estabelecer vínculos se constitui numa maneira de se relacionar de forma “muito íntima, muito ... pessoal, muito subjetiva, talvez”. Ela exemplifica que há vínculos que experienciou no Japão, nas escolas de lá e com as pessoas de lá a ponto de eles a transformarem. A participante também ressalta que a sua professora brasileira, no ensino fundamental, lhe despertou um vínculo com a língua-alvo “como algo que não se desfaz, algo muito forte, uma ligação”, conforme ilustra o excerto 113.

113. **Estabelecer vínculos ... me relacionar, talvez, de uma forma muito íntima, muito ... pessoal, muito subjetiva, talvez, né.** Eu tenho vínculo com eu não vou chamar de cultura japonesa, mas com aquilo que eu experienciei naquele lugar especial, naquelas escolas ou com aquelas pessoas que eu convivi a ponto de ah ... eles me transformarem, né. E voltando lá pro ensino fundamental, né, o que a professora despertou na gente é uma coisa que não, talvez, **vínculo como algo que não se desfaz, algo muito forte, uma ligação** (Bia).

Nesse momento, indaguei-a se poderia ser considerado um vínculo afetivo e ela concordou. Bia salienta que esse vínculo foi muito importante para sua vida e, segundo ela, “demandaria bastante esforço pra que fosse quebrado, não que não possa ser”, conforme ilustra o excerto 114. A participante afirma que a sua educadora era uma pessoa respeitada e admirada por ela e a “convidou a participar desse outro mundo” e ressalta que sem o vínculo afetivo não ocorre a inserção na LE, uma vez que ela não se sentiu convidada a fazer parte das possibilidades que as outras disciplinas lhe ofereciam. Então, para ela, as demais disciplinas eram “a não conexão, é o não vínculo, né. É o não dizer nada”, conforme elucidado no excerto 115.

114. **É isso, eu acho que afetivo é um bom ... isso, é algo que é muito forte e que precisaria, demandaria bastante esforço pra que fosse quebrado, não que que não possa ser, né.** Mas, eu acho que seria por aí, assim (Bia).
115. **Sim, foi definidor. Começou com o vínculo afetivo com a professora, né, que era alguém que a gente respeitava e que admirava e que trouxe pra nós, né, que nos convidou a participar desse outro mundo, mas eu acho que sem vínculo afetivo não acontece porque não aconteceu com as outras disciplinas,** foi um fracasso total, em todas as outras áreas que não sejam, que não tivessem sido linguagem. **Então, só a Literatura Portuguesa e Inglesa me salvaram, né, porque o resto, eu se fosse depender das outras, eu não sei o que seria da minha vida (risos). É a não conexão, é o não vínculo, né. É o não dizer nada** (Bia).

Os dizeres de Bia denotam a presença imprescindível da afetividade para o estabelecimento dos vínculos (ZIMERMAN, 2008), isto é, os vínculos se constituem toda a vez que são estabelecidas relações emocionais, como de afetividade, entre as pessoas. Tendo em vista essa afetividade, foi possível, na opinião da participante, “dar o próximo passo que é chegar na língua, mesmo e se apaixonar pela coisa, né, pelo objeto, né, pela língua”, conforme ilustra o excerto 116. No entanto, foi necessário que Bia fosse conduzida até lá, sendo que essa *condução* ocorreu, fundamentalmente, por meio do vínculo afetivo com a sua professora [grifo nosso].

116. **Isso, com as pessoas, se não fossem as pessoas, ah ... disciplinas soltas num mundo que não ..., num mundo abstrato das ideias não me diziam nada, né. Então, eu acho que passou primeiro, fundamentalmente, pela afetividade, né e aí sim, aberta essa porta, a gente pôde dar o próximo passo que é chegar na língua, mesmo e se apaixonar pela coisa, né, pelo objeto, né, pela língua.** Mas, a gente precisou ser conduzido, assim, né (Bia).

Fiorella conceitua vínculos com a LE/I como sendo tudo aquilo que a aproxima dessa língua, ou, nas suas palavras, “essa identidade, talvez, que eu tenho com a língua, né, e que me aproxima”, ou seja, a identificação que ela tem com a língua, cultura e com as pessoas que fazem parte dessa cultura/língua (HALL, 2006), conforme explicitado no excerto 117. No entanto, a participante não sabe explicar como constituiu os vínculos com essa língua. Para ela, é um encantamento, mas “não é aquele encantamento *American dream*, não é isso” e ela justifica seu posicionamento, afirmando que os Estados Unidos é o lugar que menos lhe chama a atenção, uma vez que ela sempre gostou de assistir televisão e, talvez por isso, tenha construído uma imagem do norte-americano, que não lhe agradou muito, conforme ilustra o excerto 118.

117. **Olha, tudo o que me aproxima dessa ..., não vou dizer sonho, né. Eu não sei que nome dar pra isso (risos), mas essa identidade, talvez, que eu tenho com a língua, né, e que me aproxima.** Então, tudo isso que eu já falei antes, né, **a questão da minha identidade, a questão cultural isso tudo ... Isso, pra mim são os vínculos, né** (Fiorella).

118. **Pois é, não sei explicar. Não sei mesmo, assim ... É um encantamento, mas não é aquele encantamento *American dream*, não é isso. Porque até, assim, o lugar que menos me chama atenção é os Estados Unidos.** Isso é uma coisa que todo mundo me critica muito, ah como é que tu não tem vontade de ir. Não tenho, sabe. Talvez por eu sempre ser muito televisiva e sempre gostei muito de assistir filme, seriado, sabe, talvez por isso, então eu já construí aquela imagem, assim, do norte-americano, né, o americano em especial, que eu não gostei muito. Talvez por isso (Fiorella).

Gisele, no excerto 119, acredita que os vínculos são laços, ou seja, uma “forma de ligação” (ZIMERMAN, 2008, p. 398), que ela estabelece com outras culturas e eles a tornam “uma professora de LE/I mais preparada em termos de cultura, em termos de diferença, em termos de semelhanças”, até, para interagir com os seus alunos. A participante salienta que a constituição desses vínculos está relacionada com o seu inconsciente, mas também com a sua vontade ou o seu desejo “contínuo de estar imerso, de estar inserida, de se fazer presente”, conforme elucidado no excerto 120.

119. **Então, realmente esses vínculos, esses laços, que eu vou criando com outras culturas, eles me tornam uma professora de Inglês,** veja bem, uma professora de língua mais preparada em termos de cultura, em termos de diferença, em termos de semelhanças, até, pra falar para os meus alunos (Gisele).

120. **É, eu acho que passa bastante pelo meu inconsciente, mas me parece também a minha vontade, o meu desejo contínuo de estar imerso, de estar inserida, de se fazer presente.** Eu quero que as pessoas leiam os meus textos, eu quero que as pessoas me escutem, eu quero fazer parte desse mundo maior, assim. Eu não quero ficar pelas beiradas, eu quero me inserir. Então, como é que eu consigo me inserir? Falando Inglês, falando Inglês, eu vou conseguir viajar, vou

conseguir interagir, vou conseguir fazer uma pergunta para o cara lá da China, né. Vou conseguir fazer coisas que se eu falasse só a minha LM, eu não ia conseguir (Gisele).

Gisele afirma que algumas das maneiras de se estabelecerem vínculos com a LE/I é por meio de “viagens, contatos com pessoas desses outros países, ah, acesso a livros que falem sobre culturas, a vídeos”. Ela também ressalta a importância da tecnologia como uma maneira de estabelecer vínculos com a cultura e com as pessoas dessa língua, conforme explicitado no excerto 121. Provavelmente, a participante tenha constituído os seus vínculos com a língua-alvo dessa maneira, uma vez que os seus dizeres refletem a sua trajetória pessoal e profissional, conforme já mencionado, nas suas viagens ao exterior, na necessidade de interação com os mórmons, nos livros que ela gostava de ler, nos vídeos que trabalha com os seus alunos e nos contatos via Skype com o seu namorado australiano.

121.(...) **viagens, contatos com pessoas desses outros países, ah, acesso a livros que falem sobre culturas, a vídeos.** Esses vídeos que eu levo de falantes de outras culturas falando em Inglês, isso é um material riquíssimo porque, ao mesmo tempo em que eu trabalho a questão das diferenças linguísticas, eu trabalho a questão das diferenças culturais. (...) **A tecnologia nos oferece várias fontes de vínculo com essa cultura, as pessoas** (Gisele).

Portanto, de acordo com os dizeres de cada participante, podemos perceber que elas constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I. Entretanto, tendo em vista a dinamicidade desses vínculos, assim como da cultura, da linguagem e da identidade (HALL, 2003), uma vez estabelecidos eles podem ser rompidos. Isso demonstra que o sujeito, a cultura, a identidade e os vínculos estão sempre se resignificando devido às mudanças e experiências de cada professora. Ademais, isso também expressa a singularidade de cada participante, uma vez que “cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irrepetível, insubstituível no mundo, sendo responsável pelos seus atos” (SOBRAL, 2009) e pela constituição de seus vínculos com a língua-alvo.

Assim sendo, as participantes parecem ter constituído o vínculo do amor pela língua e pela cultura do outro, devido ao desejo “contínuo de estar imerso, de estar inserida, de se fazer presente” (Gisele). Esse desejo tende a indicar que elas também constituíram o vínculo do conhecimento pela outra língua e cultura, isto é, o desejo pela descoberta de novos conhecimentos e também de si mesmas (ZIMERMAN, 2010).

Além disso, as participantes também desejam ser reconhecidas na e pela língua/cultura do outro, o que tende a demonstrar a constituição do vínculo do reconhecimento, isto é, o desejo de ser “valorizado, aceito, respeitado, amado e desejado” (ZIMERMAN, 2008), conforme os dizeres de Gisele (excerto 122) “Eu quero que as pessoas

leiam os meus textos, eu quero que as pessoas me escutem, eu quero fazer parte desse mundo maior, assim. Eu não quero ficar pelas beiradas, eu quero me inserir” e de Bia (excerto 123) “eu quero divulgar a pesquisa, eu quero ler as pesquisas de outras pessoas, eu quero debater, eu acho que não é uma possibilidade restringir, assim, um conhecimento a um certo espaço geográfico, né”. Esses dizeres enfatizam que “o ser humano necessita de um outro para poder perceber, conhecer, reconhecer e, assim, desenvolver” (ZIMERMAN, 2008, p. 405). Nesse sentido, esse vínculo é importante para que cada participante se sinta reconhecida pelos demais sujeitos na cultura da língua-alvo, ou seja, pertencente ao grupo e respeitada pelo seu direito de compartilhar o mesmo espaço e valores, ainda que estes sejam diferentes. (ZIMERMAN, 2008).

Sendo assim, as participantes parecem ter constituído, primeiramente, o vínculo do amor para, então, estabelecerem o vínculo do conhecimento em relação à LE/I, devido à abertura e/ou desejo de cada uma de fazer parte da língua e da cultura do outro, ou seja, de estabelecer um diálogo constante entre as culturas, possibilitando que o outro “faça morada” nelas (COUTO, 2013, p. 198). Por isso, a inserção na língua-alvo, para essas professoras, parece ser um “processo natural” (Bia, excerto 106), “bem natural, é tranquilo” (Gisele, excerto 104), tanto que, se fosse possível, Fiorella falaria apenas em inglês, conforme mencionado no excerto 107.

122.**Eu quero que as pessoas leiam os meus textos, eu quero que as pessoas me escutem, eu quero fazer parte desse mundo maior, assim. Eu não quero ficar pelas beiradas, eu quero me inserir.** Então, como é que eu consigo me inserir? Falando Inglês, falando Inglês, eu vou conseguir viajar, vou conseguir interagir, vou conseguir fazer uma pergunta para o cara lá da China, né. Vou conseguir fazer coisas que se eu falasse só a minha LM, eu não ia conseguir (Gisele).

123.(...) **eu quero divulgar a pesquisa, eu quero ler as pesquisas de outras pessoas, eu quero debater, eu acho que não é uma possibilidade restringir, assim, um conhecimento a um certo espaço geográfico, né** (Bia).

No entanto, resalto que os vínculos linguístico-culturais e identitários de Gisele, Bia e Fiorella parecem ter se tornado mais fortes à medida que elas se sentiam inseridas na cultura da LE/I, isto é, *in loco*. Por isso, elas parecem ter ampliado esses vínculos também nas suas viagens e interações com os falantes dessa língua, uma vez que todas as participantes já tiveram experiência no exterior. Tal fato parece ter contribuído para dar maior segurança às participantes, à medida que elas conseguem ter mais certeza nas suas respostas também, conforme mencionado por Gisele no excerto 124. Todavia, Gisele salienta, no mesmo excerto, que “realmente faz falta uma viagem pro exterior, né, faz falta, mas isso, no meu

entendimento, não pode ser visto com um meio de se aprender uma língua, apenas, o único meio”. Na verdade, tende a ser um complemento bastante importante para a ampliação dos vínculos com a LE/I, particularmente para quem deseja ser professora/profissional dessa língua.

124. Então, eu posso afirmar para os meus alunos certas coisas, ah professora, é verdade que tal ...? Isso acontece lá ...? Qual é o esporte favorito dos australianos? Não é jogado só com os pés? Não e por quê? Sei um pouco mais sobre a cultura também. **Então, realmente esses vínculos, esses laços, que eu vou criando com outras culturas, eles me tornam uma professora de Inglês, veja bem, uma professora de língua mais preparada em termos de cultura, em termos de diferença, em termos de semelhanças, até, pra falar para os meus alunos. Então, realmente faz falta uma viagem pro exterior, né, faz falta, mas isso, no meu entendimento, não pode ser visto com um meio de se aprender uma língua, apenas, o único meio** (Gisele).

Outro aspecto que indaguei as professoras diz respeito ao modo como os vínculos linguístico-culturais e identitários se relacionam com a profissão dessas participantes.

Gisele afirma, no excerto 125, que os vínculos se relacionam com a sua profissão de modo muito produtivo e benéfico, uma vez que ela tenta trazer tudo que conhece ou sabe para a sua atuação como docente em sala de aula. Por isso, em decorrência de suas experiências, tem mais certeza nas suas respostas também. Desse modo, ela se sente mais preparada para falar de cultura, de diferença, de semelhanças entre a LP e a LE/I, até, para interagir com os seus alunos, conforme já mencionado no excerto 124. Gisele também acredita que a função social da LE/I contribui para a sua vontade de aprender cada vez mais e tal função justifica o seu gosto, o seu desejo e os seus vínculos constantes com essa língua, conforme elucidado no excerto 126.

125. **É muito produtivo, é muito benéfico, porque ah ... eu tento trazer tudo o que eu conheço, tudo o que eu sei pra minha atuação em sala de aula, pra minha atuação como docente.** Então, como eu falei bem no início da nossa conversa, antigamente, quando eu dava aula num cursinho, que eu não tinha tido a experiência *in loco* (...) eu acho que hoje, em função dessas minhas experiências, eu consigo ter mais certeza nas minhas respostas também. Sei um pouco mais sobre a cultura também (Gisele).

126. **É a minha profissão, é algo que eu gosto de fazer, mas, ao mesmo tempo, me realiza como pessoa, como ser humano, porque eu me sinto imersa nas práticas. Eu me sinto presente, ah ..., aqui na instituição mesmo, ah, precisamos fazer uma tradução: falem com a Gisele; ai, precisamos fazer um contato com a universidade tal: falem com a Gisele. Eu acho que é essa função social que me faz querer aprender cada vez mais e justifica o meu gosto, o meu desejo, os meus vínculos constantes com o Inglês** (Bia).

Bia acredita que o papel do professor e/ou do pesquisador é “criar vínculos e, ao mesmo tempo, que aponta pra esse olhar crítico de fazer com que o seu aluno ... que existe essa esfera e que ele está sendo convidado a participar”. Porém, a participante salienta que,

nem sempre, o seu aluno está disposto a fazer parte do mundo novo que lhe é proporcionado pelo ingresso na LE/I (REVUZ, 1998), ou seja, a estabelecer vínculos com essa nova língua e cultura, mesmo que o professor almeje que “os alunos não deem as costas para o texto, né, nem para a língua”, conforme explicitado no excerto 127. Por isso, o *convite* pode ser aceito ou não pelos alunos, pois depende “prioritariamente do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar” (CORACINI, 2007, p. 159) [grifo nosso].

127.(...) **eu acho que o papel do professor/pesquisador/ativista linguageiro é criar vínculos e, ao mesmo tempo, que aponta pra esse olhar crítico de fazer com que o seu aluno ... que existe essa esfera e que ele está sendo convidado a participar**, mas que ele pode ter um entendimento de que aquilo não é pra ele, que ele tome uma decisão informada de que aquilo, talvez, naquele momento, por mais dor que isso possa me causar que ele não queira participar, embora, claro, a gente quer que os alunos não deem as costas para o texto, né, nem para a língua (Bia).

Fiorella afirma, no excerto 128, que os seus vínculos contribuem para aproximar o seu aluno da cultura da LE/I, particularmente aquele que “não tem acesso tão direto a essa outra cultura”. Para a participante, é importante essa aproximação entre a cultura da LM e da LE/I a fim de motivar o aluno para que ele prossiga nessa profissão. Essa motivação é pertinente, pois, segundo a participante, “a gente sabe que não vai ser fácil ser professor aqui, né, e tu pensa, ah ele vem pra cá e vem fazer um curso de Licenciatura em Língua Inglesa, pra depois ser professor, pra ter quarenta cadernos de chamada, turmas com um horror de aluno, em escolas que não valorizam o ensino de idiomas, então, eu acho que aqui tem que ser o encantamento”, conforme elucidado no excerto 129.

128.**Eu preciso fazer com que o meu aluno que não tem o acesso tão direto a essa outra cultura, digamos assim, eu preciso, de alguma forma, motivá-lo, pra que ele siga nisso, né, porque, afinal, pô, se ele tá aqui, ele quer ser um professor de LI, então, eu tenho que tentar aproximar isso ao máximo.** Esse aproximar que eu falo não é assim, não é transpor, ai, não agora a gente vai começar a comemorar o *Halloween* aqui no Brasil porque é da cultura, não tô querendo enfiar a cultura inglesa na nossa cultura, não é isso (Fiorella).

129.**Aqui, no Brasil, o professor é muito desvalorizado e a gente sabe que fora daqui, não é bem assim.** Então, tu tem que tentar motivar o teu aluno de alguma forma, porque a gente sabe que não vai ser fácil ser professor aqui, né, e tu pensa, ah ele vem pra cá e vem fazer um curso de Licenciatura em Língua Inglesa, pra depois ser professor, pra ter quarenta cadernos de chamada, turmas com um horror de aluno, em escolas que não valorizam o ensino de idiomas, então, eu acho que aqui tem que ser o encantamento (Fiorella).

Todavia, Fiorella salienta que aproximar culturas não é sinônimo de transpô-las e exemplifica: “começar a comemorar o *Halloween* aqui no Brasil porque é da cultura, não tô querendo enfiar a cultura inglesa na nossa cultura, não é isso”. A partir do momento em que Fiorella salienta que não pretende sobrepor a cultura da LE/I à cultura da sua LM, ela parece

estar desenvolvendo a sua competência simbólica (KRAMSCH, 2011), ou seja, buscando se auto expressar e, conseqüentemente, negociar sentidos entre as línguas e culturas e não apenas reproduzir aspectos culturais da língua-alvo, como a celebração do *Halloween*, simplesmente porque é de outra cultura. Porém, em vários momentos da entrevista, a participante referiu-se ao *encantamento* em relação à língua e à cultura da língua-alvo [grifo nosso]. Sendo assim, parece difícil mensurar até que ponto esse encantamento pode interferir ou não na sua atuação em termos de criticidade na cultura da LM e na cultura da LE/I. O que sabemos é que Fiorella se percebe “mais protagonista do que uma simples reprodutora do que, digamos, conhecimento”, conforme já mencionado no excerto 96. Talvez, por isso, ela afirme, no excerto 130, que “não posso alienar os meus alunos. Eu tenho que encantar, é diferente”.

130. **Claro que eu não posso encantar a ponto de acharem que eu não posso alienar os meus alunos. Eu tenho que encantar, é diferente.** Então, eu acho que esse é o momento, é o lugar para gente fazer isso. E já tem muita coisa negativa, então, tem que ter um positivo pra ir (risos) a luzinha aquela (Fiorella).

Diante do exposto, reitero que as participantes constituíram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I, uma vez que se sentem, na maior parte, inseridas na cultura da língua estrangeira e no novo código linguístico. Dentre os quatro vínculos mencionados por Zimmerman (2010): do amor, do conhecimento, do reconhecimento e do ódio, houve a predominância do amor para chegar ao conhecimento e ao reconhecimento em relação à LE/I. O vínculo do ódio se configurou como o lugar da frustração, conforme mencionado, por exemplo, por Fiorella ao salientar que se sente constrangida e frustrada por não conseguir expressar tudo aquilo que gostaria na LM. Talvez por isso, ela se sinta mais confortável ao se expressar na LE/I do que na LM.

Após a análise, interpretação e discussão dos resultados, apresento, no próximo capítulo, as considerações finais sobre este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

(RANCIÈRE, 2002, p. 11)

Neste capítulo, apresento as considerações finais sobre a constituição de vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/I. Ressalto, no entanto, o quão difícil é tecer um fechamento sobre esta pesquisa, uma vez que esse estudo é fundamentado nas ideias de um sujeito, cuja identidade é instável, fragmentada e inacabada (SILVA, 2004). Sem mencionar, é claro, a liquidez do mundo pós-moderno, no qual o sujeito, a identidade e a cultura se encontram em constante transformação. Nas palavras de Lins (2016), “A pós-modernidade trouxe com ela a fluidez do líquido, ignorando divisões e barreiras, assumindo formas, ocupando espaços diluindo certezas, crenças e práticas”. Nesse emaranhado de incertezas é que encontramos as participantes do presente estudo, possivelmente, com uma certeza aparente: o desejo de constituir vínculos com a língua e a cultura da LE/I, o que, aparentemente, parece ser um paradoxo: constituir vínculos num mundo de incertezas.

Todavia, a constituição dos vínculos, ou seja, a ligação duradoura (ZIMERMAN, 2008) entre as professoras e a língua e a cultura da LE/I são importantes. Provavelmente, mais do que isso, tal constituição parece ser desejável pelas participantes a fim de possibilitar alguma certeza de pertencimento, especialmente, nesse mundo repleto de fragilidades e efemeridades. Nesse sentido, parece ser um desafio, não apenas para as professoras desse estudo, sobretudo para mim, abordar os vínculos. Porém, conforme afirma Bakhtin (2004), a linguagem é conflituosa, uma vez que os conflitos fazem parte do sujeito e da linguagem. Particularmente, as participantes enfrentaram (e ainda enfrentam) inúmeros conflitos e desafios, uma vez que se encontram entre línguas e culturas diferentes.

Assim, iniciei essa pesquisa, fundamentalmente, com inúmeras incertezas e com um questionamento que norteou o meu caminho de pesquisadora, a saber: no que consiste o estabelecimento dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I. Para responder este questionamento, considero relevante retomar os objetivos desse estudo.

O objetivo principal foi investigar como e em que medida três professoras universitárias de LE/I estabeleceram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a

língua-alvo. Os objetivos específicos da pesquisa foram quatro. O primeiro era investigar como as professoras, do contexto mencionado, perceberam o seu ingresso na LE. O segundo era verificar se houve prazerosidades e/ou conflitos no processo aquisicional de LE dessas professoras, relacionados à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE. O terceiro era investigar se as professoras se perceberam atuando de maneira diversa no mundo a partir do seu ingresso na LE/I e como esta diferença se manifestou nas suas práticas sociais. O quarto era analisar como os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I se relacionaram com os aspectos profissionais dessas professoras.

Para a realização do estudo, foram convidadas três professoras universitárias de LE/I do município de Santa Maria, RS. As professoras participaram de uma entrevista individual do tipo semiestruturada em LM. Procurei realizar cada entrevista de maneira informal a fim de possibilitar às professoras a livre expressão de suas opiniões. Ressalto que foram momentos de interação proveitosa, uma vez que elas colaboraram com respostas profundas e exemplificações pessoais acerca do ingresso na LE/I e da constituição de seus vínculos com a língua-alvo. A seguir, retomo alguns dos principais resultados dessa pesquisa.

Os resultados sugerem que as participantes Gisele, Bia e Fiorella demonstraram um forte desejo de ingressar/participar desse pertencimento identitário com a LE/I, isto é, de se aproximar dessa língua e integrá-la à sua vida. O ingresso das participantes na LE/I foi marcado por semelhanças e diferenças em relação às suas identificações com a língua-alvo.

No que diz respeito às semelhanças, Gisele e Fiorella se identificaram com a música. Com relação às diferenças, Gisele identifica-se com a pontualidade e a cordialidade no que tange à cultura da LE/I. Fiorella, por sua vez, identifica-se com a autonomia e com aspectos profissionais relacionados à cultura estrangeira. Já, Bia identifica-se com o uso de expressões em LE/I que ela utiliza na LP e sobre as quais não reflete, pois não necessita ficar pensando a respeito delas.

No que tange à constituição dos vínculos com a LE/I, Gisele, Fiorella e Bia estabeleceram o vínculo do amor, do conhecimento e do reconhecimento (ZIMERMAN, 2008) ao demonstrarem o interesse em conhecer e estabelecer relações com essa nova língua e cultura. O vínculo do amor pela língua e pela cultura do outro foi estabelecido devido ao desejo “contínuo de estar imerso, de estar inserida, de se fazer presente” (Gisele). Esse desejo tende a indicar que elas também constituíram o vínculo do conhecimento pela outra língua e cultura, isto é, o desejo pela descoberta de novos conhecimentos e também de si mesmas (ZIMERMAN, 2010). Além disso, as participantes também desejam ser reconhecidas na e pela língua/cultura do outro, o que tende a demonstrar a constituição do vínculo do

reconhecimento, isto é, o desejo de ser “valorizado, aceito, respeitado, amado e desejado” (ZIMERMAN, 2008), conforme o enunciado de Gisele: “Eu quero que as pessoas leiam os meus textos, eu quero que as pessoas me escutem, eu quero fazer parte desse mundo maior, assim. Eu não quero ficar pelas beiradas, eu quero me inserir”. Provavelmente, por isso, houve a predominância do vínculo do amor para, então, estabelecer o vínculo do conhecimento e do reconhecimento em relação à LE/I. No entanto, o vínculo do ódio também se configurou como o lugar da frustração, conforme mencionado, por exemplo, por Fiorella ao salientar que se sente constrangida e frustrada por não conseguir expressar tudo aquilo que gostaria na LM.

No decorrer de cada entrevista, foi recorrente o uso de expressões/palavras em LE/I, por parte das participantes, tais como: *speaking, ape* (Gisele); *unknown, mummy and me* (Bia); *hard-working, American dream* (Fiorella), dentre outras, as quais parecem ser familiares para elas, pois, como afirma Bia, “elas são curtinhas e dão conta de um significado e remetem a um momento em que nós criamos aquele vínculo”. Essas expressões tendem a indicar a hibridez das professoras, uma vez que agregam elementos das culturas da LE/I que estudaram e, possivelmente, ainda estudam.

Com relação às prazerosidades e/ou conflitos no processo aquisicional de LE/I dessas professoras, relacionados à linguagem, à cultura e aos processos de ingresso na LE, Gisele afirma que teve conflitos linguísticos relacionados à oralidade, na universidade, e isso a fez pensar em desistir do curso de Letras Português-Inglês. Bia, por sua vez, afirma que também teve conflitos linguísticos, no ensino fundamental, relacionados ao uso do “do e do does”. Diferentemente de Bia e Gisele, Fiorella pontua que não teve conflitos em relação a sua aprendizagem de LE/I, pois “tudo foi tranquilo”. Talvez o aspecto mais complexo tenha sido a escrita, uma vez que houve pouca prática, mas na faculdade conseguiu aperfeiçoá-la.

No que diz respeito às dificuldades e/ou conflitos enfrentados pelas participantes relacionados às diferenças culturais entre a LM e a LE/I, Gisele afirma que, em determinados momentos, o excesso de cordialidade entre as pessoas no Canadá a incomodou. Todavia, ela afirma que, atualmente, consegue transitar muito bem entre as culturas, uma vez que, segundo ela, “é uma questão de diplomacia, é uma questão de respeito constante” em relação à cultura do outro. Fiorella, por sua vez, considera estranho o fato do patriotismo exacerbado norte-americano. Bia também salienta que o nacionalismo foi algo que a “impressionou muito” na sua viagem aos Estados Unidos. Sob esse aspecto, ela ressalta o quão difícil se tornou para ela discutir sobre língua, pátria e o que constitui uma nação no mestrado, pois ficou difícil se “identificar com esse ideal de cidadão (...) esse ultra nacionalismo”.

Ainda com relação aos conflitos culturais mencionados pelas participantes, questionei-as acerca do papel do falante nativo a fim de compreender se elas consideravam-no como algo conflituoso ou não no ingresso na LE/I. Gisele afirma que a sua relação com o falante nativo nunca foi conflituosa e não lhe causa constrangimento, pois ela busca no falante nativo uma maneira de aperfeiçoar o seu Inglês. Bia, por sua vez, pontua que já se relacionou de diversas maneiras com “essa abstração que é o falante nativo” e, segundo ela, começou com um “certo endeusamento” que teve início no ensino fundamental e “na graduação, foi desconstruído” e, após a sua ida ao Japão, “foi completamente aniquilado”. Bia acrescenta que, atualmente, a sua relação com a LE/I é “muito mais tranquila”. Fiorella também salienta que a sua posição acerca do falante nativo foi evoluindo no decorrer do tempo, pois, inicialmente, ela “tinha essa ideia do endeusamento”, quando era “bem jovem, bem na época da influência da música”. Porém, ao entrar na faculdade, ela percebeu que “também tinha condições de produzir mais próximo ao que um nativo faz”. Então, rompeu com “essa barreira”.

No que tange às prazerosidades, no processo aquisicional de LE/I, Gisele e Fiorella demonstram sentir o prazer da melodia proporcionada pela LE/I. A harmonia da musicalidade, que caracteriza essa língua, era prazerosa para as duas participantes e isso parece ter sido fator motivacional decisivo no ingresso dessas duas professoras na LE/I. Bia, por sua vez, menciona o prazer da descoberta da LE/I, ou seja, o prazer de perceber que “as coisas começam a fazer sentido” ao observar, num filme, que não precisava de legenda para compreender “uma pessoa falando, pronunciando” e salienta que isso foi “mágico”.

As participantes também afirmam que atuam de maneira diversa no mundo a partir do ingresso na LE/I. Gisele salienta que a nova maneira de atuar e discursar no mundo lhe proporcionou prazerosidade, pois se sente mais preparada para lidar com “as diferenças inclusive sociais, diferenças culturais muito fortes, diferenças econômicas”. Ela pontua que a sua visão de mundo é “muito mais ampla hoje. É uma visão menos preconceituosa, até” e, acrescenta que se sente “uma pessoa de múltiplas identidades (risos) culturais em alguns momentos”. Fiorella, assim como Gisele, menciona que a ampliação, produzida pela LE/I, lhe proporciona satisfação e prazer de fazer parte, ou seja, de pertencer à LE/I e, conseqüentemente, de estabelecer vínculos com essa língua e cultura. Bia também afirma que atua de maneira diferente após o seu ingresso na LE/I. Para ela, a LE/I lhe possibilitou uma ampliação de pontos de vista, isto é, “pensar que existiam outros mundos possíveis com outras pessoas, né que falavam aquela língua, que talvez tivesse as mesmas preocupações e angústias” que poderiam ser compartilhadas com ela.

Outro aspecto que indaguei as participantes refere-se à corporeidade, particularmente se elas percebem alguma modificação quando elas falam em LM e em LE/I. De acordo com os alunos de Gisele, ela fala “de forma mais carinhosa em Inglês do que em Português”. Para eles, Gisele é “mais romântica falando em Inglês (risos)”, pois ela fala “mais pausado, mais baixinho”. Assim como Gisele, Bia também salienta que há diferença entre falar em LE e em LM. Bia começou a perceber essa mudança, devido ao seu esposo que a observa falando em LE/I. Segundo Paulo, seu esposo, ela se transforma, pois o queixo dela “vai mais pra frente, né, a articulação muda, as pausas são diferentes, a voz fica mais projetada”. Fiorella, por sua vez, afirma que nunca refletiu sobre o fato de que alguma coisa possa se alterar nela quando está falando a LE/I, mas, possivelmente, ela menciona que troca algo, pois talvez não gesticule tanto, uma vez que “mexer muito é do brasileiro”.

Nas suas relações com a língua e a cultura da LE/I, Fiorella percebe-se “mais protagonista do que uma simples reprodutora do que, digamos, conhecimento”. Gisele também parece ter assumido, na maioria das vezes, uma posição de agente e protagonista, pois, segundo ela, não perseguiu o falante nativo e nunca se colocou numa posição de subalterna, “como coitadinha, por não ser falante nativo, né, da LI”, buscando inserir a sua voz e marcar o seu posicionamento, por exemplo, em relação ao falante nativo. Bia, por sua vez, não percebe as relações de subalternidade e de protagonismo como “duas coisas polarizadas” e afirma que tais relações dependem do contexto. Atualmente, ela acredita estar rumo a “uma direção mais crítica, assim”, pois “pelo menos boa parte do tempo, tenta ser mais consciente, inclusive nas escolhas linguísticas que faz, né, pra falar sobre língua, pra falar sobre como ela é constitutiva da nossa identidade, né”.

As relações das professoras, estabelecidas com a língua e a cultura da LE/I, são importantes, uma vez que ao estabelecer tais relações, as participantes tendem a estabelecer laços, ou seja, vínculos com a língua-alvo. Para que os vínculos se estabeleçam, faz-se necessário, primeiramente, a inserção na LE/I em termos linguístico-culturais e identitários.

Nesse sentido, Gisele salienta que não se sente “sempre, totalmente inserida na LI e na sua cultura, nas suas culturas”, pois, em alguns momentos, necessita “falar numa área bem específica do conhecimento” e não dispõe de “todos os termos, todos os vocábulos daquele campo do conhecimento”. Todavia, de modo geral, isso não acontece. Para a participante, “é um processo bem natural”. Assim como Gisele, Bia também acredita que a inserção na LE/I, em termos linguístico-culturais e identitários, é um “processo natural” e considera que a LE/I é sua, tanto quanto a LP. No entanto, ela ressalta que esse processo depende do seu interlocutor. Compartilhando das ideias de Gisele e Bia, Fiorella ressalta que também se sente

inserida na LE/I, em termos linguístico-culturais e identitários, e que essa língua se tornou parte da sua vida. Por isso, ela menciona que faz lista de mercado e utiliza o celular e as redes sociais em LE/I.

No que diz respeito à constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários, Gisele afirma que conseguiu estabelecê-los com a LE/I. No entanto, não se sente, por exemplo, “uma australiana falando Inglês”. Segundo ela, sente-se “ainda uma brasileira falando Inglês com dificuldades que todo o falante de segunda língua possui”. Todavia, ela se sente “bem à vontade pra negociar, até, essas diferenças”. Assim como Gisele, Bia e Fiorella também afirmam que conseguiram estabelecer os vínculos com a LE/I. Sob esse aspecto, Bia salienta que estabeleceu os vínculos, devido ao fato de “realizar escolhas conscientes” e “decidir do que se apropriar ou não”, uma vez que ela não se sente “um repositório”, isto é, “alguém que recebe sem refletir”. Fiorella, por sua vez, menciona que constituiu os vínculos “até de outras vidas”, fazendo uma alusão ao inconsciente que nos constitui. Portanto, parece que as participantes conseguiram estabelecer “um nicho de pertencimento” na outra língua e outra cultura (BOHN, 2016).

Bia afirma que estabelecer vínculos se constitui numa maneira de se relacionar de forma “muito íntima, muito... pessoal, muito subjetiva, talvez”. Já, Fiorella conceitua vínculos com a LE/I como sendo tudo aquilo que a aproxima dessa língua, ou, nas suas palavras, “essa identidade, talvez, que eu tenho com a língua, né, e que me aproxima”. Gisele acredita que os vínculos são laços que ela estabelece com outras culturas e eles a tornam “uma professora de LE/I mais preparada em termos de cultura, em termos de diferença, em termos de semelhanças”, até, para interagir com os seus alunos. A participante salienta que a constituição desses vínculos está relacionada com o seu inconsciente, mas também com a sua vontade ou o seu desejo “contínuo de estar imerso, de estar inserida, de se fazer presente”.

Mesmo que as participantes afirmem que constituíram os vínculos com a língua e a cultura da LE/I, os vínculos podem ser rompidos ou reconfigurados, uma vez que são dinâmicos, assim como a cultura, a linguagem e a identidade (HALL, 2003). Isso demonstra que o sujeito, a cultura, a identidade, a linguagem e os vínculos estão sempre se resignificando devido à singularidade de cada participante e do contexto no qual cada uma está inserida, sendo que cada professora é responsável pelos seus atos (SOBRAL, 2009) e pela constituição de seus vínculos com a língua-alvo.

Torna-se importante salientar também que os vínculos linguístico-culturais e identitários de Gisele, Bia e Fiorella parecem ter se tornado mais fortes à medida que elas se sentiam inseridas na cultura da LE/I, isto é, *in loco*. Por isso, elas parecem ter ampliado esses

vínculos nas suas viagens e interações com os falantes dessa língua, uma vez que todas as participantes já tiveram experiência no exterior. Tal fato parece ter contribuído para dar maior segurança às participantes, à medida que elas conseguem ter mais certeza nas suas respostas também. Nesse sentido, a experiência no exterior tende a ser um complemento importante para a ampliação dos vínculos com a LE/I, particularmente para quem deseja ser professora/profissional dessa língua.

Gisele afirma que os vínculos se relacionam com a sua profissão de modo muito produtivo e benéfico, uma vez que ela tenta trazer tudo que conhece ou sabe para a sua atuação como docente em sala de aula. Por isso, em decorrência de suas experiências, tem mais certeza nas suas respostas também. Desse modo, ela se sente mais preparada para falar de cultura, de diferença, de semelhanças entre a LP e a LE/I, até, para interagir com os seus alunos. Bia, por sua vez, acredita que o papel do professor e/ou do pesquisador é “criar vínculos e, ao mesmo tempo, que aponta para esse olhar crítico de fazer com que o seu aluno ... que existe essa esfera e que ele está sendo convidado a participar”. Porém, a participante salienta que, nem sempre, o seu aluno está disposto a fazer parte do mundo novo que lhe é proporcionado pelo ingresso na LE/I (REVUZ, 1998), mesmo que o professor almeje que “os alunos não deem as costas para o texto, né, nem para a língua”. Já, Fiorella afirma que os seus vínculos contribuem para aproximar o seu aluno da cultura da LE/I, particularmente aquele que “não tem acesso tão direto a essa outra cultura”. Para a participante, é importante a aproximação entre a cultura da LM e da LE/I a fim de motivar o aluno para que ele prossiga nessa profissão.

Nesse processo de constituição de vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I também é importante destacar a relevância e o desafio do professor de LEs nesse contexto, uma vez que o professor pode provocar nos aprendizes:

O desejo de aprender, o desejo do Outro, de serem o desejo do outro, isto é, de serem amados, de estabelecerem contatos e fazerem laços sociais que os tornem importantes para o outro e os ajudem a descobrir um lugar no mundo, um lugar na sociedade, para cuja construção colaboram, querendo ou não. E não tenho dúvidas a esse respeito, saber línguas tornará sempre possível conhecer-se melhor, aceitar o estrangeiro aceitando o estranho que nos habita e nos constitui (CORACINI, 2007, p. 160).

O professor de LE parece ter sido decisivo para a constituição de vínculos com a língua e a cultura da LE/I das participantes Bia e Gisele, conforme podemos observar nos seus dizeres ao ingressarem na língua-alvo.

De acordo com Bia, para que ela pudesse se apaixonar pela LE/I e participar desse outro mundo, foi necessário que ela fosse conduzida até lá, sendo que essa *condução* ocorreu, fundamentalmente, por meio do vínculo afetivo com a sua professora [grifo nosso] e, na opinião da participante, sem o vínculo afetivo isso não teria ocorrido. Gisele também ressalta a importância do papel do professor no seu ingresso na LE/I, relacionada com a construção de seus vínculos com a outra língua e cultura, na medida em que observava seus professores falando fluentemente e isso lhe permitia pensar que um dia ela poderia atuar no contexto de sala de aula como eles.

Após o exposto, é chegado o momento de estabelecer um fechamento ao texto, mesmo ciente do quão difícil é essa tarefa, uma vez que os vínculos, a identidade, a cultura, a linguagem e os professores de LE/I estão sempre se (re)configurando. Nesse sentido, sempre há caminhos para serem percorridos e descobertas a serem realizadas, pois como afirmei no início desse capítulo, iniciei os meus estudos com muitas incertezas. Algumas dessas incertezas estavam relacionadas à carência acerca dos estudos sobre vínculos de professores de LE/I (conforme mencionada na Introdução deste estudo). Talvez, por isso, a análise e a interpretação dos dados tenham se restringido em virtude de a literatura prévia não apresentar pressupostos teóricos que colaborassem para uma análise mais consistente em termos de vínculos com a LE, particularmente com a LE/I.

Atualmente, após inúmeras leituras e outras tantas a serem realizadas, algumas incertezas diminuíram, mas existem e me fazem refletir sobre o quão interessante é constituir vínculos num mundo tão incerto. Todavia, em meio a essas incertezas, é importante que possamos ser protagonistas, na maior parte do tempo, no processo de constituição de vínculos com a língua e a cultura da LE/I. Isso pode ir ao encontro do que Rancière (2002), na epígrafe desse capítulo, propôs sobre a emancipação do sujeito por meio do conhecimento. Em outros termos, a constituição dos vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I possibilita ao aprendiz, entre outras coisas, a atuação num mundo novo, a negociação de sentidos entre a LM e a LE, o reconhecimento das diferenças e semelhanças linguísticas e culturais entre as línguas, bem como o desenvolvimento de “todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 11) para as práticas sociais, culturais e profissionais do aprendiz. Afinal, conforme salienta Coracini (2007, p. 146), o ingresso numa outra língua e cultura possibilita ao aprendiz “(...) penetrar em discursividades e deixar-se penetrar por elas, constituir-se do, pelo e no outro, pela cultura do outro, pelo *estranhamente familiar* e pelo *propriamente impróprio*. E dessa experiência *nasce* o sujeito, em constante movimento, em constante mutação” [grifo do autor].

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. **Revista Outra Travessia**, Santa Catarina, n.5. p. 9-16. 2005.

AIUB, G. F. Corporeidade discursiva: os modos de dizer do sujeito entre línguas. In: VII SEAD – Seminário de estudos em análise do discurso, 2015, Recife. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. p. 01-09.

_____. **Entre uma língua e outra, entre o materno e o estranho**: lugar de interferências, historicidade, reverberações. 2011. 176p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

ALEXANDRONI, D. **A construção da identidade de alunos de língua inglesa**: suas representações a respeito do idioma e de sua aprendizagem. 2007. 109p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. London and New York: Routledge, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOHN, H. I. **Conversas e apontamentos durante os encontros de orientação de doutorado**. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

_____. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 169-178.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 187-95.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 43-61.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? **Linguagem & Ensino – Revista da Pós-Graduação em Letras**, Pelotas, v.11, n 2, p. 489-503, jul/dez. 2008.

CELANI, M. A. A.. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. 2008. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

COIMBRA, R. M. Construindo resiliência por meio da participação em práticas culturais. In: COIMBRA, R. M.; ARAUJO de MORAIS, N. (Orgs.). **A Resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 37-55.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (Org.). **Identidade & discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159.

COUTO, M. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, C. E. (Org.). **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 196-206.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Revista da Pós-Graduação em Letras, Pelotas, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

CROZET, C; LIDDICOAT, A. J.; LO BIANCO, J.. Intercultural Competence: from language policy to language education. In: _____. **Striving for the third culture: intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999. p. 11-30.

DENARDIN, M. **O encontro de crianças com uma língua estrangeira: “se eu fosse mágico eu queria passar tudo de novo”**. 2007.149p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2007.

DIAS, C. A discursividade do e-: espaço, sentido e sujeito. **IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/CristianeDias.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

DOMINGO, L. C. **Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos cursos de Letras**. 2015. 205p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2015.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: PERCÍLIA, S.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Traduzido por: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2008.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, Ribeirão Preto, vol.14, n.28, p. 139-152. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Traduzido por: Renato Zwick. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMSCI, A. Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci. **ElecBook**. Editado e traduzido por: Quentin Hoare e Geoffrey Nowell Smith. London: The Electric Book

Company Ltd, 1999. Disponível em: <<http://abahlali.org/files/gramsci.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

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

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-133.

_____. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Traduzido por Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 25-50.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Traduzido e revisado por: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. In: THOMPSON, Kenneth. **Media and Culture Regulation**. England: The Open University, 1997. Disponível em: <www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: The Open University, 1997. p. 01-47.

KLEIN, G. C. F. **Vínculos e suas implicações nas aprendizagens: contribuições da psicanálise à educação**, 2010.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of language teaching research**, University of California at Berkley, US, p. 57-78, jan. 2013.

_____. The subjective dimensions of language. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 1-25. Disponível em: <<https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/multilingualsubject.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**. 2011. v. 44. n. 3. p. 354-367. Disponível em: <<http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. The cultural component of language teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. 1996. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2005.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRISTEVA, J. Tocata e fuga para o estrangeiro. In: _____. **Estrangeiros para nós mesmos**. Traduzido por Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 09-46.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, 2014. Disponível em: <[http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1545-7249/earlyview](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1545-7249/earlyview)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L., RENANDYA, W. A.; HU, G.; McKAY, S. L. (Eds.). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012a. p. 9-27. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2012%20Kumaravadivelu%20Epistemic%20Break.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. La Palabra Y El Mundo. Entrevista com B. Kumaravadivelu. **Revista de didáctica de Español como lengua extranjera**. San José State University, California, USA. Traduzido por: Javier Sánchez e Agustín Yagüe. 2012b. p. 01-10.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 10-25, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: _____. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 180-189.

LIMA, S. M. M. Famigerado: o que pode uma língua. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 1., n. 1., p. 33-43, 2012.

_____. Língua, poder e ensino- uma reflexão a partir da teoria bakhtiniana. In: 4º CELLI - Colóquio de estudos linguísticos e literários, 2010, Maringá. **Anais**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 01-11.

LINS, M. A fluidez do mundo líquido de Zygmunt Bauman. **GloboNews**. 2016. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 28 de jul. de 2016.

LÓPEZ, L. E. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilíngüe indígena en Latinoamérica. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. da; TILIO, R; ROCHA, C. H., (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 135-180.

MOTTA-ROTH, D. **Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira**. 2006. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: _____. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

OLIVEIRA, L. A. Oito questões teóricas básicas. In: _____. **Métodos de ensino de inglês**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 21-66.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, 1997, p. 9-17.

PALLAMIN, V. M. **Sobre ensino e aprendizagem de arquitetura e urbanismo: as lições de o mestre ignorante**. 2008. Disponível em: <http://www7.fau.usp.br/wp-content/uploads/2015/09/pos22_p52.pdf>. Acesso em: 08 abril. 2016.

PAPA FRANCISCO. **Apenas os que dialogam podem construir pontes e vínculos**. Disponível em: <<http://quemdisse.com.br/frase.asp?frase=104115>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

PIRES, V. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**. Os estudos enunciativos: a diversidade de um campo. v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata, afinal? In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola. 2013. p. 19-42.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-24.

_____. Língua estrangeira e autoestima. In: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003a. p. 65-70.

_____. A construção de identidades linguística e a política de representação. In: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003b. p. 71-76.

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Traduzido por: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

REZENDE, S. M.; GUIMARÃES DE PAULA, L. Alienação e pressão durante a aprendizagem da língua inglesa. **Emblemas** - Revista do Departamento de História e Ciências Sociais, Goiás, v. 10, n. 1, p. 39-50. 2013.

RIGHI DE ANDRADE, E. Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: algumas reflexões sobre o que também está em jogo nesse processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 291-306. 2009.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Traduzido por: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 13, n. 1. 1997.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

SOARES, R. M. F. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006**. 2008. 284p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Traduzido por: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e

Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. Competência comunicativa. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

ZIMERMAN, D. **Os quatro vínculos**: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Manual de técnica psicanalítica**: uma re-visão. Porto Alegre: Artmed, 2008. In: _____. Vínculos e configurações vinculares. p. 397-406.

_____. **Bion**: da teoria à prática – uma leitura didática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Traduzido por Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-72.

2013 Global teacher status index. **Varkey GEMS Foundation**, 2013. Disponível em: <<https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguístico-culturais de professores de língua inglesa.

Natureza da pesquisa qualitativa: Investigar como e em que medida três professoras universitárias de língua inglesa, do município de Santa Maria, RS, estabeleceram os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo.

Responsabilidade da pesquisa: Luciana Specht, Bolsista CAPES, doutoranda do PPGL da UCPel, sob a orientação do Prof^o. Dr^o. Hilário I. Bohn.

Participação na Pesquisa: Autorização para a realização de uma entrevista e para a utilização das transcrições para fins de análise. A entrevista diz respeito à constituição de vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa.

Confidencialidade: Todas as informações obtidas na entrevista são voluntárias e confidenciais. No relatório dos resultados da pesquisa, as participantes serão identificadas por nomes fictícios e todas as informações que possam levar a sua identificação serão omitidas. Antes da versão final do trabalho, uma cópia dos resultados obtidos ficará à disposição para conhecimento das participantes.

Benefícios: Sua colaboração para a pesquisa, fundamentada nos principais pressupostos dos estudos culturais e identitários do professor, contribuirá para compreender como ocorre a constituição de vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa.

Declaração do Participante: Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;

- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

A **Pesquisadora Responsável** por este Projeto de Pesquisa é Luciana Specht (Telefone (55) 99100648).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

22/04/2015

Nome e assinatura da responsável

Luciana Specht – Matrícula 201317652

Doutoranda do PPGL da UCPel

Responsável pela pesquisa

Nome e assinatura do responsável pela
obtenção do presente consentimento

ANEXO B - Roteiro para a entrevista individual

Esta pesquisa consiste num estudo de Doutorado em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), inserida na área de Linguística Aplicada e na linha de pesquisa: Aquisição, ensino e variação, cujo interesse versa sobre **O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguístico-culturais de professores de língua inglesa**, sob orientação do professor Dr. Hilário I. Bohn. Para a realização da mesma, conto com a sua participação nesta entrevista oral em Língua Portuguesa e, desde já, agradeço a sua disponibilidade em participar e contribuir com o presente estudo.

- 1) Gostaria que comentasses como foi o teu ingresso na LE/I. Quais foram as tuas motivações e identificações com a língua-alvo? Fale um pouco sobre este desejo de querer construir um pertencimento nesta outra língua.
- 2) Já cogitavas ser professora de LE/I quando iniciaste o estudo dessa língua? Como se definia, materializava este desejo?
- 3) Poderias comentar sobre o teu processo de aprendizagem: as prazerosidades e os conflitos em relação à aprendizagem da LE/I?
- 4) Como te posicionas perante à linguagem do falante nativo, tão valorizada na literatura sobre a aquisição da LE? Especificamente, sobre a aprendizagem da LE/I, como te posicionas? Houve alguma modificação ao longo do processo de aprendizagem?
- 5) Como relacionas o falante nativo com a tua profissão? Achas que uma pronúncia semelhante a do falante nativo poderá contribuir para a tua ascensão pessoal ou profissional?
- 6) Como descreves a tua relação com a LE/I hoje: ainda conflitante, tentando chegar a um patamar que te aproximas do falante nativo?
- 7) Quando falas a LE/I, te sentes inserida nessa língua em termos linguístico-culturais e identitários? Ou seja, essa língua tornou-se parte da tua vida? Ou, por outro lado, ainda te sentes num processo tradutório/mecânico, procurando na LE/I palavras que correspondem ao léxico da LP? Exemplos.
- 8) Como percebes o status social da LE/I em relação à LP? Na tua opinião, que tipo de relações são estabelecidas entre a LM e a LE/I (questões de poder, por ex.)? Como percebes tais relações na tua convivência com as duas línguas? Em algum momento, tentas transgredir essas relações e como se faz isso? Quando e como isto acontece?

- 9) Achas que estas relações de poder, podem ser definidas como: subordinação e protagonismo, relacionadas à linguagem e à cultura da LM e da LE?
- 10) Como te relacionas com a cultura da LE/I? Com quais aspectos te identificas em relação à cultura da LE/I e com quais não te identificas? Há algo que te perturba ou te satisfaz nessa relação com a cultura da LE/I?
- 11) Te consideras fazendo parte da cultura da LE/I? O que significa “fazer parte”? Fale sobre esse pertencimento. Consegues atravessar com facilidade a ‘fronteira’ entre a LM e a LE/I?
- 12) Achas que conseguiste estabelecer vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I? Como definirias esses “vínculos” com a língua-alvo? Poderias falar um pouco como constituíste esses vínculos? Que tipos de vínculos são esses: afetivos, culturais (como identificas, ou exemplificas esses vínculos culturais, etc.)? Queres salientar alguns outros vínculos?
- 13) Achas que existe uma nova maneira de discursar e atuar no mundo a partir do ingresso na LE/I? Esta língua cria uma outra realidade/discursividade em relação à LM? Como definirias essa nova maneira de discursar?
- 14) Como a LE/I alterou a tua maneira de perceber, analisar, usufruir do mundo? Quais são alguns desses usufrutos? Poderias falar um pouco dessa ampliação? Essa ampliação identitária/cultural produz satisfação em ti?
- 15) Com relação ao teu corpo, te sentes a mesma pessoa falando em LM e em LE/I? Em termos da corporeidade, há algo que mudou em relação ao teu ingresso na LE/I? E as tuas emoções são as mesmas quando falas a LM e a LE/I?
- 16) Como os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I se relacionam com a tua profissão?
- 17) Em termos de pertencimento, quais as identificações com a LE/I e a LM? A força dos vínculos é similar, há uma sadia competição entre as línguas?

ANEXO C - Transcrição parcial da entrevista realizada com as participantes⁹¹**GISELE**

E) [...] Bom, continuando, então, tu achas que tu conseguiste estabelecer os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/T?

G) Linguístico-culturais e identitários?

E) Uh-uh.

G) Eu acho que sim, né. Claro, eu não me sinto uma australiana falando Inglês.

E) Uh-uh (risos).

G) Eu me sinto ainda uma brasileira falando Inglês com dificuldades que todo o falante de segunda língua possui.

E) Uh-uh.

G) Mas, eu me sinto bem à vontade pra negociar, até, essas diferenças. Então, eu lembro das experiências que eu tive com a minha orientadora no doutorado, né, no doutorado sanduíche.

E) Uh-uh.

G) E, em vários momentos, assim, claro, muito partia dela também, a negociação até por ser uma professora, educadora, de ter vindo várias vezes ao Brasil e conhecido a nossa cultura e trabalhar com pessoas do mundo inteiro.

E) Uh-uh.

G) Ela tinha, então, uma visão de mundo muito ampla e conseguia lidar muito bem com as diferenças.

E) Sim.

G) Mas, eu me lembro dela me questionando: Gisele, o que tu queres dizer é exatamente o que?

E) Uh-uh.

G) Porque, às vezes, eu percebo que a gente fala certas coisas sem muita profundidade e acha que definiu e ela ia a fundo naquela questão até extrair o que eu tinha de mais importante pra dizer, né.

E) Uh-uh.

⁹¹ Convenções de transcrição: [...] trecho omitido por parte da entrevistadora; ... pausa. Cabe destacar que os nomes das participantes são todos fictícios com o intuito de preservar a identidade das mesmas. No que tange aos textos das entrevistas, eles foram transcritos sem nenhuma alteração quanto à forma ou ao conteúdo. Entretanto, não disponibilizo a transcrição na íntegra, devido à extensão da mesma e a fim de evitar a identificação das participantes. Siglas das participantes da entrevista: E (Entrevistadora), G (Gisele), B (Bia) e Fiorella (F).

G) Então, talvez, não sei se eu faria isso, como ela fez com o meu aluno, não sei se eu iria extraindo até chegar naquilo que realmente eu queria. Talvez eu parasse ali na metade do caminho. Mas, eu notei isso, me parece uma diferença identitária, cultural, bastante forte nessa educadora, né.

E) Uh-uh.

G) De ir a fundo naquilo que ela queria saber e eu tinha que responder de alguma maneira.

E) Sim. Tinha que se virar (risos).

G) (risos) Tinha que achar uma maneira de responder, tinha que explorar e, daí, a questão da língua também, claro, a questão da língua também influenciava, porque eu tinha que selecionar termos que pudessem expressar exatamente aquilo que ela queria ouvir ou aquilo que eu precisava dizer, né.

E) Sim. E como tu como definirias esses “vínculos” com a LE/I?

G) Vínculos em que sentido? Construir relações? No sentido de manter contato?

E) Isso, estabelecer relações.

G) Ah, sim. Eu acho que, como eu falei antes, a gente tem várias formas de ter acesso à LE e às culturas, né. Eu acho que viagem é uma forma muito prazerosa, mas não só isso obviamente. Então, quando alguém diz assim: ah professora pra aprender Inglês eu preciso fazer um intercâmbio, eu tenho vontade de fugir, né (risos).

E) (risos).

G) (risos) Porque eu nunca fiz e aprendi assim mesmo. Então, mas é uma maneira, viagens, contatos com pessoas desses outros países, ah, acesso a livros que falem sobre culturas, a vídeos. Esses vídeos que eu levo de falantes de outras culturas falando em Inglês, isso é um material riquíssimo porque, ao mesmo tempo em que eu trabalho a questão das diferenças linguísticas, eu trabalho a questão das diferenças culturais.

E) Sim.

G) Então, por que se fala desse jeito lá na China? A semana passada, eu levei um vídeo, justamente mostrando as diferenças culturais pra que os meus alunos não façam feio, como eu disse pra eles, não façam feio lá fora, porque a maioria tem interesse em viajar.

E) Uh-uh.

G) É uma maneira de mostrar que existem diferenças e se inserir nessas culturas sem pagar um preço muito caro por isso, né, então os vídeos ilustrativos, vídeos do Youtube, existem milhares, né.

E) Claro.

G) Ah, ... essas palestras também do Ted que eu acho que são extremamente esclarecedoras. Então, levei uma questão pra eles também: O que é cultura?

E) Uh-uh.

G) Se todos fazemos parte da mesma cultura, se não? Por que não? Claro, fiz uma atividade bem interativa e também os vídeos do Ted. Então, eu acho que mais nesse sentido, assim, A tecnologia nos oferece várias fontes de vínculo com essa cultura, as pessoas.

E) É isso que eu queria salientar, esse vínculo afetivo, eu acho que hoje tu tens um vínculo bastante forte (risos), né.

G) Bem forte, né, muito forte (risos).

E) E eu acho que até desde quando tu começaste o teu ingresso, pelo que eu pude perceber, eu acho que o afetivo é bastante presente nessa tua vinculação com a LE/I, eu acho.

G) Muito, muito. Ah, isso eu não falei, mas eu sempre fui uma apaixonada pelas Letras pra começar, em particular pelo Inglês. Eu tenho, assim, uma sede de saber mais, uma vontade de estudar, se eu tivesse mais tempo, eu sempre digo, eu publicaria em Inglês mais (risos).

E) E essa tua vontade, desde quando tu começaste, é bastante inconsciente. Claro, tu falaste dos professores, tem essa parte.

G) Tem motivos.

E) Mas também tem muito do inconsciente.

G) É, eu acho que passa bastante pelo meu inconsciente, mas me parece também a minha vontade, o meu desejo contínuo de estar imerso, de estar inserida, de se fazer presente.

E) Uh-uh.

G) Eu quero que as pessoas leiam os meus textos, eu quero que as pessoas me escutem, eu quero fazer parte desse mundo maior, assim.

E) Uh-uh.

G) Eu não quero ficar pelas beiradas, eu quero me inserir. Então, como é que eu consigo me inserir? Falando Inglês, falando Inglês, eu vou conseguir viajar, vou conseguir interagir, vou conseguir fazer uma pergunta para o cara lá da China, né.

E) Uh-uh.

G) Vou conseguir fazer coisas que se eu falasse só a minha LM, eu não ia conseguir.

E) Uh-uh.

G) Então, eu acho que, claro, é bastante inconsciente pelo simples desejo de, né, de querer.

E) Uh-uh.

G) Mas, também passa pela questão da inserção, de fazer parte, de estar incluída nessas práticas, são práticas sociais, né.

E) Isso é bastante forte nesses teus dizeres, né.

G) Muito e eu sinto isso e eu vivo isso. Eu lembro de assistir uma palestra em Alemão há pouco tempo, aqui na instituição mesmo.

E) Sim.

G) E, claro, eu não sei Alemão, mas sempre ouvi dizer que é muito parecido com o Inglês, mas nós tínhamos, se quiséssemos, ... fazer uso do aparelho, aquele do tradutor, né.

E) Ah, sim.

G) Eu não quis, eu não quis (risos), porque eu pensava assim, ai eu vou ter que conseguir entender, claro, eu fui pra palestra e me senti tão assim ... pobrezinha (risos) no seguinte sentido eu não conseguia entender noventa por cento do que o palestrante falava (risos).

E) Uh-uh (risos).

G) Pegava umas palavras soltas semelhantes ao Inglês, mas não consegui entender a palestra e, daí, eu me senti extremamente frustrada e trouxe pra uma análise pessoal.

E) Uh-uh.

G) Como é que eu me sentiria num mundo em que tudo gira em torno da LI se eu não soubesse Inglês?

E) Uh-uh.

G) Hoje eu tenho certeza que a minha escolha no vestibular foi a mais acertada, porque se eu fosse dentista, com certeza, eu ia estar estudando Inglês. Então, eu já fiz isso (risos), né.

E) Já aproveitou (risos).

G) Já usei isso como profissão (risos). É a minha profissão, é algo que eu gosto de fazer, mas, ao mesmo tempo, me realiza como pessoa, como ser humano, porque eu me sinto imersa nas práticas. Eu me sinto presente, ah ..., aqui na instituição mesmo, ah, precisamos fazer uma tradução: falem com a Gisele; ai, precisamos fazer um contato com a universidade tal: falem com a Gisele.

E) Uh-uh.

G) Eu acho que é essa função social que me faz querer aprender cada vez mais e justifica o meu gosto, o meu desejo, os meus vínculos constantes com o Inglês.

E) Ok. Tu tava falando a respeito desse: fale com a Gisele, né (risos).

G) É verdade (risos).

E) Tu achas que a partir desse momento que tu conseguiste ingressar, fazer parte dessa LE, existe uma nova maneira de tu discursar o mundo? A maneira como tu percebes, enfim ...?

G) Com certeza, inevitavelmente.

E) Tu já falaste, até (risos).

G) É, não, a questão é porque a língua, eu vejo como ... quando a gente ... durante muito tempo se discutiu ensinar língua ou cultura, ensinar língua e cultura, o que fazer, né?

E) Uh-uh.

G) Não tem como dissociar essas coisas.

E) Com certeza.

G) Então, no momento em que tu passa a estudar uma LE, que tu começa a te interessar, automaticamente as questões culturais estão envolvidas e, aí, tu começa a comparar. A primeira coisa é comparar, né.

E) Uh-uh.

G) Ah, mas aqui não é assim e até, num primeiro momento, começa a negar o outro, porque acha que tudo, né, tem que ser como é aqui.

E) Uh-uh.

G) Passado algum tempo, essa questão da conscientização ou da consciência, né, a gente vai aprimorando essas analogias e vai percebendo que nem tudo aqui é perfeito e nem tudo lá é perfeito. Dá pra mesclar um pouco de tudo.

E) Uh-uh.

G) E eu te diria, assim, com certeza, que a minha visão de mundo, ela é muito mais ampla hoje. É uma visão menos preconceituosa, até.

E) Já aproveitando a próxima questão, tu achas que essa maneira de ampliar te deu uma certa prazerosidade?

G) Sim.

E) Tu ficas feliz?

G) Com certeza. Muito feliz. Muito feliz, porque eu me sinto mais preparada pra lidar com essas diferenças. Eu me sinto uma pessoa de múltiplas identidades (risos) culturais em alguns momentos.

E) (risos).

G) Porque não sei se tem muito a ver com a questão do portar-se, mas também eu consigo transitar nesses diferentes contextos falando em Inglês, mas nesses diferentes contextos de forma muito natural.

E) Sim.

G) Talvez se eu não tivesse tido todas essas experiências, todos esses contatos que, graças ao Inglês, eu consegui, eu não teria essa maturidade, esse conhecimento. Eu estaria ainda pensando que tem de ser desse jeito, que não pode ser mudado, né.

E) Uh-uh.

G) Eu não tenho dúvidas, inclusive, de que me tornou uma pessoa melhor, uma pessoa capaz de lidar com essas diferenças, diferenças inclusive sociais, diferenças culturais muito fortes, diferenças econômicas, às vezes, também, então, não dá pra fazer justamente porque o econômico influencia, né.

E) Com certeza. Então, foi extremamente positivo.

G) Extremamente positiva essa inserção, mas acho eu que, porque, desde o começo, isso aconteceu porque, desde o começo, eu não tive, assim, eu não persegui o falante nativo e também não me coloquei numa posição de subalterna, nunca. Isso nunca aconteceu comigo.

E) Uh-uh.

G) Eu queria aprender porque era o meu objetivo e porque eu queria lançar voos maiores, era essa a minha definição.

E) Na verdade, eu acho que a tua posição sempre foi de agente, de protagonista.

G) Exatamente, sempre, assim, e fazia de tudo pra conseguir o que eu queria que era aprender a falar uma LE, que era o Inglês, mas poderia ter sido outra, eu escolhi o Inglês.

E) Sim.

G) Então, não foi, assim, aí, eu vou falar Inglês porque os Estados Unidos são o auge em termos econômicos no mundo, não. Na época, nem tinha muito claro isso (risos).

E) Uh-uh (risos).

G) Na época, eu gostava do Inglês porque as músicas eram, assim, ... eu sentia prazer escutando as músicas e, daí, aquilo me fez pensar que eu poderia também entendê-las.

E) Sim.

G) Né, então, eu precisava aprender Inglês. Eu enxergava as pessoas na rua falando Inglês e eu queria interagir com aquelas pessoas que eram muito diferentes de mim. Eram altos e loiros e olhos muito azuis e eu queria fazer, pelo menos, uma conversinha, ter um momento de interação com eles pra ver se eu conseguia me comunicar com eles.

E) Sim.

G) Era mais um momento de testagem pessoal. Eu queria mostrar pra mim mesma, talvez, que um dia, eu ia conseguir chegar onde eu sempre quis.

E) E, na época, que tu começaste, que tu ingressaste, tu não tinha muito acesso tipo: ao Alemão, ao Espanhol, enfim, como se tem hoje em dia?

G) Não, não, tinha, assim, ... bom, na universidade, tinha, né, se ofertava, então, eu poderia ter escolhido Letras-Francês.

E) Ah, sim.

G) Poderia ter escolhido Letras-Alemão, Letras-Inglês ou Letras-Espanhol. Mas, eu não, nunca, nenhum idioma me chamou tanto a atenção, né.

E) Uh-uh.

G) É uma empatia, assim, quase que natural (risos). Acho que nasceu comigo, assim (risos). A minha mãe sempre fala que, quando ela escutava eu escutando as fitinhas, quando ela percebia que eu tava lá, durante horas, escutando aquela mesma fita, ela pensava com ela mesma, assim: ai, como é que pode gostar disso (risos)?

E) (risos).

G) Já o meu irmão nunca gostou. É o que ela sempre fala: como é que eu posso ter filhos tão diferentes? Uma adora Inglês, outro não suporta, tanto é que não quer nem estudar, nunca quis.

E) Sim (risos).

G) Eu sempre quis, mas eu sempre tive um desejo maior pelas Letras, né, e, dentro das Letras, eu sempre quis o Inglês como prioridade.

E) Uh-uh.

G) Até atuei já como professora de LP, como professora de Literatura, mas nenhuma dessas áreas me atrai ou me motiva tanto quanto o Inglês. É incrível! É que é como eu falei antes, o Inglês me permite adentrar, me permite romper barreiras, fazer parte de contextos, que eu não poderia, se eu não soubesse.

E) Uh-uh.

G) Então, me torna uma pessoa mais completa, uma pessoa melhor, uma pessoa que, acho eu, evoluiu a partir do idioma, né (risos).

BIA

E) Ok. Falando agora, um pouquinho, a respeito dos vínculos linguístico-culturais e identitários. Tu achas que tu conseguiste estabelecer esses vínculos com a LE/I?

B) Eu acho que sim. É, eu acho que pelo fato de a gente chegar a um ponto de fazer escolhas e decidir do que se apropriar ou não, o que vale pra nós ou não, eu acho que essa criticidade me faz responder que sim, por ser escolhas mais conscientes, né, eu não me sinto um repositório, eu não me sinto como alguém que recebe sem refletir, né.

E) Uh-uh. Como tu definirias vínculos com a língua-alvo? O que seria estabelecer vínculos, na tua opinião?

B) Estabelecer vínculos ... me relacionar, talvez, de uma forma muito íntima, muito ... pessoal, muito subjetiva, talvez, né.

E) Uh-uh.

B) Eu tenho vínculo com eu não vou chamar de cultura japonesa, mas com aquilo que eu experienciei naquele lugar especial, naquelas escolas ou com aquelas pessoas que eu convivi a ponto de ah ... eles me transformarem, né.

E) Uh-uh.

B) E voltando lá pro ensino fundamental, né, o que a professora despertou na gente é uma coisa que não, talvez, vínculo como algo que não se desfaz, algo muito forte, uma ligação.

E) Afetivo, seria, talvez?

B) É isso, eu acho que afetivo é um bom ... isso, é algo que é muito forte e que precisaria, demandaria bastante esforço pra que fosse quebrado, não que que não possa ser, né.

E) Sim.

B) Mas, eu acho que seria por aí, assim.

E) Então, esse vínculo afetivo foi bastante importante na tua vida, na constituição dessa própria LE, enfim.

B) Sim, foi definidor. Começou com o vínculo afetivo com a professora, né, que era alguém que a gente respeitava e que admirava e que trouxe pra nós, né, que nos convidou a participar desse outro mundo, mas eu acho que sem vínculo afetivo não acontece porque não aconteceu com as outras disciplinas, foi um fracasso total, em todas as outras áreas que não sejam, que não tivessem sido linguagem.

E) Uh-uh.

B) Então, só a Literatura Portuguesa e Inglesa me salvaram, né, porque o resto, eu se fosse depender das outras, eu não sei o que seria da minha vida (risos). É a não conexão, é o não vínculo, né. É o não dizer nada.

E) E esse vínculo, na verdade, tu constituíste, então, nessa relação com essa tua professora, ou quando tu viajaste.

B) Isso, com as pessoas, se não fossem as pessoas, ah ... disciplinas soltas num mundo que não ..., num mundo abstrato das ideias não me diziam nada, né. Então, eu acho que passou primeiro, fundamentalmente, pela afetividade, né e aí sim, aberta essa porta, a gente pôde dar o próximo passo que é chegar na língua, mesmo e se apaixonar pela coisa, né, pelo objeto, né, pela língua.

E) Ok.

B) Mas, a gente precisou ser conduzido, assim, né.

E) Ok. Tu achas que depois que tu ingressaste na LE/I, ocorreu uma nova maneira de discursar e atuar no mundo a partir do teu ingresso na LE/I?

B) Sim.

E) Ou seja, a Bia que era antes, depois que começou a descobrir a LE/I se tornou uma outra Bia? O que tu achas, assim?

B) Sim, sim. Eu acho que tem a ver com aquela, talvez não com a pergunta, mas sim com a resposta que é a única maneira que eu consigo ver as coisas (risos) que é esse olhar pro outro, né, dialógico, que implica olhar pra si.

E) Uh-uh.

B) Então, até então, existia um único mundo possível que era o mundo emoldurado do português, né, e o inglês me proporcionou pensar que existiam outros mundos possíveis com outras pessoas, né que falavam aquela língua, que talvez tivesse as mesmas preocupações e angústias que eu e, aí, do inglês, o inglês também abre portas pra pensar outras línguas e outros mundos possíveis, né, mas é uma lindeza (risos), né.

E) Desculpa, é o que?

B) Uma lindeza (risos).

E) Ah, ok (risos).

B) É transformador. É, assim (risos), muda a vida da pessoa.

E) (risos) Então, tu achas que a partir desse teu ingresso, criou uma outra realidade, discursividade em relação a tua própria LM?

B) Exato. Então, tu repensa, revê as tuas práticas sociais e linguísticas, tu volta para tua ... se a gente for pensar em objeto, né, volta pra tua língua e começa, inicialmente, de uma forma comparativa, né. Então, isso tem, isso não tem, tenta sobrepôr e ver que não dá e aí tu começa a repensar questões mais amplas como em que cultura que essa língua se insere e que sujeitos e que visão de mundo isso implica e como a língua molda, né, enfim, molda é péssimo (risos), mas, enfim, nos constitui como sujeitos, né.

E) Ok. E como a LE/I alterou a tua maneira de perceber, de analisar, de usufruir do mundo? Na verdade, tu já comentaste um pouco, mas pra fechar, digamos assim.

B) Uh-uh.

E) E quais são alguns desses usufrutos? Tu acabaste de mencionar, até. Tu poderias mencionar um pouco dessa ampliação que a LE te proporcionou, pra finalizar? Na verdade, tem muito a ver com o que mencionaste, né (risos).

B) É ... (risos), mas eu acho que é isso, pensando num cenário, né, tu te posiciona ah ... num lugar diferente, né. Eu imagino uma cena e eu dando passos pra trás, mais e mais pra poder

ver aquela cena de ângulos diferentes e de perspectivas que se ampliam porque mais elementos entram naquela cena, né, então, mais participantes, mais pontos de vista.

E) Por que passos pra trás, desculpa?

B) No sentido de um diretor de cinema, né.

E) Ah, sim, sim.

B) De alguém que vai.

E) Uma retrospectiva, algo nesse sentido?

B) Não, péssimo exemplo (risos). Olha, na minha cabeça tá bem claro (risos). Não se a gente fosse fazer uma filmagem aqui, por exemplo, desse ambiente que a gente tá. Eu iria com uma câmera, se eu tivesse ali na cadeira, eu viria apenas alguns centímetros pra frente, alguns centímetros ao lado.

E) Uh-uh.

B) Agora, se eu fosse uma diretora de cinema e fosse filmar esse ambiente eu circularia por pontos diferentes.

E) O ângulo, na verdade.

B) Teria um ângulo que se ampliaria a ponto de ver gradativamente mais personagens, mais ...

E) Entendi (risos).

B) Ficou péssimo exemplo, né (risos), mas assim é ampliação de pontos de vista, né. Digamos, ver um cenário cada vez maior, cada vez mais amplo, né.

E) Uh-uh. Entendi. E essa ampliação desse cenário identitário, cultural e linguístico te produz satisfação, te deixa contente, enfim, por essa nova maneira de tu perceberes o mundo? Como é que tu percebes isso?

B) Pois é. Ele, como a gente tinha falado antes, né, o mundo nunca mais será como antes, né (risos). Não existe o *unknown*. Então, sim. É ... bom, é interessante estar numa posição de alguém que analisa o discurso e tenta, gradativamente, ampliar um pouco a sua visão sempre restrita da realidade, mas não dá pra dizer que é sempre bom ou que é sempre positivo, porque deixar a inocência de lado implica, não ser feliz o tempo todo (risos) porque, né, a gente começa a analisar tudo, todas as coisas, os amigos, os parentes, a nós mesmos, né.

E) Uh-uh.

B) E aí tu começa a ter uma noção de quão complexa são as relações e como linguagem é constitutiva e cria mundos e cria representações, que não são adequadas ou que são limitadas, que são estereotípicas, homofóbicas, né.

E) Sim.

B) Então, não é sempre bom, mas talvez posso dizer que é sempre interessante, mas não tem como ..., vendo dessa forma não tem mais como ver de outra, né.

E) Sim.

B) Isso também é um óculos que se coloca e, enfim, eu só posso olhar toda essa minha narrativa aqui a partir do ponto de vista atual, que eu tenho hoje, né. Talvez se a entrevista fosse daqui a alguns anos certamente vai ser diferente, né, mas é o que eu posso produzir agora como ... eu só consigo olhar pra trás e descrever com base nessa minha visão que eu tenho hoje, né.

FIGURELLA

E) Ok (risos). Muito bem, tu achas que, então, pelo que tu mencionaste, tu conseguiste estabelecer os vínculos linguístico-culturais e identitários com a LE/I?

F) Muito, uh-uh (risos). Sem dúvida, né (risos).

E) Ok. Pelo que tu falaste, né. Acho de outras vidas, até (risos).

F) Bobeia até de outras vidas (risos).

E) E, Figurella, como tu definirias “vínculos” com a língua-alvo? O que são vínculos?

F) Olha, tudo o que me aproxima dessa ..., não vou dizer sonho, né. Eu não sei que nome dar pra isso (risos), mas essa identidade, talvez, que eu tenho com a língua, né, e que me aproxima. Então, tudo isso que eu já falei antes, né, a questão da minha identidade, a questão cultural isso tudo ... Isso, pra mim são os vínculos, né.

E) E, na verdade, como tu constituíste esses vínculos, como tu falaste de outra vida, como tu não sabes muito explicar (risos)?

F) (risos) Pois é, não sei explicar. Não sei mesmo, assim ... É um encantamento, mas não é aquele encantamento *American dream*, não é isso.

E) Ok.

F) Porque até, assim, o lugar que menos me chama atenção é os Estados Unidos. Isso é uma coisa que todo mundo me critica muito, ah como é que tu não tem vontade de ir. Não tenho, sabe. Talvez por eu sempre ser muito televisiva e sempre gostei muito de assistir filme, seriado, sabe, talvez por isso, então eu já construí aquela imagem, assim, do norte-americano, né, o americano em especial, que eu não gostei muito. Talvez por isso.

E) Tu não te identificavas, talvez, com essa imagem?

F) Não, eu sempre fui mais, assim, da rainha (risos). Talvez por ser mais fantasioso, né, porque tu não enxerga aqui no Brasil essa ideia de rainha e rei, então, talvez por isso.

E) OK (risos).

F) É tudo um talvez, não sei mesmo assim.

E) E tu poderias falar que alguns desses vínculos seriam afetivos, culturais, talvez?

F) Possivelmente, possivelmente.

E) Que tu tens essa afeição, esse desejo, né.

F) É um encantamento, mesmo.

E) Encantamento, como tu falas, né.

F) É. Talvez por ser o diferente. Eu bem como eu te disse, eu sou muito curiosa, então, eu sou aquele tipo de pessoa que qualquer coisa me deixa entediada, então, possivelmente por isso. Por ser o diferente, ah, então vamos atrás do diferente. Tanto que quando eu fui pro Canadá, a minha ideia era eu lembro que eu cheguei na agência de viagem e eu disse assim, olha eu quero ir para um lugar muito gelado, que calor eu passo no Brasil (risos).

E) (risos) Uh-uh.

F) Foi a primeira coisa que eu falei que não tenha bicho, porque bicho eu tenho aqui, mosquito, toda a bicharada, então, eu quero um lugar que fale inglês e que seja muito gelado e ela disse olha tem o Canadá. Cara, Canadá, nunca pensei em ir pro Canadá, o meu foco era sempre o Reino Unido, nunca pensei, então quando eu fui pra lá que eu vi, claro, aí tu vai pesquisar um pouco, ah, Colônia Britânica, aí foi abrindo, sabe. Tudo encantamento.

E) Ok. Falando um pouco então, até desse encantamento (risos), dando continuidade, tu achas que a Fiorella que fala em português é a mesma Fiorella que fala em LE/I? Tu achas que a partir desse teu ingresso na LE, tu descobriste um outra maneira de discursar e de atuar no mundo? Tu achas que a LE/I, ela te possibilitou isso?

F) Gente, nunca pensei nisso, nunca pensei. Eu me sinto muito mais confortável em me expressar nessa outra língua.

E) Interessante! Tu te sentes confortável.

F) É. Não sei se porque aqui tu tá falando em português com pessoas que falam em português, então, tu tem aquela possibilidade da crítica, a possibilidade de ficarem observando demais o que tu tá fazendo, até na própria escrita, né.

E) Uh-uh.

F) A nossa dificuldade de escrever no português é porque a gente sabe que a outra pessoa que vai ler também domina tanto quanto. Talvez por isso, mas, ao mesmo tempo, ao falar e me expressar em LI, também vai ter aquele outro que vai observar. Só que aí é que entra aquele

aspecto que eu falei do não cuidar da vida do outro, porque, por exemplo, por experiência que eu tive, ah tu cometeu um erro a pessoa vai tratar o erro de uma forma natural.

E) Ok.

F) Ele sabe que o erro é natural, que ele também vai cometer o erro. Então, essa ideia de o importante é comunicar, eu vejo isso muito forte na outra língua que no português, talvez seja cultural nosso, também. Talvez seja do curso de Letras que tem essa coisa, ah não tu te formou em Letras, tu tem que falar perfeitamente e tem que escrever perfeitamente, e a gente sabe que não.

E) Sim.

F) Então, talvez seja essa barreira cultural, talvez, mas me sinto muito confortável.

E) Então, tu te sentes mais confortável na LE/I do que na LM?

F) É, mesmo sabendo que eu não tenho um domínio total da LI, que tem muito vocabulário que talvez eu não saiba, mesmo assim eu me sinto mais tranquila. Até porque ..., por exemplo, nessa situação, ah tu tá conversando com um nativo e ele não entendeu o que tu disse, porque talvez tu não tenha usado a palavra certa, tu consegue explicar o que tu quis dizer, ah não ou, de repente, ele te ajuda.

E) Sim.

F) Poxa isso é muito bom, sabe! E eu não tenho vergonha de não saber falar o que eu quero dizer. No português, eu me sinto mal por não saber dizer o que eu tô querendo te dizer, sabe (risos).

E) (risos) Ah, interessante!

F) No inglês, não, é como se eu me sentisse, não, oh, ele sabe que não é o meu materno e que eu vou cometer um erro ou que eu vou ter alguma dificuldade e vai entender de uma forma tranquila.

E) Então, na verdade, a LE/I te possibilitou esses novos horizontes, esses novos caminhos, enfim, discursar o mundo de uma outra maneira, criar essa zona de conforto, também, em determinados momentos.

F) Exatamente, exatamente.

E) Interessante! Ok. Agora, falando um pouquinho sobre tua maneira de perceber, analisar, usufruir do mundo. A LE/I alterou isso? Pelo que tu falaste, sim, né (risos)?

F) Oh (risos). Ainda bem que existe a LI (risos), porque eu não sei como seriam os meus horizontes sem.

E) A LE/I é muito importante pra ti.

F) Muito, muito.

E) E tu achas que essa ampliação que a LE/I te proporciona, ela te dá uma satisfação, prazer de fazer parte, de pertencer?

F) Sem dúvida, isso é muito, eu não sei se é da mesma forma, não só a LI, eu acho que qualquer LE faz isso comigo, sabe, porque o mínimo que eu consigo descobrir de alguma língua, eu já me sinto, nossa, sabe. É como se eu pudesse fazer parte daquela cultura, falando geograficamente mesmo. Então, eu me sinto pertencente assim. Eu lembro muito, quando eu comecei a fazer cursinho que tinha aquela ideia: você cidadão do mundo, sabe.

E) Ah, sim.

F) Eu me sinto meio assim. Eu quero ser cidadã do mundo (risos), sabe, então ..., acho que isso, essa ideia de ampliação que me dá.