

RODNEY MENDES DE ARRUDA

**DISCURSOS CONSTITUTIVOS DE IDENTIDADE DE
APRENDIZES DE TERCEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Cuiabá

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RODNEY MENDES DE ARRUDA

**DISCURSOS CONSTITUTIVOS DE IDENTIDADE DE
APRENDIZES DE TERCEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Antônia de Assis-Peterson

Instituto de Linguagens da UFMT

Cuiabá

2006

A779d

Arruda, Rodney Mendes de.

Discursos constitutivos de identidade de aprendizes de terceira língua estrangeira. / Rodney Mendes de Arruda. Cuiabá: o autor, 2006. 121 fls.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Campus de Cuiabá.

1. Lingüística. 2. Análise do Discurso. 3. Identidade lingüística. 4. Aprendizagem. 5. Produção textual. 6. Língua estrangeira. 7. Sala de aula. 8. Francês. I. Título.

CDU 81'42:37=133.1

MeEL

mestrado em estudos de linguagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO – MeEL

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Kátia Maria Santos Mota

Prof^a Dr^a Kátia Maria Santos Mota
Examinadora Externa (UNEB)

Maria Inês Pagliarini Cox

Prof^a Dr^a Maria Inês Pagliarini Cox
Examinadora Interna (UFMT)

Ana Antônia de Assis Peterson

Prof^a Dr^a Ana Antônia de Assis Peterson
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 09 de fevereiro de 2007.

A Georgina e Laerte, meus pais, por todo
tipo de investimento em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus – ainda que eu o tenha questionado algumas vezes e não tenha atentado ao Seu discurso.

Em segundo lugar, devo dizer que o mérito deste trabalho não é meu. Pelo menos, não somente. Devo dividi-lo com pessoas especiais, por vários motivos. Assim, agradeço

À Prof^a. Dra. Ana Antônia de Assis Peterson – excelente profissional, motivo pelo qual substituí o medo por admiração – pela orientação e paciência com este aprendiz;

À Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Santos Mota, pelas contribuições e sugestões na Qualificação;

À Prof^a. Dr^a. Maria Inês Pagliarini Cox que, pelo exemplo, motivou meu interesse por pesquisa desde o primeiro ano do curso de Letras. Agradeço-lhe também pela leitura atenta e análise criteriosa que sempre formula em seus trabalhos;

Ao Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas, por ter provocado a mudança na perspectiva do trabalho e me permitido enveredar pela Análise de Discurso;

À Prof^a Dr^a Heloísa Augusta Brito de Mello e Prof. Dr. Vivian Cook pela gentileza em atender-me via e-mail e enviar-me seus textos para leitura;

À Professora Eladyr Norberto da Silva, por todas as contribuições formais e informais e pelo carinho que lhe é próprio;

Agradeço também a atenção dos coordenadores e funcionários do Programa de Mestrado;

Aos sujeitos de pesquisa – Cecília, Filógloto UFMT, Louis, Rosa – e aos professores Júnior e Lili, por permitirem a realização da pesquisa;

Sou grato ao apoio recebido do governo brasileiro via CAPES ao me conceder uma bolsa no período de setembro de 2005 a fevereiro de 2007 para que eu pudesse realizar o meu trabalho em tempo ágil;

A Roney, meu irmão, que também em processo de mestrado, tornou-se companhia constante, além do apoio que sempre prestou;

A Iara, amiga de rocha, pelas muitas conversas e chamadas de atenção;

A Lena – em representação à equipe do Material Didático – que, entre muitas coisas, ensinou-me a necessidade dos limites;

A Carmen e Edsônia, pelas várias conversas pessoalmente, ligações telefônicas e MSN, em meio às suas ocupações entre filhos, emprego e dissertação;

Aos colegas de turma Ana Paula, Carolline, Degmar, Henriette, Marcelo, Paula e Ruth, com quem me encontrei menos, mas não é menor o carinho;

A Flavio, pela presença e “ausência presente”, plural em sentidos e sentimentos, por haver me encontrado e, com isso, permitir que eu me encontrasse.

Agradeço também ao carinho de amigos e colegas, aqui não nominados, mas não menos importantes, que compartilharam da construção de minha identidade de aprendiz de pesquisador, convivendo, acompanhando o processo, as crises, as dúvidas, o silêncio e o sumiço.

RESUMO

ARRUDA, R. M. de. **Discursos constitutivos de identidade de aprendizes de terceira língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. Cuiabá: UFMT, 2006.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista e tem como sujeitos quatro alunos em nível inicial de francês na condição de aprendizes de uma terceira língua estrangeira. O objeto de pesquisa é contextualizado a partir das bases teóricas da Lingüística Aplicada, da Análise de Discurso e uma aproximação com os Estudos Culturais. O dispositivo de análise dos dados é a Análise de Discurso de linha francesa. Como instrumentos de coleta de dados, entrevistei esses alunos e seus professores, realizei observação participante e solicitei uma produção textual aos alunos. As perguntas de pesquisa foram: (a) Como o conhecimento de língua materna e de outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente se manifesta no estudo de uma terceira língua estrangeira no ambiente de sala de aula? (b) Que discursos constituem o percurso de identidade do aprendiz de uma terceira língua estrangeira? A interpretação dos dados permitiu entender e concluir que, dado esse contexto, a língua materna continua a insinuar-se no aprendizado de línguas estrangeiras consecutivas; a manifestação do conhecimento das duas primeiras línguas estrangeiras aprendidas ocorre no nível lexical, de algumas estruturas lingüísticas mediante o uso de substituições, jogos de palavras ou brincadeira; os discursos dos aprendizes sobre sua condição de aprendiz reproduzem estereótipos inscritos na memória discursiva acerca da importância do aprendizado de línguas em torno de papéis de aluno e professor moldados por discursos que circulam na mídia, escola e família.

Palavras-chave: aprendizes de terceira língua estrangeira, identidade lingüística, discurso.

ABSTRACT

ARRUDA, R. M. de. **Constitutive discourses of identity of learners of a third foreign language**. Master Thesis in Language Studies. Supervisor: Ana Antônia de Assis-Peterson. UFMT, Cuiabá, 2006.

This is a qualitative and interpretative study whose main subjects are four students starting to learn French as their third foreign language in the formal environment. The object of the study is cemented by theoretical bases of Applied Linguistics, Discourse Analysis and Cultural Studies. The analysis framework is based on Discourse Analysis proposed by French scholars. With the purpose of collecting data I interviewed these students and their teachers, used classroom participation observation and elicited from the students a piece of writing. The research questions were: (a) How do the mother tongue knowledge and the knowledge of two other foreign languages are shown in the study of a third one in a formal context? (b) Which are the discourses that constitute the learner identity trajectory of a third foreign language? Data analysis and interpretation allowed me to conclude that the mother tongue is still present in the learning of consecutive foreign languages. The knowledge of the other foreign languages is also available at the lexical level and linguistic structures by means of substitution, word play, and some oral jokes. Learners' discourses about their learning condition reproduce stereotypes as part of a discursive memory about the importance of language learning regarding the role of students and teachers shaped by discourses that circulate in the media, school, and family.

Key-words: learners of a third foreign language, linguistic identity, discourse

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Sumário	ix
Aproximações Iniciais	01
Organização da Dissertação	11
Capítulo 1 - Aproximações Teóricas	14
Luzes da Lingüística Aplicada	14
Crenças e atitudes	28
Luzes da Análise de Discurso	32
Discurso e sujeito	32
Luzes dos Estudos Culturais	35
A noção de identidade	35
O papel do inglês (e outras LEs) no mundo e no Brasil	40
Capítulo 2 - Aproximações Metodológicas	44
O percurso da pesquisa	44
O <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	45
A construção do <i>corpus</i>	49
Da observação participante	49
Da entrevista	52
Da elicitación de texto escrito	56
Lingüística Aplicada e Análise de Discurso: a escolha pelo dispositivo da análise de identidade	56

Capítulo 3- Aproximações Interpretativas	60
Entre línguas	60
Entre discursos	72
Narrativa e discurso dos alunos: o emergir da identidade	84
Os Outros e o Mesmo num só discurso	93
A língua materna entre línguas.....	98
Aproximações Finais	105
Bibliografia	110
Apêndices	
Apêndice A – Roteiro de Entrevista	120
Apêndice B – Instrumento de Coleta de Dados	121

O número de línguas que você fala é o número de vezes que você é humano.

– Provérbio eslovaco

O mais difícil no percurso não foi abeirarme da teoria e arriscar a análise. Foi reconhecer que, em relação à identidade, dado o contato acadêmico, perdi o jeito com a linguagem dos meus pais.

– Rodney Mendes de Arruda

Aproximações Iniciais

Por meio de múltiplos letramentos
formam-se as identidades.

(Santos, 2005: 20)

O objetivo desta dissertação é investigar aprendizes de língua estrangeira (LE), em ambiente formal de sala de aula, na condição de alunos de terceira língua estrangeira, para apreender que discursos subjazem a constituição de sua identidade de aprendiz. Para tanto, pretendo proceder ao estudo, primeiramente descritivo, de como os aprendizes de terceira língua estrangeira (L2) percebem a relação existente entre as línguas estrangeiras que falam e/ou aprendem e como essas se relacionam com a língua materna e, como segundo interesse, apreender quais são os discursos presentes em suas vozes, indiciais de sua identidade como falantes/aprendizes de várias línguas ou falantes/aprendizes multilíngües.

Na construção da apresentação da primeira parte aparecem vozes de como os sujeitos são vistos pelo Outro (professores e colegas de curso) frente às marcas da presença de outra LE. Essa concepção não é investigada em detalhes, mas trata-se de um pressuposto bakhtiniano, no qual um sujeito se constitui pelo contato com o outro. Se o recorte do trabalho não permite explicitar esse outro enquanto colegas do curso, o que ampliaria os dados para análise, assumirei o papel de Outro quando da interpretação.

Quanto a aprendiz, adoto o termo no sentido de quem está imerso no contexto de aprendizagem. Concordo com Borges (2001: 6) ao analisar que aprendiz é o sujeito que “adquire a língua à medida que se torna capaz de compreendê-la e manipulá-la como usuário”. Poderia usar termos outros como estudante, aprendente, usuário de línguas, informante, sujeito, dos quais prefiro aprendiz quando me referir ao aprendizado e sujeito quando o foco de interesse for o discurso.

Quanto à língua estrangeira, trata-se de uma língua que não a materna/nativa de um país. Ela é geralmente usada para a comunicação com estrangeiros e nativos que falam a língua ou para ler material impresso naquela língua. Nesse sentido, nos Estados Unidos os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” são intercambiáveis. (cf. Richards, Platt & Platt, 1993: 142). Na literatura da área de

Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL), ainda que seja possível encontrar a sigla L3, L4 e superiores, se for o caso, o termo segunda língua ou “L2” (língua dois) é usado para se referir à língua que é aprendida subseqüentemente à língua materna (LM). Nesse sentido, o termo pode se referir a uma terceira ou quarta língua. (cf. Ellis, 1997: 03)

A breve experiência pessoal narrada a seguir tem como objetivo introduzir o tema da dissertação e sua constituição como objeto de pesquisa.

Em 1995, então acadêmico de Matemática – curso que em nada me completava, somado ao fato de não trabalhar –, sentia necessidade de melhor aproveitar o tempo. Com esse objetivo comecei a estudar, simultaneamente, inglês e espanhol e, no semestre posterior, acrescentei francês. Assim, durante o período de um ano e meio vivi a experiência de estudar esses três idiomas.

Obtivera na escola regular, nos ensinamentos fundamental e médio, as primeiras noções da língua inglesa, porém foi no centro de idiomas da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres-MT) – que oferecia os idiomas inglês, francês e espanhol – e no FISK, principalmente no primeiro, onde experimentei um processo de aprendizagem interessante. Na verdade, comecei o estudo dos três idiomas na UNEMAT, porém em virtude de uma greve nos primeiros meses de aula, passei a estudar espanhol no FISK, em companhia de meu irmão.

Em relação à UNEMAT, após a greve, estava imerso num contexto altamente comunicativo no qual recebia muito insumo lingüístico, pois, sendo essa época o início da abordagem comunicativa a estratégia primordial usada em sala de aula era o uso oral da língua estrangeira na maior parte do tempo. Em relação ao FISK, tinha como colegas alunos ou ex-alunos de inglês, pois era uma escola tradicional na cidade e o espanhol era uma novidade, assim como o francês, oferecido pela mesma escola. Nesse contexto, meus colegas eram também aprendizes de mais de uma língua estrangeira, destacadamente o inglês.

Se, no início, a motivação para o estudo das línguas estrangeiras foi poder ocupar-me e, também, incrementar o currículo, já que nunca havia trabalhado, mais tarde, o gosto por línguas estrangeiras acabou por levar-me a realizar o curso de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, MT.

Lembro-me de vários eventos que marcaram a formação de minha identidade como aprendiz de várias línguas estrangeiras. Sentia-me frustrado quando buscava o dicionário e encontrava os mesmos vocábulos nos idiomas espanhol e português.

Tal fato me intrigava, pois, para mim naquela época, aprender uma língua estrangeira tinha a representação de aprender algo diferente. A essa implicância, somava-se o fato de ouvir comentários de que estaria gastando dinheiro para “aprender o português errado”. Esse era um preconceito vigente na cidade em relação àqueles que tentavam aprender espanhol, principalmente, por parte daqueles que conseguiam comunicar-se com os bolivianos que lá viviam sem o auxílio de aprendizagem formal.

Também, tentava me aproximar dos bolivianos, ocasiões em que era grande a decepção, pelo fato de não entender o que diziam, assim como em perceber que minha língua tampouco lhes era compreensível. Somente no curso de Letras, quatro anos depois, pude compreender que havia diferenças no nosso modo de falar. Por meio da Lingüística, fui introduzido às diferenças sociolingüísticas e culturais e às variantes lingüísticas.

Na fase inicial de aprendiz de línguas estrangeiras, para ter mais contato com as línguas que estava aprendendo, assistia aos poucos filmes disponíveis no mercado em espanhol e francês. Como todo aprendiz iniciante, que manifesta pressa em aprender, tinha a impressão que “falavam muito rápido”, de maneira que só acompanhava a legenda traduzida ao português. Especificamente em relação ao espanhol, idioma de maior identificação, ainda comprava fitas de áudio e tentava ouvi-las para copiar as letras das músicas.

Meu irmão estudava espanhol na mesma turma, o que nos motivava a querer conversar (ou tentar) no idioma e, tanto quanto possível, fazer as tarefas juntos. Era um período em que não precisava muito empenho em estudar, pois o conteúdo gramatical era fácil, aprendido basicamente em sala de aula, do qual tínhamos bom desempenho na seqüência ensinada, menos em relação à oralidade.

Um aspecto que me chamou bastante a atenção era o fato de perceber nas falas de alguns colegas e na minha própria a inserção de um outro idioma estrangeiro. Isso se verificava, principalmente, nas aulas de espanhol e francês. Dado que logo percebi a familiaridade e sonoridade, na aula de espanhol me lembrava termos e palavras do francês e as dizia, assim como o contrário também ocorria na aula de francês, um pouco mais recorrente, pois foi desde o começo a língua que mais me interessou e queria falar mais rapidamente.

Nessas aulas, os termos irrompiam, muitas vezes, de forma espontânea sem que quiséssemos ou notássemos. Digo no plural, pois tanto se verificava comigo

como com os colegas que faziam mais de um idioma. Esse intercâmbio entre idiomas ocorria tanto na escrita quanto na oralidade. Percebia que, embora eu não “falasse” as línguas com a naturalidade desejada, era comum estabelecer comparações entre as línguas próximas, no caso o espanhol e francês. Atualmente o espanhol é a língua com o qual tenho maior identificação e, por isso, faço maior investimento, mas a princípio era exatamente a língua que demonstrava ser mais difícil.

Em situações de comunicação, também, inseria termos da língua materna quando não sabia o equivalente na língua estrangeira, com base em analogias e comparações de estruturas lingüísticas das línguas estrangeiras em estudo com as da língua materna, o que eventualmente acarretava interferências de vocábulos de uma língua que não a materna para a outra língua estrangeira.

A presença da língua materna era coibida em função da abordagem comunicativa. A partir dessa determinação, era uma estratégia plausível o uso de outras LEs, já que tinha como colegas e professores pessoas que também conheciam as línguas que eu estava aprendendo e certamente as usariam nos intercâmbios verbais. Dada a familiaridade auditiva e gráfica, na aula de francês era comum lembrar-me do espanhol. Também me lembrava do inglês apesar da falta de “parentesco” entre o francês e o inglês. Embora tivesse ainda um conhecimento inicial do inglês, era o suficiente para lembrar-me das estruturas mais recorrentes, vocabular ou sobre perguntas/comentários baseados nas funções comunicativas. A alternância entre os idiomas ocorria no estudo das três línguas. Porém, um pouco menos na aula de espanhol, quando passei a estudar no FISK, pois lá usávamos mais a LM. Vale lembrar que o ambiente era o mesmo em relação à Unemat, pois ali também havia colegas que estudavam inglês e francês, ainda que em menor número.

No FISK, o professor de espanhol, nicaragüense, se divertia com meus erros de transferência do francês para o espanhol. No centro de idiomas da Unemat, a professora de inglês, panamenha (bilíngüe desde criança), era também minha colega no curso de Francês. Sabendo que eu era aluno de espanhol, às vezes, falava comigo nesse idioma. Outras duas (minhas ex-) professoras de inglês eram também colegas de Francês. Dessa forma, na aula de francês tínhamos um misto de idiomas (francês, espanhol e inglês), o que de certa forma era divertido.

No meu caso em particular, não sofri represálias por parte dos professores pelo fato de, nas aulas de língua estrangeira, misturar palavras ou estruturas lingüísticas advindas de outros idiomas estrangeiros que estava aprendendo. Os professores, talvez por serem falantes e/ou aprendizes dos mesmos idiomas, compreendiam o que eu falava quando expressões de uma outra língua emergiam nas estruturas da língua-alvo. Por ter esses professores como interlocutores e o ambiente plural em manifestações dessas línguas, compreendo que esse contexto era motivador quanto a incentivar a ocorrência do uso de outras LEs.

Todavia, pessoalmente, analisava meu comportamento comunicativo como o de um estudante que cometia erros. Gostava do ritmo das aulas e da interação com os colegas, porém perguntava-me como seria quando tivesse que me comunicar usando somente um dos idiomas ou em situações cujos interlocutores não fossem bilíngües ou simpatizantes de outras línguas que pudessem entender ou aceitar a mistura de línguas que eu ou alguns dos meus colegas praticava. Essa autocobrança me inspirava a coibir aquilo que considerava “erros”.

Fiz o possível para apagar essa marca “multilíngüe” de meu aprendizado. No entanto, mesmo havendo parado de aprender o francês era muito freqüente a alternância entre inglês e espanhol, principalmente, porque passei a lecionar esse último. A aproximação e identificação com o espanhol eram muito presentes, a ponto de em contexto no qual deveria usar o inglês, me flagrava pensando primeiramente e igualmente me expressando em espanhol, apesar do esforço em não fazê-lo.

No papel de acadêmico do curso de Letras, convivi com colegas que estavam estudando ou haviam estudado dois ou três idiomas e esses também apresentavam nas suas falas as características lingüísticas e comunicativas descritas e vividas por mim. Também observei que, além de estudar as línguas em cursos particulares, esses acadêmicos manifestavam interesse em fazer igualmente as habilitações referentes a essas línguas, em virtude da formalização, uma vez que sem a formação acadêmica específica, mesmo que soubessem os idiomas talvez não conseguissem lecioná-los.

Já no papel de professor de espanhol, verifiquei também que, com freqüência, entre meus alunos que estudavam mais de uma língua estrangeira, as marcas de outras línguas na língua espanhola que aprendiam no momento. Para exemplificar, eram freqüentes na oralidade, “yes” em vez de “sí” e, na escrita, “my” em vez de “mí/mi”, sendo que às vezes se autocorrigiam e outras nem mesmo percebiam a

alternância de vocábulos. Na época, mesmo tendo passado pelo mesmo processo, pensava que tais estratégias comunicativas eram decorrentes de “confusão mental” ou “falta de atenção” do aluno, uma vez que como aprendiz eu também me autocorrigia.

Havia duas naturezas de alternância de código: (a) a de termos como os exemplificados acima, em relação a respostas curtas, freqüentemente automatizadas, de nível básico, como “yes”, “no”, “excuse me”, “teacher”, “bye”, “and” etc, termos estes inclusive de domínio de uma grande maioria, independente do fato de estudar a língua inglesa; (b) a de enunciados mais longos, nesse caso, termos do inglês eram introduzidos em meio ao todo enunciativo em espanhol. As alternâncias de código ocorriam, de forma espontânea, talvez como recorrências estratégicas do locutor para conseguir comunicar-se, uma vez que lançava mão de uma palavra que conhecia na outra língua estrangeira e que poderia servir para preencher o espaço no enunciado e o significado na outra língua.

Curiosamente, percebia que os meus alunos de espanhol recorriam muito ao inglês, certamente por tratar-se da primeira língua estrangeira aprendida. E não o faziam tanto em relação ao português, a língua materna e também considerada língua próxima. Entretanto, quando conversava informalmente com colegas professores de inglês, esses diziam não ocorrer o contrário, isto é, de que na aula de língua inglesa ocorresse influência da língua espanhola. Talvez um dos motivos para a influência mais freqüente ser do inglês sobre o espanhol é o fato de que os alunos têm mais referências da língua inglesa fora de ambiente formal de aprendizagem, dado o forte contato com o idioma no dia-a-dia.

Outro aspecto que acompanhou todo meu percurso de estudante de línguas foi o fato de recorrer constantemente à gramática da língua materna quando tinha dúvidas, (a) ou porque os professores das línguas estrangeiras faziam comparações e contrastes entre uma LE e a LM e, nesse caso, eu revisava ou estudava, quando era o caso de não haver aprendido, (b) ou porque à medida que aprendia as estruturas das línguas estrangeiras estas interferiam em minha escrita em LM, o que me forçava a revisar as regras em gramáticas e consultar dicionários.

Apesar das críticas que sofreu (ou sofre ainda) a abordagem comunicativa, aprendi a comunicar-me de maneira mais espontânea, ainda que inicialmente balizado por certas estruturas. Sempre participei de turmas de alunos ativos e interessados, que exigiam mais dos professores do que o conteúdo da aula

planejada. Buscávamos dizer em inglês, por exemplo, o que estávamos pensando em português, o que levava a compreender que certas estruturas não têm traduções, como o caso de expressões idiomáticas.

Já familiarizado com as pesquisas de Aquisição de Segunda Língua, compreendi que a “mistura de línguas” é um fenômeno comum entre aprendizes de uma segunda língua, estudado e interpretado ao longo do tempo por pesquisadores da área. Aprendi, por exemplo, que “misturar” ou “alternar códigos” não é erro. No início dos estudos de ASL, quando os pesquisadores começaram a prestar atenção aos enunciados produzidos pelos aprendizes, observaram que estruturas da língua materna interferiam no processo de aquisição da língua alvo. Esse percurso teórico começa com a Hipótese da Análise Contrastiva (HAC)¹, ancorada no conceito de interferência, ou seja, na tendência de o aluno substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM (atualmente encarado como estratégia comum e até previsível). Historicamente, os fatores interferentes da primeira língua na segunda deveriam ser coibidos já que a aprendizagem da segunda língua era uma questão de aprender não os itens semelhantes, mas os diferentes. Interferência, então um termo recorrente, conotava um aspecto negativo a atrapalhar o processo de aquisição da língua.

Após a corrente da Hipótese da Análise Contrastiva, os lingüistas aplicados Corder (1967, 1971) e Selinker (1972) entre outros, inauguraram uma segunda corrente teórica – Análise de Erros (AE)² – na tentativa de explicar os erros cometidos por aprendizes de segunda língua, oferecida como uma alternativa à Hipótese da Análise Contrastiva que se interessou em instruir os aprendizes a evitar erros e não a desenvolver a comunicação.

¹ A Hipótese da Análise Contrastiva surgiu na década de 50, uma corrente de estudos que tem Robert Lado como seu principal representante, cuja obra mais conhecida é *Linguistics Across Cultures* (1957). Durão (1999, apud Fialho, 2005: online) afirma que “a lingüística contrastiva se interessa pelos efeitos que as diferenças e semelhanças existentes entre a estrutura da língua materna e da língua-meta produzem na aprendizagem da LE, estabelecendo uma relação de causalidade entre o grau de dificuldade de aprendizagem desta LE e o grau de divergência contrastiva com a LM”.

² A corrente Análise de Erros surgiu na década de 70 e seu principal representante é Stephen Pit Corder (1971). Nesses trabalhos iniciais, a base de análise eram gravações das produções de aprendizes de uma determinada língua alvo, a partir da qual, por um lado, o professor listaria e classificaria os erros de acordo com uma tipologia e, por outro lado, determinaria a freqüência, as prováveis causas, conseguiria precisar o grau de distúrbio que os erros causam na veiculação da mensagem e, ainda, fixaria estratégias pedagógicas para superá-los.

Na Análise de Erros, os erros, classificados em sistemáticos e não-sistemáticos³, eram interpretados e atribuídos a diferentes causas, e não somente analisadas em consequência de interferências da LM/L1 sobre a LE/L2. Os resultados evidenciaram que os erros poderiam existir em decorrência de: (a) interferência da LM; (b) generalizações intralingüísticas ou generalizações de regras já dominadas e (c) erros não-sistemáticos devido ao esquecimento (Fialho, 2005: online). Para essa análise também se considerou a presença de elementos variáveis como idade, tensão nervosa, metodologia de ensino, motivação e interesse do aprendiz. Com base nos postulados teóricos dessa nova frente de estudo, a alternância de código ou inserção de termos ou expressões não são mais vistos como erro, mas como representações internas da língua que estão aprendendo, indicativos do desenvolvimento do processo de aprendizagem da segunda língua, com evidência da criatividade e papel ativo do aprendiz no processo de aprendizagem/aquisição (Assis-Peterson, 1998:32).

Um dos artigos de Assis-Peterson (1998) refaz esse percurso teórico e analisa a situação de pesquisa na aquisição de L2 na atualidade até a incorporação da concepção de interação e discurso. Considerada a terceira corrente teórica, a abordagem interacionista abre novos caminhos para outros tipos de análise e tradições de pesquisa, em que o lingüístico se une ao social, permitindo uma visão de comunicação e interação de natureza cognitiva e social por influência de tradições de pesquisa tais quais a Etnografia da Fala (Hymes, 1972), Sociolingüística Interacional (Gumperz, 1982), Psicologia Social (Vygostky, 1985) e Análise de Discurso (Bakhtin, 1995).

O desenvolvimento das teorias dentro da ASL e sua conexão com outras áreas de pesquisa fizeram avançar os conceitos e as perspectivas pelos quais analisar os dados e as evidências sobre a aquisição de línguas estrangeiras. Se, entretanto, por um lado, no campo da ASL, o interesse mais comum tem sido acerca dos problemas de aquisição e a vinculação dos aspectos lingüísticos mais aos cognitivos do que aos sócio-culturais, e menos ainda em torno do discurso como constitutivo do sujeito, por outro lado, já há tendências entre alguns de seus pesquisadores (no exterior: Norton (1995); Hall (2002); Kramsch (2003), Pavlenko & Blackledge (2004), e no Brasil: Assis-Peterson (2005), Cox e Assis-Peterson (1998),

³ Hoje equivalentes às noções de erro e engano/equívoco.

(2001); Moita Lopes (2002); Dutra (2005); Gasparini (2005); Rajagopalan (2004), (2006); entre outros) no desenvolvimento de pesquisas que abarquem questões de subjetividades, identidades e discursos.

Essas noções são de grande valia para o objeto de estudo desta pesquisa que visa ao enfoque de aspectos subjetivos da experiência de aprendizagem de línguas. Nesse caso, o subjetivo, expresso em marcas textuais orais ou escritas, revelam o produtor/autor aos seu(s) interlocutor(es), bem como possibilita apreender as imagens de quem são aqueles com quem interage. Essas marcas subjetivas são reveladoras da identidade, um conceito nada novo, porém muito valorizado na (pós)modernidade e por teorias construtivistas, em que identidade é um fenômeno multifacetado, dinâmico, produzido e negociado interacionalmente. Quer dizer, a premissa básica da abordagem interpretativa e/ou construtivista é de que quando usamos as palavras, estamos mostrando nossas subjetividades e avaliando os outros por meio de nossos próprios enquadres de linguagem. Linguagem e identidade são mutuamente constitutivas. Segundo Pavlenko e Blackledge (2004:19), identidades existem como um conjunto de discursos que existem no passado, presente e futuro, isto é, “os indivíduos estão continuamente envolvidos na produção de subjetividades frente ao posicionamento de outros, estão sempre revendo suas narrativas identitárias e criando novas que valorizem seus modos de ser e de pertencimento”.

Primeiramente, este trabalho identifica-se com a área da Lingüística Aplicada (LA), por ser a base epistemológica da área de ensino e aprendizagem de línguas e o meu interesse ser o aprendiz de várias línguas estrangeiras. A segunda identificação é com a Análise de Discurso (AD), na tentativa de buscar conectar o lingüístico (a manifestação das múltiplas marcas lingüísticas nos enunciados do aprendiz de uma terceira língua estrangeira) com o discursivo (discursos constituem identidades de aprendizes de línguas) num pano de fundo social e ideológico, que resulta na interpretação dos efeitos de sentido do dito e do não-dito na experiência de aprender línguas. A terceira identificação relaciona-se com a noção de identidade, entendida como o construto social-cultural, permeável e inconcluso que se verifica no mundo contemporâneo. Em geral, a identidade tem sido (re)configurada com base nos efeitos da mídia, na globalização e, conseqüentemente, dos discursos circulantes a essas esferas. Sem aprofundar na teoria dos estudos culturais para não perder o foco desta pesquisa, utilizo aquilo que

me permita conectar os dados sobre relação a sujeito-aprendiz de mais de uma língua estrangeira e sua constituição de identidade. A perspectiva dessa área é descritiva da história e dos fatos atuais e, com base numa leitura sociológica, contribui a uma leitura crítica.

Ainda, convém salientar, que nesta pesquisa, desdubro, de maneira peculiar, o uso do termo “multilíngüe”, geralmente empregado para se referir a multilingüismo na sociedade, isto é, “a nações no mundo que são multilíngües, a povos que habitam a África e a Ásia, onde a maioria das pessoas fala duas ou mais línguas no seu cotidiano em contexto natural” (Mello, 1999: 30), para também me referir a aprendizes de línguas que estão aprendendo mais de uma língua estrangeira em cuja fala irrompem palavras de outras línguas que não a materna quando interagindo em sala de aula com seu professor ou colegas. Além disso, há que se admitir que, dado o contexto do mundo globalizado, os aprendizes de línguas estrangeiras convivem num ambiente potencialmente multilíngüe, o que lhes proporciona várias experiências.

Em relação aos discursos que circulam socialmente, estes fazem parte do que a Análise de Discurso denomina de *memória discursiva* ou *arquivo*, que assume três valores distintos: (a) Para Foucault, a memória discursiva possibilita pensar as práticas discursivas de uma sociedade, é uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como se fossem acontecimentos regulares; (b) Para Pêcheux e Fuchs, é o recorte que o analista faz em alguns corpora entre os enunciados que foram conservados, que podem ser trabalhados pelos historiadores; (c) Para Maingueneau, que o faz em reformulação ao termo “formação discursiva”, são enunciados advindos de um mesmo posicionamento, enfatizando que esses enunciados são inseparáveis de uma memória e de instituições que lhe conferem sua autoridade. (Charadeau & Maingueneau, 2004:65)

Desse modo, o processo de aprendizado, em relação ao quê e como, e ainda como esse conhecimento se relaciona com os já adquiridos em outras línguas e também com a língua materna, está perpassado pela ideologia dos discursos que circulam socialmente, mais ou menos valorados, principalmente sobre a importância do estudo de LEs. A identidade de aprendiz de línguas, portanto, se constrói no todo interacional, seja na maneira individual de apreensão dos discursos, seja no convívio social de ambiente de sala de aula e de outros contextos nos quais possa usar a língua estrangeira ou, pelo menos, observá-la.

Tomados esses pressupostos e tendo como objeto de estudo os discursos dos aprendizes de línguas estrangeiras, esta pesquisa está norteada pelas seguintes questões:

- 1) Como o conhecimento de língua materna e de outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente se manifesta no estudo de terceira língua estrangeira no ambiente de sala de aula?
- 2) Que discursos constituem o percurso de identidade do aprendiz de terceira língua estrangeira?

Para o desenvolvimento deste trabalho, delinee os seguintes objetivos:

- (a) Tomada a sala de aula de língua estrangeira como uma comunidade de fala, observar se aprendizes de terceira LE manifestam o conhecimento dessas línguas na interação aluno-aluno e aluno-professor;
- (b) Apreender como os discursos e sentidos sobre o estudo de línguas estrangeiras circulam, são construídos e incorporados pelos aprendizes dessas línguas, constituindo uma identidade lingüística.

Para tanto, percorro o processo, sempre contínuo, de inserir-me no campo de pesquisa; iniciar-me como lingüista e analista; assimilar o gênero acadêmico; aprender a dialogar com teóricos das áreas eleitas e promover o diálogo desses autores com os de áreas afins; e a interpretar, a partir de um dispositivo teoricamente discursivo, o fenômeno lingüístico observado.

Organização da Dissertação

Este trabalho compõe-se de três capítulos, além das Aproximações Iniciais (Introdução) e Aproximações Finais (Conclusão). Nas Aproximações Iniciais aqui apresentadas, baseei-me no relato da minha própria experiência como aluno de línguas estrangeiras para situar o despertar do interesse para o objeto de estudo da presente pesquisa – a manifestação do conhecimento de línguas adquiridas anteriormente no estudo de terceira língua estrangeira. Quer dizer, por meio de uma experiência de senso comum, busquei problematizar o tema lançando mão das

noções teóricas de identidade, discurso e aprendizagem de línguas. De maneira geral, apresentei os pressupostos teóricos, os objetivos e as perguntas que orientaram a pesquisa.

No Capítulo I – Aproximações Teóricas –, abordo os conceitos e perspectivas a serem mobilizados para a análise, advindos das áreas da Lingüística Aplicada (LA), da Análise de Discurso (AD) e dos Estudos Culturais (EC). O capítulo se subdivide com tópicos específicos das duas primeiras áreas, das quais abordo basicamente os pressupostos de crenças e discurso, da Lingüística Aplicada e da Análise de Discurso, respectivamente. Desenvolvo o texto tentando estabelecer o viés que ancora cada conceito e em que parte estes dialogam ou se opõem. Da área de pesquisa em língua inglesa, abordo o percurso teórico da interlíngua, conceito seminal para o aporte teórico do multilingüismo como estudado na modernidade; situo o contexto nacional e internacional acerca do uso das línguas estrangeiras, com ênfase na língua inglesa; apresento os conceitos de multi e plurilingüismo. Da análise de discurso, situo os conceitos de sujeito, discurso, interdiscurso e memória discursiva. No âmbito dos Estudos Culturais, de maneira não abrangente, situo o entendimento acerca da identidade em diálogo com a interpretação da LA e AD.

No Capítulo II – Aproximações Metodológicas –, reconstituo o percurso metodológico com o qual configuro (a) a coleta do *corpus* empírico e (b) a construção do *corpus* discursivo. Nesse fazer, apresento o *locus* de pesquisa, caracterizo os sujeitos (quatro aprendizes e dois professores) e descrevo os instrumentos de coleta de dados. Também visito a teoria acerca da pesquisa de cunho qualitativo, das modalidades e procedimentos de entrevista e a observação participante.

No capítulo III – Aproximações Interpretativas –, apresento a análise e interpretação dos dados, à luz da Análise de Discurso de linha francesa. Opto por distribuir a análise de maneira a responder as perguntas de pesquisa, o que confere um caráter didático ao texto e permite-me organizar a apresentação e distribuição dos dados. Em forma de recortes lingüísticos e discursivos aparecem as vozes dos quatro sujeitos e seus dois professores, a partir do qual faço a análise e interpretação. Os discursos dos alunos revelam a memória discursiva que circula na sociedade, recuperados em forma de arquivo, acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com destaque ao inglês, espanhol e francês.

Nas Aproximações Finais, revisito os conceitos mobilizados para a análise e que leituras esses conceitos e os dados me permitiram fazer; reviso as principais contribuições e implicações da pesquisa para o cenário de ensino e aprendizagem de línguas (principalmente estrangeiras, mas também sua relação com a língua materna) e demarco as limitações do trabalho, com vistas à sua continuidade e desdobramentos.

Capítulo I

Aproximações Teóricas

O interesse é sempre teórico, epistemológico, metodológico, tem a ver com o que você acredita.

(Comunicação pessoal, Assis- Peterson)

Neste capítulo, explico teorias e conceitos das áreas da Lingüística Aplicada e da Análise de Discurso – intermediados pelos Estudos Culturais – que fundamentam a análise lingüístico-discursiva de interesse desta dissertação.

Luzes da Lingüística Aplicada

Integrante de uma das três ciências da linguagem, ciência aplicada, área de pesquisa, a Lingüística Aplicada (LA) tem espaço neste trabalho por ser a área de pesquisa na qual se ancoram os estudos de línguas estrangeiras. A LA se ocupa da identificação, análise e resolução de problemas de uso da linguagem com que se deparam os falantes/usuários de línguas, participantes do discurso no contexto social, cujas tarefas evidenciam o seu próprio engajamento e o de outros no discurso. Constituindo-se numa dinâmica interacional, a LA tem como cenários de pesquisa tanto o entorno do aprendizado escolar quanto outros contextos, institucionalizados ou não.

Moita Lopes (1996:17) apresenta o paradigma de pesquisa em LA mediante cinco aspectos: (a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; (b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; (c) de natureza interdisciplinar e mediadora; (d) que envolve formulação teórica; (e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Embora o autor esclareça que uma pesquisa em LA não precise necessariamente percorrer todo esse percurso, entendo que este trabalho se vincula a cada uma das características elencadas.

A LA ajuda a iluminar este trabalho em relação à constituição do objeto de investigação, a partir da observação do fenômeno lingüístico de característica multilíngüe que será observado entre os aprendizes de terceira língua. Os dados da

ordem do lingüístico estão limitados com o processo da aprendizagem, presentes no cenário formal da sala de aula, que certamente acompanham esses falantes e se manifestam em outros ambientes. O foco deste trabalho é no ambiente formal da sala de sala, ambiente considerado corriqueiro e recorrente para um grande número de pessoas que queiram aprender língua estrangeira.

A maioria das pesquisas empíricas na área de LA, enfocando o aprendizado de uma segunda língua, tem sido realizada no exterior, (Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, basicamente) dentro das condições de ensino e aprendizagem específicas desses países, ou seja, em contexto pluricultural, em virtude do grande número de imigrantes que moram nesses países, em busca de oportunidades de emprego e/ou estudo.

No Brasil, as pesquisas na área de aprendizagem e ensino de língua estrangeira, com observação da nossa realidade, começam a ganhar força a partir da década de noventa com estudos que inicialmente buscavam identificar os tópicos e fenômenos encontrados nos países referidos anteriormente. Esses estudos são de natureza lingüística, sociolingüística, interacional, de cunho quantitativo e qualitativo, de acordo como eram as bases dos estudos americanos ou ingleses, passando pelas mesmas fases. O enfoque em grande parte desses estudos é no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Quase não existem pesquisas no Brasil que focalizem aprendizes de mais de duas línguas estrangeiras em contexto formal tendo em vista ser um fenômeno recente.

Ao reportar aos estudos clássicos da área de pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (ASL), que se referem à habilidade em falar dois ou mais idiomas, se verifica que os falantes são classificados em bilíngües, trilingües e políglotas, assim considerados como falantes de dois, três e quatro (ou mais) idiomas, respectivamente, com o pressuposto de que houvesse o domínio dessas línguas, cujo modelo era o falante nativo. Hoje, o paradigma vigente é outro, o qual tira o foco do domínio da forma para o uso/emprego comunicativo desses idiomas.

Atualmente, a LA caracteriza-se por ser um campo abrangente de estudo e pesquisa, com alcance e interesse interdisciplinar, dialogando principalmente com a Psicologia Social, Sociolingüística, Antropologia e Educação. Seu percurso abriga uma amplidão de enfoques, dentre os quais o estruturalismo, cognitivismo e interacionismo. Com o objetivo de teorizar e explicar a aquisição da L2, muitos

estudiosos se dedicaram ao estudo da transferência, interferência (ou interlíngua) e a fossilização.

Entre os anos 50 e 60 (séc. XX), a LA centrou seus interesses nos erros e na Análise Contrastiva. A partir dos anos 70, com o descrédito em prever erros, a LA adotou a teoria da Gramática Universal, de Noam Chomsky, com vistas a explicar o fenômeno de aprendizagem de segunda língua (L2). Nesse quadro teórico se inserem, entre outros, Ellis (1997) e Gass & Selinker (1994). Nos anos 80 e 90, aspectos sociais começam a adentrar a psicologia cognitivista, corrente hegemônica da ASL.

Rod Ellis (1997), um dos principais estudiosos da área de aquisição de segunda língua, trata do fenômeno inicialmente em termos de interlíngua e introduz o termo *língua do aprendiz*, representativo do novo paradigma. A interlíngua é um construto (psico)lingüístico. Trata-se de fenômeno que se apresenta desde o início da aprendizagem, quando o aprendiz tenta expressar significados na LE e o faz com base em sua LM. O termo foi cunhado por Larry Selinker, em 1973, que o denominou como “um sistema lingüístico próprio baseado na produção observável do aprendiz resultado da tentativa que faz de produzir a norma de língua-alvo”. Esse termo fora reelaborado a partir de Weinreich (1953), considerando-o como um sistema intermediário entre a Língua Materna (LM) e a Língua Estrangeira (LE), constituindo uma linguagem autônoma utilizada pelo aprendiz para comunicar-se. Em termos de Adjemian (1976),

a interlíngua é uma língua natural que tem uma gramática permeável, constatada ao se observar que os aprendizes transferem propriedades gramaticais da L1 e, muitas vezes com o intuito de se comunicar e expressar suas idéias, generalizam ou usam propriedades da L2 de forma inadequada. (*apud* Ortiz Alvarez: 2002, online)

Selinker (*apud* Ortiz Alvarez: 2002, *online*) apresenta quatro processos fundamentais na estrutura psicológica do aprendiz, a saber: (01) transferência lingüística – prática que se refere àqueles procedimentos que podem ser identificados como resultado de procedimentos de práticas de novas estruturas; (02) estratégias de aprendizagem, por exemplo, quando o aluno tende a reduzir o sistema de língua-alvo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importantes; (03) estratégias de comunicação referentes aos processos

cognitivos desenvolvidos pelo aluno na tentativa de se comunicar na LE, pretendendo resolver carências em sua competência na língua-alvo com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória; (04) generalização das regras da gramática da L2: generalizações errôneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo.

Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos lingüísticos e as habilidades comunicativas na hora de produzir e processar mensagens na L2. Essas habilidades comunicativas podem ser as advindas da LM ou de uma outra língua anteriormente adquirida, uma vez que estruturas de uma língua estrangeira atravessam os enunciados de outra língua que está em uso, como narrado na introdução. Vale mencionar que essa característica na Análise Contrastiva, vista como um fenômeno de “interferência” (aspecto negativo a interferir na aprendizagem) e na Análise de Erro é visto como processo de “transferência”, pode ser inferida como aspecto positivo a contribuir com a aprendizagem. (Assis-Peterson, comunicação pessoal).

No final da década de 60 e começo de 70, o aprendiz deixou de ser analisado como um produtor de linguagem imperfeita e teve sua criatividade reconhecida, passando a ser analisado como alguém que processa sua aprendizagem por estágios lógicos e sistemáticos de aquisição. Nessa perspectiva, os erros produzidos passaram a ter um *status* de testagem de hipóteses, parte de um processo gradual de tentativa e aprendizado (cf. Assis-Peterson, 1998).

Ellis (1997) e Ortíz Alvarez (2002 *online*) fazem um percurso no qual resumem os avanços nos estudos de interlíngua nas últimas décadas. Corder (1971) utiliza o termo *dialeto transitório*, caracterizando-o como um dialeto peculiar da língua-alvo diferindo em muitos aspectos da LE e partilhando algumas características com a LM, e em 1981 utiliza o termo *dialeto idiossincrático*, “elucidando que algumas regras requeridas para sua formação não fazem parte de nenhum conjunto de regras de qualquer dialeto social senão peculiares à linguagem daquele falante; instável em sua natureza, por isso transitório” (Ortíz Alvarez: 2002, *online*).

Besse & Pourquier (1991, apud Ortíz Alvarez: 2002 *online*) postularam que a interlíngua seria uma competência de comunicação não nativa individualizada, enquanto Gass & Selinker (1992, apud Ortíz Alvarez: 2002 *online*) classificaram-na como um processo de testagem de hipóteses, “através do qual eles criam corpos de

conhecimentos extraídos dos dados da L2 que eles avaliam, e como um processo de utilização do conhecimento da L1 ou de outras línguas conhecidas pelos aprendizes” (*apud* Ortiz-Alvarez: 2002, *online*).

A meu ver, com base nas leituras dos pesquisadores da ASL, a interlíngua é uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma LE, um sistema diferente, intermediário entre a LM e a língua-alvo embora se apresente como uma mistura das duas. Ela é um sistema interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexa e prova disso é que possui duas características contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. É sistemática no sentido de que, como em toda língua, pode-se encontrar nela um conjunto de regras de caráter lingüístico e sociolingüístico que são, em parte, coincidentes com a língua-alvo e em parte não. É variável pelo fato de, em cada estágio, as produções dos alunos obedecem a mecanismos e hipóteses sistemáticos, só que essa sistematicidade é variável, porque as hipóteses vão sendo reestruturadas.

Segundo Brabo Cruz (2001), a interlíngua constitui uma competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências lingüísticas ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.

Rod Ellis (1997) recupera o percurso do estudo acerca da interlíngua, descreve suas características, aspectos sociais, discursivos, lingüísticos e psicolingüísticos. Por fim, atualiza o conceito e o entendimento do fenômeno, para o qual atribui “língua de aprendiz”. No entanto, observo que, circunscrito à ASL, sua teorização abarca os aspectos cognitivos e psicolingüísticos, e menos os aspectos sociais e discursivos.

Quanto aos fatores sociais, o autor descreve o modelo de acomodação de Giles e entende a influência do social sobre as atitudes do aprendiz. Também descreve o modelo de Schumann (teoria da aculturação) e o de Bonny Peirce, que trata das identidades sociais. Ellis considera que os resultados das pesquisas por ele visitadas foram realizadas em contexto de aprendizado de segunda língua e não de língua estrangeira, caso em que esses fatores podem ser menos relevantes.

Quanto aos fatores discursivos, Ellis aborda discurso enquanto fala, e não na conotação com vias a interpretação para este trabalho, em que busco a formulação baseada em adesão aos discursos circulantes, representantes de formações

ideológicas. Os comentários do autor se restringem às pesquisas na área da ASL que procuraram descobrir como os aprendizes de L2 adquirem as regras do discurso da segunda língua e também como as interações são constitutivas no desenvolvimento da interlíngua.

Para além do conceito proposto por Ellis, entendo que no conceito de “língua de aprendiz” estão implícitas não só as características cognitivas e psicolinguísticas que envolvem a aprendizagem, mas também: (a) o contato social, a partir do qual ocorrerá a interação comunicativa; (b) o atravessamento da linguagem, via língua materna e estrangeira(s); (c) sua subjetividade e ainda (d) os discursos que circulam sobre os conhecimentos dessas línguas. Este último em nada abordado pelo autor, uma vez que não é sua área de atuação, mas sim meu interesse.

Na literatura da Aquisição de Segunda Língua (ASL) é recorrente o estudo sobre bilingüismo e a descrição das características dos aspectos lingüísticos ou de outra natureza em relação aos bilíngües serve de base teórica para estudos sobre o conhecimento/aprendizado de mais línguas (L3, L4 e adiante). Cohen (1995), por exemplo, realizou um estudo com falantes de mais de dois idiomas, havendo até caso de seis, movido pela pergunta: em que língua pensam os falantes multilíngües? Nesse artigo, descreve inicialmente o que é pensar numa língua alvo (*target language* –TL).

O autor analisa esse pensar na língua como incremento na habilidade oral e, revelando a fala de seus entrevistados, descreve características e fatores que influenciam as escolhas desses falantes, tais como os seguintes contextos. De natureza social, apresenta a oportunidade real de uso das línguas aprendidas, com falantes de algumas ou das mesmas língua. De natureza cognitiva, apresenta: (a) memória mais recente em relação ao uso de um idioma, (b) maior proficiência em um dos idiomas, (c) “confusão”, (d) uso de recurso mnemônico, (e) estratégia para evitar a língua materna, (f) insistência no não uso de tradução, (g) empenho em falar, entre outros. Seu estudo não explora a interação como constitutiva da identidade, foca seu interesse na visão do sujeito sobre si, desconsiderando que nesse posicionamento reside a sua visão do outro. O que aborda de discursivo é quanto a expressão lingüística, não o discursivo como expressão ideológica e cultural, o que pretendo apreender nesta dissertação.

A definição de bilingüismo é tarefa demorada por necessitar observar vários pontos de vista, entre os quais a crença de que se deve adquiri-lo desde criança,

que é o considerado bilingüismo natural. Sobre este assunto considero bem abrangentes e atuais os trabalhos de mestrado e doutorado de Mello (1999, 2002)⁴ e que alguns dos conceitos explorados por ela podem auxiliar a compreensão da constituição da identidade do aprendiz de mais de duas línguas estrangeiras. Dentre os conceitos utilizados e analisados por ela, destaco o de Mackey (1972, *apud* Mello p.37): “Bilingüismo é o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo”. Escolho esse conceito por associá-lo ao multilingüismo, aqui entendido de modo mais abrangente, no sentido da capacidade individual em falar mais de um idioma.

Ela assim situa as pesquisas:

As pesquisas sobre bilingüismo individual focalizam, principalmente, o uso das línguas pelo indivíduo (competência e desempenho, interferência, interlínguas, graus de fluência etc), enquanto que as pesquisas sobre bilingüismo na sociedade preocupam-se com as mudanças que ocorrem na língua e no seu uso em relação à comunidade (a manutenção ou a perda de uma língua de geração para geração, as situações de diglossia, os domínios lingüísticos, a comunicação intercultural etc). (Mello, 1999:1)

Este cenário de bilingüismo individual e social traçado por Mello é um ponto de vista que me interessa, pois a observação dos aprendizes para esta pesquisa contemplará os dois momentos: o individual observado em sala de aula, e também apreendido por meio de entrevista, bem como sua interação em sala de aula e o que possa dizer das relações sociais fora desse ambiente. Em termos de Mello (1999:1), *o falar bilíngüe diz respeito não apenas ao uso da língua, mas também às atitudes e ao comportamento das pessoas em relação ao meio social, às línguas e aos seus usuários.*

Em sua dissertação, Mello dá ênfase ao *codeswitching* (mudança/alternância de código), que consiste na alternância de línguas numa mesma enunciação. Esta é uma característica dos falantes bilíngües, como demonstrado em sua pesquisa, do qual aproveito para associar aos falantes multilíngües. Segundo a autora, cujo estudo do *codeswitching* se baseia em Grosjean (1994), e Romaine (1995), se trata

⁴ Acho importante mencionar a contribuição da Prof^a Dr^a Heloísa Augusta Brito de Mello e do Prof. Dr. Vivian Cook. Inicialmente pelo atendimento ao e-mail que lhes foi enviado solicitando material. Em relação a Cook o trabalho foi redirecionado, mas os conceitos de Mello foram importantes desde o primeiro momento, a influenciar e balizar minha pesquisa.

de um “recurso expressivo. É uma maneira sutil, mas significativa de expressar sentimentos, emoções, grau de envolvimento com os participantes ou com o tópico da conversação” (Mello, 1999:86). Em outras palavras, é uma maneira de expressar subjetividades.

O falante bilíngüe tem o repertório de duas línguas (uma materna e uma estrangeira), das quais escolhe uma para a interação verbal. Porém nem sempre a conversação se mantém em um desses códigos, podendo ser alternado de várias maneiras (no nível fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e por quatro fatores, assim descritas por Ervin-Tripp (1972 *apud* Mello, 1999:86):

- a) *a situação, o local e o momento onde se passa a interação*: em casa, na escola, em situações formais ou entre amigos etc.;
- b) *os participantes da interação*: idade, sexo, *status* econômico, origem étnica e o papel das pessoas na relação com o outro como, por exemplo, mãe-filho(a), marido-mulher, empregador-empregado, etc.;
- c) *o tópico*: acadêmico, profissional, afetivo etc.; e
- d) *a função da interação*: um pedido, uma ordem, um agradecimento, um argumento etc.

Mello (1999: 161) apresenta categorizações/tipologias sobre as funções da alternância de línguas promovido pela professora em contexto de sala de aula bilíngüe, com as quais trabalhou seus dados. Estão divididas entre:

- funções instrucionais regulatórias: controlar a disciplina, negociar normas socializantes, ameaçar os alunos, avaliar os alunos, regular os turnos de fala;
- funções instrucionais de conteúdo: sinalizar uma seqüência da aula, traduzir, ensinar vocabulário na L2, dar esclarecimentos sobre conteúdos, metalingüística, solicitar esclarecimentos, negociar o sentido de uma palavra ou expressão;
- funções conversacionais: conversar com os colegas, fazer comentários ou reclamações, negociar uma solicitação, ênfase, recreacional.

Tanto o discurso do falante monolíngüe como o do bilíngüe sofre influência dos mesmos fatores. A diferença é que o monolíngüe pode alternar de uma variedade lingüística para outra e o bilíngüe, além dessa possibilidade, ainda pode

alternar entre línguas. Em termos de Mello (1999: 90-1), “a mudança de código é para o bilíngüe o que a mudança de estilos é para o monolíngüe – um recurso estilístico, uma estratégia discursiva, cuja função é expressar, além da informação referencial, emoções, sentimentos, atitudes”.

A alternância de código é de natureza positiva quando vista pelo prisma da habilidade, do desempenho lingüístico. Há, no entanto, uma visão negativa, ancorada na *teoria do déficit*, que postula o contrário, entendendo a alternância como inabilidade, insuficiência de conhecimento em uma das línguas e incapacidade que se atribui às crianças socialmente desprivilegiadas em processo de aquisição de linguagem. Ao passo que a primeira abarca a diversidade e a dialogia, a segunda reflete uma postura hegemônica, unilateral, sem fundamento lingüístico (Mello, 1999:88). O *codeswitching* e o bilingüismo serão eficientes numa mesma comunidade de fala ou, pelo menos, na presença de falantes das mesmas línguas, para que possam compartilhar as mesmas convenções sociais, comunicativas e discursivas.

O multilingüismo é a situação de muitas línguas em contato, tendo como falantes grupos em desproporção numérica e distinto poder político. Apesar da classificação formal acerca de ser um país monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe, a verdade é que o mundo tem várias nações multilíngües, pois para isso contam as relações travadas no interior do próprio país, se tem várias línguas em contato, como lida com isso a maioria de seus falantes. Por entender isso, Mello cita Mackey (1972, apud Mello, 1999:31), que entende seu estudo para além da dimensão lingüística, necessitando também entender “o plano da psicologia, da sociologia, da etnografia, da antropologia e de várias outras ciências correlatas”. Mello também ressalta que “o contato entre línguas e culturas diferentes não é suficiente para que uma comunidade social torne-se bilíngüe ou multilíngüe” (Mello, 1999:35). Para isso convergem vários elementos, entre os quais a necessidade de uma política lingüística capaz de oferecer direitos e oportunidades iguais para todos os grupos lingüísticos (Mello, 1999:32).

Blom & Gumperz (1972, apud Mello, 1999:92) classificam a mudança de código como alternância metafórica e situacional. A alternância metafórica está relacionada com os efeitos comunicativos do discurso, com as intenções e com os sentidos que o falante quer dar à sua enunciação. A alternância situacional está relacionada ao contexto social, à situação de fala, representada pela escolha de

uma língua ou variedade de língua, uma vez que perpassa as relações sociais e interpessoais.

Nessa dinâmica, a alternância é feita de maneira automática, inconsciente, pois o que se pretende é manter a conversação. De acordo com Gumperz (1982, *apud* Mello, 1999: 92),

parece ser mais razoável supor que o falante constrói seu próprio discurso com base na compreensão das normas situacionais, a fim de comunicar uma informação metafórica sobre como ele quer que suas palavras sejam compreendidas, ao invés de assumir que o falante usa a língua em resposta a um conjunto de normas fixas, predeterminadas.

Assim, a meu ver, o avanço nas pesquisas sobre aquisição de línguas permite hoje a compreensão dos falantes como usuários de línguas, sujeitos multilíngües, lingüisticamente multicompetentes (Cook: 2001) ou plurilíngües, cujas denominações abrigam um entendimento mais amplo sobre os sujeitos envolvidos, sobre quem não mais recai a cobrança do “domínio” das línguas, perspectiva que representa um diferencial qualitativo em relação à concepção anterior, focada apenas no ideal do falante nativo, no indivíduo e cognição.

Embora possam ser vistos como intercambiáveis, os termos *multilingüismo* e *plurilingüismo* abrigam uma diferenciação. Trim (2002) define que multilingüismo é o conhecimento ou a coexistência de várias línguas numa mesma sociedade, e este enfoque é social, coletivo, ao passo que o plurilingüismo enfoca o indivíduo e se caracteriza pela ampliação do repertório lingüístico do falante, por meio formal ou informal de aprendizado. Nesta linha de análise, uma pessoa pode ser plurilíngüe estando em uma sociedade monolíngüe assim como pode ser monolíngüe em uma sociedade multilíngüe. Estas possibilidades também são descritas por Mello (1999), porém em relação ao bilingüismo e a oficialidade dos países enquanto monolíngües ou bilíngües.

Vivian Cook (2001) apresenta os termos *usuário de língua* e *falante multicompetente*. Esse autor estuda a multicompetência lingüística e se insere na discussão que descentraliza o foco do estudo das línguas estrangeiras do ideal do falante nativo e da performance lingüística perfeita (a perfeição que professores e alunos normalmente desejam) para o usuário de língua como falante real e da performance lingüística inteligível. Para Cook, multicompetência é a coexistência de

dois ou mais idiomas num mesmo cérebro⁵ e a pessoa com essa habilidade é o *usuário*. Nesse sentido, o termo não contempla o *aprendiz* como nos estudos clássicos em Lingüística Aplicada, pois trata de falantes que aprendem a língua sem a atitude de mobilização visando ao aprendizado sistemático, mas sim ao uso da linguagem no mundo real.

Ao desenvolver sua proposta, Cook diz que a multicompetência lingüística “é a declaração de independência do usuário de L2”. Seu estudo não descreve ou defende o usuário como uma pessoa melhor do que as demais por saber este ou aquele idioma, mas reconhece que o repertório do falante multicompetente é diferenciado, uma vez que não tem a mesma relação com a língua materna tal qual a tem um falante monolíngüe. Tal observação suscita uma leitura positiva e uma negativa. Por um lado, o fenômeno da multicompetência lingüística oferece ao aprendiz o acréscimo de possibilidades de poder expressar as novas relações que estabelece via linguagem e discurso. Por outro, em casos extremos, pode causar esquecimentos de estruturas lingüísticas ou atritos de outra ordem em relação à língua materna. A teoria de Cook apresenta outra noção em relação ao falante de línguas estrangeiras, mas ainda vinculada ao cognitivismo chomskiano e se encaminha em direção à Psicolingüística.

Em relação aos falantes multicompetentes, Cook (2003) caracteriza-os como⁶: (a) quem trabalha a linguagem diferentemente de um falante monolíngüe; (b) detentor de um conhecimento que não se aproxima do de um falante nativo; (c) conhecedor de aspectos em sua primeira língua estrangeira que não se relacionam com o conhecimento de um falante monolíngüe; (d) detentor de pensamentos e intelecto diferenciado em relação ao falante monolíngüe.

No contexto brasileiro há que se considerar que a grande maioria de alunos de línguas estrangeiras não tem muitas oportunidades de interação face a face com falantes nativos da língua que aprendem. E mesmo em sala de aula com professores e colegas, os alunos quase não usam a LE para a comunicação, já que é mais comum a prática repetitiva de estruturas gramaticais. No cenário pesquisado,

⁵ No original: Knowledge of two or more languages in the same mind (documento online).

⁶ No original: (1) the L2 user has other uses for language than the monolingual; (2) the L2 user's knowledge of the second language is typically not identical to that of a native speaker; (3) the L2 user's knowledge of their first language is in some respects not the same as that of a monolingual; (4) L2 users have different minds from monolinguals. (Cook, 2003: online)

observei que os aprendizes mobilizam seu conhecimento em LEs mais em contextos relacionados ao acesso à Internet, filmes, músicas do que na sala de aula.

De acordo com o modelo de aculturação de Schumman (1976), em referência a fatores extralingüísticos a influenciar a aprendizagem da L2, há dois tipos de distância a serem levados em consideração: a *distância social* e a *psicológica*⁷. A distância social é um fenômeno ligado ao grupo e pode ser descrito por doze características:

- (1) Dominância (se o grupo é política, cultural, técnica ou economicamente superior ao grupo da língua alvo);
- (2) Não-dominância (se o grupo é política, cultural, técnica ou economicamente igual ao grupo da língua alvo);
- (3) Subordinação (se o grupo é política, cultural, técnica ou economicamente subordinado ao grupo da língua alvo);
- (4) Assimilação (quando há interesse em mudar o estilo de vida e valores do grupo da língua alvo);
- (5) Aculturação (se muda o estilo de vida e valores frente aos do grupo da língua, mas mantém marcas de sua identidade cultural);
- (6) Preservação (quando o novo grupo tem resistência e rejeita o estilo de vida e cultura da língua alvo)
- (7) Fechamento (resistência total à nova cultura, sem possibilidades de interação social);
- (8) Coesão (conseqüência do fechamento, pois minimiza o contato com o grupo da língua alvo);
- (9) Tamanho (dependendo do tamanho do grupo a que pertença não sente necessidade de buscar relações inter-grupo);
- (10) Congruência cultural (entre os dois grupos, o de origem e o da nova comunidade);

⁷ O estudo de caso no qual o autor baseou seu modelo é freqüentemente narrado na literatura: Alberto, um costa-riquenho que trabalhava nos EUA, e que Schumann observou por dez semanas. Constatou que Alberto havia fossilizado estruturas lingüísticas e estava estacionado em um dado estágio de sua interlíngua, o que justificava seu lento processo de aquisição de L2. Tendo observado outros fatores como idade e capacidade mental e percebido que não eram esses os impedimentos para o aprendizado daquele sujeito, Schumann formulou seu método em termos de distância social e psicológica.

- (11) Atitude (comportamento social frente ao grupo da língua alvo);
- (12) Tempo pretendido de permanência (tempo de contato com insumo).

Já a distância psicológica é um construto que envolve quatro fatores em nível individual e afetivo:

(a) choque cultural (baseado em Smalley (1963) e Larsen and Smalley (1972): estranhamento e sensação de desorientação com valores e posicionamentos diferentes aos seus e de seu grupo que o impedem de desenvolver atividades rotineiras);

(b) choque lingüístico (baseado em Stengal (1939): apreensão quanto ao uso de estruturas e expressões de uma língua que não conhece, não é sua língua nativa);

(c) motivação (baseado em Gardner and Lambert (1972): a motivação integradora é responsável pelo êxito nas relações sociais e no desempenho lingüístico. Uma motivação meramente instrumental é sinal de resistência e distância social);

(d) permeabilidade do ego (baseado em Guiora (1972): habilidade de dissociar-se parcial e temporariamente de sua identidade, abrindo-se ao contato com outra cultura).

Semelhante ao modelo teórico de Schumann está o de Giles (1977), (citado em Ellis: 1985), denominado Teoria da Acomodação, no qual Giles propõe uma *distância percebida*. Nessa concepção, o autor propõe analisar o processo de aculturação, considerando a percepção que o aprendiz tem de seu próprio grupo social (denominado *ingroup*) com referência à comunidade de falantes da língua alvo (denominado *outgroup*). A diferença em relação ao proposto por Schumann é o que considera “distância”, pois Schumann se refere às distâncias sociais e psicológicas como elementos estáticos, ao passo que Giles propõe que estas distâncias estejam em constante processo de renegociação.

Vista pela perspectiva mais recente, a (inter)cultural, a relação entre línguas e culturas evoca igualmente a noção de conflito, confronto, ou teoricamente, *fricções*, este objeto de interesse do grupo de pesquisa de Assis-Peterson. Seu projeto, *Fricções lingüístico-culturais no escopo do ensino e aprendizagem de inglês: ouvindo e observando participantes da escola, família e comunidade*, apresenta a noção de fricções lingüístico-culturais e contribui para o entendimento da noção de

aprendizagem e ensino de línguas em termos sociais e políticos, uma vez que as fricções “se instanciam nas relações socioculturais de dentro ou fora da escola através de perturbações de ordem social, cultural e político-pedagógico”, influenciando contextos de ensino-aprendizagem de línguas (Assis-Peterson, 2003:6).

Uma das interpretações que contempla rivalidade e confronto é em virtude de saber que há grupos interessados em promover o ensino de espanhol no Brasil como forma de combater a hegemonia do inglês. Essas línguas friccionam-se por serem as línguas das relações comerciais e internacionais e, dessa forma, têm como interesse as questões políticas e ideológicas. Da parte do espanhol, especula-se inclusive que queira tornar-se a língua de maior prestígio.

É possível haver a combinação das duas distâncias, dependendo do contexto no qual esteja inserido e da atitude do aprendiz. A aculturação, ou sua falta, conceito com o qual trabalharei na interpretação, ou ainda quer se trate de uma aculturação relativa, adaptada à nossa realidade, já que não se trata do mesmo contexto e ou situação de pesquisa realizada nos Estados Unidos, país em que se fala a língua que está sendo aprendida (a língua-alvo), incide em resultados diferentes quanto ao desempenho e competência comunicativa, à adesão ao componente cultural desejado para a processo de aprendizagem/aquisição de L2.

O contexto no Brasil é o de um país oficialmente monolíngüe, mas no qual convivem a língua materna, línguas indígenas, línguas de imigrantes e ainda línguas estrangeiras, desencadeado por dois motivos: (a) colonização por italianos, holandeses e alemães, em cujas áreas se mantém a cultura e traços identitários desses idiomas; (b) migrações de, além dos mencionados, japoneses, chineses e dos vários países latinoamericanos. Sobre estas línguas, Savedra (2003: 16-7) chama a atenção para o censo demográfico de 2000, que aponta a “coexistência de 180 línguas indígenas (línguas autóctones), além de cerca de 30 línguas de imigrantes (línguas autóctones), provenientes da Europa, da Ásia, do Oriente Médio e até mesmo de outros países do continente americano”. Apesar de ainda existir, línguas como a indígena podem ser consideradas como minoria lingüística, pois todas têm menos de 40 mil falantes (Araújo: 2004, 82), situação que se agrava a cada dia.

As idéias aqui apresentadas e as noções teóricas criam o pano de fundo que justifica o uso da LA. Para tal foram apresentadas noções de natureza cognitiva e

individual para relacionar ao fenômeno da interlíngua e do multilinguismo, localizados no campo de atuação da LA e, dessa forma, vinculados à aprendizagem de línguas. A partir de agora a descrição, ainda cognitiva, passa a ser mais social, visando a identidade.

Crenças e Atitudes

No campo da Lingüística Aplicada, as crenças e as atitudes são aspectos relacionados à questão da identidade. Dialogar com esses dois conceitos é admitir a participação ativa do aprendiz na construção de seu conhecimento no ensino-aprendizagem, uma vez que estes elementos delinearão seu posicionamento e responsabilidade na construção de sua identidade.

Todavia, embora muitos estudos tenham como foco as crenças, e nesse sentido Barcelos (2004, 2006) e Pajares (1992) são grande referência, este ainda é um tópico tratado com reserva pela academia, dado seu tom subjetivo para a análise e interpretação. Reconheço a importância da escuta das vozes para apreensão de crenças e seu estudo principalmente nos cursos de formação de professores, em especial no de Letras, para situar minha área de atuação. No entanto, meu próprio interesse migrou da perspectiva de crenças para discurso em razão da abrangência da análise, cujo foco e ponto de partida são diferentes.

Somente a partir dos anos 90 em diante, o estudo de crenças começou a merecer estudos detalhados de pesquisadores interessados na formação contínua de professores no exterior (ver Price, 1969; Pajares, 1992; Woods, 2003; Nonemacher, 2004) e no Brasil, principalmente, Barcelos (2004, 2006), entre outros. Conforme observa Barcelos (2004:126), em LA o estudo de crenças teve espaço de destaque a partir do enfoque *no processo*, em vez de *no produto*, como era o paradigma vigente. A partir de então, abordar crenças é acercar-se das concepções pessoais, enraizadas ou não, que refletem uma tomada de decisões por fazer ou não algo em relação a alguma coisa. No caso do estudo de línguas estrangeiras, no Brasil, são, crenças comuns, por exemplo, que: aprende melhor quem viaja ao exterior, quem começa a estudar desde criança garante um melhor aprendizado, a língua inglesa é uma forma de ascensão social, não se aprende inglês na escola pública, entre outras.

Crenças é um construto formulado por professores e alunos que se alimenta de suas próprias concepções. Barcelos (2004) postula que são fatores que determinam as estratégias escolhidas para lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas e, ainda, que existe uma relação recíproca entre crenças e estratégias.

Em trabalho recente, Santos (2005: 34-5) apresenta um quadro com formulações acerca de crenças propostas por Pajares (1992:324-326). Baseado nessa iniciativa, apresento alguns conceitos acerca de crenças e discurso, o que permite delimitar o espaço discursivo e a abrangência de cada conceito. Não se trata de contrapor as duas concepções com vistas a desqualificar uma em detrimento de outra, mas, ao delimitar cada campo de atuação, reiterar minha eleição pelo uso de discurso neste trabalho.

Segundo Silva (2005:77, apud Silva, Rocha & Sandei, 2005:23), crenças são

idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos grau distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Essa temporalidade aparece nas palavras de Price (1969:20 apud Barcelos e Abrahão, 2006:89), para quem o conceito de crenças trata de “algo que temos ou possuímos por um período curto ou longo de tempo, um tipo de conhecimento que pode admitir graus, ou seja, você pode acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo”. O mesmo autor, citando Wookfolk Hoy e Murphy (op. cit. 89-90), diz ainda que crenças “são construtos de verdades aos quais aderimos ou não e são construídas a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, além de poder admitir graus”.

Barcelos (2006:18) assim formula seu conceito de crenças:

forma de pensamento, construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Com tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Por sua vez, Clark e Peterson (1986, apud Barcelos e Abrahão, 2006:128), vê crenças como “parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e pelos efeitos dessas ações em sala de aula” e que “podem causar impactos nas ações, e, por sua vez, as ações causam impacto nas crenças”.

Nesses termos, percebe-se o cunho social das crenças, que nascem das experiências pessoais e sociais, atingem graus de estabilidade e perduram por um período de tempo, admitindo ser reconsideradas, reconstruídas, inclusive pensadas no ambiente escolar, como na última citação.

Atitude pode ser entendida como estratégias, posicionamento, ação e/ou reação, movimento do aprendiz em função do que acredita ser necessário realizar para conseguir seu objetivo, em síntese, postura, posicionamento. Figueiredo (2003) pesquisou as atitudes de estudantes brasileiros em relação a falantes de alemão, espanhol, francês, inglês e português e é desse trabalho que destaco a conceituação de Edwards (apud Figueiredo, 1985:11) de “atitude” como “uma disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a um conjunto de coisas” e é, muitas vezes, composta de três componentes: idéias, sentimentos e uma predisposição para atuar. Nesse tópico, interessa-me a atitude não enquanto estratégias de atuação, mas sim o movimento pessoal do aluno, o comportamento social pelo qual se podem apreender marcas de sua discursividade.

Quanto às línguas estrangeiras, é inevitável não pensar primeiramente na de maior status, o inglês, entendida como *língua franca*, internacional, global, mundial ou hegemônica. Considerando uma interação entre dois falantes – mais freqüente nas relações de comércio –, sendo um de cada país, língua franca é uma terceira língua, de domínio dos dois, que não a materna. Dado o contexto da globalização, tem-se o inglês como a principal língua franca o que, na perspectiva dos autores pós-modernos como Rajagopalan (2003), Castells (2003) e Gadriot-Renard (2005), é discutida como sendo estratégia neoliberal e de expansão imperialista.

Falar em língua inglesa evoca linguagem como denúncia e explicitação das relações de poder que se estabelecem principalmente por estar atrelada ao plano hegemônico. Sobre essas relações, Revuz (1998) e Bertoldo (2003) usam o termo *confronto*, que sugere embate e que se vincula ao político e ao ideológico. Rajagopalan trabalha com essa noção embora não em termos de confronto, mas

referindo-se a Bakhtin (1981: 273 *apud* Rajagopalan, 2003: 63), que entende esse movimento como “forças centrífugas na vida da linguagem”.

A noção de crenças aparece em meu trabalho por sua vinculação ao social e por ser uma das formas de interpretação recorrentes na LA e com a qual se explicam as identidades. No entanto, localizada sua atuação, penso ainda tratar-se mais de cognição e menos do discurso, quando as identidades passam a ser moldadas pelas relações sociais e práticas lingüísticas, afetando e sendo afetadas por elas, num processo contínuo e inacabado da constituição de identidades.

Dentre as várias caracterizações que têm, as crenças podem ser acusadas de pouco objetivas, por não necessitarem uma constatação, bastando a sensação e impressão do sujeito, a sua elaboração particular sobre os temas e tópicos. Nesse quesito, é uma abordagem que ainda se prende ao individual, pois nem sempre considera as relações sociais, e não vasculha a vinculação histórica na qual as formulações foram/são concebidas. Respeito essa fundamentação, mas também gostaria de tentar um novo olhar para o mesmo e a vinculação ao discursivo me permite esse aporte, pois também tem uma perspectiva para entendimento da identidade e contempla outros elementos que ajudam a leitura dos discursos/crenças.

Nesse sentido, apresento também o interesse teórico de minha orientadora, cujos trabalhos⁸ têm contemplado o lingüístico por um olhar mais (inter)cultural, heterogêneo e dinâmico, ocupando-se das fricções lingüísticas, do entendimento acerca de crenças e da identidade, e, mais recentemente, do discursivo como constitutivo da identidade.

Luzes da Análise de Discurso

⁸ Entre esses trabalhos destaco as orientações de Assis-Peterson nas seguintes dissertações: HORNICK, C. (2006); DELLA JUSTINA, O. (2006); DIAS M.H.M. (2005); SANTOS, L.I.S. (2005); PENNA. M.M.G. (2005) e seus artigos ASSIS-PETERSON (2005); COX e ASSIS-PETERSON (1998); COX e ASSIS-PETERSON (2001).

Vislumbro a ponte entre a LA e AD inicialmente pelo fato de serem ciências de natureza interdisciplinar, permitindo o diálogo com áreas outras que possam contribuir para ampliar a análise dos dados. Além de o lingüístico ser uma constante em ambas há ainda o fator (inter)cultural, o que importa igualmente. Há a presença da culturalidade sempre que se aborde linguagem, pois esta sempre está presente em todas as manifestações de cunho lingüístico e social. Há ainda o traço de fricção lingüística entre os idiomas, se não em forma de conflito e rivalidade, ao menos de um confronto subjetivo. Essas representações igualmente revelam o ideológico, o que me sugere uma rede cuja tessitura é objeto de análise para a AD. Nesse contexto entra a marca de identidade, agregada ao cunho social, situado num espaço histórico.

Discurso e Sujeito

Para o *corpus* que pretendo construir, entendo como abrangente a noção de discurso de Maingueneau (2005), advinda da Análise de Discurso de linha francesa. Conforme Maingueneau (2005: 17), a identidade de um discurso é composta por parte do dizível, não se restringindo “somente a uma questão de vocabulário ou de sentenças”, mas integrante de uma relação discursiva. Esse autor entende como impossível dissociar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo. É do discurso, que deve ser pensado como prática discursiva, que emergem os interdiscursos.

Presentemente, Maingueneau refinou sua teoria da primazia do interdiscurso sobre o discurso. No entanto, não utilizo essa hipótese para minha análise, por parecer-me que requer grande detalhamento para a definição de quais discursos se atravessam. Concordo com essa teoria, mas, nesta pesquisa, não busco os discursos fundadores em sua essência, apenas interesse-me por entendê-los no contexto em que são formulados pelos sujeitos.

O interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentidos. “A interpretação se alimenta exatamente dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam eles se digladiam no campo social” (Gregolin, 2005: 27).

Pedroso (2003: 15-6) ajuda a entender que, para Pêcheux (1988:162),

o pré-construído e o discurso transversal integram a dimensão do interdiscurso, que é concebido como o conjunto de discursos sobre um tema ou vários, em épocas diferentes. Sendo o “sempre aí” do discurso, justifica que é uma ilusão necessária o sujeito ser dono do seu dizer, origem dos sentidos. O **interdiscurso** é uma das faces da materialização discursiva. Uma de suas características é a impossibilidade de ser formulado na linearidade verbal (Serrani, 1998: 246) – o **intradiscurso** –, onde se dá a enunciação e se abre espaço para uma pretensa intencionalidade originária do sujeito. Por isso o sujeito não é tido, epistemologicamente, como a materialidade individual de um falante, mas como um lugar, uma posição enunciativa.

Devo elucidar que, assim como a teoria da AD não fora pensada para a ASL, também as hipóteses de Maingueneau (2005), das quais destaco o primado do interdiscurso, não foram pensadas para a área de aprendizagem de línguas. O foco inicial das análises da AD, em nenhuma de suas fases, privilegiou o ambiente escolar.

O discurso, assim como a crença, conforme vimos anteriormente, na seção acima, também está presente no ambiente escolar, uma vez que atualmente é encontrado como tópico de estudo em língua materna, inserido na seção que trata de língua, linguagem e variedade lingüística. Entretanto, essa é uma visão sobre discurso e discursividade, a que vai sendo didatizada para apresentação aos alunos. Aqui, importam as formulações teóricas sobre discurso.

Nesse sentido, apresento Brandão (2004:11), cujo entendimento de discurso é o que “é ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos” e que “O discurso enquanto linguagem é interação e um modo de produção social, jamais entendido como neutro nem natural, razão pela qual é manifestação da ideologia”. Mais adiante, a autora entende também que “é efeito de sentido construído no processo de interlocução”, e que por isso, opõe-se uma concepção de língua como mera transmissão de informação (Brandão, 2004:106).

Segundo Orlandi (2001:63), “o discurso, definido em sua materialidade simbólica, é “efeito de sentido entre locutores”, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar”. Dessa definição se extraem os termos “interação” e “sentido” que se afinam com os conceitos seguintes.

Brait (1996:14) analisa que “Texto e discurso são processos que implicam, necessariamente, produção e recepção, ou seja, sujeitos envolvidos em uma interação”. E em termos de Possenti (2003, apud Gregolin e Baronas, 2003: 39), “para a AD, se o sentido não pode ser prévio ou fixo em termos da língua, pode sê-lo (mais ou menos prévio ou mais ou menos já dado) em termos de discurso”.

Essas formas de entender o discurso demonstram sua natureza interacional e histórica. Entendo que a diferença entre as noções de crença e discurso resida no entendimento acerca do sujeito. Sem adentrar numa visão reducionista, interpreto o conceito de crença veiculado ao cognitivo, cuja perspectiva de análise é o indivíduo social, com sua experiência de vida que, por meio da interação, integra um processo de re-elaboração de idéias às quais adere. Nessa corrente de estudo, importa a opinião individual, que influencia e é influenciada no todo social, que em outros termos vem a ser a ideologia.

Os conceitos de Sujeito e Identidade se interpenetram, porém são discutidos neste trabalho em seções diferentes por uma escolha didática de apresentação. Neste espaço, recupero como o sujeito foi inicialmente interpretado nas fases por quais passou a AD.

A primeira fase, baseada em Michel Pêcheux, entendia cada processo discursivo como gerado por uma “máquina discursiva” e sob essa perspectiva o sujeito não era concebido como fonte de seu discurso, mas alguém assujeitado (uma espécie de boneco ou marionete). Dessa forma, quem falava era a instituição, a ideologia e não o sujeito.

A segunda fase, baseada em Michel Foucault, entendia o sujeito como alguém com possibilidade de desempenhar diferentes papéis (professor(a), mãe/pai etc) de acordo com o espaço interdiscursivo. O sujeito tinha uma função e ocupava um lugar de enunciação e este lugar representava traços de um lugar social que determinava o que se poderia ou não dizer a partir dali. Em outros termos, tinha-se ou não autorização para falar de tal lugar.

A terceira fase, influenciada por estudos de Authier-Revuz (foco no inconsciente) e Dominique Maingueneau (foco no discursivo, a partir de sete hipóteses), postula que o sujeito está marcado pela heterogeneidade (polifonia, redes de sentidos), é um indivíduo atravessado pelo interdiscurso, clivado, fragmentado, deslocado (visão que se alinha com a discussão sobre a pós-modernidade, no campo dos Estudos Culturais, e os estudos sobre identidade).

Há em comum nessas três fases o fato de que o sujeito não é senhor de sua vontade, um conceito chave da AD. Para isso há que considerar-se que há um afastar-se do sujeito consciente que sabe o que pensa, quer e diz, por adesão aos discursos circulantes.

Meu entendimento sobre a perspectiva do discurso é de que nele se revela a subjetividade de um discurso coletivo, já em circulação na sociedade em forma de arquivos, portanto, não fundado pelo indivíduo, ainda que este tenha tal ilusão. O histórico não é considerado pelo critério da experiência, mas sim pela construção social, resultante de um processo ideológico e seus efeitos de sentido ao longo do tempo, que podem constituir-se como verdade.

Interpretar os discursos do que é ser um aprendiz multilíngüe e como esse sujeito se vê ou pensa ser visto pelos demais, pelo viés discursivo, significa usar um dispositivo de interpretação da AD que lida com o não-dito, além da materialidade lingüística e as características explicitadas acima.

Luzes dos Estudos Culturais

A noção de identidade

A constituição da identidade é um construto teórico complexo, do tipo multifacetado, que não pode ser concebido alijado do social e que envolve, sobretudo, as questões lingüístico-culturais e ideológicas, facetas estas de interesse da área de estudo de ensino e aprendizagem de línguas. Tratar de identidade nos remete a algumas áreas como Psicologia Social, Psicanálise, Estudos Culturais, Lingüística Aplicada, Análise de Discurso, Lingüística Crítica, Antropologia e Sociologia, que a tomam como objeto teórico.

Os Estudos Culturais é uma área de diálogo para o presente trabalho, uma vez que contempla como cenário o mundo pós-moderno (também chamado de alta modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida), dentro do qual aparecem as imagens e conceitos como multiculturalismo, hegemonia, indústria cultural, mídia, identidade, entre outros.

Na seqüência, abordarei os conceitos de identidade na LA, AD e a mediação possível dos Estudos Culturais. Para adentrar no assunto, localizo o empréstimo realizado da psicologia social, onde identidade era definida como “uma auto-imagem que deriva do reconhecimento do ser membro, de pertencer a um grupo social” (Tajfel, 1974:69 *apud* Mitchell e Myles 2004:246). Norton (2000:5), sob a perspectiva da Sociolingüística, entende o conceito de identidade como “a pessoa entende a si e sua relação com o mundo, o como essa construção se dá através do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”⁹.

Nessa perspectiva, Norton entende que língua, identidade e contexto estão intrinsecamente conectados e em constante interação e sua teoria baseia-se na tríade identidade social, investimento e direito ao falar, a partir da qual descreve características como subjetividade, identidade social múltipla, relações de poder e motivação pessoal como seus constituintes.

Com as lentes da LA, a identidade é um objeto de estudo no qual se observa o processo de aprendizagem, que além do aspecto formal da sala de aula enxerga as relações e implicações da/com a realidade político-social. No interior da LA emerge a observação pela interação, contemplando a análise da relação sócio-historicamente construída entre aprendizes e a(s) língua(s) estrangeira(s). Essa idéia é referendada por Kleiman (1998) que, além de entender identidade como emergente da interação, também analisa o processo da construção identitária como dependente das relações de poder.

Com as lentes da AD, a identidade é tratada pelo componente cultural, constituída pelos sentidos ancorados na linguagem, praticada simbolicamente no processo histórico-social. Dessa forma, o dispositivo de análise da AD aborda as diferenças sociais ligadas aos processos históricos, que se constituem em discursos circulantes, infiltrados em nossa memória discursiva (arquivo, interdiscurso, o já-dito, formações discursivas).

Na área da Análise de Discurso, Orlandi (1998) situa a identidade no contexto escolar, cuja contextualização contribui muito para a pesquisa e a reflexão sobre o tópico. Sobre a identidade afirma que esta não é aprendida, mas se refere a *posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e*

⁹ No original: “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the word, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”.

pela ideologia (Orlandi, 1998: 204), resultante do contato em rede pelos sujeitos. A língua falada pelo coletivo é a mesma, mas se dá de maneira diferenciada e esta singularidade caracteriza a identidade, que é móvel e, por assim considerar, se opõe à exclusão. Informa, ainda, que faz parte da reflexão sobre a identidade lingüística do aluno a compreensão da sua relação com a língua nacional (Orlandi, 1998: 211).

Outro viés teórico para a identidade é a proposta por Christine Revuz (1998) e seguida por Serrani-Infanti, na linha da Análise de Discurso e Psicanálise. Ambas trabalham com a noção de *processos identificatórios*, importando mais a noção de identificação. Serrani-Infanti (1997:8) estabelece a seguinte diferenciação entre uma e outra noção:

a identidade opera na dimensão da representação (portanto, imaginária) de unidade do locutor (ou interlocutor), enquanto *ego*. (...) Enquanto a identidade é entendida como representação do *ser*, a identificação enfatiza a referência ao *dizer*.

Em artigo que investiga a representação de língua estrangeira no discurso de futuros professores de inglês, Grigoletto (2001) também distingue identidade e identificação e compartilha seu viés teórico de análise da identidade com o de Coracini (2004, 2005), em que discurso é a tônica central.

Para Revuz (1998), o aprender uma língua estrangeira é uma forma de o aluno tornar-se um outro. Alinham-se, na perspectiva da área da Lingüística Aplicada, Norton (2000), Cook (2001, 2004), Mello (1999), Rajagopalan (2003), sendo este último ligado à corrente Lingüística Aplicada Crítica. Enquanto Revuz ajuda a perceber a identidade pelo viés subjetivo, focado no desejo, no *eu* e no Outro, Rajagopalan (2003: 61) se situa na política das linguagens. Esse autor centra-se na realidade globalizada e da informação como provocadora de mudanças em nossas vidas e, conseqüentemente, em nossas identidades, atravessadas por relações de poder da hegemonia do inglês como língua mundial cuja apropriação e resistência são os dois lados da moeda. O autor reconhece a volatilidade e a instabilidade como marcas do mundo pós-moderno e, especificamente na linguagem, enxerga que ocorre uma mestiçagem da qual nenhuma língua está imune, motivo pelo qual defende a atuação da pedagogia crítica e, concorda com Canagarajah (1999, *apud* Rajagopalan 2003:61), que incentiva a formação de focos de resistência.

Cook, Mello, Revuz e Norton têm em comum acreditar que a identidade do aluno se transforma no processo de aprendizado de línguas. A posição teórica, entretanto, se bifurca em duas correntes: uma que defende que a identidade se constrói no aprendizado da língua materna e, com o confronto e estranhamento da língua estrangeira sofre uma reformulação, tornando-se outra (Revuz: 1998); e outra que defende que se agregam novas identidades (Cook, Norton e Mello).

Ainda na linha psicanalítica encontro as reflexões de Brun (2004), que analisa o inconsciente estruturado como linguagem e o ensino de língua, cujo contato se dá com o outro, visto numa perspectiva relacional e não apenas racional. Para a autora, há uma redução identitária ao se considerar o estatuto de aprendiz, uma vez que limita as características pessoais. Sobre a identidade, que se modifica no contato com uma língua estrangeira ao considerar os referentes psicoculturais, considera que ocorre em função dos processos de identificação, assimilação e rejeição e, ainda, que obedece a três aspectos: (a) a necessidade de unidade e coerência interna; (b) o sentimento de diferença e (c) a ruptura com a realidade externa.

A autora defende que a língua e cultura maternas são um terreno seguro, ao passo que estudar outras línguas remete a outros mundos, com outra referenciais, outros conceitos e mundo e organização inconsciente, o que altera a configuração da identidade por necessitar reajustes internos e processo de simbolizar em outra(s) língua(s).

Quanto à identidade individual, Souza Santos (2000:35, apud Gregolin 2005: 32) diz das construções identitárias, como negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação. No entanto, para este estudo importa a identidade social, aquela que não tem o aspecto essencialista. Menciono identidade individual pelo uso das estratégias mencionadas e não por promover a separação entre indivíduo e grupo, principalmente porque creio na identidade como processo e não o contrário.

Na discussão sobre a identidade no mundo globalizado inserem-se termos como “transnacionalização” (Rajagopalan, 2003:57; Robbins ¹⁰, 1997) e “desterritorialização das pessoas” (Krause & Renwich, 1996). Robbins postula que no lugar de identidades serem baseadas em comunidades ou nações, de forma localizada, na modernidade compartilhamos nossas identidades como consumidores

¹⁰ Robbins (1997) e Krause & Renwich (1996) são citados em RAJAGOPALAN (2003).

globais e a isso denomina *transnacionalização da vida econômica e cultural*. Por *desterritorialização das pessoas* entende-se o movimento da modernidade, movido pela globalização, que obriga-nos ao contato com outras culturas, deslocando valores de ambas, dependendo de sua constituição e impondo o do mais forte, este ideologicamente associado ao poder norte-americano.

Autor bastante mencionado nas bibliografias sobre identidade, Stuart Hall (2003) situa o estudo da identidade no que entende como modernidade tardia, visando analisar se há uma crise de identidade, como se manifesta e para qual direção se encaminha. Para tal, caracteriza a atual identidade como descentrada, deslocada ou fragmentada, com perda do “sentido de si” (Hall, 2003:08). Para justificar essa leitura, elenca cinco “descentramentos”, momentos de ruptura com o pensamento anterior à segunda metade do século XX que julga importantes no processo que culmina nessa identidade descrita anteriormente: (a) a influência do pensamento marxista, (b) a descoberta do inconsciente por Freud, (c) a lingüística estrutural de Saussure, (d) os estudos de Michael Foucault e (e) o impacto da teoria e movimento social feminista. Sua análise abarca ainda o fenômeno da globalização e o efeito desta sobre as identidades nacionais, concluindo que

ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (Hall, 2002: 87)

A noção de identidade da área dos Estudos Culturais, costurando a teoria da LA e da AD, mobiliza a teoria e ajuda a pensar o papel da identidade no mundo contemporâneo, o efeito da identidade sobre o sujeito e por quê o sujeito se apresenta como fragmentado, inconcluso, clivado. A identidade do sujeito que se torna (ou não) falante-aprendiz de três línguas estrangeiras é permeada pelos conceitos aqui visitados, individual/cognitivo e social/discursivo.

O alcance deste trabalho é pelo viés discursivo e a identidade revelada por essa perspectiva, que em sua materialidade lingüística explicitam discursos sobre as línguas e sua dita importância para aprendizagem.

O papel do inglês (e outras LEs) no mundo e no Brasil

O interesse em saber idiomas não é um fenômeno da atualidade, mas remonta à história, quando as línguas tinham seu prestígio e imposição hegemônica. Na Europa da Idade Média, o latim era a língua de prestígio, língua franca, e dessa forma, estendida como de dominação via discurso religioso e representativa das relações internacionais e publicações de toda ordem, principalmente as de circulação científica. Com o advento da Renascença, línguas como francês, inglês, espanhol, italiano e alemão ganharam importância e sobrepuseram o latim nas instâncias mais importantes, razão pela qual passou a ser considerada “língua morta”.

Dessa forma, estudar línguas estrangeiras e, mais que isso, dominá-las, tem um sentido atávico, simbólico da erudição, boa formação e, conseqüentemente, representativo de classe social privilegiada. Hoje batizada de novos termos, como sujeito multilíngüe, por exemplo, quem sabe – em qualquer grau – vários idiomas, ainda é visto por um prisma diferenciado, a quem é atribuído uma conotação de melhor, mais qualificado e mesmo inteligente.

Se o uso e o estudo de línguas estrangeiras não é recente e tal prática é excludente em seu sentido histórico, a representação que se tem na realidade não é a mesma. Para tal há que considerar outros fatores. O mundo se apresenta complexo, com abertura ao mundo globalizado, quando também se globalizam as necessidades e dificuldades sociais, culturais e de todas as ordens. Permanece indubitavelmente o fator cultural a permear os interesses e as ações, mas os efeitos se fazem sentir no/por um mundo globalizado, cujas fronteiras materiais e simbólicas são outras, quando as há.

O ensino de línguas se popularizou e hoje tem como clientela uma variada gama de interessados: crianças cujos pais querem propiciar-lhes uma educação de qualidade; jovens que necessitam entreter-se, estar em grupos e, com isso, desobrigar a presença física dos pais em seus cuidados; interessados em qualificação profissional, mesmo sem expectativas de uso real desse conhecimento; empresários de variados ramos que necessitam estudos específicos; profissionais da área de línguas que desejam melhorar sua capacitação; profissionais da educação, em geral, que buscam certificados com os quais garantir contagem de pontos e boa classificação na ocasião de atribuição de aulas, entre outros perfis. Essa contextualização engloba um universo de interessados no aprendizado de línguas, dos quais o interesse no uso nem sempre

é a prioridade. Retomo nesse momento o conceito de multi e plurilingüismo para situar o contexto brasileiro.

Para situar o contexto brasileiro, retomo aqui Mello (1999: 31), citando Mackey (1972), “o multilingüismo não é um fenômeno *per se* e não pode ser descrito em termos puramente lingüísticos”. A autora enfatiza que sua compreensão requer ultrapassar a fronteira do lingüístico e para tal deve adentrar ciências como psicologia, sociologia, etnografia, antropologia e outras que sejam correlatas, contribuindo a garantir uma visão significativa em termos quantitativos e qualitativos. É nesse entremeio que enxergamos o diálogo com a AD. Outra contribuição da autora é aclarar que

as fronteiras geopolíticas raramente refletem as fronteiras lingüísticas. A aceitação ou a oficialização de duas ou mais línguas não garante uma política multilíngüe *de facto* e, conseqüentemente, não é suficiente para que os indivíduos se tornem bi-ou multilíngües. (Mello: 32)

O cenário para minha observação é um país “dito” monolíngüe, cuja língua oficial é o português brasileiro, e que sofre os efeitos da globalização, sendo um deles, como explicitado, a procura por estudo de línguas estrangeiras, além do inglês, a campeã no *ranking* de interesse e procura. Essa temática é contemplada neste trabalho na teoria e da análise.

No entanto, a título de exemplo, evoco neste momento o trabalho de Cox (2001) acerca do termo “cric”, um signo mestiço, cuja “insidiosa presença do rotacismo¹¹ no falar cuiabano é tal que chama a atenção até mesmo dos ouvidos estrangeiros já habituados a ele em outras plagas” (2001: 82). Esse exemplo mostra o que Cox chama de “sincretismo ou hibridação cultural entre o inglês – a língua global –, o português – a língua nacional – e o cuiabanês – a língua local” (2001:90), pois demonstra o relacionamento entre as três formas lingüísticas numa performance escrita e certamente lingüística, prova incontestável da convivência de conhecimentos de outras línguas no ambiente brasileiro que não meramente o português.

Uma vertente dos Estudos Culturais, de linha marxista, vincula a língua estrangeira (inglês) à indústria cultural¹² e também engloba o estudo da influência da mídia na formação de identidades a partir de seu papel de formadora de opinião e

¹¹ Rotacismo é a troca da consoante lateral [l] pela vibrante simples [r], um fenômeno fonético-fonológico que ocorre, sincronicamente, em contextos lingüísticos variados. (Cox, 2001:83).

¹² A Indústria Cultural é um conceito da área dos Estudos Culturais, que analisa a sociedade industrializada, inserida no capitalismo liberal.

propagadora do ideário neoliberal. Embora concorde com a premissa da massificação da informação e o poder ideológico a serviço de interesses econômicos e culturais, também concebo um sujeito capaz de resistir ao apelo midiático. Logicamente que essa resistência tem como fundamento a adesão a um outro discurso, no qual o sujeito se insere, mesmo que pense ser reflexo de suas análises e interpretações. Não conceber essa abertura ao sujeito seria considerar uma teoria conspiratória da parte da mídia, o que deve ser relativizado para não recorrer em leituras extremistas.

Renato Ortiz (2002) normalmente enfoca o aspecto cultural da identidade nacional e o contexto da globalização, para cuja problematização propõe a análise da identidade transnacional. Seu ponto de vista é diferenciado quanto à globalização e mundialização, que associa, respectivamente, a um fenômeno econômico-tecnológico e a um fenômeno cultural. O autor reconhece que existe um processo de globalização em nível econômico e tecnológico, ao passo que no âmbito da cultura não ocorre a globalização, mas a mundialização, cujo processo apresenta especificidades distintas da globalização econômica e tecnológica. Em consequência dessa postura, acredita haver saído do reducionismo econômico-tecnológico, embora sem deixar de perceber sua importância. Sobre as identidades, Ortiz propõe pensá-las, igualmente, dentro das esferas da mundialização e globalização, uma vez que as noções de tempo e espaço se transformaram radicalmente no processo de globalização. Ele diz que

el debate sobre las identidades tiene una nueva mirada, ya que anteriormente la discusión sobre éstas giraba entorno a los Estados-nación, que tenían sus límites y fronteras muy bien delimitadas, situación que actualmente se ha descentrado, es decir, esto no quiere decir que el proceso de mundialización no tenga fronteras, sí tiene fronteras, sólo que ya son otras, en ese sentido cambia la relación de las identidades nacionales y de sus sociedades, lo que a su vez nos ha abierto otro tipo de creación de identidades, como las identidades transnacionales (hecho que es muy reciente). (Ortiz, 2002: documento online)

Ruben (1995) esclarece que transnacionalidade é tudo aquilo que acontece fora das fronteiras nacionais sem que isto subentenda uma automática ruptura com a nação de origem. Dessa forma, são processos transnacionais ocasiões em que fatores da produção (tais como capital, ciência, cultura e tecnologia) e forças vivas do trabalho realizam-se fora das fronteiras de origem.

Quando o pesquisador se inscreve em uma corrente teórico-científica, sente-se predisposto a autorizar ou desautorizar os autores com os quais lida. Embora parta de uma área com sólida trajetória de pesquisa como a SLA e LA e aporte na AD, não me sinto confortável para tentar desconstruir quaisquer dos conceitos. Tento, antes, aliar uma e outra com o que têm de similar em relação ao tratamento epistemológico. Há um momento de escolha, que não deve ser entendido como uma recusa, mas sim uma tentativa de ver o mesmo com outras lentes.

O presente estudo quer iluminar o aspecto discursivo, de maneira a permitir uma associação entre o lingüístico, o cultural, o social e o histórico, numa trama textual na qual buscarei não só o dito, mas também o que se silencia com esse dizer, representativos de identidade dos aprendizes.

Capítulo II

Aproximações Metodológicas

There's a method in my madness.
(Shakespeare. In: *Hamlet*)

Neste capítulo, contemplo o método, os instrumentos, os sujeitos e o percurso da pesquisa. Por meio da leitura de trabalhos balizados pela AD, observei que, geralmente, a seqüência textual é organizada tendo como fio condutor o discurso e sua análise. Não há uma descrição detalhada da metodologia da pesquisa. Por conta da filiação da tradição de pesquisa na área da Lingüística Aplicada, particularmente, o campo de ensino-aprendizagem de línguas, percorro a trilha costumeira, com o rigor dos passos, para então proceder ao tratamento discursivo.

O percurso da pesquisa

Como pressupostos a construírem o *corpus* da pesquisa, subsumo a existência dos interdiscursos, de acordo com Maingueneau (2005b), porém não pretendo perscrutá-los com vistas a identificá-los individualmente. Atento para a relação que se dá entre estes na circulação dos discursos dos aprendizes, identificados os sentidos que produzem. No entanto, delimito para fins de análise, a distinção desse autor entre universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, constituintes da hipótese do primado do interdiscurso.

De acordo com Maingueneau (2005b:35-37), *universo discursivo* é o conjunto finito, ainda que não possa ser apreendido em sua globalidade, de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. *Campo discursivo* é um confronto aberto, de aparente neutralidade entre discursos que possuem a mesma função social e que divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida. *Espaço discursivo* é formado por subconjuntos de formações discursivas relevantes para o propósito de estabelecer a relação existente.

Em relação ao presente *corpus*, delimito como *universo discursivo* o discurso sobre o aprendizado de línguas veiculado socialmente; como *campo discursivo*, o *corpus* constituído pelas anotações decorrentes da observação participante, as

entrevistas e os textos produzidos pelos aprendizes; e como *espaço discursivo*, as falas, por meio de recortes com as quais percorro a interpretação.

O locus e os sujeitos da pesquisa

O cenário desta pesquisa foi uma turma de LE do Curso de Extensão do Instituto de Linguagens da UFMT, em vista de eu previamente conhecer a estrutura do programa e o formato do curso em que havia aprendizes de segunda e terceira língua estrangeira¹³.

O curso de extensão de línguas da UFMT foi criado para atender a comunidade universitária e externa a baixo custo. O projeto prevê que as aulas podem ser ministradas por graduandos de Letras na condição de estagiários contabilizando créditos de Regência para a disciplina Prática de Ensino. As línguas estrangeiras atualmente oferecidas são inglês, espanhol e francês, sendo que alemão já fizera parte do quadro de oferta de idiomas.

Dadas as exigências de mercado e motivados por suas crenças e discursos acerca do estudo de línguas estrangeiras, procuram o curso de extensão alunos interessados em aprender outros idiomas, inclusive a materna, ensinada em forma de cursos de *Redação e Revisão Gramatical*. Por ser projeto de uma universidade federal, atendendo à tríade Ensino/Pesquisa/Extensão, não prima pelo lucro. O curso atrai muitos alunos, principalmente os acadêmicos da própria universidade, pelo seu preço acessível, localização e status por estar vinculado a uma universidade pública federal.

Hoje, é cada vez mais comum, o aluno matricular-se para o estudo de mais de uma LE, tanto nas escolas de idiomas quanto nos cursos de extensão de línguas das universidades. Da mesma forma, como professor substituto na disciplina de língua espanhola do curso de Letras da UFMT, que oferece habilitações em Inglês, Francês e Espanhol como LE, e ainda Literatura, tenho observado, a ocorrência de matrículas por parte dos egressos em novas habilitações de LE.

Tendo por base minha experiência pessoal e conjecturando que para a língua francesa convergiram os alunos que tivessem conhecimento de pelo menos uma

¹³ Fui bolsista do Programa de Extensão, como professor de espanhol, no período de 2003/2 a 2005/1.

língua estrangeira, optei por observar uma turma de língua francesa que acompanhei durante o segundo semestre de 2005 (Nível 1) e o primeiro semestre de 2006 (Nível 2).

A turma observada, que, em relação à evasão/ingresso de alunos, sofreu pouca alteração entre o primeiro e segundo semestre, constituída basicamente de jovens, se caracteriza por abrigar alunos participativos, críticos, questionadores, que criavam contextos para uso da LE e faziam jogos de palavras entre as línguas francesa e portuguesa. A grande maioria era de alunos de graduação, principalmente do curso de Comunicação Social. De 22 alunos, 04 estavam estudando francês como terceira LE e foram selecionados por mim para serem os sujeitos desta pesquisa. Esses aprendizes¹⁴, identificados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos – Cecília, Filógloto UFMT, Louis e Rosa – são apresentados abaixo.

Cecília – 21 anos, estudante do curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, na Universidade Federal de Mato Grosso. Aprendeu inglês e espanhol na escola de ensino regular e também estudou inglês pelo método *Fisk*. Viajou para o México por intercâmbio do *Rotary* pelo período de um ano (2001-2). Pretende fazer o exame da Embaixada da Espanha (Salamanca) e tornar-se professora de espanhol.

Em sua narrativa destacam-se a vontade de morar no exterior (Espanha, França e algum país de língua inglesa); sua resistência à língua inglesa, que “sabe um pouco, mas tem medo de falar”; sua adesão à língua espanhola, idioma que nunca pensou em estudar, mas ao qual se vincula emocionalmente pela oportunidade que teve com o intercâmbio; a distinção que faz entre os idiomas, a ponto de dizer que sabe quando enuncia em um e em outro idioma; a intencionalidade em “brincar” com o espanhol na sala de aula de francês, a não ser na prova oral, que respeita por sua formalidade; a dúvida quanto ao idioma com que mais se identifica, ora incluindo ora excluindo o inglês dado o pouco uso que faz dessa língua.

¹⁴ Apresentados em ordem alfabética, de acordo com seus nomes fictícios.

Filógloto UFMT – 19 anos, estudante do curso de Letras, habilitação em língua inglesa, na Universidade Federal de Mato Grosso. Estudou, primeiramente, inglês na escola de ensino regular e, mais tarde, espanhol, francês e inglês no CEFET e na UFMT. No segundo semestre de 2005 estudava francês e inglês e, no primeiro semestre de 2006, estudou as três línguas simultaneamente. Disse que pretende ser professor de inglês e continuar os estudos acadêmicos em nível de pós-graduação, tópico pelo qual demonstrou bastante interesse quando conversava informalmente comigo. Aliás, sobre isso, fazia-me mais perguntas que eu a ele. Mostrava-se bastante aplicado no estudo do francês e do inglês, apesar de, em sala de aula apresentar comportamento contido, pouco falante, restringindo-se a falar ou ler quando solicitado. Tinha pouca iniciativa em questionar, propor, expor-se. Dessa forma, pouco se podia notar do seu conhecimento das línguas em exercício. Sua entrevista foi marcada pela hesitação, com fala bastante monitorada, respostas curtas, discurso elaborado ao estilo politicamente correto, demonstrando sempre ser/estar bem informado.

Louis – 35 anos, graduado pela na Universidade Federal de Mato Grosso em Engenharia Florestal, aprendeu espanhol de maneira informal – em função de sua descendência uruguaia – e inglês e francês em ambiente de sala de aula. Morou na Inglaterra por um período de três anos. Sempre chegava atrasado às aulas e fazia o possível para sair mais cedo. Perguntei-lhe o porquê e descobri que se ausentava do seu trabalho para freqüentar as aulas e precisava voltar ao trabalho no fim da tarde. Preferia que as aulas fossem aos sábados para evitar esse problema. Em 2006/1 não se matriculou. Observei que seu tempo em sala era bem aproveitado: fazia muitas perguntas, estabelecia relações entre o francês e o português e também com o inglês, idioma de que gostava. Fazia os exercícios rapidamente, demonstrando sua habilidade para o aprendizado de línguas. Em interações com o professor arriscava-se a falar em francês e com os colegas fazia comentários em francês, mais breves do que com o professor.

Rosa – 18 anos, estudante do curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, na UFMT, aprendeu inglês e espanhol na escola de ensino regular e, posteriormente, em escola de idiomas e francês no curso de Extensão da UFMT. Dos entrevistados, é a única que disse gostar da língua portuguesa e, apesar de

gostar também das línguas estrangeiras, prefere a língua materna por percebê-la rica e variada. Sua entrevista é marcada pela argumentação em prol das línguas, destacando o valor cultural, as possibilidades de interação entre povos, a qualificação profissional e o uso acadêmico. O interesse cultural e acadêmico e a educação politizada advêm dos pais, que são professores. Tem interesse em morar no exterior para relacionar-se com as culturas estrangeiras, bem como aprender outros idiomas.

Além dos aprendizes, os dois professores dessas turmas são também sujeitos desta pesquisa. São eles:

Júnior – estudante do curso de Letras, habilitação Francês/ Português, na UFMT, atuava como professor de francês no Nível 1 em 2005/2. Estudou as línguas francesa e inglesa (as quais leciona) em escolas de idiomas, e aprendeu espanhol via contato com nativos. Na entrevista, falou sobre a identificação que tem com esses idiomas, o uso que faz, que experiências teve e tem para prática dos mesmos; também sobre sua formação em Letras e a relação entre como se vê como falante das línguas e como professor, em situações em que haja alternância de códigos entre seus alunos. E, ainda, em específico, como analisava os quatro aprendizes sujeitos da pesquisa.

Era um professor querido e respeitado pelos alunos, que viam nele alguém com “domínio da língua”, inclusive por saberem que falava mais de um idioma. Em sua aula, usava o francês quase todo o tempo, mesmo para as explicações gramaticais; estimulava o uso do dicionário e também do entendimento de vocábulos no contexto. Fazia atividades variadas, dos quais se destacava o interesse dos alunos pelas músicas. Exibiu um filme, selecionado pelo componente cultural e contextualizado antes de sua exibição e ainda promoveu um seminário em grupos, para apresentação das principais cidades da França, atividade que motivou os alunos.

Lili – professora do Nível 2 de Francês no semestre 2006/1, aluna do curso de Letras, habilitação Francês/Português, na UFMT, conhece inglês por estudos na escola regular e também de idiomas, e francês na UFMT, no curso de Letras. Sua opção por essa habilitação se deu pela novidade, uma vez que já sabia inglês. A

identificação com o francês foi tamanha, a ponto de levá-la a abandonar o estudo do inglês, idioma que considera importante, cujo estudo retomará em 2007 dada sua importância acadêmica. Além do curso de francês na extensão leciona francês e português numa escola regular, nível fundamental. Seu pseudônimo é inspirado na personagem de um livro infantil – em francês – com o qual estava trabalhando com seus alunos da 3ª e 4ª série.

Sua entrevista revelou seu conhecimento das línguas inglesa e francesa. Pretende voltar a estudar inglês para aproveitar o investimento já feito, e viajar à França para dar continuidade ao estudo de francês, que considera estagnado no ponto em que está, uma vez que não conseguiu avançar no curso de Letras em virtude do pouco nível de proficiência da turma. Tal como a Junior, perguntei-lhe acerca de sua identificação com os idiomas, a influência de sua formação em Letras e a relação que tem com as línguas que conhece quando está nos papéis de aluna e professora, e também uma análise dos três sujeitos da pesquisa que foram seus alunos nesse semestre letivo.

Sua aula oscilava com turnos em francês e em português, apresentava bastantes exercícios gramaticais e tópicos explicitamente gramaticais, num tom mais acadêmico, que também interessava aos alunos.

A construção do *corpus*

Da Observação Participante

A turma escolhida, com os quatro alunos-informantes, contava inicialmente com o professor Júnior, conhecedor de três línguas estrangeiras, e posteriormente, Lili, conhecedora de duas línguas estrangeiras, e pareceu-me adequada para perceber a manifestação do multilingüismo entre esses aprendizes, bem como observar a interação com o professor e com os colegas.

Durante o período inicial da observação (outubro a dezembro de 2005 e março a julho de 2006), ocupava-me em observar e anotar. Fiz poucas perguntas naquele momento. Sabedor da natureza do trabalho qualitativo e etnográfico preocupava-me em não interferir no ambiente, ou fazê-lo o menos possível. Anotava

os mínimos detalhes que conseguia apreender com vistas a ver se serviriam como dados futuramente, inclusive o fazia em relação aos colegas dos quatro sujeitos.

As aulas eram de 1h e 45min e, para não atrapalhar o andamento das mesmas, procurava chegar com antecedência, bem como somente retirar-me ao final. Em virtude do horário, já que chegava cedo e encontrava alunos em sala, comecei a ter as primeiras conversas informais com os alunos e professores, motivadas pela minha necessidade de observação e pela curiosidade dos aprendizes a meu respeito. Da parte dos professores, estes se interessavam em saber se estava tendo aproveitamento em sala, se ali eu encontrava os dados que buscava para minha pesquisa.

O professor Junior pareceu, a princípio, resistente com minha presença em sua sala. Apesar de haver explicado o objeto de estudo e que ali havia encontrado meus sujeitos e por isso necessitaria acompanhá-los naquele ambiente, para o que pedi sua autorização, pensou que eu não fosse regularmente assistir às suas aulas. A partir dessa manifestação do professor tive um motivo a mais para não interferir em sua aula.

Junior tinha o comportamento anteriormente descrito: era animado, envolvente, disposto em relação à língua, atencioso em relação aos alunos. Em relação à língua francesa, usa-a todo o tempo, de maneira performática, o que impressionava seus alunos.

Conhecedor de três línguas e acadêmico de Letras, espaço no qual aprende teorias acerca do ensino e aprendizagem de línguas, lidava bem com as alternâncias de código manifestadas pelos alunos. Nesse caso, mais que os quatro sujeitos da pesquisa, havia outros que usavam mais o inglês e mesmo uma aluna que gosta e se dedica ao estudo do japonês, com o qual fazia algumas comparações ou realizava a alternância. Havia momentos que, para alguma explicação, Junior mesmo recorria ao inglês ou ao espanhol para mostrar a similaridade do vocábulo da estrutura frasal. Exemplifico com a comparação de vocábulos como “regret” (no inglês e francês) e “bouteille” (no espanhol e francês) e estruturas como “Present Continuous” e seu equivalente em inglês. Ciente de meu objeto de pesquisa, quando ocorria algum caso de alternância de códigos, o professor procurava-me com o olhar, para indicar-me que ali havia algo a ser observado e anotado, se eu havia acompanhado em função de, às vezes, eu não ouvir bem o que diziam os

alunos, já que me posicionava no fundo da sala, ao passo que os alunos se organizavam em formato de meia-lua.

A professora Lili recebeu-me mais amistosamente do que Junior desde o começo. Interessei-me em continuar acompanhando os sujeitos para observar o que mais conseguiria apreender de dados e, para isso, também considerei a mudança de nível e então observar o que aconteceria, de forma prática, com a continuidade do estudo do francês. A minha dúvida era de que se, com o estudo de novas estruturas nessa língua, isso não provocaria mais o emergir da manifestação do inglês e do espanhol que os aprendizes conheciam previamente.

Percebi logo que a professora utilizava muitos turnos com língua materna, ao contrário do professor Júnior, que usava predominantemente a língua francesa em classe, desde as explicações gramaticais até o uso efetivo nas atividades, característica do método comunicativo. Lili preferia alternar entre o uso de LM e LE. Explicações gramaticais e alguns comentários eram feitos em português. Em razão disso, observei que os alunos usavam a língua-alvo em situações de resolução dos exercícios e não para comunicação. Com Lili utilizam o francês um pouco menos em relação ao nível anterior, pois o faziam em situações de conversa com o professor e, nessas ocasiões, procuravam usar estruturas na língua alvo.

Ao entrevistar Lili, perguntei-lhe sobre o seu modo de alternar os dois códigos, preferindo a língua portuguesa ao interagir com os alunos. Respondeu-me que assim o fazia por reconhecer que é uma professora tradicional, que mesmo no papel de aluna gosta da gramática, da sistematização da língua, que com essa estratégia aprende melhor. Porém, disse que não havia parado para pensar que usava mais português do que francês e que poderia rever sua atuação, e talvez devesse falar mais em francês. Notei que havia chamado sua atenção para um aspecto do seu modo de ensinar, causado sem querer uma intervenção, uma interferência que analisei como negativa. Afinal, considero que o papel do entrevistador/observador no contexto natural não é o de alterar o cenário, mas de analisá-lo, interpretá-lo tal como se configura. Na aula posterior, em que cheguei já ao fim, ela disse-me ter preparado tópicos a serem abordados em francês e assim o fez, para surpresa da turma, que notou a mudança.

Preocupação freqüente entre Junior e Lili era em relação à fonética da língua, que era insistentemente corrigida. No caso de Lili um pouco mais, pois o fazia em relação a estruturas referentes ao nível 1, bem como em relação ao conteúdo

pertinente àquele semestre, que incluía casos de “liaisons”¹⁵. Fato que talvez justificasse parte dos turnos de Lili em língua materna era o fato de explicar aspectos da gramática sem equivalente em português, como por exemplo, “partitive”¹⁶.

As anotações desse período (2005/2 e 2006/1), de cenas ou falas dos alunos ou professores, além de contribuir para verificar o multilingüismo, forneceram-me dados para a construção do corpus em relação aos recortes lingüísticos, analisados adiante.

Após um período de Observação Participante, realizei uma entrevista com os sujeitos da pesquisa com o propósito de ouvi-los a respeito de como se viam como aprendizes ou falantes de línguas estrangeiras, qual havia sido o percurso como alunos nesses idiomas, que experiências podiam contar, se percebiam a manifestação da alternância de códigos, como se sentiam nesses momentos, que exemplos tinham dessa manifestação, que uso efetivo faziam das línguas estrangeiras em sua vida diária, entre outros aspectos.

Da Entrevista

De acordo com Becker & Geer (1957, *apud* Gaskell, 2003:72), a observação participante é a forma “mais completa de informação sociológica”. No entanto, em relação à entrevista qualitativa, apontam três limitações: (a) o fato de o entrevistador apoiar-se na fala do entrevistado, e em decorrência disso, (b) o entrevistado poder omitir detalhes que sejam importantes. E ainda, (c) tudo o que diga será pelo seu viés interpretativo, sua lente, que pode ser distorcida.

Essas limitações são observações válidas para o pesquisador e não invalidam o instrumento. Por isso, a necessidade de o entrevistador municiar-se de informações sobre o(s) tópico(s) a ser tratado(s), ter um olhar desconfiado, “não pacífico”, desenvolver as habilidades propostas por Mason (2002:74-5), a saber: 1) ouvir atentamente o que o entrevistado diz; 2) lembrar o que foi dito tanto pelo entrevistado como o que foi perguntado pelo entrevistador; 3) equilibrar os turnos de

¹⁵ “Ligações” em francês, comportamento lingüístico que ocorre entre palavra que tem consoante no final e outra palavra, que comece com vogal.

¹⁶ “Partitivo”, que não há similar em português, e para o qual Lili explicava aos alunos para não trabalharem com tradução e sim com o sentido expresso pelo vocábulo, pela estrutura, pois se tratava de uma noção implícita, a de que “há ou não quantidade”.

fala e escuta, que é variável de acordo com as situações; 4) atentar para os detalhes e expressões verbais e não-verbais, bem como o humor do entrevistado, o que possibilita dar-lhe um melhor atendimento; 5) anotar detalhes que não serão captados pela gravação da entrevista, como impressões sobre o entrevistado, reações e elementos não-verbais.

As entrevistas realizadas foram feitas após um período de observações em sala e também oportunidades de conversas e perguntas informais, tanto aos alunos envolvidos, como para seus colegas e o professor, nunca perdendo de vista as perguntas de pesquisa a orientar os tópicos de interesse do pesquisador. As anotações e observações geravam perguntas internas, pequenas formulações, que ajudavam a (a) traçar um melhor perfil do cenário, dos envolvidos, do fenômeno em análise; (b) determinar o seu grau de relevância ou não; (c) re-orientar, se necessário, para aspectos outros, não diretamente pertinentes às perguntas de pesquisa, mas mesmo assim relevantes.

As entrevistas atendem aos objetivos do pesquisador, que as elabora de acordo com suas perguntas de pesquisa, o que quer responder ao final de tudo, mas o processo é construído na interação com o entrevistado. O roteiro (Apêndice A) foi elaborado meramente para ser guia da conversa, passando por recuos do entrevistador quando não queria cortar o fluxo de fala do entrevistado, por alterações ou reformulações de perguntas, bem como o excluir ou amalgamar perguntas, ou por já haver sido contempladas na fala anterior ou por parecer irrelevante no momento.

As perguntas eram formuladas de maneira aberta, possibilitando ao sujeito respondê-las contando um episódio como exemplo ou de forma narrativa, ainda que não linear. O termômetro usado era perceber qual o rumo que o sujeito tomava e, a partir daí, seguir nesse fluxo, alternando com outras perguntas ou dando-lhe pistas que continuasse.

De Jovchelovitch & Bauer (2003: 92) extraí que “a narrativa não é só uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”. Parte desse sentido, pude inferir, ao menos para construir o perfil do entrevistado, ao fim das entrevistas, momento em que o sujeito fala em uma situação descontraída, por saber que o gravador está desligado e talvez por isso sinta que não está se expondo. Em relação a esses momentos, que eram de aparente conversação, tive que contar com a memória de entrevistador para fazer as

anotações posteriormente. Essa situação que funciona como um complemento da entrevista me permitiu ter acesso a informações outras que não as mencionadas nas entrevistas, ocasião em que há certa coerção ao sujeito que enuncia. O fato de que “comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida” (Jovchelovitch & Bauer, 2003:90) torna-se apropriado à interpretação, quando do levantamento e análise das escolhas lingüísticas, que para, além disso, são marcas identitárias. Apesar da preparação das perguntas tanto no roteiro (semi-estruturado) quanto na forma de texto produzido pelos sujeitos, questões como “por quê?” surgiam naturalmente, ou enquanto explicava o que pretendia saber ou durante a fala do entrevistado, quando essa pergunta estimulava que continuasse sua exposição.

Quero ressaltar que, quando realizei as entrevistas com os alunos no desenho inicial desta pesquisa o meu enfoque era em crenças, conforme explicito no capítulo anterior, e não em discurso. Dessa forma, pensava realizar mais entrevistas, com as quais conseguisse explorar alguns aspectos não respondidos na primeira gravação, em virtude da recondução de perguntas, da hesitação dos sujeitos ou outros motivos. Balizado por crenças, eu precisaria ouvir mais dos sujeitos, para elucidar pontos de vista ou reiterar crenças e opiniões, a partir de minha análise.

No entanto, mudei a perspectiva teórica, o que ocasionou a escolha de outro dispositivo de análise. Mantive o instrumento de pesquisa e os dados obtidos até então, que pareceram suficientes em relação à quantidade de informação, pois utilizando o referencial da AD para análise não interpretei como necessária a presença de um volume significativo de entrevistas. Para isso, considerei que a partir dos lingüístico-discursivos já obtidos teria o suficiente para a tarefa de neles buscar os gestos de interpretação com vistas a encontrar respostas às minhas perguntas de pesquisa. Com poucas entrevistas, mas nem por isso poucos enunciados discursivos, percebi ser possível apreender o discurso, os efeitos de sentido, perceber o não-dito, e como tudo isso se vincula ao histórico, social e ideológico.

Tal distinção é importante em razão de afinar o olhar para a perspectiva teórica a que se filia. Sobre a escolha pela entrevista qualitativa, Mason (2002:63) tece considerações do ponto de vista ontológico e epistemológico.

- 1) Quanto ao aspecto epistemológico, alerta para o fato de que o entrevistador deva ter uma posição epistemológica que lhe permita legitimar ou significar a

forma de gerar dados, ancorado nas propriedades ontológicas. Isso implica conversar com pessoas, fazer-lhes perguntas, ter acesso aos seus relatos e articulações ou analisar o uso que faz da linguagem e como se constrói seu discurso¹⁷.

- 2) Quanto ao aspecto ontológico, “o conhecimento das pessoas, pontos de vista, compreensões, interpretações, experiências e interações são propriedades significativas da realidade social que as perguntas de pesquisa desejam explorar”¹⁸. A autora sugere ainda que talvez o interesse maior seja pelas percepções dos entrevistados, assumidos na AD como sujeitos.

Rocha *et al.* (2004: 162) analisa a entrevista como “um dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio-historicamente, como prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza”. Balizado por essa perspectiva, o autor esclarece que a entrevista com vistas à discursividade se afasta da idéia de coleta de uma verdade absoluta e que, em seu lugar, “assume a necessidade de buscar nas práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido, fazendo com que a entrevista seja o lugar no qual se constroem possíveis versões de realidade”. (Rocha *et al.* 2004: 166). O viés de análise de uma entrevista abrigada por essa concepção visa a ressignificação do que é formulado pelo enunciator.

A perspectiva de Rocha *et al.* é abordada por Nazzari (2005: 24-5), que entende a entrevista na seara da AD como uma forma de entrar no universo discursivo para construir um espaço discursivo, um dispositivo que torna possível “retomar/atualizar/condensar” os discursos anteriormente gerados.

O uso do instrumento entrevista forneceu dados para a construção do *corpus* em relação aos recortes discursivos, que serão analisados no próximo capítulo.

¹⁷ No original: If you have chosen qualitative interviewing you should have an *epistemological* position which allows that a legitimate or meaningful way to generate data on these ontological properties is to talk interactively with people, to ask them questions, to listen to them, to gain access to their accounts and articulations, or to analyze their use of language and construction of discourse. (Mason, 2002:63)

¹⁸ No original: If you choose qualitative interviewing it may be because your *ontological* position suggests that people’s knowledge, views, understandings, interpretations, experiences, and interactions are meaningful properties of the social reality which your research questions are designed to explore. (Mason, 2002:63)

Da eliciação de texto escrito

Inspirado num artigo de Kramersch (2003), com o objetivo de ajudar a triangular dados, uma vez que reiteraria alguns aspectos já conseguidos via entrevista ou mesmo sinalizaria para outras interpretações, solicitei que os alunos produzissem um texto que não ultrapassasse uma página, no qual escreveriam sobre o que consideram ser falante multilíngüe/multicultural (ver Apêndice B).

Esse texto fora solicitado a Cecília, Filógloto UFMT e Rosa¹⁹, e explicado o tema, da liberdade em fazê-lo, no formato eleito por eles bem como em que tempo o fariam. Expliquei-lhes que não se tratava de um trabalho acadêmico. Ainda assim Filógloto UFMT disse que precisaria de umas três semanas, pois “precisaria pensar” no que escrever. Os três aprendizes elaboraram o texto no gênero depoimento, com marcas argumentativas, como poderá ser constatado no Capítulo III.

O uso desse instrumento forneceu dados para a construção do *corpus* em relação aos recortes discursivos, nos quais aparecem marcas identitárias, reveladoras da subjetividade e quais interdiscursos perpassam os discursos dos aprendizes, bem como a que se filiam tais discursos. Esses dados, que reiteram os fornecidos nas entrevistas, autorizam e garantem a coerência das interpretações que faço no próximo capítulo.

LA e AD: a escolha pelo dispositivo de análise da identidade

“É possível uma pesquisa ganhar outros contornos quando de sua realização”. Lembro-me haver ouvido esse esclarecimento em um curso de especialização que realizava (que coincidiu com o primeiro ano de estudo do mestrado), nas disciplinas e encontros de orientação no mestrado. Mas só fez sentido efetivamente quando me vi frente a uma mudança paradigmática no rumo da pesquisa, a partir do momento em que me interessei pelos conceitos e fundamentos da AD, e preferi deslocar o olhar das crenças e atitudes para o discurso, com conseqüente recondução das perguntas de pesquisas e objetivos.

Estabeleci como meta não me deter somente no lingüístico e nas manifestações multilíngües, como também não desprezar essa natureza de dados

¹⁹ Vale lembrar que Louis não frequentou o segundo semestre do curso de francês.

em detrimento da teoria da AD. É das noções da LA e da AD e do diálogo que travam que espero construir os passos da pesquisa, teórica e coerentemente solidificada.

Consciente de que as perguntas de pesquisa delimitam a metodologia a ser empregada tive dúvida de como isso aconteceria, como se as possíveis respostas fossem coladas aos dados. Embora tivesse como princípio abeirar-me do estudo de crenças/attitudes – com ênfase na interação –, e para isso ouviria os sujeitos, seu discurso (ou narrativa, em termos da LA), inicialmente pensei usar o dispositivo da AD, mesmo sem saber como, a partir de qual ponto de vista. Na seqüência, verifiquei que o trabalho com os dados é diferente nos dois campos.

Como o primeiro suporte teórico pensado para o desenvolvimento da pesquisa se situava na área da Lingüística Aplicada era natural pensar na Etnografia para proceder à descrição, uma vez que apre(enderia a cultura do grupo (ou sua microcultura). No entanto, com a mudança paradigmática para a lente da AD, o foco passou a ser o texto produzido pelos aprendizes, resultado das entrevistas. De qualquer modo, essa re-orientação do olhar do pesquisador no decorrer da pesquisa qualitativa é marca registrada daqueles que se aventuram a realizar pesquisas apenas com um esboço, um tópico-guia e não por meio de instrumentos altamente estruturados. Cabe ao pesquisador decidir os caminhos, os contornos de sua pesquisa que mais apropriadamente o aproximam das facetas do fenômeno que deseja explicar, analisar, interpretar.

Pelo primeiro paradigma, o observador seria o principal responsável pela coleta dos dados, pois teria que prestar atenção em tudo. Na etnografia importam as ações (ato físico sedimentado e enformado pelos significados partilhados pelos atores sociais engajados na situação social) e não os comportamentos (ato físico). (Erickson, 1990:98, citado por Valezi, 2005:36)

Pelo paradigma da AD é o analista que constrói/situa uma posição – reveladora de sua alteridade de cientista – da qual o leitor irá ter acesso ao texto. Dessa posição, o analista não interpreta, mas “trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (Orlandi, 2000:61).

Coletar os dados mediante o uso da observação em sala de aula focalizando a interação aluno-aluno e aluno-professor ajudou-me a apreender a manifestação do

multilingüismo. A utilização da entrevista ajudou-me a construir cenas que não puderam ser observadas por meio da observação participante. Somente as vozes dos participantes nas ações poderiam trazer à tona tais sentidos, já que a entrevista enquanto dispositivo enunciativo (Rocha *et al.*, 2004:169) é em sua totalidade um campo discursivo do qual se fará o recorte de um espaço discursivo (Rocha *et al.*, 2004:173) e, que para sua construção como *corpus* só poderia ser concebida a partir de informantes que se inserissem num universo discursivo adequado, como é o caso dos quatro aprendizes inicialmente entrevistados.

O texto produzido pelos alunos, por sua vez, permitiu-me construir ou reiterar a compreensão dos dados que houvera feito até então. Esses textos revelam os efeitos de sentido já ditos nas entrevistas, com pouca inserção de elementos, mas reforçam os não-ditos, coletados nas entrevistas. Para isso, vale ressaltar o fator tempo que dispensaram para sua elaboração. A fala é espontânea, elaborada no momento da enunciação, ao passo que a escrita permite rascunhos e reelaborações.

Esses três tipos de texto, construídos em momentos diferentes no decorrer da coleta, de caráter diferenciado, são atravessados pelo olhar interpretativo do analista do discurso que toma como pressuposto que a linguagem não é transparente, o trabalho de escrita do analista de discurso deve considerar a relação imbricada entre sujeito, linguagem e história para, nessa escrita, apresentar “o estatuto do que é ideologia, tornando possível o confronto do simbólico com o político” (Orlandi, 2001:31-2). Para Orlandi, essa é a exigência interna da AD, havendo outra, de natureza exterior: essa escrita/formulação deve decidir o “dilema” do campo discursivo, que é o de definir se se constitui como “uma *tékhné* (ciência) ou como uma *empeiria* (saber prático)”.

Orlandi (2001: 49) também elucida que a escrita via Análise de Discurso reúne dois dispositivos: o teórico e o de análise:

“A escrita é tão importante quanto a teoria porque ela vai formular a relação significativa elaborada entre os dois dispositivos que resultará, em um primeiro tempo, na compreensão do objeto simbólico, o discurso, submetido à análise, e em um segundo tempo, em tornar visível para o leitor o movimento da compreensão do analista e, em decorrência, a sua própria posição na interpretação”.

O uso do dispositivo usado é uma escuta discursiva, momento de fusão de descrição e interpretação, que garante a não neutralidade do olhar do analista. Pelo contrário, direciona-o a uma interpretação que “atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (Orlandi, 2000:61), de maneira a perceber sua filiação.

Segundo Orlandi (2000:60), há dois momentos de interpretação: a) quando se descreve o gesto²⁰ de interpretação do sujeito, que é objeto de análise; b) uma “dobradinha” com a descrição, pois uma se desloca para a outra para produzir sentido.

Como autorizado pela teoria da AD, não viso o que o texto quer dizer, mas como esse texto funciona. No caso dessa pesquisa, como funciona como resultante da identidade de aprendiz de línguas estrangeira, em caso específico de uma terceira LE.

Capítulo III

Aproximações interpretativas

Intérpretes todos somos. Mas não
somos todos analistas de discurso.

²⁰ Não encontrei uma definição para *gesto de interpretação*. Meu entendimento de tal conceito adota o pressuposto válido para leitura, conforme Orlandi (1998: 101-2): “Quando lemos produzimos sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Quando lemos participamos do processo (sócio-histórico) de produção de sentido e o fazemos de um lugar social e com uma direção determinada”.

(Orlandi, 2001: 53)

Neste capítulo, apresento as vozes dos sujeitos de pesquisa, que serão mobilizadas para análise e interpretação dos dados. Nesse exercício interpretativo, procuro desvelar a rede de discursos que constitui a identidade dos aprendizes observados, por meio de suas enunciações e o olhar de seus professores, constituindo o Outro da relação.

O capítulo está dividido em três seções, sendo que nas duas primeiras me ocupo de responder as perguntas norteadoras da pesquisa e, na terceira, exploro a relação entre a língua materna e as línguas estrangeiras como componente significativo a emergir da análise e interpretação dos dados.

Entre línguas

Esta seção responde a pergunta 01: *Como o conhecimento de língua materna e de outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente se manifesta no estudo de terceira língua estrangeira no ambiente de sala de aula?*

Para sua apresentação, selecionei do *corpus* alguns recortes lingüísticos, com os quais construo a imagem do que observei e ouvi em campo. Esses recortes mostram a presença de léxico de uma língua inserido num momento de estudo de outra LE, bem como explicitam a relação no ambiente de sala de aula entre os sujeitos pesquisados e seus colegas e também com os professores.

Minha observação não começou desde as primeiras aulas do semestre letivo. Quando passei a freqüentar as aulas já havia decorrido tempo suficiente para criar um ambiente harmônico, de intimidade, no qual já estavam estabelecidas as relações entre os participantes do grupo, dos alunos entre si e destes com o professor Junior. Os dados coletados no período de observação me permitiram perceber o irromper das línguas estrangeiras faladas pelos sujeitos e, embasado nos conceitos da AD, me autorizam a seguinte interpretação.

Reitero que a AD é aqui mobilizada para interpretar dados referentes a sujeitos em fase de aprendizagem de línguas em contexto de sala de aula. Nesse

contexto, os aprendizes tem internalizadas as regras sociais que regem as relações nesse ambiente, ou seja, a etiqueta referente a essa variedade de curso.

O professor Junior falava a maior parte do tempo na língua alvo e os alunos se esforçavam por dirigir-se a ele usando estruturas na mesma língua. As explicações gramaticais eram dadas em francês, ao que os alunos acompanhavam, e, quando não, se fazia uso da língua materna – o português. No entanto, entre alunos, durante as atividades ou nas conversas paralelas, em vários momentos da aula, a língua mais usada era o português.

Pelo fato de poucos alunos terem dicionário e, em caso de terem, ser um mini-dicionário e, por isso, com poucas entradas, o professor era bastante consultado em relação ao vocabulário. Em virtude dos poucos exemplares em sala, quando não perguntavam ao professor, tentavam entender pelo contexto e também pela semelhança com o português ou o inglês. Essa era, inclusive, uma estratégia sugerida pelo professor, no caso dos alunos que ele sabia ser conhecedores de outros idiomas.

Nesse momento, havia muita comparação entre as línguas. Além dos quatro sujeitos desta pesquisa que haviam estudado inglês, outros colegas também tinham noções dessas línguas. No entanto, para esses outros alunos o francês era a segunda língua estrangeira. Havia ainda o caso de alunos desse grupo que tinham noções da língua inglesa, sem havê-la estudado formalmente, cujo conhecimento advém do contato com algumas estruturas, dada sua ampla divulgação.

Os aprendizes tinham um espírito juvenil e participativo, o que tornava a aula movimentada, com falas sobre variados assuntos, independente do tópico gramatical abordado pelo professor. Por tratar-se de um nível inicial, esses comentários quando espontâneos e, por isso, mais longos, eram feitos em português, por meio dos quais demonstravam interesse e curiosidade pela língua francesa.

Como se tratava de um grupo composto de aprendizes com conhecimento de outra(s) língua(s) estrangeira(s), houve momentos em que se evidenciava tal conhecimento, explicitado pelas trocas de vocábulos, comparações entre as formas e significados de um mesmo termo em dois ou três idiomas.

A evidência desse conhecimento do aprendiz sobre línguas estrangeiras está diretamente associada à comunicação, ao ato social de enunciar entre pares, por meio da interação entre aprendizes e o professor. Trata-se de uma manifestação, porque o fenômeno ocorre em parte de maneira inconsciente, em momentos os

quais os alunos “se traem” e confundem estruturas ou mesmo pensam estar enunciando em uma língua e o fazem em outra(s).

Na seqüência, apresento alguns recortes lingüísticos²¹, destacados do período de observação, com os quais estabeleço uma caracterização do objeto de estudo.

(01) Um colega pergunta a Filógloto UFMT sobre a palavra “remarcable”. O professor explicou em francês e ele a repetiu em português (remarcável), ao que o professor traduziu como “memorável”. Filógloto UFMT então diz, com pronúncia do inglês: “ahh... *remarcable*. Na mesma seqüência interativa com o professor, embora fosse incompreensível, ao fim disse “*just parlez*”. (Observação em 03/10/05)

Esse exemplo demonstra a associação que o aprendiz estabelece entre palavras cognatas e, mais ainda, uma sutileza de significado. O entendimento do significado do vocábulo fica evidente a partir da língua inglesa, que o aprendiz já conhece. Outra exemplificação do conhecimento prévio de uma LE é a expressão que mescla inglês e francês (*just parlez*), estrutura a partir da qual consegue dizer o que quer, já que conhece os significados.

(02) (Professor) Ça va? Bien.

(Cecília) *Bien* (pronunciado em espanhol)

O professor corrige a pronúncia e diz que ela havia pronunciado em espanhol. (Observação em 05/10/05)

Esse exemplo demonstra, como no caso anterior, o uso de estruturas que são as mesmas nos dois idiomas, em grafia e sentido, mas não em pronúncia. Se no exemplo anterior a língua mobilizada para a comparação foi a inglesa, nesse caso, a outra aluna preferiu a espanhola, língua que Cecília domina. A interação entre alunos e professor, como nesse caso, demanda uma resposta e, nesse momento, a fala espontânea, sem monitoração, revela a segurança num dos idiomas, também evidenciada no caso de Filógloto UFMT, em relação à língua inglesa.

(03) (Professor): Qu'est que je voudrais que vous fait *now*... (Na mesma hora arregalou o olho por ter percebido a troca de registros e a sala gritou em coro:)

— *Now????*

(Professor): Tô pegando sua doença, Cecília!

(Cecília) Eu falo espanhol! (Observação em 05/10/05)

²¹ Nomeio *recorte lingüístico* às anotações do período de observação que representam falas dos alunos/professor. Mais adiante usarei o termo *recorte discursivo*, este representativo da entrevista com os aprendizes, sujeitos da pesquisa, com seu discurso acerca de si e do conhecimento que têm em LEs.

(04) (Professor): On peut commencez, *please*? (pausa) Ninguém reclamou? (Observação em 10/10/05)

Nos recortes (03) e (04), tendo Junior como protagonista, vê-se a alternância de códigos em sua fala. Considero Junior mais próximo ao conceito de falante multilíngüe, dado seu grau de proficiência nas línguas inglesa e francesa (disse entender e saber falar algo do espanhol, embora não goste do idioma) e o uso efetivo que faz desses idiomas, basicamente como professor, mas também em atividades, ainda que em menor número, como guia turístico, como explicitado em sua entrevista.

Interpreto que a reação dos alunos para com o professor foi diferente nos dois episódios. No recorte (03), quando da enunciação do professor, a turma já estava envolvida no ritmo da aula, em ambiente interativo entre professor/alunos e entre alunos. No recorte (4), a fala do professor ocorreu nos primeiros minutos da aula.

O curioso do evento é o fato de o professor, que havia sido “corrigido” na aula anterior, esperar uma reação por parte dos alunos que não ocorreu, o que demonstra que o estranhamento com uma ou outra forma permutada entre idiomas não é recorrente. No caso de Júnior, pode-se dizer que ele esperou pela reação contrária, ou o discurso contrário, qual seja a represália dos alunos, bastante comum na área de língua(gens), baseada no mito ou crença que o professor não pode errar, principalmente, porque a essa concepção se junta a expectativa de que o professor tenha “domínio” da língua que ensina.

O conhecimento partilhado ou a memória discursiva, nos termos da AD, sobre o papel do professor é no sentido de que este fale todo o tempo na LE, quando então mostra seu conhecimento, o referido domínio. Este aspecto é, inclusive, desejado por muitos professores e cultuado por outros, entre os quais se mencionam os centros de idiomas, a ponto de que tal desempenho ou interesse em desenvolvê-lo é um valor repassado aos alunos como símbolo de status, de melhor qualificação: “o professor que tem fluência na língua-alvo se aproxima do falante nativo, o falante ideal”.

Quando o professor substitui a forma de uma LE pela de outra, por mais que isso cause o estranhamento inicial, há por parte dos alunos certa aceitação, mesmo um sentimento de admiração, pelo fato de saber comprovadamente que seu professor é qualificado, como apontam as conversas informais que tive não só com os alunos sujeitos da pesquisa, mas também seus colegas de turma.

Ainda no recorte (03), infere-se também a identificação (Revuz: 1998) e adesão de Cecília à língua espanhola. Quando diz que “fala espanhol”, não se importou com o fato de o professor haver dito de maneira irônica que ela tem uma “doença”, mas sim em inscrever-se por meio de uma enunciação cujo não-dito é “eu não falo francês”, “eu (ainda) não sei a língua francesa”.

(05) Durante uma atividade Rosa disse a uma colega, tendo sido ouvida por todos: *One moment, please*. Quando passam a fazer outra atividade, o professor a troca de lugar, para que possa trabalhar com outro colega, e ela diz: Professor, tá com maldade porque eu disse “one moment, please”. (Observação em 19/10/05)

Esse recorte é uma demonstração derrisória, da parte da aluna, que ao mesmo tempo mostra uma provocação ao professor de forma lúdica. Também evidencia a representação que tem de que o professor de uma língua estrangeira prima pelo uso dessa língua e no caso de outra LE que se insinue na fala do aluno, desencadeará no professor uma reação com tendência à correção, à proibição. A atitude corretiva e de monitoração da fala do aluno pelo professor é uma práxis instituída, integrante do papel docente e conhecida pelos alunos. Trata-se de uma etiqueta escolar a que os alunos se submetem, respeitam e para a qual têm expectativa de ver acontecer em determinados momentos. A correção não ocorreu nesse contexto, mas é uma interpretação que se pode inferir do comentário de Rosa, que tem experiência como aluna de línguas estrangeiras.

(06) Júnior dividiu as duplas para as apresentações orais no fim do semestre. Louis pede para fazer sozinho porque não tem tempo para se reunir. Perguntou: — Nós vamos estar falando francês até lá? (Cecília): Eu já falo espanhol, é parecido. (Observação em 19/10/05)

Esse recorte explicita uma preocupação de Louis muito recorrente entre aprendizes de línguas: a pressa e ansiedade em relação à produção oral, uma necessidade com a performance. Em função de tal desejo é comum desconsiderar os aspectos e mecanismos do processo de aprendizagem (tais como tempo, investimento, aptidão, interesse, filtro afetivo, aspectos cognitivos) e as estratégias necessárias para desenvolvimento de suas habilidades (leitura de variados textos, escrita em chats, e-mails ou cartas, assistir filmes, fazer exercícios, comprar e usar materiais complementares, entre outros), e crer em propagandas de cursos livres de idiomas, que divulgam feitos e números mascarados, que são promessas

incumpríveis se se considera o que de fato leva um aluno a aprender com autonomia para tornar-se falante e ser um usuário dessa língua.

No recorte (07) abaixo, Cecília ignora a preocupação de Louis, ao passo que reforça a imagem que tem de si como falante de espanhol. A partir dessa “segurança discursiva” pode-se entender que ela pensa usar a estratégia de comparação entre os dois idiomas para garantir o bom desempenho que necessitará quando de sua apresentação e, em função disso, não demonstra preocupação.

Pode-se ainda apreender a manifestação do conhecimento entre línguas estrangeiras por meio de explicações dos próprios aprendizes, representantes de suas formações imaginárias, como as seguintes.

(07) Apesar de eu não fazer inglês, acho que faz quase quatro anos também que eu não faço inglês, quando eu tô lendo alguma coisa, aparece assim, tem alguma imagem, alguma palavra, parece que tá arquivado na memória, eu lembro o significado dela. (Entrevista com Cecília)

Indiretamente, Cecília usa a metáfora do “conhecimento arquivado”, aquele que se tem, mas não se usa regularmente e que emerge numa situação comunicativa concreta. Como exemplo dessa manifestação, se refere à habilidade de leitura e associa as lembranças às imagens ou palavras soltas, cujo significado lhe vêm à mente. Em outro momento de sua entrevista, destacado no próximo recorte, Cecília exemplifica a mesma teoria.

(08) Eu acho que, é que é assim, a pessoa tá numa aula de outro idioma né, e às vezes ela aprendeu o inglês antes do francês, então ela quer falar aquela palavra em francês, mas ela não sabe, aí pra não usar o português ela usa a língua que aprendeu, pensando que pode ser assim. Eu acho positivo, ela tá tentando, né? (Entrevista com Cecília).

Esse recorte contribui ainda para a apreensão de sua imagem em relação à língua materna, “que não deve ser usada”. Por que não? Em sua experiência como aprendiz de línguas, tal uso era proibido? Ela se propõe a não pensar em português? Esses questionamentos não lhe foram feitos, de maneira que interpreto tal atitude como adesão ao comportamento proposto pelo discurso da abordagem comunicativa, a de que a interação deve ser feita todo o tempo na língua alvo.

Do ponto de vista discursivo, esse recorte também revela um discurso didático, que demonstra sua experiência como aprendiz de línguas. Normalmente, alunos não se colocam nesse local de enunciação, o de formular conscientemente o que se deve fazer ou não em relação ao estudo de língua. No entanto, Cecília

assume um discurso que revela seu entendimento sobre um procedimento ou, no mínimo, um uso de estratégia de aprendizado. Dessa forma, sua explicação recupera um conhecimento professoral, o que em sua voz é um deslizamento de sentido, pois passa de aluna à professora, ou ao menos ao de uma aluna ativa em relação ao seu aprendizado. Não se trata de um comportamento completamente contraditório, pois Cecília objetiva ser professora de espanhol, o que recuperado nesse momento corrobora a análise da enunciação acima.

Do ponto de vista cognitivo, a fala de Cecília se aproxima do eixo teórico de Cohen (1995), cujo artigo apresenta recortes dos seus sujeitos, multilíngües, que descrevem como se sentem e, mais que isso, em que circunstâncias é mais recorrente a alternância dos idiomas.

Nos recortes abaixo, Louis e Filógloto UFMT exemplificam como acionam seu conhecimento de falantes de outras línguas.

(09) tem muitas palavras que no francês é semelhante com inglês. É “regret”... [pronuncia em inglês e em francês] são, são... “weekend” é o mesmo... então, e eu fico pensando como que eu falaria em inglês. Eu penso em inglês. Como é que eu falaria em inglês, como é que eu falaria em francês. Não penso em português, eu penso por exemplo “eu gostaria de ir lá”, como é que eu falaria. Em inglês é “I would like to go there”, mas como é que eu falaria em francês, eu não sei falar em francês, eu não sei falar isso... “Je voudrais... alguma coisa assim” (Entrevista com Louis)

(10) Há várias palavras semelhantes, até mesmo com o português e a gente tá aprendendo a buscar, a captar a mensagem da palavra na língua francesa e fazendo comparações com a nossa língua. (Entrevista com Filógloto UFMT)

Quando Louis modaliza a primeira frase, com o marcador de intensidade “muitas”, entendo que o mesmo percebeu a recorrência dos casos cognatos e que se trata de uma comparação produtiva e positiva entre as línguas, já que são vocábulos e/ou estruturas equivalentes. Com a enunciação “Eu penso em inglês” instaura sua identidade como usuário dessa língua, pois assume o pertencimento, sua adesão, a forma como se vê – um falante de inglês. Louis e Filógloto UFMT enunciam em língua materna e revelam como “traduziriam”, apresentando, assim, uma estratégia de aprendizagem e formulação dos enunciados em língua francesa, baseada no reconhecimento da similaridade e equivalência de alguns vocábulos, razão pela qual estabelecem comparações.

No enunciado “a gente tá aprendendo a buscar” infere-se a metáfora de “processo”, o que está em andamento por parte do aprendiz. O sujeito e seu Outro são trazidos nessa enunciação, em que a pessoa do discurso é mobilizada no plural.

Em “captar a mensagem” fica evidenciada a noção do significado colado ao vocábulo, em relação a tradução e equivalentes entre dois idiomas, de maneira que exige um sentido ou uma interpretação por parte do aprendiz. É a explicação de Filógloto UFMT em relação à sua atitude com o aprendiz, para o qual é necessário recuperar que se trata de um sujeito acadêmico de Letras e, dessa forma, um duplo lugar de enunciação. Dessa posição discursiva, suas observações são moldadas pelo discurso tanto da escola regular como do acadêmico.

Esses dez recortes são curtos, mas representativos de um comportamento lingüístico que, por um lado, demonstra a adesão e inscrição (Revuz: 1998) a um idioma e, por outro lado, revela as formulações que esses aprendizes têm acerca do aprendiz e uso das línguas estrangeiras, ou seja, os interdiscursos que perpassam os seus discursos. Esses dados explicitam mitos e imagens acerca do ensino de línguas, a partir de crenças reforçadas por ideologias como o discurso da proficiência como indício de perfeição e, no seu extremo, o erro como desvio ou, no caso específico da alternância de códigos, como “doença”. Também se destacam, em forma de arquivo, a imagem idealizada e autoritária do professor e a desqualificação da aprendizagem de LE em situação de uso da língua materna na aula de línguas. Esse arquivo é legitimado pela ideologia da língua hegemônica, que nunca é neutra, mas pelo contrário, pretende impor um padrão de excelência com molde no falante nativo. Trata-se de um paradigma antigo de ensino, baseado meramente no lingüístico, no conteúdo programático e na forma falada e escrita como se fossem naturais.

As cenas demonstradas foram construídas com seqüências curtas, representativas das oportunidades de evidência de alternância de código lingüístico em sala, o mesmo que é característica do fenômeno multilíngüe, embora num espaço de sala de aula cujo contexto de contato com a língua é diferenciado. Apesar do insumo lingüístico proporcionado pelo professor, a língua, nesse caso, é uma disciplina, no interior de um curso com seqüência programática, que se afasta da língua em uso, como em caso de contato real com nativos, numa situação de imersão ou outra modalidade, como Internet, contato telefônico, carta e equivalentes. É uma instância escolar e, dessa forma, um dos aparelhos ideológicos, pelo qual se legitimam os discursos repressores, de superioridade, de correção, com vistas a seguir um modelo, sempre perfeito e distante da realidade.

Nessa instância ideológica, que não respeita a natureza do processo de ensino e aprendizagem, impondo-se sempre a partir de um molde, tem como um dos efeitos o fato de, nesse grupo, os alunos não se apresentarem como falantes das LEs. Apesar de conhecerem as línguas, por meio de estruturas num nível não avançado, manifestam esse conhecimento em momentos esparsos, e não as usam de maneira ostensiva. O uso das línguas estrangeiras nesse contexto é em nível lexical ou em relação a estruturas prontas, daquelas que podem ser conhecidas, algumas vezes, mesmo por sujeitos outros que não estudem o idioma, mas tenham acesso ao insumo lingüístico por meio da mídia, uma vez que as línguas estrangeiras são recorrentemente empregadas na propaganda em geral, é a língua do show-bizz, do *business*.

Há um não-dito, interpretável, de que as escolas, no molde que funcionam, preocupadas mais com a ideologia dominante e interesses econômicos, nem sempre conseguem oferecer aos alunos as condições necessárias para o aprendizado efetivo, seja a partir de insumo lingüístico suficiente na própria língua estrangeira, seja com necessário tempo de exposição à língua ou metodologia empregada.

Esta leitura é regulada pelo entendimento de que o estágio de estudo da turma de francês era de níveis iniciais, o que incide em outros resultados se pensados em comparação com grupos em níveis mais avançados. No entanto, não invalida a interpretação de que pouco usam de fato as duas primeiras LEs que já conhecem.

O que contribui para essa análise é o fato de que, no período de observação, em horário que antecedia as aulas e no qual os alunos chegavam mais cedo e tinham conversas informais, observei não haver momentos de interação com uso das LEs, somente a língua materna. O fato de os alunos terem conhecimento de LEs, mas não o usarem não significa que não tenham recursos para tal atividade, pois tal interpretação se abeira do discurso do purismo, da exigência, da perfeição. Ao aprendiz, pessoa não nativa, deve ser respeitada sua condição de falante ou aprendiz estrangeiro que passa a conhecer uma nova discursividade, não familiar, da qual vai conhecendo de acordo com seu interesse, se o tem. É nesse respeito que penso que reside o início da elaboração de um contra-discurso. Não é necessário saber tudo de outro idioma, principalmente em se tratando de brasileiros que somos. Sobre essa perspectiva, há uma ala radical em relação à língua materna

que defende que nem bem falamos a própria língua. Também há a que defende a incompletude da linguagem.

Os recortes lingüísticos mostrados referem basicamente às primeiras aulas daquele semestre, e pode-se notar que o tipo de evidência é no sentido de alternância de vocábulos entre dois códigos (e não três, embora houvesse conhecimento para tal), comparação entre línguas, pronúncia e jogos de palavras. As observações feitas em outros momentos, ao longo do primeiro semestre letivo, são da mesma natureza e recorrência e os recortes aqui apresentados são representativos dessa constatação.

Esta observação demonstra o quanto se espera da sala de aula, ou seja, os discursos que circulam sobre a aprendizagem formal. À escola, como representante ideológico, cabe o papel de formar e instruir e, para tal cumprimento, lança mão de um discurso impositor, que tem mais valorado o conhecimento transmitido que o produzido, o partilhado. A história, como área do conhecimento e como mobilizada pela AD, está cheia de exemplos de como a educação foi imposta ao longo do tempo. Recuperam-se alguns desses arquivos quando mobilizamos os discursos repassados pela mídia e pela própria experiência como alunos e professores. Essa história se constitui de desmandos, imposição, concepção fechada de correção e avaliação, purismo lingüístico, valoração do cultural standard e não das práticas sociais reais e plurais ao longo do mundo, visão unilateral de poder, relação assimétrica entre professor e alunos etc.

A educação formal, seja em forma de escola regular, seja em forma de cursinhos, cursos do governo, centros de línguas, professores particulares, tutores, acabam repassando valores advindos do arquivo que se constituiu ao longo do tempo. Independente de sua apresentação, são instâncias reprodutoras de um discurso institucionalizado, sacralizado, de fato nada adesos ao plural. O discurso com o qual muitos tentam camuflar os reais interesses, ou mesmo pensam conseguir não fazer o jogo ideológico, rui quando evocam recursos como uso do livro didático, sistema de notas e método de ensino único.

Não bastasse esse discurso, já vigente a partir dos anos 80, o mundo globalizou-se e com isso as relações sociais e de poder foram redimensionadas. O poder norte-americano, que já era disseminado via política passa a ser veiculado e estimulado mais e mais pelos cursos e centros de línguas. Quem melhor que a escola X ou Y, que está há anos no mercado lingüístico, formando alunos com

excelência, para formar agora cidadãos para o mundo, capazes de comunicar-se com o mundo todo? Esse tem sido o discurso apelativo de vários centros de idiomas para persuadir ou manter seus aprendizes-clientes. E com o aumentar da propaganda sobre a globalização, as línguas ganharam muitos clientes. Não só os interessados em aprender a língua para incremento no seu currículo pessoal, mas como uma exigência para o currículo profissional. O mercado parece exigir funcionários cada vez mais qualificados, ainda que nem mesmo esteja diretamente ligado a negócios que demandem uma formação e investimento em línguas estrangeiras.

No caso dos dados coletados, do grupo em questão, especificamente os quatro alunos envolvidos, a noção de multilingüismo deve ser bastante relativizada, em função de que, por mais que haja o conhecimento de três línguas estrangeiras, existe um repertório que não é mobilizado todo o tempo, nem mesmo se revela em conversações naturais, mas que emerge em momentos de trabalho com a língua de forma estrutural, como matéria de ensino, na sala de aula, durante exercícios e na testagem de hipóteses de regras ou para entender estruturas ou vocabulário. Quando não é esse o contexto, verifiquei que nas demais situações prevalece a inscrição na língua materna.

No caso dos sujeitos, somente Filógloto UFMT disse haver estudado por um tempo os três idiomas concomitantemente. Rosa, pelo contrário, afirma preferir não fazê-lo, para evitar algum problema. À época das entrevistas, nenhum dos aprendizes estudava as três línguas, embora se reportassem a elas, como quando procurei saber quantos alunos naquela turma estavam estudando francês como terceira LE. O sentido que se apreende aqui é o de importância que os sujeitos dão ao fato de terem estudado as línguas, como investimento, e poderem dar algumas mostras desse repertório, como demonstração, tendo nessa experiência um diferencial entre eles e os outros, não aprendizes.

A partir da teoria sobre aquisição de segundas línguas, e como constatado no caso dos alunos, percebe-se que cada língua engloba um conhecimento adquirido e internalizado, ainda que não utilizado, por diferentes motivos. No caso dos sujeitos em questão há que considerar que o não uso das LEs que conhecem ocorre em função da falta de contexto de imersão, característica recorrente nos trabalhos de aquisição da área de ASL e LA. Nesse caso, descreve-se que o ambiente de imersão é a responsável pela aquisição, momento em que o aprendiz tem todo tipo

de insumo lingüístico e cultural a seu alcance para aprender a língua e desenvolver sua competência lingüística. Nos casos em contrário, como no exemplo de Alberto, estudado por Schumman, só não haverá a aquisição em caso de resistência do sujeito. No caso dos alunos desta pesquisa, bem como de estudantes brasileiros no geral, sem as condições de imersão, o que ocorre é o ambiente de aprendizagem, que apesar do interesse e esforço em diversificar as aulas e metodologias, o curso é disciplinar, pouco prático, pautado em estruturas lingüísticas de um programa didático, e não a língua mais diversificada.

As línguas estrangeiras têm a adesão de muitos aprendizes, muitos dos quais avançam do estudo de uma LE para outras, como uma metáfora de “trajetória”, mas não há, necessariamente, dependendo da localização geográfica, oportunidades concretas de uso, não há um ambiente propício ao desenvolvimento do conhecimento adquirido. Dependendo de onde está o sujeito aprendiz, ele não terá oportunidades freqüentes de interação na vida real, o que não constitui um problema, se se pensar que esse aprendiz tem um potencial cultural mais ampliado, conhecimento de outras estruturas e inscrição em outra subjetividade. Só se constitui problema em caso de o sujeito, interpelado pelo discurso dominante em relação às línguas, sentir-se frustrado por não ter tais oportunidades, de não ver na prática a ascensão prometida pelo discurso ao qual aderiu e no qual confiou.

A existência de aprendizes de línguas sem prática de seu uso é verificada no caso dos sujeitos desta pesquisa e também pode ser encontrado em outros contextos. Dito de outra forma há mais estudantes de línguas estrangeiras que falantes dessas línguas. Os sujeitos são interpelados pelos discursos circulantes acerca do estudo de línguas estrangeiras, e tornam-se aprendizes, mas o que exemplificam como uso, pensado como real, acaba se restringindo ao acesso do que promovem a mídia e as artes, como música, cinema, novela e livros.

Falantes como Louis, que diz pensar as estruturas em inglês, ou como Filógloto UFMT, que compara a LE com a língua materna, demonstram não ter a proficiência do falante nativo, mas ter autonomia, ou pelo menos, iniciativa em comparar, estabelecer e reconhecer padrões entre as línguas, a fim de conseguir enunciar o que desejam, que só é possível dado seu repertório ampliado em relação a um falante monolíngüe.

Entre discursos

Apresentadas as falas dos alunos e discutidos algumas interpretações e pontos de vista a elas referentes, a pergunta de *Como o conhecimento de língua materna e de outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente se manifesta no estudo de terceira língua estrangeira no ambiente de sala de aula?* pode ser respondida de maneira sintética, sem ser reducionista, que se trata de uma mistura lexical, o aparecimento e manifestação oral de pronúncia de palavras em uma LE com a qual haja maior identificação, porém, realizado de maneira isolada se pensado em relação a comunicação. Há a presença de um repertório ampliado em relação a um falante monolíngüe, mas verificado numa enunciação em LE feita de maneira curta, breve, de termos facilmente identificáveis, inclusive pelos colegas que não estão na condição de estudantes de francês como terceira língua estrangeira. O conhecimento lingüístico das LE1 e LE2 não é usado de maneira ostensiva, que exija o uso de sua gramática e sua discursividade, do qual se depreende parte da identidade desses aprendizes.

Discutida a manifestação do conhecimento entre línguas dos sujeitos da pesquisa, selecionei um novo bloco de recortes, agora discursivos, extraídos das entrevistas. Nesses recortes aparecem os discursos acerca do envolvimento e as experiências com as línguas estrangeiras, operando no nível da memória e da história, uma vez que se inscrevem em discursos que constituem um arquivo, acionado pelos aprendizes, como analisado na seqüência.

(11) Assim..., eu acho que quanto mais línguas você vai aprendendo, vai ficando mais fácil aprender a outra também, por ter várias palavras que parecem. (Entrevista com Cecília)

(12) (...) dizem que quando você aprende uma segunda língua uma terceira língua ela é mais fácil por questão que você já sabe a estrutura da língua. (Entrevista com Louis)

Os discursos presentes em (11) e (12) são representativos do discurso da facilidade que se tem em aprender novas línguas a partir de estruturas que se já têm formadas – cognitivas, mentais e estruturais – no que se refere ao sistema lingüístico. Embora a fala esteja modalizada em “eu acho” e “dizem que”, quando não assumem a autoria, principalmente no caso de Louis, esses aprendizes já incorporaram esse discurso circulante, certamente tendo-o ouvido na sua vida

escolar em fala de professores e colegas e também pela experiência pessoal como alunos. Encontra-se a presença de polifonia em “dizem que”, cuja modalização é uma estratégia discursiva que transfere ao coletivo a voz do enunciador, que, por um lado, não se compromete, e por outro lado, se mostra adeso a tal crença, como exemplo do esquecimento número um.

Nos recortes enunciativos de uma outra aluna, Cecília, evidenciam-se outros discursos que circundam a experiência de aprender línguas na sociedade brasileira como: aprender mais cedo facilita a aprendizagem, melhor acesso à cultura midiática e de divulgação da língua no geral, melhor idade para começar a estudar idiomas.

(13) Eu acho que comecei fazer inglês com 11 anos. Fiz 4 ou 5 anos de inglês. Assim, eu fazia porque morava em cidade pequena e era mais ou menos moda fazer inglês, e também porque meu pai queria, minha mãe queria. No começo eu me dedicava bastante, aí depois eu fui ficando com preguiça, tirava nota baixa e saí, eu fazia no Fisk na minha cidade. Daí quando eu entrei no 1º ano do ensino médio tinha inglês e espanhol. (...) Tipo, eu sei ler, eu sei entender os filmes, algumas partes assim, mas eu não sei falar. Eu fico com muita vergonha do meu sotaque. (Entrevista com Cecília)

Enquanto formula o que diz, no momento mesmo da enunciação, Cecília demonstra marcas da discursividade do jovem brasileiro, como “assim...” e “tipo...”. Quanto ao enunciado modalizador “eu acho” não se tem o mesmo efeito de sentido do recorte enunciativo (11) da mesma aprendiz. Desta vez, representa sua incerteza em relação ao aspecto temporal que remonta ao início de seu estudo de inglês em virtude de, como se percebe, ter começado a estudar na pré-adolescência, talvez um indício da adesão dos pais em relação ao mito ou discurso da “melhor idade para aprender línguas”. Talvez os pais não o fizessem conscientemente ou com tal intencionalidade, mas certamente o fizeram por pensar nesse sentido, para o qual fazem pressão as propagandas das escolas e as promessas em relação ao futuro promissor daquele que sabe inglês. Como Cecília mesmo relata, tal iniciação se deu em virtude do desejo dos pais, moradores de uma cidade pequena, marca textual que evidencia o poder midiático e persuasivo das escolas de idiomas.

Quanto a “ser moda”, tem-se presente a recuperação do status que é estudar línguas, principalmente o inglês, outorga(va) ao aprendiz e, em conseqüência, à sua família. Característica esta que remonta ao histórico-temporal, acerca do estabelecimento e manutenção da divisão de classes via *status quo*.

Encontro uma contradição no discurso de Cecília. Ela sabe falar a língua, mas diz que não. A razão para esse posicionamento é, conforme ela mesma aponta, o seu sotaque. Essa enunciação denuncia o discurso do purismo lingüístico. Assis-Peterson (2005) aborda duas crenças para explicar a relação entre sotaque e identidade do sujeito: (a) existe um inglês ideal (perfeito) e esse inglês é o britânico, bem ao modo como apontou Bagno (2002) em relação ao mito de que existe um português perfeito; (b) alguém que fala inglês é necessariamente um indivíduo apolítico, acrítico, colonizado e americanizado. Sua explicação contempla que, dependendo da perspectiva assumida pelo professor, o sotaque é uma marca de identidade, uma forma de resistência, e deve ser considerado, respeitado, em vez de interpretado como erro e coibido.

Nos recortes (14) e (15), Cecília aborda, entre outros aspectos, a alternância dos idiomas.

(14) Não, não penso mais, mas eu já pensei. É assim, muito engraçado, o período de adaptação. Quando você vai morar fora... primeiro, sua língua mãe é o português, então eu fui morar num país em que o português é mais ou menos parecido com o espanhol, então antes eu pegava uma frase em português, traduzia pro espanhol. Depois de um mês lá eu já pegava a frase em espanhol, tanto que quando a gente chega de um intercâmbio, 1 ano, 6 meses, não importa quanto tempo, às vezes a gente tá pensando na língua ainda. (...) No espanhol eu também me embananava muito, quando eu cheguei. Mas é bom pensar no idioma... (Entrevista com Cecília)

(15) Não, eu não misturo tanto assim. Tinha um amigo meu que começava a falar espanhol, espanhol e de repente tava falando português. Isso não acontece comigo não. Eu sei quando tô falando em uma língua, quando tô falando em outra. Separo muito bem (Entrevista com Cecília)

(16) (...) a minha segunda língua é o inglês, desde o ginásio que eu estudei o inglês, eu gostava e aí, como na escola, a gente não consegue pegar um nível bom, eu entrei no CCAA porque... fiz 11 livros lá, foram 11 semestres, assim, alternados né? Aí pintou uma oportunidade de ir pra Inglaterra, aí eu fui pra lá, fiquei três anos lá. Estudei, fiz faculdade, (...) Fiz um curso de pós-graduação e aí que foi que eu aprendi mesmo, a língua né? Hoje por exemplo eu não teria problemas de leitura, de escrever... eu tenho problema, assim, de entender, de ouvir alguma coisa, de entender alguma coisa, mas com o conhecimento que eu tenho eu posso conversar com pessoas (Entrevista com Louis)

Recupera-se uma polissemia na referência que Cecília faz ao verbo “pegar” para explicar sua atitude em relação ao idioma. Num primeiro momento, quando “pegava uma frase do português”, fazia-o como estratégia de tradução, no qual tinha um trabalho de manipulação da estrutura lingüística. Num segundo momento, em

que depois de algum tempo “pegava a frase em espanhol”, fazia-o como ação intuitiva, em virtude da exposição em ambiente de imersão.

Além do aspecto de inscrição identitária ao idioma espanhol, anteriormente explicitado, Cecília diz não “misturar” as línguas “tanto assim”, como no caso de seu amigo. Sua modalização mediante a marca adverbial “tanto assim” demonstra a consciência que tem de que é possível haver (e há) influência de uma língua em outra.

No recorte (14), quando Cecília diz “Mas é bom pensar no idioma” recupera-se o discurso que atende à expectativa de professores que seguem uma metodologia calcada na pressão sobre o uso da LE e do apagamento da LM. Esse discurso pretende sobrepor uma língua à outra, de maneira que obrigue o aprendiz a pensar na língua alvo. Este discurso aparece na voz de Cecília como uma interpelação não questionada, pelo contrário, aceita.

Dos recortes (14) e (16) destaco as experiências de Cecília e Louis em morar no exterior. Naquele contexto de imersão, o entorno, a interação, as motivações, mesmo os conflitos são reais, diferentemente do ambiente de sala de aula. No cenário da sala de aula, por mais que o professor promova um ambiente acolhedor, estimulante, motivador e que os alunos interajam entre si e com o professor, as situações são hipotéticas, simuladas, teatrais, com possibilidades de vir a ser reais no mundo de fora da sala. Vale dizer que esse discurso se filia à descrença no ensino de LE no Brasil como possível de promover bons resultados. A ideologia por trás desse discurso é a que incentiva a imagem do modelo, do ideal do falante nativo, e que a língua só será aprendida em contexto natural, num país em que seja a língua da interação cotidiana.

O desejo de viajar a passeio ou para morar, seja via intercâmbio ou possibilidade de emprego e estudo num país onde o idioma de interesse é a língua nativa, perpassa os interesses de Rosa e Filógloto UFMT.

(17) Eu achava que inglês estava sendo prioridade no mundo e queria aprender o mais rápido possível, queria me especializar nessa área. Pra poder viajar também, fazer um intercâmbio ou viver num país. (...) (Entrevista com Filógloto UFMT)

(18) Inglês eu comecei fazer por necessidade mesmo, eu já gostava, tinha curiosidade, vontade de viajar para um país estrangeiro, para fazer intercâmbio... (Entrevista com Rosa)

O interesse ou mesmo curiosidade em aprender inglês tem o objetivo explícito da experiência em viajar ao exterior, o que justifica o termo “necessidade”, explícito ou subentendido. No entanto, também leio nessas entrelinhas que há a difusão da idéia de que aprender uma língua estrangeira não é fácil, o que gera a necessidade de estudá-la o quanto antes, se possível, ainda na infância, bem como de vivenciar a língua no seu país de origem. Mais que isso, estudar o inglês não é fácil, principalmente para aqueles que têm o “domínio da língua” como uma representação de ideal a ser alcançado.

Com a presença do indefinido em “viver *num* país...” verifica-se tratar de um objetivo, uma meta, mas ainda não definida, não clara. É uma especulação que atende ao discurso da viagem ao exterior como sentido de lugar onde se vive bem, onde o estilo de vida é melhor, onde se ganha dinheiro, onde se tem melhor oportunidade de emprego, além da imagem de qualidade de vida como um todo, que atende a expectativa de um modo geral.

É possível interpretar ainda que haja no recorte (13) um discurso silenciado na voz de Cecília, mas também verificável, via interpretação, na de Rosa. Tal discurso é explicitado e denunciado pelas leituras críticas atuais: ambas estudaram língua estrangeira, por exemplo, desde os 11 anos, por terem “oportunidade”, isto é, o investimento financeiro necessário, principalmente dos pais (no caso de Cecília e Rosa) ou pessoal (no caso de Filógloto UFMT e Louis). Num país em que o acesso à escola ainda é precário e que, apesar de matriculados e concluírem o Ensino Fundamental, os alunos apresentem alto índice de analfabetismo, ter acesso ao estudo de línguas estrangeiras é um privilégio. E, mesmo se considerarmos que há um grande número de alunos matriculados em cursos de idiomas, este ainda é um privilégio para poucos, uma modalidade excludente de aprendizagem.

Muito se discute acerca da qualidade do ensino de LEs na escola regular, principalmente na escola pública. Filógloto UFMT discorda desse discurso, por meio de seu ponto de vista, a partir de sua experiência.

(19) (...) Eu estudo inglês desde a 5ª série, mas aí eu fiz até o ensino médio e comecei a fazer um curso em escola de idiomas quando eu terminei o 2º grau. Aí hoje eu já tô bem adiantado, já tem dois anos e meio que eu tô estudando inglês [em curso particular], então eu já tô num nível bem... intermediário. (...) (Entrevista com Filógloto UFMT)

Em sua entrevista, afirma que aprendeu inglês na escola pública, o que é possível quando se tem empenho, pois “depende do aluno”. É uma fala consciente

do papel ativo do aprendiz no processo de aprendizagem e que também revela uma metáfora de “conquista”, um efeito de conquista em meio à adversidade, que é o ensino da escola regular, mais especificamente o de línguas, sempre criticado por suas precárias condições. O entendimento de que a aprendizagem depende do aluno também revela sua reflexão em função do curso de Letras, no qual circulam esses discursos a partir dos professores que conscientizam os alunos de seu papel como acadêmicos.

Os recortes abaixo ilustram como os aprendizes se posicionam em relação aos idiomas que sabem/aprendem.

(20) O francês é... ah, eu sei lá porque, eu acho uma língua bonita, assim, tal, tem uma sonoridade interessante e é um desafio, porque eu acho que o francês é uma língua difícil, né? Mas difícil que o inglês, bem mais difícil que o inglês. (...) é mesmo só pra ter uma terceira língua e tal. (Entrevista com Louis)

(21) Inglês é a questão da cultura pop, né? Cultura americana, tudo, né? Filmes, música, tudo gira em torno de inglês principalmente os Beatles que eu curto muito, desde criança eu tenho ouvido né. Fica aquela coisa: precisa aprender, precisa aprender, precisa entender o que que é que tá falando. E inglês é a questão da facilidade, né? Qualquer lugar do mundo que você for, pelo menos tem uma pessoa que fala rudemente inglês. Não tem essa, inglês é a língua internacional, não adianta! O francês é mais assim... só pra ter mesmo. Eu não vejo muita coisa que eu possa usar a língua, entendeu, não é muita gente que fala, entendeu? Não é muita gente que fala francês no mundo, só eles mesmo que gostam, que falam, que gostam de preservar, eles nem gostam de falar inglês, eles detestam. E eu tive lá em Paris e tal, e eu não sabia uma palavra em francês, não sabia nada. (Entrevista com Louis)

(22) O espanhol eu acho uma língua muito bonita, tá, muito rica também, pela diversidade, pela possibilidade, muito parecida com o português em alguns aspectos. A gramática dela é muito densa, então você tem imensas possibilidades de trabalhar com o espanhol. O espanhol não tem muito aquela coisa que a gente faz no português, aquelas junções que a gente também faz no português pra falar. Eu acho ao mesmo tempo diferente e muito interessante né?

O inglês eu tinha uma visão um pouco fechada, eu achava ele muito pobre justamente em termos de gramática. Parecia muito simples mas daí não dá conta de aprender. É complicado também. Mas hoje eu já acho que..., depois que eu comecei a ter contato com a literatura do inglês mesmo... porque minha mãe lê um pouco, aí eu comecei a gostar mais, porque eu achava que muito pequeno. Até o que a gente escuta em inglês hoje, no rádio, as músicas, as letras são muito pobres, então você acaba estereotipando a língua, o que não é verdade. (Entrevista com Rosa)

Como dito de Cecília, nos recortes em questão também aparecem as marcas da enunciação sendo formulada, expressa por “assim”, “(e) tal”, “né”, “entendeu?”.

Louis e Rosa são aprendizes que dão importância à estrutura da língua e ao estudo da gramática. No entanto, a representação que fazem do inglês varia: Louis a vê como uma língua difícil, mas que domina, e por isso a caracteriza como menos

difícil que o francês, que faz por desafio. Rosa aprendeu a interessar-se pelo inglês ao longo do tempo de sua experiência com a língua e com o tempo passou a perceber a vinculação entre o cultural e o lingüístico.

Por meio do enunciado “eu sei lá porque”, Louis demonstra claramente a suscetibilidade que tem aos discursos circulantes sobre idiomas na sociedade. Não ter uma opinião crítica sobre a condição e o porquê de estar estudando línguas produz um efeito de sentido de alienação, de aceitação ideológica sem questionamentos. Essa inferência é confirmada no mesmo recorte, com o enunciado “é mesmo só pra ter uma terceira língua e tal”, no qual enuncia que é importante o número de línguas que se estuda e não o crescimento cultural e as possibilidades daí advindas.

A opinião de Louis explicita o sujeito fragmentado, interpelado pela mídia, e que apresenta um discurso contraditório, que ora cita dados culturais, demonstra conhecimento de mundo, sua experiência como aprendiz e leitor, ora demonstra indiferença em relação ao estudo das línguas ou não ter perspectivas do porquê estudá-las, por exemplo. Embora estude, parece fazê-lo sem grande comprometimento, o que demonstra o efeito interpelador da ideologia que segue. Estuda pela oportunidade que tem de estar incluído no rol de aprendizes, o que lhe confere status. Louis também demonstra sua percepção em relação à gradação do nível de dificuldade em relação às línguas.

A idéia de que francês é bonito e inglês é fácil são representações estereotipadas, discursos circulantes que se empenham em configurar-se como um verdadeiro da época, que, em termos de Foucault (2004), é o discurso de quem detém o poder, de maneira que a vontade de verdade não reflete a expressão do desejo do homem, mas o jogo entre o desejo e o poder. Nesse caso, o poder norte-americano de difusão de seu idioma, ilustrado com “inglês é a língua internacional, não adianta!”, “cultura pop, cultura americana, tudo”, enunciados nos quais se percebe a influência do *soft power*, por um lado, a demonstração de força e, por outro, a subjugação, a adesão ao discurso de supra-valorização da língua inglesa. Nos estudos da LA e Lingüística Aplicada Crítica aparecem também os discursos acirrados de sentimento anti-americano ao poderio econômico e bélico. Esses discursos não são ventilados pelos sujeitos nesta pesquisa.

Interessante destacar que, ao mesmo tempo, em que demonstra sua elaboração sobre a língua ou os discursos que assimilou, o marcador expletivo “né?”

da fala de Louis são marcas que evidenciam uma tentativa de encontrar respaldo e aceitação no entrevistador, o que não ocorreu verbalmente para não interferir o fluxo de sua fala.

Rosa analisa o espanhol como uma língua bonita, mas também “rica”, o que remete à faceta cultural, pois é com a língua e cultura espanhola que Rosa se identifica, diferentemente da visão cultural de Louis propensa à assimilação da cultura de massa.

Pode-se notar um lugar de enunciação, baseado no pronome de tratamento “você”, representante do coletivo, e um deslizamento, uma estratégia discursiva. Tal como Louis, Rosa procura alcançar do seu dizer ao entrevistador, buscando sua adesão. Com “aquela coisa que a gente faz...” lida com algo novo nas enunciações, pois trata como se eu, o entrevistador, seu interlocutor, saiba do que ela diz. É um arquivo interessante, ao mesmo tempo em que é um estratégia discursiva. Rosa dá status a essa enunciação de algo natural, uma crença, um conhecimento partilhado na sociedade.

Estende seu dizer ao público, a quem são dadas “imensas possibilidades de trabalhar com o espanhol”. O “você” também marca o eu e o Outro na relação do que ela evoca, pois se encaixa no perfil de que fala. A proposição do que vem a ser “imensas possibilidades” é genérica, não explicitada por Rosa, nem investigada por mim na seqüência da entrevista, mas entrevê-se o discurso da propaganda da língua espanhola no mercado lingüístico, tanto para a justificativa de sua inclusão na grade curricular quanto na de oferta de cursos de línguas. O discurso veicula a idéia de que o espanhol é a língua dos países vizinhos ao Brasil, pertencentes à América Latina, e as possibilidades a que ela se refere são explicitamente “de trabalho”, uma visão mercadológica e capitalista. Esse discurso também está presente nos PCN.

Com “É complicado também”, que demonstra um conflito, faz-se necessário perguntar-se qual outro aspecto é igualmente complicado, pois aqui seguramente aparece um referente que é um não-dito. Uma marca que também demonstra a identidade de aprendiz é dizer que “não dá conta de aprender”, principalmente, atribuindo à própria gramática do inglês características simples e, por isso, mais fáceis de aprender.

Esta é, inclusive, uma das caracterizações que o inglês goza entre aprendizes e professores. Conversas informais com alunos de espanhol que pretendem justificar seu não entendimento da língua são no sentido de compará-lo com inglês,

argumentando simplicidade. No entanto, esses alunos também corroboram o que afirma Rosa: apesar de o inglês ter sua gramática simplificada não garante um bom desempenho na língua. Bryson (1990, apud Zacchi, 2006:16) lista alguns aspectos ligados à aceitação da língua inglesa: um rico vocabulário e uma vasta gama de sinônimos; flexibilidade; simplicidade de grafia e pronúncia; concisão. Ao que Zachi analisa:

os falantes de outras línguas estariam, então, em franca desvantagem, já que o inglês seria uma língua com tonalidades de distinção mais variadas – devido ao seu “rico vocabulário” – e que permite maior liberdade aos seus falantes. (Zacchi, 2006:17)

Ainda sobre o discurso da facilidade que goza o inglês, Zacchi (2006: 13) evoca Phillipson (1992), para localizar que atualmente o discurso acadêmico e político descrevem o inglês com atribuições positivas, o que, por implicação, desafia outras línguas que queiram gozar de prestígio também o façam. Caso contrário, terão a pecha de línguas inferiores.

Agora, Rosa assume um tom descompromissado, marcada por uma fala de forma indireta, carregada de intensificadores e adjetivos.

(23) Depois eu queria aprender o chinês..., o japonês em si eu acho feio falado, mas justamente por ter três alfabetos, tem uma... é muito bárbaro, muito cabuloso, eu quero fazer, pelo menos para ver se eu entendo alguma coisa. (Entrevista com Rosa)

Normalmente Rosa deixa transparecer um conhecimento cultural fomentado pelos pais, mas nessa enunciação, em que é possível inferir seu conhecimento sobre a língua chinesa, também revela uma visão reducionista em relação à língua, estereotipada, não elaborada, a ponto de seu interesse sugerir um sentido de “capricho” em estudá-lo, além do sentido de desafio.

Penso que com esses recortes lingüísticos e discursivos consegui construir uma representação das formações imaginárias dos aprendizes acerca do uso e do que consideram importante e relevante em relação às línguas que conhecem ou estão aprendendo.

Pode ser utópico pensar o Brasil em termos multilíngües e, mais ainda, a região de Mato Grosso. O Brasil não é um país plurilíngüe ou multilíngüe se considerarmos o sentido de políticas lingüísticas e oficialidade dos idiomas, pois

trata-se, oficialmente, de um país monolíngüe, cuja língua oficial é o português brasileiro.

No entanto, dada nossa história, a memória discursiva que remete ao colonialismo e, na atualidade, o efeito da prática globalizadora, encontra-se uma porosidade à convivência e ao intercâmbio com os saberes e os discursos advindos das línguas estrangeiras. Por um lado, pode-se inicialmente pensar que sendo um país monolíngüe os brasileiros teriam dificuldade em comunicar-se ou, primeiramente, adaptar-se ao estrangeiro, que se opõem às críticas em relação ao sentimento e mentalidade de “colonizados” que tem o povo brasileiro. Por outro lado, é necessário voltar o olhar para a formação de nossa identidade nacional, em cujo percurso encontramos uma pluralidade de línguas e culturas formadoras da língua portuguesa. Nessa perspectiva há que se considerar a variedade lingüística e cultural da própria língua materna, em virtude de diferentes colonizações, miscigenações e influências de fronteiras, que se encontra disseminada na extensão territorial dos 26 estados brasileiros.

Quanto à adaptação do brasileiro ao que é estrangeiro suscita a teoria psicanalítica, que explica o fato em termos de identificação e inscrição na outra língua a ponto de a LE ser o próprio *self* quando a língua é bem aprendida, internalizada. Nessa perspectiva, a subjetivação do homem parte de sua imersão no mundo da linguagem (Brun, 2004:75), quando tem sua identidade (re)construída.

Os dados aqui examinados e os comentários apresentados apontam que há um desejo de o brasileiro falar (outras) línguas estrangeiras. Prova da porosidade e desse desejo a que me refiro são os muitos estrangeirismos²² que o Brasil adota, disseminados em todas as camadas sociais, ainda que por razões advindas de traços identitários diferentes e ideologia não bem definida pelos que reproduzem esses vocábulos. Entretanto, é necessário relativizar a idéia de facilidade e dificuldade na comunicação das línguas estrangeiras. Se considerarmos o conhecimento da LE baseado no estudo formal das línguas, com suas estruturas lingüísticas em associação aos valores culturais, de fato não teremos tantos interessados e prováveis falantes de tais línguas, mas se buscamos os meramente interessados em comunicar-se para fins comerciais (principalmente na

²² A dissertação de Della Justina (2006) discute a questão dos estrangeirismos no cenário urbano brasileiro.

informalidade) ou simples acesso à Internet, por exemplo, vendas, o número é mais significativo.

Como mencionado em capítulos anteriores, o Brasil não é um país multilíngüe, e uma tentativa de implementação de línguas estrangeiras, sem uma devida política lingüística, não deve servir de argumento para defender o “monolingüismo” da língua inglesa no contexto do mundo globalizado. Defendi anteriormente que há no Brasil uma convivência lingüística entre povos de outras culturas, o que não significa que seja o suficiente para que haja falantes dessas línguas. O que parece haver é uma tentativa de resgate e valorização cultural em relação às marcas de identidade, que dada a miscigenação, já não são puras.

Ter uma qualificação multilíngüe é hoje uma das exigências do mercado globalizado, cujo discurso atinge a todas as camadas. No entanto, o mercado, quando o faz, não consegue absorver tamanha demanda de gente qualificada. Para isso é necessário localizar geograficamente dentro do território brasileiro. A princípio, a região sudeste, por seu poder industriário, é que tem mais condições de proporcionar tal empregabilidade. Nas demais regiões dependerá de haver empresas com sedes internacionais que precisem de alguns funcionários. Vale dizer que nesses casos não são requisitadas para altos cargos, mas sim para os de mão de obra.

Não argumento em função de pensar as melhores posições no mercado de trabalho, ou que a formação em línguas se preste somente a essa qualificação, mas é uma faceta a ser considerada, pois o discurso em torno de aprender línguas, principalmente o inglês, dissemina essa propaganda e cria esse nível de expectativa.

O que quero argumentar é que o domínio do inglês como língua “hegemônica”, “internacional” e “franca” se faz perceber pelos discursos formulados a partir dessas posições enunciativas, a partir do que circulam mais livremente.

É a partir dessa mesma formulação, seguindo a mesma perspectiva, que se instaura o discurso da implementação do inglês no currículo escolar e, principalmente, o dos PCN, que mais valora a capacitação profissional em detrimento da formação do cidadão, capaz de elaborar contra-discursos. Os PCN têm uma formulação acerca de que línguas adotar nas escolas, como por exemplo, a relevância social, a importância geográfica de fronteiras, e também o aspecto de manutenção dos valores culturais, no caso de colonizações no Sul. No entanto,

quando não há dados dessa ordem a serem observados, é a língua inglesa a ser implementada nas escolas, atendendo ao discurso do mercado imperialista.

Mais recentemente há a proposição das OCN (Orientações Curriculares Nacionais), editadas em virtude da lei nº 11.161, de 5/08/2005, que torna obrigatória a oferta da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no Ensino Médio (terceira fase da Educação Básica). Nesse caso, é uma língua a mais no mercado lingüístico de natureza escolar, que atende ao critério da importância geográfica e também comercial. É uma tentativa do governo em reconhecer a importância do idioma espanhol, dadas as fronteiras do Brasil com os países latinos, e por isso, as possibilidades comerciais e relações de outra natureza, já existentes, mas com menos valor que as de nacionalidade americana ou européia. Essa proposição e, por isso, minha leitura, não são desprovidos de interesse político e financeiro. Também, e talvez até mesmo por isso, há que considerar que, de certa forma, é uma língua que se fricciona com o inglês, que disputa o mercado lingüístico e comercial. Os interesses ideológicos precisam ser entendidos para não incorrer, novamente via instituição escolar, em um lugar de reprodução e manutenção de ideologias.

Por considerar o “investimento pessoal” encontra-se também um outro fenômeno, que pode ser comprovado a partir da observação de escolas de idiomas e seus equivalentes como cursos de extensão das universidades e ainda como tendência nos cursos de Letras. Trata-se da busca pelo estudo de mais de um idioma, ou por iniciativa ou por estímulo das escolas. Por exemplo, algumas escolas oferecem grandes descontos ou praticamente o curso de espanhol grátis para quem já seja aluno de inglês. Mesmo nas escolas que não tenham tal política percebe-se um aumento de alunos matriculados em mais de um curso de LE.

Nas universidades, nos cursos de Letras, podem-se encontrar alunos já graduados que tornam a prestar vestibular e ingressam em outra habilitação. É o caso da UFMT, onde se registra que, entre os alunos do primeiro ano há alunos graduados no próprio curso e instituição, bem como outros que já freqüentam aulas de outra habilitação na modalidade aluno superespecial. Nessa modalidade, o acadêmico faz os créditos referentes a outra habilitação e, quando graduado num

primeiro curso, faz novo vestibular, ingressa no curso e tem aproveitamento de tudo quanto tenha sido até então, podendo mesmo graduar-se novamente em somente um ano letivo.

Retomando o aspecto lingüístico cito Rosa (2003: 75), que em sua dissertação, acredita que ensinar língua estrangeira no contexto do mundo globalizado equivale a ensinar inglês, “o que acentua o monolingüismo existente no ensino de língua estrangeira”. Ao analisar do ponto de vista hegemônico concordo com a fala da autora quanto ao empenho na imposição da língua inglesa, porém mobilizando o mesmo critério da globalização passo a opor-me, uma vez que um de seus efeitos é justamente a abertura para a convivência de outras línguas no circuito internacional, tais como o espanhol, francês, alemão e japonês, para citar os mais recorrentes – independente das políticas lingüísticas adotadas ou não.

Narrativa e discurso dos alunos: o emergir da identidade

Nesta seção, busco responder a pergunta número 02: *Que discursos constituem o percurso de identidade do aprendiz de terceira língua estrangeira?* Para isso, valho-me aqui dos textos produzidos pelos alunos a respeito da minha solicitação para que escrevessem sobre o significado de serem “falantes multilíngües”²³. Os textos são de Cecília, Filógloto UFMT e Rosa, cujo critério de apresentação é a ordem alfabética. Louis já não era mais aluno do curso de francês quando solicitei a produção textual. Mesmo assim, enviei-lhe e-mail solicitando que produzisse o texto, mas não obtive retorno.

Os textos foram transcritos tais como me foram entregues²⁴. Quanto ao conteúdo e significados dos textos, observo que as informações são as mesmas contidas na entrevista, apesar de um intervalo de meses entre as coletas, dado que

²³ Assim dizia o enunciado: “Produza um texto (no máximo uma página) no qual comente/explice o significado de ser “multilíngüe/multicultural”.” Nesse momento, usei a expressão “falantes multilíngües/multiculturais” de maneira bastante relativizadora e abrangente para caracterizar o caso de alunos que estudam mais de uma LE.

²⁴ Optei por não utilizar o recurso do *sic* pelo fato de que o relevante não é a forma escrita e sim o simbólico dos discursos desses sujeitos. Trata-se do texto de três alunos de cursos de graduação e evidenciar desvios gramaticais desqualificaria a imagem do enunciador, efeito derrisório característico desse recurso.

as entrevistas foram realizadas em novembro de 2005 e os textos escritos em maio de 2006. Por um lado, o caráter idêntico das informações, nessas duas instâncias de produção, me autoriza a pensar que esses alunos têm um conceito formado sobre o assunto, já que são sujeitos aprendizes de línguas e também estão no papel de sujeitos de pesquisa, o que poderia desencadear alguma reflexão, como para tentar entender a sua relevância como informante. Por outro lado, permite vislumbrar outra faceta da mesma realidade. Esses textos, por vezes circulares, apresentam um conceito que os aprendizes têm como consequência do Esquecimento Número 1, formulado pela AD. Esse conceito é cristalizado, não reformulado. Os sujeitos pensam que são origem de seu dizer e não reflexo de um inconsciente, no qual é constituído pelo Outro (Orlandi, 2001:51; 2000:35). Entendo que nesse caso assimilaram uma idéia, que pode funcionar como apresentação e representação identitária, sendo constituídos pelos discursos sobre multicompetência lingüística, que não foram trabalhados, processados. Esse entendimento é coerente com a premissa de que toda identidade é social, um construto coletivo, permeado pela cultura e ideologia.

Em sua dissertação, Rosa (2003:10) esclarece que “tratar da identidade no âmbito da AD requer mobilizar a historicidade e, nesse sentido, é crucial atentarmos para o contexto econômico atual, “marcado pelo discurso da mundialização do capital (globalização) e da educação para o trabalho”. A historicidade na qual estamos inseridos é a do poder da globalização e seria ingenuidade entender algo desconexo de tal contexto. Como consequência desse movimento, a idéia de “educação para o trabalho” está tão disseminada no contexto social brasileiro a ponto de estar introduzida na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguramente não destituída de ideologia do grupo que os propôs.

Nessa linha de análise, mas observando outros elementos, importante se faz considerar a visão de Hall (2003) de que a identidade na pós-modernidade é fragmentada, contraditória, sempre em construção. O que não significa crer que ela não exista em algum formato. Pelo contrário, não só existe como se pauta em valores e memória discursiva historicamente vigentes.

A formulação de identidade do aprendiz de línguas estrangeiras no contexto atual difere da de aprendizes de outras épocas, dado o contexto, como facilidade tecnológica e manipulação de outros recursos, inclusive de ordem comportamental. Uma sala de aula no século XXI, por mais que haja diferentes métodos, não se

comporta e, em alguns casos, nada lembra, uma sala de tempos mais remotos, quando não se valorizava a interação entre alunos e a imposição da relação assimétrica entre professores e alunos era mais evidente, ou pelo menos, não falseada.

A contradição apontada por Hall (2003) se mostra recorrente no discurso de aprendizes de línguas estrangeiras, quando, por exemplo, se dividem entre os que gostariam que o estudo privilegiasse mais a gramática e os que abominam tal abordagem. Essa contradição entre interessados e não interessados em conhecimento pautado na gramática não é destacada exatamente no caso dos sujeitos desta pesquisa. No entanto, trata-se, como dito, de um discurso recorrente.

Em relação aos sujeitos desta pesquisa, observo que Filógloto UFMT e Rosa se inserem na primeira categoria (privilegiando a gramática, ainda que não na mesma intensidade de interesses) e Cecília na segunda categoria (que, apesar de estudar espanhol para adquirir estrutura gramatical, privilegia o estudo mais contextualizado, sem regras). Essa divisão centra-se na prevalência do fator cognitivo de aprendizagem – que é um processo individual – e que a identidade, apesar de social e coletivamente construída, não é generalizadora, isto é, não abarca todos os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem.

Uma pretensa formulação de identidade do aprendiz de línguas estrangeiras deve ser pensada no sentido de estabelecer um padrão, encontrar um ponto de conformidade. Não creio que o consiga nessa análise, mas entendo que mesmo que o fizesse não poderia estabelecer uma formulação que não fosse incompleta, uma vez que não há possibilidade de homogeneidade. O quadro de sujeitos que se tem à disposição e outros que seriam necessários para tal empenho não pode afunilar os dados e reduzir ao uno o que é, por natureza, plural.

Nos textos produzidos, infiro a circulação de discursos sociais no discurso dos alunos, ou em termos de Maingueneau (2005a), infiro os interdiscursos (ainda que não os aborde de maneira pormenorizada). Baseio-me nas premissas de que há a dispersão do sujeito, com marcas de subjetivação, e também que neles não aparecem os conteúdos da história, para o que Orlandi (2000:68) esclarece que esses passam a incorporar os discursos, daí não encontrá-los explicitados.

Texto 01 (Cecília)

A questão da multiculturalidade, de ser multilíngüe para mim vai muito mais além do que a simples vontade de aprender um idioma para tê-lo, por exemplo, no currículo ou para se dizer bilíngüe ou até mesmo poliglota, que era um grande sonho meu de infância.

Quando comecei a aprender inglês (no interior de Mato Grosso, onde morava) era mais por uma questão de “status” do que de vontade realmente. Mas com o passar do tempo e com meu intercâmbio para o México, onde tive contato com pessoas do mundo todo (22 países no total) e em termos de idioma mais com o inglês e, obviamente, o espanhol, pude perceber que a necessidade de aprender idiomas se estende no fato de ultrapassar barreiras mesmo. Aprender uma língua diferente é aprender também uma cultura diferente.

Quanto mais aprendo um idioma (fiz inglês por 4 anos, mas não finalizei; falo razoavelmente bem o espanhol e agora estou aprendendo francês; além, é claro, do português como idioma materno) mais vejo que as palavras de um às vezes parecem com a de outro e que a vontade de aprender mais idiomas naturalmente vai surgindo.

Uma vez ouvi dizer que ter mais de um idioma é ter a memória sempre ativa, é como se fossem duas memórias (ou até mais, dependendo de quantos idiomas a pessoa fala). Então para mim a importância da multiculturalidade reside no fato de ultrapassar barreiras, de se fazer entendida e de conhecer lugares mesmo não estando fisicamente neles. Adoro aprender idiomas e espero que eu sempre tenha a oportunidade de fazê-lo.

Do texto de Cecília se extrai a metáfora de que “aprender idiomas é ultrapassar barreiras”. Essa aprendiz começa seu texto pontuando o tópico, que chama de “questão da multiculturalidade”, o que poderia sugerir um texto opinativo, objetivo. No entanto, essa expectativa é quebrada na seqüência com “para mim”, a primeira marca subjetiva. Analiso que a dispersão ocorre na não linearidade de sua narrativa, uma vez que sua vontade inicial (ser poliglota) é expressa no fim do parágrafo que contém essa enunciação, no qual percebe-se uma voz polifônica, que mobiliza o discurso social e o que seria sua vontade.

Seu discurso quanto a (importância de) aprender idiomas é atravessado por discursos circulantes como: status social, necessidade, empregabilidade, intercâmbio cultural e desenvolvimento mental. São recorrentes e difundidos na sociedade os discursos do status social (incluídos aí o currículo e o ser poliglota) e da empregabilidade. Pode-se mesmo dizer que estes discursos são cristalizados na sociedade, uma vez que não são questionados. Em relação às línguas estrangeiras, o discurso do status social têm sido o “verdadeiro” de muitas épocas, dado que historicamente tem sido repassado como sinal de eruditismo, aculturação, e disparidade de classes sociais.

Em relação ao enunciado “Aprender uma língua diferente é aprender também uma cultura diferente” é possível lê-lo em relação ao dito e ao não-dito. Na sua materialidade textual, o sujeito “assume” a fala, pelo qual se evidencia sua experiência, já que teve a oportunidade de fazer intercâmbio e conheceu a cultura

localmente, e não a visão estereotipada dos livros e discursos outros que nos chegam.

O não-dito desse enunciado, ou o que se apaga, é a possibilidade de que o estudo da língua materna também promove o acesso a outras culturas, pelos motivos expostos anteriormente. Para tal, é necessário verificar qual o conceito que se tem de cultura. No entanto, é mais evidente a sutileza com que um discurso se insinua e dado ser atrativo e parecer verdadeiro não dá brechas ao leitor ou seu usuário para refutações. A outra leitura que o aprendiz acaba não fazendo, acatando-a, é a de onde o conhecimento dessa outra cultura circulará, e se, de sua parte, circulará de alguma maneira.

Quanto à metáfora de “ultrapassar barreiras”, trata-se de uma generalização. O que vem a ser barreira? Imposta por quem? Uma idéia abstrata na qual parece emergir o discurso do “acesso a”, como tenta o discurso da empregabilidade. Há barreiras pessoais, comerciais, de fronteira, religiosas, políticas. O rompimento de barreiras, dependendo do foco, pode associar-se a cada uma dessas vertentes, quando então se deve ter o cuidado para não ser um leitor ingênuo. Por exemplo, em relação ao principal argumento, o de melhoria do currículo, qual é verdadeiramente a porcentagem de estudantes de língua(s) estrangeira(s) atualmente empregados em função de saber falar tal(is) idioma(s)? É dado que existe a possibilidade, mas não significa que ocorra na mesma proporção em todos os estados brasileiros. O outro aspecto de derrubar barreiras é usar o conhecimento da língua estrangeira para poder articular um contra-discurso, nesse caso movimento mais acentuado em relação ao inglês, por conta da dominação norte-americana. No entanto, o texto de Cecília não é claro, e considerando que a mesma teve um tempo aproximado de três semanas para articular suas idéias num texto escrito, talvez não lhe seja claro esse conceito.

A construção de seu texto mobiliza articuladores textuais²⁵ bem definidos, porém poucos, o que revela um texto menos comprometido com a formalidade. Cecília, no seu texto, usa a expressão “a questão da multiculturalidade” como introdutor de tópico; “mesmo”, como artífice certificação, afirmação; “mesmo”, como modulador de relativização; “naturalmente”, como articular atitudinal ou afetivo; “então”, como articulador de conclusão e “espero que eu” como modalizador

²⁵ O reconhecimento dos articuladores e modalizadores textuais se baseiam em Kock (2005, 2004).

declarativo. O enunciado “Uma vez ouvi dizer...” é usado como introdutor narrativo, do qual se exime em relação à autoria do que enuncia, mas o usa como argumento.

Uma marca de sua identidade não revelada por esse texto, mas sim em sua entrevista, é um conflito subjetivo que sofre em relação a qual língua mais se identifica: ao mesmo tempo que diz que se identifica muito com o espanhol, por conta de seu intercâmbio (embora seja uma língua que nunca tenha despertado seu interesse), diz que o “inglês também é legal” e ainda que “gostaria de morar em Paris”, conforme os recortes abaixo:

(24) Francês é muito bonito, tenho muita vontade de ir pra França, cidade de Paris, acho muito bonito, e assim, sempre foi na ordem: inglês, porque é importante; depois o espanhol, espanhol eu nunca tive muito interesse, espanhol realmente surgiu na minha vida prática depois do intercâmbio né, a oportunidade que eu tive de aprender, porque eu nunca tinha tido vontade. Aí o inglês, o espanhol e o francês, que era, acho, a terceira língua que eu tinha vontade de aprender. (Entrevista com Cecília)

(25) Eu tenho muita vontade de falar inglês igual eu falo espanhol. Sabe, é uma vontade que eu tenho, não sei porque. Dá pra entender os filmes assim, mas identificar... porque eu tenho vontade de morar fora num país onde a língua fosse o inglês né, então, por essa questão... O espanhol, assim, toda vez que lembro do espanhol eu lembro do meu intercâmbio, que minha identificação é México, já vem de cara México, é México e francês porque eu acho bonito (riso, como se desabafasse). (Entrevista com Cecília)

(26) [Quanto ao idioma que mais gosta, se identifica] Eu acho que assim, o primeiro é o espanhol, mas é porque eu sei falar, mas eu acho o inglês bem mais legal, assim, mesmo porque as músicas que vêm de fora são a maioria em inglês, os filmes são a maioria em inglês, então você ver um filme sem ficar lendo legenda é a melhor coisa do mundo. (Entrevista com Cecília)

O conflito de Cecília é expresso em termos de “fifty-fifty”. O que se pode perguntar é “por que há a necessidade de escolher uma língua de preferência?”; “por que essa pergunta remete a exclusão de uma em detrimento de outra(s)?” A valoração das línguas é um dos discursos que apagam inclusive o entendimento e a valoração da língua materna. Não fosse isso, como justificar que desde pequena Cecília quisesse ser poliglota? O fascínio que se manifestou desde criança é fruto da aceitação da ideologia que a mídia perpassa, corroborada por professores da área e alunos de línguas, que também se prestam ao papel de divulgadores, em várias instâncias.

Com “sempre foi na ordem:...”, Cecília recupera um arquivo importante: o do percurso histórico que os discursos sobre língua(s) tem no mercado corrente. “Sempre” evoca a idéia de “perder de vista o desde quando”. Por mais que se trate

de uma jovem, é uma marca lingüística que indica o assujeitamento, a interpelação midiática e de discursos sobre aprender línguas. Não por acaso inglês é a primeira língua de sua predileção.

Texto 02 (Filógloto UFMT)

Saber alguns idiomas e ter conhecimentos culturais de países estrangeiros is very important and pleasant for me, because são coisas que fazem parte do meu dia-a-dia como un étudiant em lettres, e tem me proporcionado muitos benefícios.

Ser multilíngüe é poder se comunicar em algumas foreign languages e isso para mim é uma satisfação pessoal, porque busco ampliar meus conhecimentos de mundo, viajar por alguns países e aprender mais sobre diversas culturas. By the way, penso que ser uma persona multilíngüe me dá mais oportunidades de estar em contato com outras culturas, y considero esto muy provechoso, parce que j'aime beaucoup histoire e littérature étrangere. Tenho um grande interesse em aprender mais sobre as culturas de outras nacionalidades, is very good to be multicultural because além de me ajudar em minha vida profissional, posso realizar meu desenvolvimento pessoal.

É muito agradável poder compreender pessoas/culturas diferentes, que mesmo estando distantes, fazem parte de nossas vidas através da arte ou de novas tecnologias, it's very interesting to realize that we're cada vez mais próximos, podendo cambiar experiencias e²⁶ informaciones.

Do texto de Filógloto UFMT se extrai a metáfora de que “aprender idiomas é estar próximo de outras culturas”. Antes de analisar seu texto, cabe um comentário sobre o pseudônimo, escolhido quando da produção em questão. Na verdade, cunhado, pois se percebe a fusão de “filo” (do grego *philo*, “amigo”) e “glota” (também do grego, que remete ao vocábulo políglota, “que sabe ou fala muitas línguas”). Dessa forma, seu pseudônimo é um indicador de sua identidade, a de um amante das linguagens, com identificação e orgulho em relação a UFMT.

O texto do “amigo das línguas, pertencente a UFMT” é predominantemente em LM, com estruturas das línguas inglesa, francesa e espanhola. Caracteriza-se por conter informações já prestadas na entrevista. O simbólico de sua produção é justamente o cuidado em escrever alternando estruturas nas línguas que conhece. Em seu texto sobressaem a subjetivação demonstrada em 1ª pessoa, os adjetivos e a modalização.

²⁶ No original, percebe-se uma correção. Inicialmente havia escrito “y informaciones”. Contudo, há uma regra de eufonia, pela qual “y” passa a ser escrito e pronunciado quando diante de palavra começada por “i/hi”.

Trata-se de um texto performático, estrategicamente construído, formulado, certamente reescrito antes da versão final. Tal atitude é coerente com a entrevista concedida, em ambas com uso de palavras escolhidas e ponderadas, hesitações, frases curtas e sem reformulações. As marcas identitárias, expressas pela personalidade, estão presentes em “for me”, “meu dia-a-dia”, “me proporcionado”, “para mim”, “me dá”, “j’aime”, “me ajudar”, “minha vida”, “meu desenvolvimento pessoal”, “nossas vidas” e “we’re”, assim como nas formas elípticas “busco”, “penso”, “considero”, “tenho” e “posso”.

Ao mesmo tempo em que as escolhas lexicais e modalizadores discursivos expressos em LEs reflete seu conhecimento nessas línguas reitera seu interesse performativo. Pode-se reconhecê-lo quanto ao empenho no uso de adjetivos “important”, “pleasant”, “good”, “interesting”, “agradável”. Outro critério de sua produção recai sobre a variedade lexical, com substituição de vocábulos. O intensificador muito é usado em português, inglês, francês e espanhol: “very important and pleasant”, “muitos benefícios”, “very good”, “muito”, “very interesting”, “muy provechoso”, “beaucoup”. Um intensificador que não pertence a essa categoria é “grande”.

Também varia sua forma de tratar as línguas: “alguns idiomas”, “países estrangeiros”, “algumas foreign languages”, “alguns países”, “diversas culturas”, “outras culturas”, “outras nacionalidades” e “culturas diferentes”. Sobre essas línguas promove uma relativização entre as distâncias em “mesmo estando distantes”. Trata-se do discurso da barreira físico-territorial que o conhecimento em LE ajuda a diminuir, “aproximando” os falantes para “cambiar experiencias e informaciones”.

Outros marcadores presentes são verbos e conjunção. Por meio dos verbos “ampliar” e “aprender mais”, no infinitivo, demonstra seu interesse com efeito de intensificador. A forma verbal “podendo”, no gerúndio, também cria um efeito, o de que o sujeito se aproxima da possibilidade de interação. A conjunção “e” é mobilizada ao longo dos três parágrafos, promovendo o encadeamento de sua argumentação.

Texto 03 (Rosa)

Ser multilíngüe para mim é indispensável. E não somente pelos motivos óbvios de obtenção de um bom emprego ou de domínio das tecnologias (que são em maior parte, estrangeiras) estes são importantes, é óbvio, mas o prazer de partilhar da arte que é falar e compreender um outro idioma é incomparável.

Tive contato com outras línguas desde cedo, e antes disso já tinha paixão pela minha língua natal, o português. Já fiz aulas de espanhol e inglês e agora estou aprendendo francês, não cheguei a terminar nenhum dos cursos ainda, mas pretendo concluí-los fora, em seus países de origem (exceto o inglês, no qual pretendo me formar por aqui mesmo, até porque como ele é exigido em muitos concursos e em alguns mestrados, ele demande mais urgência).

Ser multilíngüe também é interessante para se conhecer mais da cultura de um povo (o que se reflete claramente na escrita como no caso do japonês, do chinês e do árabe), há a vantagem de ler grandes autores no original (como Pablo Neruda, Oscar Wilde, compilações como as mil e uma noites e etc.) entre outras, já que cultura nunca é demais.

Do texto de Rosa se extrai a metáfora de que “aprender idiomas é partilhar da arte da linguagem”. Como Cecília, Rosa também escreve seu texto todo em LM, mas este é mais expressivo por meio dos articuladores. Também traz informações prestadas na entrevista, inclusive reitera seu interesse e paixão pela língua portuguesa.

Sua subjetividade é mostrada em termos de marcas textuais como “para mim é indispensável”, “tive contato”, “já fiz aulas de...”, “estou aprendendo francês”, “não cheguei a terminar inglês”. A metáfora nasce da admiração que Rosa demonstra pelas linguagens como um todo, uma vez que enfatiza gostar de sua língua materna. Adjetivos como “indispensável” e “incomparável” e substantivos como “paixão” e “prazer” para referir-se ao estudo de idiomas são significativos pela intensidade com que marca sua inscrição identitária.

Seu discurso é o de quem cresceu num ambiente cultural favorável, o que se comprova pelo todo de sua entrevista, em que revela ter pais professores, sendo que a mãe tem título de mestre, e é da mãe de quem herdou o interesse em ler obras no original, ainda que adaptadas. Dado esse nível de informação, é consciente da exigência e importância do conhecimento em línguas para ascensão profissional, quando então pensa aliar prazer e dever, um perfil profissional desejado pelo mercado.

A partir da leitura dos discursos desses aprendizes, tanto na modalidade oral como na escrita, interpreto que os discursos constitutivos de identidade de aprendiz de línguas estrangeiras são circulantes na sociedade, de modo que há uma

identidade proposta, instaurada (embora nunca seja fixa) e que é retomada em alguns momentos e contextos, os que interessam às propagandas de cursos de línguas e/ou como estratégia de promoção de seus países de origem. O que não equivale dizer que a identidade coletiva atenda somente a estas interpelações. Há que considerar a interação, em que há a negociação de identidades e a possibilidade de sua reconstrução.

Há um espaço que se constrói no interior do universo da sala de aula, via interação aluno-aluno e aluno-professor, e nesse contexto a identidade individual é moldada pelo que se tem de coletivo, pré-existe uma identidade individual, pautada no conceito psicológico. Isso implica também que já exista, via assimilação dos discursos circulantes, uma identidade ou um conceito formado do que seja, como se caracteriza e o que deve fazer um aprendiz de línguas. A partir dessas formações imaginárias, pode-se, no ambiente formal, por interagir com sujeitos que serão seus pares, e estes também serem individualidades, (re)definir essa identidade, que nunca é acabada.

No caso dos quatro sujeitos da pesquisa, tal identidade preexistia mesmo ao começo do estudo da primeira LE e no contexto que acompanhei no período de 2005/2 e 2006/1, já estão no aprendizado da terceira língua, de modo que o que muda são as relações do sujeito entre si e as línguas e o repertório lingüístico-cultural, através do qual demonstram perceber-se diferentes, mais qualificados, ou mesmo “melhores”.

Os Outros e o Mesmo num só discurso

Nesta seção busco distinguir a interpretação dos discursos constitutivos da identidade do aprendiz de terceira língua. Para tal, recorro à perspectiva teórica da AD, pela qual entendo que os sentidos dos discursos desses três aprendizes se confluem em dois eixos: o da memória e da atualidade. O primeiro diz respeito à constituição do dizer, à memória discursiva. O segundo diz respeito ao momento da formulação, em que se enuncia a partir da evocação de um interdiscurso (Orlandi, 2000:33).

Os (inter)discursos que emergiram nas vozes dos sujeitos, aprendizes e professores, foram sendo lidos e interpretados. E não são poucos. São muitas as

idéias ventiladas sobre as línguas estrangeiras, seja sobre sua valoração, seja sobre como proceder quanto ao seu ensino. Há conceitos de base cognitiva e outras de base discursiva, algumas das quais se interpenetrando, o que demonstra o caráter dinâmico da linguagem, difícil de ser observada em alguns aspectos, nunca transparente por si mesma.

Entendo que os sujeitos podem ser considerados potencialmente como falantes se investirem nessa competência. No momento, parecem estar à espera de uma oportunidade de uso, que não a da sala de aula. Explicitam discursos que revelam o “medo ou timidez em falar” e a “preocupação com sotaque”. Exemplo disso foi ter ouvido da parte de dois deles, quando solicitei a entrevista, os seguintes comentários: “Mas vai ser em inglês?”, “Vou ter que falar nas línguas?” Falas essas indicativas da não disponibilidade em usar os idiomas que estudam e conhecem, da vontade de não se expor, o que demonstra um traço identitário, calcado na resistência que têm em relação aos idiomas que estudam ou ainda por não querer se expor por vislumbrar o “domínio” como ideal.

Apesar da variedade de métodos e abordagens e a proposta de mudança no paradigma do ensino de línguas, tamanho cuidado da parte dos sujeitos revela sua adesão ao discurso ainda circulante do “bom aprendiz de línguas” e o modelo de “falante nativo”, bases do ensino mais tradicional e por isso instaurado na memória discursiva.

É recorrente entre os aprendizes pesquisados, inclusive entre os professores, demonstrar interesse ou em retomar o estudo das LE que estão a um tempo parados, ou em aprender outros idiomas. Assim como é desejo recorrente entre os sujeitos aprendizes e os dois professores o de morar no exterior para adquirir experiências em relação à língua e sua cultura.

Sobre os sujeitos, insiro agora os comentários dos professores Junior e Lili em relação aos aprendizes, ajudando a compor a relação do mesmo e do outro..

(27) Eu encaro de maneira normal [a troca de idiomas], não estresso, muitas vezes o Louis achava extremamente engraçado, ele tentando falar alguma coisa em francês e vinha o inglês, colocava uma palavra em inglês ou misturava uma frase, quatro, cinco palavras, uma em inglês. (Entrevista com Júnior)

(28) [Em relação a identificação com os idiomas] Para eles a língua materna é o português e a língua estrangeira é o espanhol ou o inglês. Acho que pra nenhum deles o francês era a primeira língua estrangeira, não é [perguntando a mim], pra nenhum deles. (Entrevista com Júnior)

(29) Ah, sim, é aquela coisa, a pessoa estabelece um perímetro e é impossível ela não fazer comparações, sempre vai fazer na sua primeira, na sua segunda língua. Sempre vai usar parâmetros, estrutura, tentar repetir... (...) Eu acho impossível hoje uma língua ser 100% pura. Todas as línguas têm influência de uma ou outra ou várias. Inclusive até mesmo o francês, que... é... que dizem ser, que lutam pra que não haja estrangeirismo na língua, mas não tem como! (Entrevista com Júnior)

Nesses recortes, em que analisa o lingüístico, Junior fala não só do lugar de professor de línguas, mas também do lugar do estudante de Letras, com abertura e receptividade ao uso dos idiomas em suas turmas, pois como um usuário de línguas entende que se trata de um processo comum na trajetória de aprendizagem de línguas.

Quando enuncia “não estresso” há o silêncio entendível e recuperável de que há professores que se estressam. E o caso desses professores é o dos que atendem ao discurso monolíngüe, purista. Com “sempre vai...” ele não só enuncia que entende o intercâmbio de estruturas dos idiomas comum naquele momento de observação, mas também que será uma marca dos aprendizes nessa condição, em outros contextos.

Sobre os aprendizes, a enunciação de Lili é de outra natureza.

(30) Cecília é fraquinha, bem fraquinha, bem dispersa, falta ela se concentrar na aula, mas hora que ela quer ela se concentra e a Rosa eu achava ela dispersa, ela mudou muito na minha aula. Ela tem sido bem atenta, bem participativa, é... o empenho dela mudou. E Filógloto UFMT ele é muito disperso, ele tá na sala, mas não está. Mas a Cecília é mais (...) é a idade. (Entrevista com Lili)

Lili analisa mais as atitudes dos aprendizes, permanecendo no nível cognitivo. No entanto, sua fala demonstra desde o começo o discurso dicotômico “forte/fraco, bom/ruim”, que remete a uma mentalidade mais tradicional de ensino.

Transportando a idéia de distância social entre as culturas de L1 e L2 para esta situação de pesquisa, o contexto brasileiro de ensino de línguas não oportuniza uma aculturação como no molde do estudo de Schumann. Dele posso considerar que há a distância tanto social como psicológica, uma vez que as escolas e centros de idiomas pautam pela formalidade, pela simulação, pelo reforço de regras e estruturas lingüísticas. O termo “aculturação” deve ser relativizado nesse contexto, cujo contato com o cultural é por meio de imagens, filmes, relatos de quem teve a experiência de morar fora, o que se sabe via leitura ou pela mídia, dado a globalização das informações e o acesso que se tem a eles. Em relação a isso é

diferente a experiência de Cecília e Louis, que moraram fora do país um tempo, da de Rosa e Filógloto UFMT, que sabem da língua pelo que ouvem ou lêem dela.

Sabe-se que para a aprendizagem confluem muitos aspectos, internos e externos ao aprendiz, e que o conhecimento, apesar desses elementos, é uma construção individual. Sem pretender ser reducionista na análise, interpreto o comportamento dos alunos entendidos de maneira individual, ainda que pertençam a um grupo. Para ajudar nessa interpretação, busco Vygotsky (1987, apud Pedroso, 2003:28), para quem o conhecimento é construído a partir da interação da individualidade com a exterioridade e essa exterioridade se verifica via interação, que existe sempre, mas que tem gradações ou níveis de aproveitamento. Nem sempre a negociação de sentidos, ou outra atividade via interação, são responsáveis pelo aprendizado ou internalização de algum conhecimento. Estar em grupo e ainda assim garantir o individual se afina com a teoria de Hall (2003), que analisa o sujeito fragmentado da pós-modernidade.

Com vistas a concluir esta seção e formular sobre a questão identitária, tendo absorvido os vários discursos e conceitos teóricos, começo por lembrar que a identidade é construída e reconstruída num todo interacional. Em relação às línguas, os sujeitos são constituídos pela língua materna e língua(s) estrangeira(s). Dessa forma, discursivamente, os sujeitos são interpelados por formações discursivas referente à língua materna e à(s) LEs. Em relação à língua materna há o discurso do purismo lingüístico, da cobrança pelo letramento por uma gramática clássica, que não corresponde ao português falado no Brasil. Mais recentemente, tem-se dado atenção ao letramento multimodal, como proposto pelas novas OCN (2006)

Pode-se identificar um percurso de entrada ao universo de estudo de línguas estrangeiras, no qual os primeiros sujeitos interpelados são os pais que, atendendo ao discurso da mídia, acham importante colocar seus filhos para estudar uma LE, principalmente, inglês.

A escolha do curso freqüentemente recai sobre o inglês, que é a língua mais conhecida, mais difundida, de poder hegemônico, ainda que muitos não atentem para esse apelativo, mas sim o vêem como necessidade, como efeito da formação ideológica que interpela os sujeitos. Seguindo a coerência da importância internacional, parece ser mais comum procurar o espanhol como segundo curso de LE. Dado o interesse em formação acadêmica e, conhecedores de em que línguas

são mais freqüentes as literaturas de cada área, despontam como terceira língua estrangeira o francês, alemão e italiano.

Uma parcela menor de aprendizes, detectado por meio de conversas informais e observações ao longo da experiência como professor e também aprendiz, busca estudar línguas por valorizar os vínculos e recuperar as raízes de família, quando é o caso de ter ancestrais de outras línguas. Vale dizer que em cada um desses contextos, há interpelações as quais os sujeitos se vinculam, nenhuma escolha sendo neutra, mas o resultado de uma valoração social, repassada à sociedade em forma de valores familiares, de tradição, econômicos, sociais, de toda natureza.

Uma vez no curso de línguas, mas também fora desse ambiente, os aprendizes são expostos à ideologia vigente, e seus discursos pertinentes, quais sejam: aprender uma LE é bom porque capacita e qualifica para o mercado de trabalho, dá acesso a cultura, garante destaque social perante os demais que não tenham tal conhecimento, prepara o aluno para ser um cidadão do mundo, atualização frente a demanda da globalização, entre outros.

Os arquivos discursivos vão sendo incorporados e acessados pelos sujeitos, que respondem afirmativamente às interpelações principalmente midiáticas, mas também escolares. Prova disso são, no primeiro caso, a adesão à música e filmes estrangeiros, às marcas mais importantes internacionalmente, ao uso de estrangeirismos na língua materna, independente de contexto de uso de línguas estrangeiras, mesmo quando haja um equivalente na LM. No segundo caso, o discurso institucional escolar, o fato de os sujeitos se submeterem ao método de ensino e, em muitos casos, preocuparem-se mais com notas do que com o conhecimento adquirido. Nesse último caso, principalmente porque se trata de um conhecimento para uso prático, em vez de uma informação no currículo que não necessitará comprovação.

Se como visto no caso dos sujeitos, o percurso de identidade lingüística passa necessariamente pela educação formal, nesse ambiente aparece o uso de estratégias de aprendizado, que demonstram maior ou menor interesse ou necessidade por aquele estudo. Principalmente na sala de aula, por meio da interação aluno x aluno e aluno x professor, ocorre a negociação da identidade. Por meio de perguntas, analogias, curiosidades, descobertas, observações,

(re)elaborações, e tanto quanto possível, o uso da quatro habilidades (compreensão leitora e auditiva, produção escrita e oral)

Da parte dos professores, não houve o estímulo ao uso de línguas estrangeiras, aquelas do repertório dos alunos. Houve, no caso de Junior, uma aceitação nas ocasiões quando ocorreu a alternância de códigos. Mas também não houve a tentativa de apagamento desses saberes. E, mais que o uso de outras LEs, é muito recorrente o uso da LM, o que demonstra a segurança lingüística dos aprendizes, sendo que somente Rosa manifesta-se apaixonada por sua língua materna.

A aprendizagem de línguas segue seu curso formando aprendizes que nem sempre usam as línguas que aprendem. Por conta disso, indico que o que prevalece é a interpelação pela ideologia da importância de aprender línguas, que além de atender aos outros imperativos, é usado como um investimento para o futuro, já que seu uso efetivo não ocorre no presente.

A mídia veicula as informações e no mundo globalizado essas são em tempo real, mas não ocorrem mudanças significativas no transmitir das informações, nem mesmo no tipo de mensagem que é veiculada. Os discursos são os mesmos, só são mostrados várias vezes, com muitos sujeitos, em vários ambientes, às vezes mesmo mascarados, mas sem alterações, o que demanda a leitura crítica, o filtro de leitor que se espera de quem conhece as línguas e suas manifestações e artimanhas.

A Língua Materna entre línguas...

“A gente passa dez anos estudando português e fala essas coisas escabrosas”.

(Cecília, em comentário de sala de aula sobre formas coloquiais da língua materna, em comparação com a língua francesa. Observação em 22/03/06.)

Por mais que tivesse conhecimento da participação da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira, quando esbocei a pesquisa pensava predominantemente na segunda. No entanto, individualmente, dado o trabalho que realizava com língua materna, fui interessando-me mais e mais. No âmbito da pesquisa, comecei a perceber a forte presença da língua portuguesa entre os

aprendizes e, mais ainda, no segundo semestre de observações, com a professora Lili. Se a proposta inicial tinha alguma tendência a encontrar algo em relação à LE, essa expectativa foi quebrada com a presença inequívoca da LM, o que analiso nesta seção.

É dado da lingüística tradicional que fazemos uso de uma língua sem pensarmos sobre seus fatos, sua estrutura, seus meandros e artimanhas. Por essa razão, o estudo da gramática normativa parece, por ser distanciada da realidade e seu uso efetivo, ser motivo de resistência por parte do alunado brasileiro, desde o nível de ensino fundamental até o acadêmico. Estudar uma língua estrangeira, como se pôde perceber nos discursos aqui analisados, bem como podemos sabê-lo por outras fontes, está mais associado ao interesse pelo conhecimento de outras culturas ou oportunidades mercadológicas. Igualmente não é interesse dessa coletividade, ao menos não de maneira consensual, a estrutura das línguas estrangeiras e, mais ainda, a relação destas com a sua língua materna.

Nota-se que não é preocupação desses aprendizes tentar uma formulação sobre sua relação com língua materna, a relação entre a LE e a LM. Cabe-nos ensaiar uma interpretação da realidade que se instaura, do processo desencadeado quando do estudo de LEs. Não quero defender com isso que os aprendizes não têm opinião formada em alguma instância, mesmo porque dadas algumas polêmicas como a “invasão dos estrangeirismos” estes são chamados a opinar, por estar envolvidos no processo de uma ou outra maneira – como falante/usuário da língua portuguesa e/ou como aprendiz de línguas estrangeiras.

No caso específico do objeto desse trabalho, tenho como premissa que a LM nunca sai de cena, tanto no processo de ensino, como no de aprendizagem de línguas, mais ainda no segundo caso. De acordo com Galisson (1986:52, apud Pedroso, 2003:22) : “O quer que se diga ou faça, a LM sempre está aí, visível ou invisível, presente no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Ela é a referência primeira, o fio condutor, a mediadora universal”. Pedroso (2003: 22) complementa dizendo que “o uso da LM, também o contraste/analogia que fazem entre a(s) LE e a LM, é uma estratégia natural do sujeito no contato com outra língua”.

No semestre em que Junior era o professor, a tendência ao uso da LM era menor porque o próprio professor enunciava em francês e, dessa forma, estimulava os alunos a fazer o mesmo. Os alunos, no geral, usam a língua portuguesa para

intermediar as estruturas que estavam aprendendo. Como elencado por Mello (1999), era uma forma de negociar sentido, traduzir (mesmo que não fosse estimulado pelo professor), mas usado principalmente entre pares, entre colegas. A função recreacional, que é quando brincavam com as línguas, fazendo jogos de palavras, jogos de duplo sentido, era bastante usada entre os alunos. Dessa forma, apreende-se que Junior demonstra ser interpelado pelo discurso da língua em uso, como proposto pela abordagem comunicativa, no qual se evita a LM para não contaminar o processo de aprendizagem.

No semestre em que a professora Lili trabalhou, o uso da LM era mais evidente, por causa, principalmente, de sua enunciação nessa língua. Ela explicava praticamente tudo em português, principalmente porque ela dizia que aquela parte da gramática não havia similar em português, o que não se constituía familiar aos alunos. Em relação à língua francesa, quando usada, corrigia a pronúncia, fazia revisões da fonética, casos em que ocorria “lyasons”

O uso da LM não foi anotado com vistas a produzir recortes lingüísticos, mas fez parte das minhas observações e tornou-se recorrente. Se o aspecto inicial que me interessava era a manifestação de inglês ou espanhol durante as aulas de francês, o fato de usarem a LM freqüentemente passou a chamar-me a atenção. No entanto, sobre o português houve a fala de Cecília, exposta como epígrafe, e o comentário de Rosa sobre sua paixão pela própria língua. Os demais sujeitos não se pronunciaram sobre sua relação com a língua materna. Então, neste contexto, com alunos no nível inicial de francês, ainda que conhecedores em profundidade de uma outra LE, evidenciaram o uso da língua materna, no molde das funções propostas por Mello (2001).

Dadas as leituras iniciais no campo da LA, formulei que o normal seria que, a cada nível de aprendizado em uma LE, bem como no caso de maior número de línguas estrangeiras estudadas, independente de considerar as questões ideológicas subjacentes, a LM fosse perdendo terreno em seu próprio domínio. Alguns fatores influenciam de modo que essa postura não se verifica em muitos casos. Exemplo disso são turmas de LE, em vários níveis de aprendizado, visitadas informalmente, nas quais se verifica o uso de LM predominantemente por parte dos alunos e, em alguns casos, dos professores. A presença da LM é inequívoca porque se trata da língua a qual o aprendiz tem segurança, uma ligação emocional,

psicológica, estável. Ademais, o ambiente situacional de aprendizagem envolve falantes de uma mesma LM.

(31) “No meu caso, depois do intercâmbio acho que o português ficou pior pra mim, eu acho que eu escrevia melhor. Por exemplo, tem palavra... “mirar” é uma palavra que tem também no português, mas eu não consigo mais usar “mirar”. Sei lá, é qualquer coisa assim, eu acho que eu escrevia melhor quando eu tinha só o português, assim, aí teve o inglês, que eu estudei inglês, mas parece que o espanhol é meu segundo idioma agora²⁷, até porque eu consigo comunicar, me comunicar né, mas às vezes eu penso que escrever em português ficou mais difícil pra mim, quanto mais você aprende. Assim, eu acho que quanto mais línguas você vai aprendendo, vai ficando mais fácil aprender a outra também, por ter várias palavras que parecem, assim, mas em compensação a sua língua, a língua que você tem mesmo no país que você nasceu fica prejudicada. parece, não sei..” (Entrevista com Cecília)

O intercâmbio é a grande referência de Cecília. Como falante do espanhol, refere-se à LM como uma língua que não fala bem, e que considera como algo que piorou. Cecília revela que sentiu a influencia da LE na sua LM, vendo-a de certo modo por um viés negativo, de interferência. É uma idéia coerente com a fala expressa na epígrafe, com a qual manifesta sua opinião sobre o uso da língua portuguesa. Não tive a iniciativa de perguntar, mas dado seu comentário será que ela pensa que fala melhor o espanhol do que sua língua materna? Pode não sê-lo, mas expressa que enxerga as línguas diferentemente, criando uma auto-imagem para cada circunstância.

(32) pra uma língua tem que saber um pouco de estrutura também, de verbos e tal, porque... apesar de eu não ser muito bom em português, com esse negócio de teoria, gramática portuguesa, ...

Mas você tem uma noção de Sintaxe...

O que que é sintaxe...?

[rio] Essa coisa de verbo, de sujeito, predicado, objeto..

É... você estudou uma língua, você estudou uma língua a fundo, que é o inglês no caso, você acaba estudando o que é os verbos, o que que é um gerúndio né, tem gente que não sabe o que que é um gerúndio, fica complicado ne?²⁸ (Entrevista com Louis)

Neste fragmento, Louis demonstra um tom impositor com “tem que”, com o qual revela sua noção de que a língua tem uma estrutura e que deve ser respeitada, o que já fora identificado em outro momento da análise. É um aprendiz que sabe da

²⁷ É contraditória a relação que Cecília tem entre as línguas. Ora coloca espanhol como sua segunda língua, ora diz que o inglês é “legal também” e ainda que gostaria de morar em Paris, ou seja, há um conflito, uma relação de forças atuando dentro de si, sem um consenso, como bom exemplo de uma identidade fragmentada.

²⁸ Não fica claro se as noções de sintaxe ele estudou diretamente a do inglês ou se fazia comparações com a LM, o que deve ter ocorrido, mas não lhe foi perguntado. É sua única fala sobre a LM.

normatividade da língua e a trata como importante, ainda que nomine de “negócio”, que tem um efeito de descaso.

(33) “A minha língua preferida é o português, eu acho o português maravilhoso. Aí em segundo lugar... o espanhol”. (Entrevista com Rosa)

(34) “Tive contato com outras línguas desde cedo, e antes disso já tinha paixão pela minha língua natal, o português”. (Produção textual de Rosa)

Pergunto-me em que termos Rosa expressa a paixão que sentia em tenra idade pela língua materna. Foi a única enunciação nesse sentido, e interpreto que sua análise é feita com base em seus conhecimentos atuais a respeito de uma época do passado. Há a fase do desenvolvimento em que a criança tem um conhecimento lingüístico e metalingüístico, e pensa sobre fatos da língua, mas normalmente não em termos de sentimentos como o expresso por Rosa. Trazida para a realidade, em relação à sua idade atual, ainda é algo a ser considerado, pois poucas pessoas se expressam nesses termos. A própria língua costuma ser usada sem preocupações com sua problematização, sem contextualizá-la frente às demais. Nesse sentido, é mais recorrente dizer em termos de país. As comparações mais apaixonadas, xenófobas ou de idolatria ao estrangeiro, são pensadas num contexto maior, ainda que o conceito de cultura seja pouco ou nada revelado.

(35) Eu gostava, até um tempo atrás de dar aula de língua materna, mas comecei a ver tanta resistência dos alunos em relação à disciplina que eu desanimei, eles não gostam de estudar a própria língua. (...) Aí falei “agora eu quero trabalhar com quem quer aprender” (Entrevista com Lili)

A atual preferência de Lili quanto ao ensino de línguas se baseia em uma experiência pouco agradável e profissionalmente improdutiva, a partir da qual generaliza o potencial de ensino da LM, no qual demonstra ter competência e interesse como usuária. Na seqüência, argumenta em relação ao contato das línguas.

(36) Eu penso que não deveria haver tanta divisão. É português até aqui, é inglês até aqui...por que não por que essas línguas não podem se misturar um pouco? Essa questão da hegemonia da língua é mais político e social do que cultura. Acho que quanto mais próxima... Por que não ter estrangeirismo no português se pode facilitar ou ajudar uma criança a gostar do inglês e procurar estudar essa língua, ou o francês... Então eu aceito muito bem, implicam às vezes porque... “ah, deletar... por que que acabamos ficando com o ‘deletar’? Antes eu procurava trabalhar essa noção... perguntava “por que que a gente gosta de ser estrangeiro”, né, não desvalorizando, mostrando porque que a gente acaba se voltando mais pras coisas do estrangeiro do que pras nossas. Eu tenho essa visão. É

porque eu penso também que criança tem que estudar três idiomas desde cedo. Acho que tem que estudar inglês, português, espanhol, tem que ter essa cultura, não só um. (Entrevista com Lili)

Sua argumentação é construída baseada em perguntas “por que não...”, com as quais fala de seu ponto de vista, a elaboração que tem sobre a separação e delimitações do campo de atuação desta ou daquela língua estrangeira. Lili advoga no sentido da não separação, o que me leva a concluir que é favorável ao intercâmbio de conhecimentos das línguas, ao multiculturalismo. É apaixonada pelo francês e diz que pretende voltar a estudar inglês. Do lugar de aluna que investe no estudo dos idiomas e professora que aceita a variedade pode-se reconhecer a coerência de seu discurso.

Uma outra leitura ainda é possível, já que os sentidos são polissêmicos. Em “facilitar ou ajudar uma criança a gostar do inglês” é uma formulação do lugar da professora, e que revela o sentido de necessidade do letramento na língua estrangeira, que nesse caso aponta primeiramente o inglês. Aprender uma língua estrangeira traz benefícios vários, mas seu sentido de necessidade pode e deve ser discutido e refletido, principalmente quando na enunciação se demarca o período da infância.

Outra pergunta que me faço é “por que se tem que gostar do inglês ou outro idioma?”. A consequência de pensar que se tem que gostar de uma LE é esforçar-se na escola a “levar o aluno a gostar”, o que, somado à hegemonia das línguas, é uma imposição que contraria o senso de didática e de ética. Este posicionamento atende a interesses ideológicos que muitos professores não estão qualificados para reconhecer e entender, e em vez de usar o conhecimento das línguas materna e estrangeiras para contribuir para a emancipação e elaboração de um contra-discurso, fazem reproduzir e cristalizar os estereótipos e discursos que se impõem.

Em resposta aos objetivos traçados, se não há a produção oral esperada em nível de performance, ocorre uma convivência com os saberes de línguas estrangeiras. Em alguns casos, essa relação, ainda que mínima, ocorre entre a LM e uma LE, que no caso dos sujeitos em questão são o inglês ou o espanhol. Mas para que nos aproximemos da teoria sobre o tema, detecto também um interesse multilíngüe. Esse interesse, percebido nos discursos gravados para fins dessa pesquisa, é o que os motiva a, inicialmente, estudar o(s) idioma(s).

O próximo passo para o aprendiz é exercitar o conhecimento lingüístico na modalidade oral, para fins de comunicação, uma habilidade natural no processo de aprendizagem, e que certamente será cobrada em situações para as quais eles se capacitam, como no campo profissional, por exemplo. Não me preocupei em mensurar o grau de proficiência que esses alunos alcançam, mas é faz parte das observações, que ajudam a formar o perfil dos estudantes. Parte dessas observações indica que a oralidade manifestada na própria LE em estudo ainda é algo incipiente.

Mesmo tendo passado pelo processo de aprendizagem de outras duas LE, a barreira da oralidade ainda se faz notar. Talvez por ser esta uma das grandes, senão a maior, cobrança no discurso sobre as LE em relação ao que se sabe, obrigando o aprendiz a comprovar aos demais o que e quanto se sabe. A expectativa sobre o domínio oral é tão inquisidor que aquele que não fala, que não expõe, não sabe²⁹. Como se não houvesse outros fatores que interferissem na identidade do aprendiz de uma língua.

Esse discurso se inscreve na memória discursiva do domínio lingüístico, um objetivo ideal, reforçado pela mídia, pela propaganda das escolas e centros de idiomas. Enfim, o “mito da oralidade” (Coracini, 2004) ainda almejado por centenas de aprendizes e reforçado pelas campanhas publicitárias dos centros de idiomas.

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente (re)construção identitária. (Brun, 2004: 75)

Para efeito de fim sobre a relevância do uso da LM recorro a Mello (1999: 20), que enumera os vários estudos que mostram que a LM não só é eficaz, mas necessária para a aprendizagem de LEs. E à maneira de Cox (2001: 94), não reconheço que as há, mas desejo ver a coexistência e status das palavras não cc castiças, mas mestiças.

Aproximações finais

²⁹ Cito como exemplo a campanha do Instituto da Língua Inglesa veiculado em 2005, em Cuiabá: “Fale agora ou cale-se para sempre”.

No meu excesso de zelo, sempre subestimo os aspectos positivos dos trabalhos que realizo e superestimo os seus aspectos negativos. Quando concluo um trabalho, ele sempre se me apresenta como algo superado.

(Cox, 2002: 8.)

Retomando a narrativa das Aproximações Iniciais, no papel de aluno e professor de LE observara a manifestação de um fenômeno natural (na época nem tanto) no processo de aprendizagem de línguas. Quer dizer, percebera ser insistente entre aprendizes de terceira língua estrangeira a presença de outro idioma estrangeiro que não o que estava sendo ensinado. Esse interesse me levou a fazer esta dissertação.

Contudo, pude notar, logo no início da pesquisa, que partia de uma noção bastante incipiente de interlíngua, mais delineada por conhecimentos de senso comum e de observações impressionistas, ora como aluno de várias línguas estrangeiras e, mais tarde, como professor de LE, do que por leituras de textos especializados da área da Lingüística Aplicada. Isso me obrigou a realizar muitas leituras na área da Lingüística Aplicada (ASL), Sociolingüística (Bilingüismo/Multilingüismo), Estudos Culturais e Análise do Discurso. O movimento de ir e vir nas leituras especializadas, no ato de coletar e nas (re)leituras dos dados para compreender o objeto de estudo nunca foi inteiramente tranqüilo, quero crer, por ser talvez um pesquisador iniciante.

Tive certa dificuldade para a realização do trabalho no sentido de encontrar referências bibliográficas que o fundamentassem teoricamente. A partir da perspectiva da LA, sobretudo acerca de estudantes de mais de um idioma, aspectos como identidade e discurso são pouco explorados. Então, o desafio foi fazer com que os estudos encontrados, referentes, sobretudo, ao bi/multilingüismo em situação de convívio cotidiano entre línguas no ambiente natural, fossem transportados à realidade de aprendizagem formal em sala de aula.

As palavras ditas pelos sujeitos da pesquisa, aqui entendidas pelo status de discurso, são algumas das que comumente escutamos e lemos, sendo inclusive dicionarizadas. No entanto, com o estatuto de discurso, esse léxico é mobilizado

para o interior de formações discursivas. São essas formações discursivas que aparece(ra)m nos textos dos alunos, orais e escritos. Dito de outra forma, é uma memória discursiva que irrompe na atualidade do acontecimento (Brandão, 2004:99), considerando para tal a enunciação dos sujeitos. Arquivos são formulações já veiculadas anteriormente, reiteradas vezes, no decurso da história. E um dos lugares enunciativos em que os discursos são facilmente propagados, fortemente marcados por uma ideologia, é a mídia. Embora não seja essa a ênfase deste trabalho, é da mídia impressa e televisiva que os sujeitos recebem forte carga ideológica, que formata e constitui sua identidade.

Vigora na AD, desde a primeira fase com Michel Pêcheux, que não somos a fonte de nosso dizer, que nosso discurso não é original e que estamos/somos sujeitos às interpelações discursivas. Como consequência, organizamos outras vozes, nosso discurso é atravessado por várias formações discursivas, vinculados a momentos históricos e ideologias. Nisso repousa o princípio da polifonia para Bakhtin (1995), e do interdiscurso, como defendido por Maingueneau (2005 a,b).

Tentei perceber quais são os discursos que nos abrangem a formulação, principalmente, dos aprendizes, mas também dos professores. Verifiquei que a atualização dos arquivos discursivos corrobora regularidades e recuperam discursos que circulam, há muito, sobre a importância das línguas estrangeiras na sociedade e, como consequência, a importância de estudá-las. Alguns são facilmente identificáveis pela experiência pessoal como aluno e professor. Reconhecê-los nas vozes dos alunos desencadeia o processo de reflexão da minha própria trajetória: que discursos ainda repito a que ideologias ainda obedeco, em que nível, com que frequência, como repasso tais discursos aos meus alunos dada a minha prática, inclusive na formação de professores, atualmente.

Para o mote de objeto inicial de estudo, qual seja a alternância de códigos e a influência da LM entre as línguas estrangeiras estudadas, tenho a seguinte leitura: do lugar da LA o uso de estruturas da língua materna é uma estratégia compensatória naqueles estágios iniciais em que o repertório lingüístico é ainda limitado e, no geral, uma estratégia que o falante utiliza para mostrar sua competência comunicativa. Do lugar da AD, vê-se o resultado da interpelação no movimento dialógico da negociação identitária.

Além de verificar e entender o irromper das línguas, ocupei-me também de, como os sujeitos, via discurso, se manifestam a esse respeito. A memória discursiva

acionada pelos quatro aprendizes recupera alguns discursos sobre a aprendizagem de línguas tais como o “mito da melhor idade”. Discursos, que aparecem em forma de dito e não-dito, remetem a: qualificação profissional, crescimento pessoal, manutenção do status social, acesso a bens culturais, oportunidade de morar no exterior, beleza ou dificuldade da língua, entre outros.

O trabalho de mestrado é uma pesquisa exploratória inicial, o que me leva a vislumbrar alguns desdobramentos desta pesquisa, como, por exemplo, investigar sujeitos em níveis mais avançados de estudo de língua estrangeira; tomar como sujeitos falantes aqueles que usam as línguas que aprenderam em contexto formal em contextos fora da sala (na família, no trabalho etc).

A partir do que aprendi com esta pesquisa, penso continuar lendo acerca da temática, bem como me dedicar a observar mais, e, como profissional, investir na formação de professores, por considerar que são várias as imagens que têm e as atitudes e investimentos daí decorrentes. Os graduandos do curso de Letras têm impressões e expectativas variadas em relação ao curso, que merecem ser investigadas.

Observar esses sujeitos me autoriza a dizer que, em parte, o alunado brasileiro que aprende três LEs mostra marcas de interpelação discursiva da mídia em geral e também da ideologia das escolas de idiomas. No entanto, não posso generalizar que em caso de estudantes de três línguas estrangeiras em nível de Brasil os resultados serão os mesmos. A afirmação que posso fazer é quanto ao assujeitamento, considerando que as condições de produção na sala de aula mudam.

Não pretendi investigar o método de ensino, mas sabe-se que nenhuma proposta ou método é completo, de modo que há que se aproveitar o que cada um tem a oferecer, ainda que não seja o melhor. Isso, de forma prática, quer dizer que o professor ora será tradicional, ora moderado, ora moderno, e lidará com várias facetas de identidades, de vários alunos, várias histórias, tudo convergente num lugar só: o ambiente de sala de aula. Afinal, lidando com tantas identidades, o professor também molda e é por elas moldado.

A mídia contribui para formar e plasmar identidades, e num processo contínuo, impõe necessidades de mudanças dessas identidades, daí dizer que no mundo pós-moderno exista uma crise de identidade, como sugere Hall. Vários trabalhos e dissertações apontam principalmente a revista *Veja* como divulgadora do

ideário neoliberal. Se *Veja* trabalha no sentido de promover, às vezes indireta outras explicitamente, o discurso político, então a esse discurso subjaz a intencionalidade de formar também a identidade de estudantes de línguas, ou no mínimo, de falantes que devemos ser se quisermos permanecer no mundo competitivo globalizado.

Existe uma postura (que se pretende didática) que se ocupa do silenciamento, senão exclusão, da língua materna da sala de aula de línguas estrangeiras. Para exemplificar, o estudo de Mello (2002: 13) relata que “o inglês se coloca como a língua da autoridade, do poder, das situações formais e instrucionais, enquanto o português é a língua da amizade, da informalidade, da transgressão à norma estabelecida”.

Com a implantação do espanhol na grade curricular, convivendo e/ou se friccionando com o inglês, que antes imperava no currículo, passaremos a ter outros dados no ambiente escolar. Com essa medida, amplia o acesso às LEs na escola regular, o que implica em um novo campo de observação para futuros estudos.

Mello também (1999: 115) afirma que “no processo de globalização, não há outro caminho senão o da educação de qualidade que, certamente, inclui uma educação bilíngüe/multilíngüe”. Ainda é cedo para ver os resultados da convivência do inglês e do espanhol na escola regular, mas esse é o novo ambiente, uma nova configuração curricular. Entendo que a educação de qualidade deve passar por um trabalho integrado entre língua(s) e cultura(s), de modo a despertar o senso crítico e conscientizar os alunos dessa relação a que somos submetidos.

As considerações aqui aventadas não se configuram como demarcação da amplitude do objeto analisado e, dado que nenhuma verdade é absoluta, este é um texto temporário, incompleto. Vale ainda dizer que no decorrer da pesquisa, nunca estive completamente à vontade. Certo sentimento de desconforto foi constante e contínuo. Para mim, (pre)ocupar-me de/com aprendizes de três línguas estrangeiras foi motivo de conflito pessoal, por entender o objeto – apesar de seu valor acadêmico – como socialmente excludente, uma vez que somente um número reduzido de brasileiros poderia se tornar sujeito desta pesquisa, principalmente, se considerarmos o aspecto da educação formal. São poucos os brasileiros que podem freqüentar escolas de qualidade para se tornarem letrados, são poucos os brasileiros que podem aprender uma língua estrangeira e menos ainda duas ou três.

Apesar de o objeto de estudo desta pesquisa ter sido instigante para mim por outros motivos já explicitados aqui e no decorrer da dissertação, reconheço que,

politicamente falando, estou compelido a conjeturar que ações poderiam ser tomadas por mim para ajudar a questão do ensino, sempre premente no contexto educacional brasileiro. Contudo, discutir políticas educacionais não foi o objeto deste estudo.

Bibliografia

- ADJEMIAN, C. On the Nature of Interlanguage System. *Language Learning*. Vol 26 No.2, 1976, 297-320.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ARAÚJO, Luciana. Os idiomas de nossas tribos. *Biblioteca Entre Livros*. Ano I, nº 04, São Paulo: Duetto Editorial, 2004, 82-3.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Sotaque: Apagar ou Mostrar? In: Mozzilo, Isabella et al. (Orgs.), *O Plurilingüismo no Contexto Educacional*. III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2005, 179-191.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. *Fricções lingüístico-culturais no escopo do ensino e aprendizagem de inglês: ouvindo e observando participantes da escola, família e comunidade*. (Projeto de Pesquisa), 2003 (mimeo).
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. *Espaço*. Nº 9, Rio de Janeiro: INES, 1998, 30-37.
- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAKHTIN, MM (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7. ed. (trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, nº1, 2004, 123-156.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira e ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs). *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Identidade e discurso*. São Paulo: Argos/Ed.Unicamp, 83-118.
- BLOM, Jan-Petter e GUMPERZ, John. Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway." In Gumperz, J. and D. Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistic*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, 409-434.
- BORGES, Julie Kellen de Campos. Entrevista com Maria José Coracini. *APLIEMT Newsletter*. Cuiabá, Agosto 2004, 3-4.
- BORGES, Julie Kellen de Campos. Contextos conversacionais: um Americano aprendendo português no Brasil. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2001.

- BRABO CRUZ, Maria de Lourdes Otero. Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2001.
- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.
- BRANDAO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 2.ed. revista. Campinas: São Paulo, Ed. UNICAMP, 2004.
- BRUN, Milenna. (Re)Construção identitária no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Katia Maria Santos & SCHEYREL, Denise. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, Salvador, BA: EDUFBA, 2004, 73-104.
- BRYSON, B. *The mother tongue: English and how it got that way*. New York: Avon, 1990.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Kllaus Brandini Gerhardt. 3. ed., volume 2, São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Fabiana Komesu (coord. da tradução), São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- CLARK, C. e PETERSON, P.L. Teacher's thought processes. In: WITTRICK, M. (Orgs) *Handbook of research on teaching*. 3rd edition, New York: Macmillan Publishing Co., 1986.
- COHEN, Andrew D. In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum*. Vol.8, nº2, 1995, 99-113.
- COOK, Vivian. L2 users and native speakers: the goals of language teaching. In: *Second language learning and language teaching*. Third edition. 2001. New York: Oxford University Press, 159-180
- COOK, Vivian. *Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research*. In: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 35-50, 1997, Disponível em <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MonolingualBias.htm>. Acesso em 25/10/05.
- COOK, Vivian. *Changing the first language in the L2 user's mind. Draft Intro to L2 Effects on the L1*, 2003. Disponível em <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Multi-competence/EffectsIntro.htm>. Acesso em 25/10/05.

- COOK, Vivian. *Bilingual Cognition and Language Teaching. Handout for a talk*, 2004. Disponível em <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Multi-competence/BILCOG<ho.htm>. Acesso em 25/10/05..
- COOK, Vivian. *The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users*, 2005, original do próprio autor, enviado por e-mail.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Identidade e discurso*. São Paulo: Argos/Ed.Unicamp. 2005(a), 139-159.
- CORACINI, Maria José R. Faria. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Identidade e discurso*. São Paulo: Argos/Ed.Unicamp. 2005(b), 319-336.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Interação e Sala de Aula. *Calidoscópico*. UNISINOS, v. 3, 2005, 199-208.
- CORDER, Stephen Pit. The significance of learners "errors". *International Review of Applied Linguistics* 5, 1967, 161-9.
- CORDER, Stephen Pit. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 1971, 149-59.
- COX, Maria Inês Pagliarini. Memorial. 2002 (mimeo)
- COX, Maria Inês Pagliarini. Signum. Crique aqui: um signo mestiço. *Estudos da Linguagem* nº 4, 2001, 81-94.
- COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, 2001, 11-36.
- COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Leituras de uma propaganda da escola "Cultura Inglesa": efeitos de sentido. *Acta Scientiarum*, v. 20, n.1, 1998, 17-25.
- DELLA JUSTINA, Olandina. Presença e uso de anglicismos no cotidiano brasileiro: a visão de pessoas comuns. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2006.
- DIAS, Maria Helena Moreira. O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2005.
- DUTRA, Deise Prina. As faces institucional, intelectual e pessoal no discurso de formadores de professores. *Polifonia* 10, EdUFMT: Cuiabá, 2005, 145-157.
- EDWARDS, J. *Language, society and identity*. Oxford: Basil Blackwell. 1985.

- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1997.
- ERICKSON, F. *Qualitative Methods*. In: Linn, R.. e Erickson, F. (eds.) *Research in teaching and learning*. Nova York & Londres: Macmillan Publishers, 1990, p.77-194.
- ERVIN-TRIPP, S. Na analysis of the interaction of language, topic and listener. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Readings in the sociology of language*. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers, 1972.
- FIALHO, Vanessa Ribas. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Revista de estudos literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>. Acesso em 02/09/05.
- FIGUEIREDO, Sandra Elizabet Assunção. Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de alemão, espanhol, francês, inglês e português. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Ordem do discurso*. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2004. [Leituras filosóficas]
- GADRIOT-RENARD, Helene. O inglês: língua franca das instituições internacionais. In: LACOSTE, Yves (Org.) *A geopolítica do inglês*. (trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2005, 27-32.
- GARDNER, Richard C. e LAMBERT, Wallace E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.
- GALISSON, R. Eloge à la didactologie/didactique des langues et de cultures maternelles et étrangères. *ELA* 64, 1986, 39-54.
- GASPARINI, Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. *Polifonia* 10, 2005, 159-175.
- GASS, Susan & SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: An Introduction*. Lawrence Erlbaum, 1994.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros, produzindo sentidos. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.) *Identidade Cultural e Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, 23-33.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise e BARONAS, Roberto (Orgs). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2.ed. São Paulo: Editora Claraluz, 2003.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores da língua inglesa. In: GRIGOLETTO, Marisa. et al

- (Org). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001, 135-152.
- GUIORA, Alexander Z. Construct validity and transpositional research: toward and empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry* 13, 1972, 139-150.
- GUMPERZ, John J.. *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, Joan Kelly . *Teaching and Researching Language and Culture*. Great Britain: Longman, A Pearson Education Book, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8.ed (trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. Dicionário Aurélio CDROM.
- HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In John J. Gumperz and Dell Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Speaking*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, 35-71.
- HORNICK, Carmen. Marcas do funcionamento discursivo em uma reportagem da revista *Veja*. Dissertação de Mestrado UFMT, 2006.
- JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In BAUER, Martin; GASKELL, George. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2003, 90-113.
- KEARNEY, Erin. Negotiating Identity as a Beginning Foreign Language Learner. In: *Working Papers in Educational Linguistics*. Volume 20, Number 1, 2004, 47-69.
- KLEIMAN, Angela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 267-302.
- KRAMSCH, Claire. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA e BARCELOS, Ana Maria Ferreira (editors). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Kluwer Academic Publishers, 2003, 109-128.
- KOCK, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 8.ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- KOCK, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9.ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

- KOCK, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 20.ed., São Paulo: Ed. Contexto, 1989.
- KOSCIURESKI, Mônica Barbosa Silva. O uso do “SIC” no discurso político: marcas de derrisão e sloganização. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2005.
- LARSEN, Donald A. e SMALLEY, William A. *Becoming Bilingual. A guide to Language Learning*. New Canaan, CT.: Practical Anthropology, 1972.
- MACKEY, W. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (ed.) *Readings in the sociology of language*. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers, 1972, 555-584.
- MAINGUENEAU, Dominique. (a) *Análise de textos de comunicação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. (b) *Gênese dos discursos*. 1. ed. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2 ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 2002.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O falar bilíngüe. Goiânia: Editora da UFG, 1999.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola “bilíngüe”. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2002.
- MITCHELL, Rosamond & MYLES, Florence. *Sociolinguistic perspective*. In: MITCHELL, Rosamond & MYLES, Florence. *Second language learning theories*. Second Edition. New York: Oxford University Press, 2004, p.223-256.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras. 1996. p. 17–23.
- MOTA, Katia Maria Santos & SCHEYREL, Denise. (Orgs.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, Salvador, BA: EDUFBA, 2004.
- NAZZARI, Marinez Santana. Fricções lingüísticas na Cuiabá contemporânea – a dança das interpretações entre professores de Português. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2005.

- NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L; LIMA, M.S. (Orgs) *Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, 75-109.
- NORTON, Bonny. *Identity and language learning*. Harlow: Pearson Education, 2000.
- NORTON, P. B. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 1995, 9-31.
- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, vol. 1, 2006.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. 2.ed., Campinas: Pontes Editores, 2000.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade e lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 203-212.
- ORTIZ, Rento. *Entrevista con Renato Ortiz*. Disponível em <http://www.comminit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-85.html>, em 30/04/02. Acesso em 12/11/05.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. *La transferencia, la interferencia y la interlengua en la enseñanza de lenguas próximas*. Congreso Brasileño de Hispanistas CBH An. 2. Oct. 2002, UnB. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext . Acesso em: 20/11/2004.
- PAJARES, M.F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62(3), 1992, 307-332.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). 1998.
- PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (Eds.) *Negotiation of Identity in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- PEDROSO, Sérgio Flores. *Literatura e tradução no ensino de espanhol: língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- PENNA, Márcia de Moura Gonçalves. Concepções de ensinar e aprender inglês no discurso da revista Escola e identidade docente. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2005.

- PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês e CALVALCANTI, Marilda C. (Orgs). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 23-49.
- PRICE, H.H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil e FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Ed. Parábola, 2003, 57-76.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. In: SIGNORINI, Inês e CALVALCANTI, Marilda C. (Orgs). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 21-45.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *In: Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, 213-230.
- RICHARDS, Jack C., PLATT, John & PLATT, Heidi. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, Longman, 1993.
- ROCHA, Décio; DAHER, Maria del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia* 8, EdUFMT: Cuiabá, 2004, 161-180.
- ROSA, Marli Aparecida. A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital "Globalização". Dissertação de Mestrado, IEL, 2003.
- RUBEN, Guillermo. Empresários e Globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 28, 1995, 71-87.
- SANTOS, Leandra Inês Sigamfredo. Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2005.
- SANTOS, Maria Elena Pires. O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- SAVEDRA, M. M. G. Política Lingüística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. *Palavra*, Rio de Janeiro, nº 11, 2003, 39-54.

- SCHUMANN, J. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. In: *Language Learning*, 26:2, 1976, 391-408.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 1972, 209-31
- SILVA, K. A, ROCHA, C. H. & SANDEI, M. de L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, nº 8, 2005, 19-40.
- SMALLEY, WILLIAM A. Culture shock, language shock and the shock of self-discovery. *Practical Anthropology* 10, 1963, 49-56.
- SOBRINHO, José Simão da Silva. Da política das identidades às identidades na política: processos de subjetivação na espetacularização do político. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2005.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000, 119-39
- STAVANS, Anat. Sociolinguistic factors affecting codeswitches produced by trilingual children. *Language, Culture and Curriculum*, Vol.5, nº1, 1992, 41-53.
- STENGAL E. On learning a new language. *International Journal of Psychoanalysis* 2, 1939, 147-479.
- TAJFEL, H. Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 1974, 65-93.
- TRIM, John. L. M. *Bases comunes para una Europa plurilíngüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Álvaro García Santa-Cecilia (Org). Anuário 2002. Disponível em http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/. Acesso em 20/11/2004.
- VALEZI, Sueli Correia Lemes. O ensino de Língua Portuguesa em cursos técnicos do CEFETMT: o conflito entre as vozes dos professores. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2005.
- VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1985.
- ZACCHI, Vanderlei J. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de Língua Inglesa. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, 45(1), 2006, 9-27.

WATSON-GECEO, Karen Ann & NIELSEN, Sarah. Language Socialization in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J. & LONG, Michael H.. *The Handbook of Second Language Acquisition*. USA: Blackwell Publishing, 2005, 155-177.

WEINREICH, V. *Languages in context*. The Hague: Mouton, 1953.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: Kalaja, P. & A. Barcelos (eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, 201-229.

Apêndice A

Roteiro de Entrevista

- Quais idiomas você conhece?
- Quando começou a estudá-los? Onde? Qual o contexto?
- Ainda estuda algum deles?
- Qual o uso que você faz dessas línguas?
- Qual você mais usa? Em que situações?
- Já ocorreu de, no estudo de uma LE, pensar/dizer coisas em outra(s)? Como foi? Conte exemplos.
- Como você se sente/vê sendo usuário dessas línguas (de maneira geral).
- E o mesmo no contexto da sala de aula? (com outros colegas)
- O que você sente(iu), qual foi sua reação quando troca(ou) uma língua pela outra?
- Há uma das LE que goste mais? Pq?
- Como você se vê em cada uma das LE e como vc se posiciona frente a elas?
- Que tipo de situação / conteúdo / aspecto gramatical é mais freqüente a alternância de LE?

Apêndice B

Instrumento de coleta de dados

Produza um texto (no máximo uma página) no qual comente/explice o significado de ser “multilíngüe/multicultural”. Para isso, fique à vontade quanto à escolha do gênero discursivo, o estilo e o(s) idioma(s) a serem utilizados – incluindo a língua materna.

Observações:

- Sujeito multilíngüe/multicultural é o que tem conhecimento de uma língua estrangeira, o que não significa que deva usá-las fluentemente tal qual um falante nativo.
- Há vários graus de multilingüismo bem como de identificação com os idiomas e as culturas estudados.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)