



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

**INTERAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO EM LE
COMO UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES**

LARISSA CHRISTINA RABELO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

INTERAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO EM LE
COMO UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES

LARISSA CHRISTINA RABELO

ORIENTADORA:
PROFa. Dra. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2012

RABELO, Larissa Christina. Interação para a comunicação em LE como um processo de reconstrução de identidades. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 105 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 997939.

R114i Rabelo, Larissa Christina.
Interação para a comunicação em LE como um processo de reconstrução de identidades / Larissa Christina Rabelo. -- 2012.
xv, 105 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: Maria da Glória Magalhães dos Reis.

1. Línguas estrangeiras. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Comunicação na educação. I. Reis, Maria da Glória Magalhães dos. II. Título.

CDU 800:37

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

INTERAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO EM LE
COMO UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADES

LARISSA CHRISTINA RABELO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM LINGÜÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis - UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas – UFU (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Mariana Mastrella de Andrade – UNB (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – UNB (Suplente)

BRASÍLIA, 10 de FEVEREIRO de 2012.

Ao meu amigo e mestre, Léo Matos (in memoriam), por ter me ensinado com doçura, firmeza e sabedoria, que é possível “vestir o terno” e sobreviver em meio à loucura do sistema das instituições.

AGRADECIMENTOS

À minha mais que preciosa e paciente orientadora, Maria da Glória Magalhães dos Reis, por ter abraçado a minha pesquisa, aceitado o desafio de recomeçar a caminhada, e andado comigo de mãos dadas em todos os passos da jornada;

Às professoras Alice de Freitas e Mariana Mastrella, pelas preciosas sugestões, contribuições e *insights* para com este trabalho;

Ao querido amigo e Professor Tony Paxton, que em uma conversa frente a sua lareira em uma noite fria e chuvosa de inverno irlandês, inspirou-me a ter a confiança necessária para alterar meu projeto inicial, mesmo a menos de um ano do encerramento do meu prazo;

À professora Cynthia Ann Bell dos Santos que, com sua doçura e delicadeza, incentivou e inspirou-me a aceitar o desafio de ingressar no mestrado, orientando-me durante parte do processo;

A todos os professores e professoras do PPGLA, que direta ou indiretamente colaboraram com seu valioso conhecimento e trouxeram inspiração e autoconfiança para meu trabalho;

À UnB Idiomas, que me proporcionou espaço para que eu pudesse unir teoria à minha prática docente, e cujas oportunidades trouxeram-me crescimento pessoal e profissional;

À professora Alice Joko, com carinho, pela abertura de horizontes em meu caminho docente;

À querida Luciana Carvalho “Lu”, cujo apoio propiciou garra e confiança necessárias para escalar essa montanha até o final;

À minha amada família, com todo meu afeto, por terem estado ao meu lado e apoiado em todas as minhas escolhas e caminhos;

À Marcia e ao Mauro, com amor e apreço, pelas valiosas contribuições e revisão minuciosa;

À Cristina Kimaid, pelos almoços dominicais, que nutriram corpo, mente e alma para sustento nesses longos anos de carinho e amizade;

À Camila de Marilac, amiga preciosa, pelo afeto e acolhimento em todos os momentos;

À Ana, Bee, Evy, Leiloca, aos colegas do PGLA e a todos aqueles partilharam meu caminho nestes dois anos, participando, colaborando, incentivando, ajudando com conselhos e percepções valiosas;

Ao REUNI, pelo apoio financeiro, sem o qual a jornada teria sido muito mais árdua;

E, especialmente,

A vocês, queridos estudantes, que aceitaram o desafio de serem alfabetizados em língua inglesa, pois foi (e ainda é) mais que gratificante ver os passos e conquistas de cada um de vocês que passou por minha sala de aula nesses últimos anos. Muito obrigada pela caminhada conjunta e por tudo que me ensinaram (e ensinam) a cada dia da jornada!

“Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas referências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas.”

René Barbier

RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências em aula de um grupo de estudantes de inglês de nível básico adulto, em um curso temático intensivo, cujo tema era *Cultura Pop: Música, Moda e Entretenimento*, realizado em janeiro de 2011, na Universidade de Brasília. Alicerçado principalmente nas teorias de Bakhtin (1981), Coracini (2003), Rajagopalan (2003) e Revuz (1992), o estudo aqui apresentado investigou o papel da interação para o desenvolvimento do processo de comunicação em língua estrangeira (LE), adotando-se uma visão de língua que abarca seus indissociáveis contextos culturais, sociais e ideológicos. O curso temático proporcionou liberdade de escolha dos materiais didáticos e de sua linha metodológica, de modo que, por meio da Pesquisa-Ação proposta por Barbier (2007), pôde-se traçar objetivos vinculados às necessidades daquele grupo de alunos. Os aprendizes, que, em sua maioria só haviam cursado o nível básico de inglês, foram desafiados na sua capacidade de correr riscos, opinar, cometer erros e, desse modo, puderam ressignificar o papel dessa língua em suas vidas. Em situações nas quais as respostas não foram programadas e a interação ocorreu de modo espontâneo, o grupo – aprendizes e professora-pesquisadora – aprendeu não só a enfrentar e a lidar com seus medos e inseguranças, mas, acima de tudo, a desenvolver sua autoconfiança, motivação e autoestima frente ao aprendizado de uma LE, conscientes de que cada dia seria um novo desafio e uma nova conquista: reconstruções de si em seu processo de apropriação da LE.

Palavras-chave: Ensino Temático; Interação; Identidade; Línguas Estrangeiras; Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This research presents the classroom experiences of a beginner group of adult English students during an intensive theme-based course, held in January 2011 at University of Brasilia, in which the theme was *Pop Culture: Music, Fashion and Entertainment*. Based mainly in the theories of Bakhtin (1981), Coracini (2003), Rajagopalan (2003) and Revuz (1992), this study investigated the role of interaction for the improvement of the communication in a foreign language, embracing a view of the language that includes its inseparable cultural, social and ideological contexts. The theme-based course provided freedom of choice in the learning materials and the methodological approaches, so that, through Barbier's (2007) Action Research, it was possible to design the classes linked to the needs of that group of students. The learners, who mostly had only taken the basic level of English, had to face their ability to take risks, criticize, make mistakes and thus were able to reframe the role of this language in their lives. In situations where the answers were not determined and interaction was spontaneous, the group – students and teacher-researcher – learned not only to face and deal with their fears and insecurities, but, above all, to develop their self-confidence, motivation and self-esteem, aware that every day would be a new challenge and a new achievement: reframing themselves in the process of appropriating a foreign language.

Key words: Theme-based course; Interaction; Identity; Foreign Languages; Action Research.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente des expériences vécues d'un groupe d'étudiants d'anglais de niveau de base adulte, dans un cours thématique intensif, dont le thème était *La culture Pop: Musique, mode et divertissement*, réalisé en janvier 2011, à l'Université de Brasilia. Fondée surtout sur les théories de Bakhtine (1981), Coracini (2003), Rajagopalan (2003) et Revuz (1992), l'étude ci présent a mené une enquête sur le rôle de l'interaction pour la communication en langue étrangère (LE), adoptant un point de vue de langue qui contient ses indissociables contextes culturels, sociaux et idéologiques. Le cours thématique a rendu possible la liberté de choix des matériels didactiques et de sa ligne méthodologique, de façon à, par le moyen de la Recherche-Action proposée par Barbier (2007), pouvoir établir les objectifs liés à de réels besoins de ce groupe d'élèves. Les apprenants, qui dans la plupart, n'avaient suivi que le cours de base d'anglais, ont été tout le temps confrontés à leurs capacités de prendre des risques, de donner leur avis, de faire des fautes et, ainsi, ils ont pu ressignifier le rôle de cette langue dans leurs vies. Dans des situations dans lesquelles les réponses n'ont pas été programmées et l'interaction a eu lieu de façon spontanée, le groupe – apprenants et enseignant-chercheur – a appris pas uniquement à affronter et à avoir affaire à leurs peurs et leurs inscrtitudes, mais, surtout, à développer la confiance en soi, l'estime de soi et la motivation face à l'apprentissage d'une LE, conscients que chaque jour serait un nouveau défi et une nouvelle conquête: la reconstruction de soi-même dans le processus d'appropriation de la LE.

Mots-clés: Enseignement Thématique; Interaction; Identité; Langues Étrangères; Recherche-action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Árvore de expressões	55
Figura I. Cena Chihiro – Carro	95
Figura II. Cena Chihiro – Velha	95
Figura III. Cena Chihiro – Fantasma	95
Figura IV. Cena Chihiro – Porcos	95
Figura V. Cena Chihiro – Pedras	95
Figura VI. Mapa de ideias elaborado por A4	97
Figura VII. Mapa de ideias elaborado por A10	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características dos participantes	35
Quadro 2. Instrumentos de coleta de dados	38
Quadro I. Programação geral das aulas	96
Quadro II. Transcrições dos Diários de Bordo	98
Quadro III. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas	105

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

EAL – Ensino-Aprendizagem de Línguas

LA – Linguística Aplicada

L-A – Língua-Alvo

L1 – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

P-A – Pesquisa-Ação

PPE UnB Idiomas – Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas

PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: DAS QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	1
1.1 Contextualizando e justificando a pesquisa	1
1.2 Explicando as origens	4
1.3 Pergunta norteadora da pesquisa	5
1.4 Traçando objetivos	6
1.5 Escolhendo a metodologia	7
1.6 Organizando a dissertação	7
1.7 Algumas considerações	8
CAPÍTULO 2: DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 Língua	10
2.2 Língua Estrangeira	16
2.3 Identidade	19
2.4 Interação para a comunicação	23
CAPÍTULO 3: DO REFERENCIAL METODOLÓGICO	29
3.1 A Pesquisa-Ação	31
3.2 Cenário da pesquisa	34
3.3 Caracterização dos participantes	34
3.4 Período de coleta de dados	35
3.5 Instrumentos de coleta de dados	36
CAPÍTULO 4: DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
4.1 Diário de Itinerância	39
4.1.1 Primeiro Encontro	40
4.1.2 Segundo Encontro	43
4.1.3 Terceiro Encontro	46
4.1.4 Quarto Encontro	47
4.1.5 Quinto Encontro	50

4.1.6 Sexto Encontro	51
4.1.7 Sétimo Encontro	52
4.1.8 Oitavo Encontro	53
4.1.9 Nono Encontro	54
4.2 Análise dos diários de bordo por eixos temáticos	56
4.2.1 Conflitos e Identidade	57
4.2.2 Interação e identidade	71
4.2.3 Apropriação de conteúdo	78
CAPÍTULO 5: DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5.1 Considerações para a área da LA	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE	95
ANEXO	105

CAPÍTULO 1

DAS QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

*Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!
Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E a ânsia de o conseguir!(...)*

(Fernando Pessoa – **Cancioneiro**)

1.1 Contextualizando e justificando a pesquisa

O estado da arte da Linguística Aplicada (LA) tem sido alvo de reflexões cada vez mais intensas sobre as acepções de língua que têm influenciado nossa pesquisa e nossa prática neste início de século. Frente a essas questões, encontra-se a necessidade de uma nova ótica nos estudos, adequando-os aos desafios de responder às novas demandas, envolvendo fundamentalmente os processos de comunicação no atual contexto social.

O processo de globalização tem sido marcado por quebras de fronteiras linguísticas advindas do avanço das telecomunicações, do acesso a informações em tempo real, do contato entre os povos, da aceleração do ritmo de vida perante nossas necessidades de consumo – de produtos, ideias, saberes, trabalhos, entretenimento. Essa quebra de barreiras tem levado a novas e diferentes maneiras de comunicação nunca antes experienciadas pela sociedade, amparadas pelo advento da tecnologia, especialmente a internet, o que tem provocado transformações tanto nos objetivos pelos quais as pessoas buscam aprender línguas estrangeiras – que incluem desde razões pessoais até demanda profissional –, bem como nas formas de se utilizar as línguas dentro desse novo contexto, por exemplo, na utilização de

e-mails, sms, blogs, twitters, programas de *chat*, entre outros, cuja linguagem é predominantemente informal, mas pode também ser formal. Como constata Rajagopalan,

(...) as línguas encontradas no mundo real – sobretudo nos dias de hoje, quando os contatos entre os povos estão se processando na velocidade da luz e em volumes inimagináveis algumas décadas atrás – (...) [podem] evidenciar instabilidades, não passageiras, mas estruturais e constitutivas (...) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

Esses novos fenômenos linguísticos trazem à tona questionamentos sobre o entendimento da língua nos campos de estudo da Linguística Aplicada, como têm apontado alguns autores como Rajagopalan (2003), Pennycook (1998), Bakhtin (1981), Revuz (1997), Coracini (2003). Esses autores nos convidam a rever o entendimento tradicional que a Linguística Aplicada tem dado à língua face aos desafios atuais no mundo das tecnologias da informação e comunicação e em suas implicações. Um dos problemas apontados por Pennycook é que

A Linguística Aplicada também tem sido gravemente afetada pelos paradigmas estruturalistas que têm se mantido, desde Saussure, em movimento pendular. As distinções por ele estabelecidas marcaram uma guinada importante no tratamento da língua: privilegiando o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, e adotando uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade (PENNYCOOK, 1998, p. 25-26).

Para o autor, esse tratamento de língua precisa ser revisto para que mudanças efetivas em nossa área ocorram de modo a incluir um fazer crítico, um fazer político, capaz de perceber as exclusões e ideologias que permeiam nossa práxis.

Muito tem-se falado na área da Linguística Aplicada (LA), na subárea de Ensino-Aprendizagem de Línguas (EAL), sobre a necessidade de repensarmos também a prática docente. Levantamentos sobre como ensinar, o que ensinar, como se aprende, o que se deve aprender, permeiam inúmeras pesquisas. Em meio a isso, as questões relativas à identidade,

cultura e subjetividade têm emergido com força frente às transformações anteriormente mencionadas. Conforme Mastrella,

(...) podemos perceber que a língua não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e por meio dela que os significados são construídos e as relações sociais estabelecidas. Nesse mesmo sentido, acredito que essa compreensão do lugar da língua na construção da identidade e na propiciação de acessos às relações sociais pode também ser transportada para o contexto das relações que se estabelecem na sala de aula (...) (MASTRELLA, 2007, p. 109).

Tradicionalmente, o ensino de línguas, voltado para o ensino das funções da língua como instrumento de comunicação, tem-se mostrado um modelo que não atende dinamicamente às atuais necessidades demandadas por esses novos atores. Daí se depreende a necessidade de uma revisão do olhar da língua que passa a abarcar o contexto global, como convida Rajagopalan ao afirmar que

(...) devemos, com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com os quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico e cultural, em curso neste início de milênio (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Essas tendências são, no entendimento desse autor, urgentes para que repensemos os velhos caminhos “em face das novas realidades que vêm despontando, adequando-os a essas novidades” (*ibid.*, p. 41). Em minha percepção, isso influencia diretamente nossa práxis e, portanto, a maneira como ensinamos e aprendemos línguas. A prática docente passa a exigir um referencial que inclui o sujeito no cerne das produções linguísticas, colocando-o como ser social que interage com o outro e com o meio e, nesse processo de interação, ressignifica-se constantemente. Nessa perspectiva, a meu ver, pode-se alcançar o centro das questões de identidade que, de modo macro, é envolto pelas ideologias sociais e, de modo micro, apresenta-se em instâncias individuais nas mais diversas situações com as quais o sujeito se relaciona.

Acredito, portanto, que um ponto fundamental para o professor de línguas estrangeiras seja a compreensão prévia de que a sala de aula não é “um lugar de meras trocas linguísticas” e, por isso, é premente “buscar entendê-la como um local complexo de interação social” (PENNYCOOK, 1998, p. 30). E, para isso, parte-se da compreensão da língua “como ela é construída socialmente” e “como ela produz mudança e é mudada na vida humana” (*ibid.*, p. 37).

Busquei em autores como Bakhtin (1981), Barbier (2007), Coracini (2003), Rajagopalan (2003) e Revuz (1997) elementos que me permitissem elaborar um curso de língua inglesa com base em um parâmetro que valorizasse a interação como meio primordial de prática linguístico-social, que desse espaço para que o sujeito pudesse lidar com suas questões de identidade. Nesse intuito, elaborei um curso temático, cujo tema era *Cultura Pop: Música, Moda e Entretenimento*. O que melhor alicerçou as bases desse curso foi a Pesquisa-Ação de René Barbier, explicitada em detalhes no capítulo metodológico.

1.2 Explicando as origens

A partir do contexto e das acepções brevemente elucidadas acima, gostaria de contextualizar algumas questões relevantes que antecederam a elaboração deste projeto. A intenção inicial de investigação não possuía relação direta com interação nem com identidade. Ela estava ligada essencialmente aos processos de Ensino-Aprendizagem de Línguas (EAL), especificamente com o ensino de cultura, de uma perspectiva linguístico-cultural nas aulas de LE. Essa primeira pesquisa sobre cultura já estava consideravelmente encaminhada, quando a confluência de três fatores alterou o foco do trabalho: (a) a leitura do livro *A Pesquisa-Ação* de René Barbier (2007), que trouxe uma nova visão sobre as possibilidades de atuação em

sala de aula e serviu como mola-propulsora para a elaboração deste trabalho; (b) a oferta para ministrar um curso temático de inglês no Programa Permanente de Extensão da Universidade de Brasília (PPE UnB Idiomas)¹; e, por fim, (c) a troca de minha orientadora de pesquisa por motivos de força maior.

Após a realização do curso temático, tendo colocado minhas reflexões no papel e discutido os resultados alcançados com a Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, atual orientadora, decidimos mudar os rumos da minha pesquisa e aprofundar a proposta do que inicialmente era para ser um artigo científico, na pesquisa ora apresentada, realinhando meus objetivos e minha motivação como pesquisadora e professora de línguas.

1.3 Pergunta norteadora da pesquisa

O contexto do PPE UnB Idiomas caracteriza-se por um público-alvo multifacetado, predominantemente de adultos de diversas áreas, que se configuram como grupo cujos interesses convergem para um ponto comum que, neste caso específico, foi o curso de inglês temático com ênfase em cultura *pop*. Essa proposta pressupunha inserir o aprendiz no cerne dos processos de interação como meio de desenvolver a comunicação em LE.

Essas novas perspectivas dos estudos na área da Linguística Aplicada sobre língua, somadas à oportunidade de atuação em um curso temático, estimularam o interesse na realização desta pesquisa, com foco de investigação na seguinte questão:

¹ Essa foi a primeira que o curso temático em inglês foi ofertado nessa instituição.

De que maneira a adoção de uma metodologia com foco na interação que abarca os processos de reconstrução de identidades dos aprendizes, elaborada com base em uma acepção da língua como prática social, colabora para a comunicação em LE?

Para a delimitação dessa investigação, tomou-se, como objeto empírico, a turma de alunos matriculados no curso temático de inglês oferecido em janeiro de 2011, no PPE UnB Idiomas, no qual a pesquisadora atuava na condição de professora responsável pelo referido curso.

1.4 Traçando objetivos

- **Objetivo Geral:**

Com base na pergunta norteadora, delineou-se como objetivo geral deste estudo investigar como a criação de um ambiente que propicia a interação entre os sujeitos aprendizes de língua estrangeira pode favorecer uma aprendizagem crítico-reflexiva que englobe os processos de ressignificação identitária dos alunos.

- **Objetivos específicos:**

- 1) Investigar as implicações da Pesquisa-Ação no contexto do Ensino-Aprendizagem de Línguas;

- 2) Identificar as mudanças de percepção da professora na condição de pesquisadora-atora em uma Pesquisa-Ação.

1.5 Escolhendo a Metodologia

A Pesquisa-Ação foi escolhida como método de trabalho para esta pesquisa cuja pesquisadora-atora ocupa também a posição de professora em uma turma de inglês temático no PPE UnB Idiomas. Os instrumentos de coleta de dados vão desde o diário de itinerância, proposto por René Barbier (2007), a gravações em áudio, diários de bordo e caderneta de anotações, explicitados detalhadamente no capítulo três.

1.6 Organizando a Dissertação

Visando contribuir com as reflexões na área da Linguística Aplicada, o presente estudo trata, em seu primeiro capítulo, das questões introdutórias, a partir da contextualização e justificativa do tema da investigação, bem como dos objetivos que norteiam este trabalho. Traça-se, ainda, uma prévia do caminho metodológico selecionado, conforme consta nas orientações do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

No segundo capítulo, discute-se a conceituação de língua, bem como as compreensões de como se dá a relação entre língua-sujeito, para então explorar as visões de línguas estrangeiras inseridas nos processos de EAL tal qual se discute na LA. Sintetizam-se esses conceitos, relacionando-os com os processos sociais de interação, para que, em sequência, sejam tratadas as questões de reconstrução de identidades e de como isso pode ser entendido no contexto de sala de aula.

No terceiro capítulo, as questões metodológicas são tratadas detalhadamente, assim como os procedimentos realizados na coleta e análise de dados a que referem esta pesquisa.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados alcançados na pesquisa, por meio das observações realizadas no diário de itinerância, seguidas das análises dos diários de bordo, classificadas por eixos temáticos, valendo-se, ainda, dos referenciais teóricos selecionados.

Nas considerações finais, identificou-se em que medida o problema de pesquisa e seus objetivos puderam ser alcançados. Em seguida, apresentou-se algumas reflexões para a área da LA.

1.7 Algumas considerações

Cabe ressaltar que utilizei instâncias de generalizações sempre no masculino e/ou plural, nunca com a intenção de exercer qualquer tipo de exclusão, mas apenas para facilitar a leitura que, a meu ver, às vezes fica muito ruidosa com excessos de parênteses indicativos de gênero e plural.

Ainda, palavras como “aluno” e “estudante” foram utilizadas indistintamente, bem como o conceito de “aprendiz”, que também escolhi utilizar em razão de os participantes de minha pesquisa serem, em sua maioria, de nível básico, com menos de dois anos de estudo de língua inglesa.

Em relação às citações de referências cujos originais estão em inglês e que não constam o tradutor indicado, essas traduções foram todas realizadas livremente por mim.

CAPÍTULO 2

DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

(Christine Revuz)

Diversos autores têm enfatizado a respeito da reconfiguração do termo “língua”, visando adequá-lo às necessidades atuais da área da Linguística Aplicada (LA). Portanto, neste capítulo, serão apresentados alguns pontos pertinentes acerca do entendimento desse termo. Ademais, serão tratados os termos língua estrangeira, identidade e interação, sob a ótica dos autores estudados, de modo a elaborar uma base teórica para o presente estudo.

Por sua condição intrínseca a nós, é difícil perceber a língua com um olhar distanciado e, por essa razão, corre-se o risco de ter uma concepção equivocada do que seja língua, justamente por ser com a própria língua que a analisamos. Que perspectiva tomar, portanto, quando instrumento e objeto de pesquisa são elementos da mesma natureza? Kanavillil Rajagopalan, autor que faz amplas pesquisas na área de políticas linguísticas, em seu livro *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética* (2003), identifica, assim, a questão:

(...) No caso da ciência da linguagem, porém, há certos fatores peculiares que tornam um pouco mais delicada a questão da identificação exata do objeto. O que torna a linguística um caso à parte é que, na tentativa de compreender seu objeto de estudo, a linguagem, ela é obrigada a proceder valendo-se, enquanto instrumento de análise, do objeto mesmo, isto é, da própria linguagem (...) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 23).

Proponho, então, procurar entender um pouco sobre os seguintes pontos relevantes a respeito da (complexidade da) língua e, desse modo, tentar traçar um eixo teórico lógico e compreensível, ainda que simplificado, que seja capaz de alicerçar esta pesquisa.

Inicialmente, minha intenção era esboçar as acepções atribuídas à ‘língua’ associadas às concepções de ‘cultura’, procurando traçar um paralelo embasado em autores como Brown (1994, 2005), Katan (2004), Kramsh (2003), Wierzbicka (1997), entre outros renomados na área do ensino de cultura no ramo da Linguística Aplicada. Contudo, após me aprofundar no assunto, percebi que relacionar língua e cultura nessas acepções não me forneceria os alicerces necessários para aquilo que eu pretendia pesquisar. Nas palavras de H. Douglas Brown,

(...) a língua é parte de uma cultura e a cultura é parte de uma língua; ambas são intrinsecamente entrelaçadas de forma que não podem ser separadas sem que se perca a significância de uma ou da outra (BROWN, 1987, p. 123).

Com isso, decidi, então, me apropriar do conceito de língua sob outro viés, que segue principalmente a linha de Mikhail Bakhtin (1981)², filósofo soviético que profundamente refletiu e escreveu sobre língua e ideologia em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. O autor considera a língua como intrinsecamente ligada às práticas sociais e ideológicas das comunidades de fala e, portanto, no presente trabalho, quando falo de língua, estou automaticamente falando também de cultura.

2.1 Língua

Início meu referencial teórico com uma citação de Rajagopalan, que faz algumas contestações sobre o conceito tradicional de língua, conceito este que temos até hoje circundando escolas, universidade, livros didáticos etc., conforme podemos observar a seguir:

² A publicação original do autor data de 1929/1930.

(...) Do modo como é conceituada, a língua é tradicionalmente entendida como algo fechado em si e autossuficiente. Para Saussure (1959), o pai da linguística moderna, tratava-se de uma questão óbvia demais para merecer qualquer discussão mais aprofundada (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25-26).

O conceito tradicional de língua é calcado na crença de que temos uma língua estática e normativa que pode ser analisada, classificada, cercada por muros, fronteiras e decretos ortográficos; uma língua que pode ser separada em falada e escrita; um conceito que talvez valorize demais a língua escrita (“cultura”, erudita”), em detrimento da língua oral (“errada”, “inculta”) – ou que talvez não considere o devido lugar que cada uma dessas modalidades de língua ocupe. Conceito esse ainda fortemente arraigado nas concepções positivista e estruturalista que acarreta, como afirma Alastair Pennycook, em “uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre sujeito e objeto (...)” (1998, p. 23). Então, o que Bakhtin nos convida a compreender, é que, seja falando ou escrevendo, estamos necessariamente nos dirigindo a alguém, a um público-alvo, mesmo que imaginário. E, nesse processo, desde seu princípio mais básico, escolhemos o que dizer e como dizer, e temos inevitavelmente a expectativa de algum tipo de resposta. Em outras palavras, a cada momento, mesmo aqueles em que nosso diálogo é interno, estamos interagindo com nossa língua, seja em forma de pensamentos, gestos ou manifestada em voz ou palavra escrita. Adail Ubirajara Sobral, em sua releitura de Bakhtin, afirma que

Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se (SOBRAL, 2009, p. 24).

É nesse processo dialógico que a língua segue um percurso: o da evolução. Ela é mutável, viva, histórica, e se ressignifica a todo o momento frente às relações heterogêneas estabelecidas entre os usuários dessa língua no decorrer do tempo. Conforme Rajagopalan,

O que torna o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala (...) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Enquanto o autor postula que as comunidades de fala são marcadas tanto por suas heterogeneidades como pelas inovações linguísticas que são cada vez mais constantes, presentes e intensas no mundo interconectado em que vivemos, Bakhtin defende essas inovações linguísticas criticando a abordagem formal-sistemática da língua, conforme a seguir:

(...) A reflexão linguística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, a tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua (BAKHTIN, 1981, p. 74-75).

Por isso, para esses autores, é imprescindível que se adote uma *perspectiva diacrônica* de língua, que leve em consideração seu caráter evolutivo através da história e do tempo; que trate a língua como viva, orgânica e em constante mutação.

Para Bakhtin (1981, p. 64), se olharmos a língua de modo verdadeiramente objetivo, “depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua”. A língua só pode ser percebida como imutável do ponto de vista subjetivo de um sujeito situado em uma comunidade linguística em um dado momento da história. Sendo assim, para o autor, a visão sincrônica da língua não é capaz de abarcar as mutações pertinentes a nenhuma língua viva. Para um falante nativo, por exemplo, a língua é parte das mais diversas formas possíveis de enunciação dos demais interlocutores de sua comunidade de fala; ela é um conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma específica, e não um conjunto de formas normativas abstratas (*ibid.*, p. 67).

Outrossim, dessa mesma perspectiva diacrônica, é possível perceber que a língua tanto dura como perdura por meio de um processo evolutivo contínuo. A língua, portanto, não nos chega pronta nem nos é transmitida: para Bakhtin (*ibid.*, p. 77), nós é que penetramos na corrente da comunicação verbal e é precisamente nesse processo que ocorre o primeiro despertar da consciência. Por essa razão, esse processo é significativamente diferente quando tratamos de uma língua estrangeira, pois, nesse caso, nos defrontamos com uma língua “toda pronta”, a qual nos resta assimilar. E isso só é possível, na visão do autor, graças à nossa consciência já constituída pela língua materna.

A partir da língua, torna-se possível ter consciência de si, pois a língua nos constitui como sujeitos. É o que defende Émile Benveniste (1988, p. 284-285), que traz precisamente o questionamento do que é esse *sujeito*. O autor afirma que a linguagem é o que fundamenta a percepção da realidade e, portanto, é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Para ele, o locutor só pode se propor como sujeito *na e pela* linguagem, pois ela possibilita a noção de um *eu* em oposição a um *tu*, como podemos observar a seguir:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. (...) A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso (BENVENISTE, 1988, p. 285).

Disso podemos depreender que a partir do contraste do *eu* com o *tu*, surge a consciência de si mesmo, despertada pela língua. Por outro lado, Sobral não só contrasta essa interação *eu × tu*, como também propõe o conceito de *sujeito* considerando o *contexto* em que a interação acontece.

Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí –, como os elementos sociais, históricos etc. que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser

escamoteados, embora não deixem de estar presentes) (SOBRAL, 2009, p.22-23).

É possível observar que, ao se referir ao sujeito, o autor leva em consideração as várias vozes desse sujeito, ou seja, os vários *eus* que estão presentes no discurso em suas mais diversas formas de interação. Para compreender que vozes são essas, não se pode descartar o contexto de uma dada interação de interlocutores. É, portanto, de senso comum sabermos que não é somente pelo fato de duas pessoas falarem a mesma língua que elas necessariamente se entendem. Para existir comunicação, é necessário que compartilhem uma série de contextos comuns – sociais, históricos, ideológicos – ou seja, ambos precisam pertencer à mesma comunidade linguística. Precisam, nas palavras de Bakhtin, de um terreno bem definido para que a troca linguística seja possível:

(...) para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor de som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (...) (BAKHTIN, 1981, p. 48).

Ainda que a consciência de si se dê a partir do outro, o locutor – você – é também o outro do outro, e desse modo se constitui como *eu*, um ser eternamente inacabado, com suas múltiplas vozes interpolando as enunciações de si e do outro; um emaranhado discursivo sem um princípio nem um fim claramente definidos. É um codificar e decodificar constante em forma de enunciação e réplica. E é seguindo esses parâmetros que Bakhtin (1981, p. 108) analisa a linguagem a partir do diálogo, pois é o diálogo que se constitui da interação de pelo menos duas enunciações, e *é essa a unidade real da língua na fala*, não o monólogo, isolado de qualquer contexto.

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo o ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica (BAKHTIN, 1981, p. 46).

Portanto, é o fenômeno social da *interação verbal* que constitui a realidade fundamental da língua, e não as formas linguísticas de um sistema abstrato. Os sistemas são convenções para que esse codificar/decodificar seja possível entre os interlocutores (BAKHTIN, 1981, p. 90). O autor tenta mostrar que a existência de certos padrões existe com o intuito dos interlocutores poderem compreender-se em seu dizer e em seu dizer-se. Ou seja, os interlocutores se apropriam das mais diversas vozes quantas sejam as situações de interação para serem aceitos como parte de uma dada comunidade de discurso. Conforme postula Maria da Glória Magalhães dos Reis, em tese de doutorado intitulada *O texto teatral e o jogo dramático na didática do ensino de francês língua estrangeira*,

(...) o que permite ao homem o acesso ao estatuto de sujeito é justamente a voz e, na minha experiência, a aquisição de uma língua estrangeira se dá nesta interação língua-sujeito. Esta língua a ser aprendida, a língua do “Outro” e o processo de possuir a língua “do Outro” é o que possibilita ser “eu-mesmo” sendo também múltiplo, marcando a questão da identidade e a questão do outro. É nesta relação que entra em jogo o professor, do qual se supõe que quer ensinar esta língua e o aluno que deseja aprendê-la e de como se dá esta interação (REIS, 2008, p. 181).

E é no tocante a esse ponto que a interação verbal aparece como meio fundamental na criação de repertórios, no posicionar-se diante das mais diversas situações e contextos que o estudante de línguas estrangeiras precisa passar durante seu processo de apropriação da língua-alvo.

2.2 Língua Estrangeira

Falar de língua *estrangeira* (LE) já é dizer daquilo que é de fora, já é opor-se a um outro. Para Christine Revuz (1997, p. 220), a língua estrangeira abre portas para um “novo espaço potencial para a expressão do sujeito” e, dessa maneira, questiona a relação que o sujeito tem com sua língua.

Esse já-estar-aí da primeira língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova (...). (REVUZ, 1997, p. 215)

Esse processo nem sempre se dá de forma pacífica. Ela modifica nossa forma de interagir com o outro e, conseqüentemente, com o mundo e, muitas vezes, põe em cheque padrões, valores, formas de pensar há muito incrustadas em nós pela língua materna (L1).

(...) Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com essas palavras da primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. (REVUZ, 1997, p. 217)

Essa relação ambivalente entre a L1 e a LE talvez possa ser melhor compreendida se entendermos que a língua é natural ao ser humano. Ou seja, apropriar-se de uma LE é trazê-la para dentro de si e confrontar-se com a própria concepção da (nova) realidade que ela oferece. Nessa perspectiva, Benveniste (1988, p. 284) defende que a língua é da natureza do homem e não construída por ele. O autor questiona a metáfora que compara a linguagem com um instrumento, utilizada como um meio para chegar a certo fim, o que é uma visão altamente funcionalista de língua. Pennycook, por sua vez, afirma que “essa visão [funcionalista] tende a reduzir a linguagem a um sistema que existe para a transmissão de mensagens ou para fazer coisas com as palavras” (1998, p. 26-27) e essa visão de língua não permite um vínculo maior

da linguagem com suas relações inerentemente históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas.

Assim como Benveniste defende que a linguagem esteja na natureza do homem, Bakhtin propõe uma concepção semelhante, afirmando que a palavra na língua nativa é tão familiar para nós “como um irmão, como uma roupa familiar” (BAKHTIN, 1981, p. 72), é a atmosfera comum à qual estamos acostumados. A língua materna não é um mistério para nós. Contudo, ao nos depararmos com a língua estrangeira, esta sim apresenta-se como um mundo misterioso a ser desvendado e, mais do que isso, a ser apropriado por nós, caso estejamos dispostos a desvendar esses mistérios. Reis (2008) demonstra essa mesma relação comparando a língua mãe como a “língua do gozo” em oposição à LE, cuja estranheza é sedutora:

(...) língua que Patrick Anderson chama de “língua mãe” e à qual ele atribui a propriedade de ser a língua do amor e do gozo em relação à língua do outro como aquela que possui “uma estranheza sedutora” (...). Sedução esta que vem da língua que o aluno quer aprender, mas cujo confronto o deixa “vulnerável”, “inseguro” (REIS, 2008, p. 150).

A insegurança e vulnerabilidade advêm, em grande parte, do fato de que estudar uma LE é “se colocar em uma situação de (...) (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (REVUZ, 1997 p. 221). A quebra de paradigmas pode tanto deslumbrar como desanimar o aprendiz que, em seu processo de apropriação da LE, nem sempre toma consciência do seu *eu* que está em jogo: com a LE, uma diferente concepção do real é possível – e isso pode ser assustador. Revuz argumenta acerca do deslocamento do real nesse momento em que o aluno se depara com o fato de que não existe mais um único ponto de vista sobre as coisas.

O que se estilha ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da

língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo (REVUZ, 1997, p. 223).

Enquanto isso, Maria José Rodrigues Faria Coracini traduz esse conflito defendendo que a dicotomia entre a L1 e a LE é questão que traz à tona as ideologias inerentes a cada uma das línguas:

É preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais... (CORACINI, 2003, p. 153).

Exultação ou desânimo, encanto ou desapontamento, o que ocorre é que o aluno é constantemente colocado à prova frente a sua identidade. Sua L1, que sempre lhe deu suas bases de referência de mundo, não é mais capaz de dar conta de toda a complexidade da (nova) LE. Seja pela maneira de classificar as cores, objetos, fatos, ou tempos verbais, para o aluno há um deslocamento do real, e isso vai de encontro com tudo aquilo que sua L1 nele edificou até então.

Aprender uma LE, portanto, não é como aprender outra disciplina em L1, como demonstram os estudos nessa área. As situações de tensão pelas quais o aluno passa são maiores e sua identidade é posta à prova, pois não tem a L1 para se respaldar ao se expressar/expor na LE frente a seus colegas e professor. Na próxima seção, aprofundarei nas questões relacionadas aos conflitos de identidade inerentes ao processo de apropriação de uma LE.

2.3 Identidade

Pelo que se depreende, para um aprendiz de LE, é pressuposto que ele irá confrontar-se com essas novas realidades e situações que perturbarão (em algum momento) o seu *status quo*, sua situação de conforto. Mas afinal, o que leva um sujeito a querer se apropriar de uma língua estrangeira no mundo atual? Para alguns autores como Rajagopalan, esses aprendizes estão em busca de *status* e afirmação social, afinal de contas, falar uma LE é questão de prestígio:

(...) sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65).

Elisabete Longaray (2009), em publicação intitulada *A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira*³, defende que o motivo de busca por aprender uma LE pode ser traduzido pelo conceito de valorização do capital cultural do aprendiz:

Bonny Norton (1995) da University of British Columbia (Canadá) afirma que, ao investir numa segunda língua, o aprendiz está ciente de que por meio dela poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural (LONGARAY, 2009, p. 48).

Esse conceito de *capital cultural* traz à tona a noção de *investimento*, ideia que engloba de modo mais complexo a relação que o estudante estabelece com sua motivação em aprender a língua-alvo (L-A), que é frequentemente ambivalente. É complexa, pois envolve a relação simbólica construída tanto social como historicamente com a L-A, pois estamos

³ Artigo constante da revista *Em aberto*, do INEP, em número especificamente voltado para Ensino-Aprendizagem de Línguas no contexto brasileiro, organizado por Beatriz Fontana e Marília dos Santos Lima.

inseridos em uma sociedade que possui relações políticas, ideológicas e econômicas construídas com outros países e outros povos no decorrer dos séculos. E o aprendiz está inserido nessa sociedade, que também possui uma relação histórica com a LE em questão. Para o aprendiz, o investimento no aprendizado de uma LE implica obtenção de capital cultural⁴, ou seja, ele conquista algo que possui valor de troca mais elevado em determinados grupos sociais e, desse modo, obtém *status*.

Portanto, se a motivação – o *investimento* – principal é adquirir capital cultural, o aprendiz buscará novas formas de interação e aceitação social e, para isso, ele terá de acatar o desafio de se reconstruir como sujeito na LE. Ele passará por processos de (re)criação de si; de mistura de repertórios, valores, atitudes, gestos etc.; de reposicionamentos sociais; enfim, serão compostas, se ele quiser enfrentar o desafio, novas representações identitárias. Frente a outros *eus*, o aprendiz precisará rever quem é ele nesses novos contextos de interação. Conforme Rajagopalan,

(...) As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Em verdade, as identidades estão o tempo todo sendo reajustadas às diversas circunstâncias que vão surgindo. E isso não é absolutamente um processo pacífico, ela é, no mínimo, conflituosa internamente ao sujeito. O aprendizado de LE tem um custo pessoal grande. Afinal de contas,

(...) o ato de aprender uma língua excede o próprio fato de aprender na medida em que falar a língua do outro, apreender a língua do outro, é confrontar (se confrontar a) ao fato de ser estrangeiro em si mesmo (ANDERSON, 1999, p. 268 *apud* REIS, 2008, p. 30).

⁴ Esse conceito foi originalmente desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992), e é citado por Longaray (2009, p. 54).

A partir da confrontação e aceitação de um novo *eu* na LE, ressignificam-se as identidades dos sujeitos. Nas palavras de Rajagopalan, “As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante” (2003, p. 69).

Já discutimos sobre o caráter vivo e orgânico da língua à luz de Bakhtin, que discorreu profundamente sobre esse tema nos primórdios da década de 1930. Essas características ficam ainda mais evidentes com a velocidade de contato e interconectividade entre os povos que existe no mundo atual que, mais do que globalizado, está, de fato, interconectado. Para Rajagopalan (2003, p. 26), essa situação provoca mudanças que não são passageiras, “mas estruturais e constitutivas” na língua.

(...) nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno. (...) Estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

Ainda para o autor, esse contato entre os povos, marcado pela desterritorialização, torna as pessoas cidadãos do mundo, pessoas que carregam múltiplas identidades.

(...) os destinos dos diferentes povos que habitam a Terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros – fenômeno que vem sendo chamado de “transnacionalização” da nossa vida cultural e econômica (Robins, 1997). O outro lado dessa mesma moeda se chama “desterritorialização” das pessoas – que, por motivos diversos, tornam-se em número cada vez maior, cidadãos do mundo – e suas práticas identitárias (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57).

É por isso que Rajagopalan defende que se torna cada vez mais urgente compreender que o processo de apropriação de uma LE necessariamente abarca um processo de redefinição de identidades.

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um processo de redefinição de identidades (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Coracini (2003) segue esse mesmo raciocínio pontuando que “(...) Inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela” (p. 153). Desse modo, estabelece-se uma nova relação do aprendiz com a LE, em que ele passa a dizer-se sob um olhar redefinido, advindo do confronto de sua L1 frente à LE.

As produções de identidade são, portanto, fruto de uma constante negociação com o outro, com o meio, com o mundo, e as línguas estrangeiras estão no cerne desse processo de transformação das identidades. Segundo Mariana Rosa Mastrella, em tese de doutorado intitulada *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*,

(...) tendo em vista a produção da identidade não como categorias sociais ou culturais fixas, mas como uma questão de performatividade, como uma constante e contínua negociação de como nos relacionamos com o mundo e nos fazemos por meio da linguagem, temos que a aprendizagem de língua estrangeira, bem como toda a estrutura formal institucionalizada de ensino de línguas, está intimamente ligada a questões de formação e transformação de identidades (MASTRELLA, 2007, p. 109-110).

Quando falamos de formação, percebo ser inevitável concordar com Pennycook (1998) quando defende que se torna premente compreender as ações políticas de nossa prática. Inserir, portanto, o aluno-sujeito no mundo das línguas estrangeiras e compreendê-lo

como dotado de subjetividade, abarcando seus processos de reconstrução identitárias, é tornar o ensino de LE um fazer crítico no sentido de ter a intenção de transformação, ou seja, de “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (*ibid.*, p. 39).

Entende-se, portanto, no escopo deste trabalho, que existem duas vertentes principais no estudo de identidades, que tentarei explicar de maneira sucinta, correndo o risco de simplificar um conceito que, por sua natureza, é complexo.

Autores como Rajagopalan (2003), Pennycook (1998) e Mastrella (2007), relacionam a questão da identidade a seus aspectos políticos, sociais e ideológicos, por vezes voltados para contextos de políticas de exclusão, identidades linguísticas e/ou identidades socioculturais. Ao passo que autoras como Coracini (2003) e Revuz (1997), tratam identidade a partir de teorias do discurso e psicanálise, enfatizando as questões de identificação e considerando, portanto, os aspectos de reconstruções identitárias como ressignificações de sentidos. Para efeitos desta pesquisa, ambos aspectos foram considerados, contudo, deu-se ênfase na linha teórica das duas últimas autoras.

Frente a isso, no intuito de tornar o EAL uma prática transformadora, capaz de abarcar o sujeito como múltiplo, complexo, criativo, a partir de uma visão diacrônica e social da língua, parece-me inevitável inserir o sujeito no cerne dos processos de interação, tema que será tratado a seguir.

2.4 Interação para a comunicação

Pelo que já vimos até o momento, para que haja comunicação entre dois indivíduos, é necessário um terreno comum. Esse lugar-comum surge, muitas vezes, na forma de *temas*, ou

o que Claire Kramsch denomina de *comunidades de discurso*. Quando pessoas pertencem a um mesmo grupo social, seja a família, vizinhança, nação etc., elas passam a partilhar maneiras parecidas de ver o mundo por meio de suas interações com os demais membros do mesmo grupo. Essas visões são, em geral, reforçadas por instituições como o governo, a igreja, a escola, e se refletem em maneiras comuns dos membros desses grupos de agir, de crer, de ver o mundo, até mesmo de usar a língua. Esse uso influencia tanto na maneira de dizer as coisas, como determina o que pode ou não pode ser dito. Quando, entre esses membros, a língua utilizada é a mesma, tem-se o que a autora denomina de *comunidades de discurso*, que se referem a “maneiras comuns na qual membros de um grupo social utilizam a língua para alcançar suas necessidades sociais” (KRAMSCH, 2003, p. 6-7)⁵. Dito nas palavras de Bakhtin,

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (BAKHTIN, 1981, p. 28).

Ou seja, é o processo de interação que determinará de que modo essa comunicação acontecerá. E, por isso, é preciso haver certa concordância entre os interlocutores, de onde surgem os signos e as normas – sociais e linguísticas –, ou, do contrário, estaríamos eternamente condenados por uma babel sem precedentes. Tanto que, conforme o autor, uma alteração na interação necessariamente provoca mudanças no signo:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo (BAKHTIN, 1981, p. 28).

⁵“(...) common ways in which members of a social group use language to meet their social needs”.

As formas e contexto de interação são, portanto, fatores determinantes na comunicação dos falantes. Em sua L1, o aprendiz já passou por inúmeras experiências sociais nas quais diferentes usos da língua – e diferentes papéis identitários – foram demandados. Ele já possui um vasto repertório do qual dispõe de recursos para utilizar. E esse repertório está apenas começando a ser edificado na LE da qual ele está se apropriando. Essa LE representará suas novas possibilidades de vozes e identidades, somadas às experiências prévias que ele já possui em sua L1. Conforme Fontana & Lima em releitura de Hall (2001),

[a autora] defende a necessidade de entender as condições com as quais se constrói o envolvimento dos aprendizes nas várias formas de práticas comunicativas da sala de aula e o quanto, com o passar do tempo, tal envolvimento afeta o desenvolvimento das suas identidades sociais e psicológicas tanto de aprendiz quanto de comunicador na língua-alvo (FONTANA & LIMA, 2009, p. 24).

Desenvolver novas identidades de aprendiz/professor, enfim, de comunicador na L-A, significa que passamos a nos referir como um novo *eu* em outra língua e, para isso, é preciso criar um novo repertório de referências de quem passou a ser esse *eu*, afinal, somos agora um *eu* que possui uma nova voz para enunciar. Segundo Reis,

(...) aprender uma língua é se construir uma outra enunciação (...). E essa nova enunciação implica em um novo corpo, uma nova identidade que permita ao sujeito poder “ser” inclusive em língua estrangeira. (REIS, 2008, p. 144)

Ao passo que Revuz defende que esse processo de apropriação de uma nova voz pelo aprendiz de LE não ocorre isento de conflitos, pois faz emergir à consciência os vínculos arraigados que mantemos com nossa própria língua.

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto (REVUZ, 1997, p. 215).

Entretanto, o processo de apropriação da LE não é de todo um eterno inquietar-se. Os aprendizes oscilam, muitas vezes, entre momentos de prazer e conflito, deslumbramento e estranheza. Alguns, ainda, quando muito motivados, parecem viver uma eterna lua de mel com a LE, podendo até mesmo renegar ou não querer identificar-se com certos aspectos de sua L1. Enfim, cada um lida da maneira que pode e consegue frente às redefinições de identidade que vive. Por isso, a meu ver, fornecer espaço na sala de aula para que o aluno possa lidar de modo mais natural com esses conflitos pode ser um modo de tornar o aprendizado de LE um pouco menos angustiante. No entanto, é importante lembrar, ainda, que grande parte das experiências pelas quais o estudante vai passar em LE, no início de sua aprendizagem, possivelmente será nos momentos de interação em sala de aula. E é por isso que estamos buscando privilegiar essas instâncias. Conforme Coracini,

(...) no caso particular das línguas estrangeiras, o grau de maior ou menor sucesso depende do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele, ao se defrontar com outros modos de estruturar significações do mundo que se apresenta como múltiplo, polifônico e construído. (CORACINI, 2003, p. 155)

Seja na aula de línguas ou no mundo interconectado de nossos dias, o estudante passa, então, a ter uma identidade mutável, suscetível às inúmeras interações ao qual está exposto. Para Longaray, o estudante de línguas, sob a ótica sociointeracionista, é tido como “um ser complexo, detentor de uma identidade mutável por meio do tempo e espaço” (2009, p. 54). A partir disso, a tentativa tornou-se “integrar aprendiz e contexto de aprendizado” (*ibid.*). Desse modo, conforme Lucia Rottava postula, parece ser necessário tomar a “noção de identidade social do aprendiz de língua” de uma perspectiva que necessariamente implica “a noção de comunicação e interação social” (2009, p. 89).

Como, então, relacionam-se o aprendiz e o mundo social mutável? A cada momento em que o aprendiz fala ou se expressa ele está organizando e reorganizando a consciência de

quem é e o modo como ele se relaciona com o mundo social – o outro – e, portanto, com sua identidade social. Ou seja, na condição de aprendiz de língua em interação com o outro na sala de aula – ambiente onde possivelmente se realizará grande parte de suas primeiras experiências na LE –, o estudante terá de se apropriar de diversas – e quiçá novas – vozes para se comunicar na L-A e, desse modo, passará por modificações, em maior ou menor grau, na sua identidade: seja na sua relação com o outro, consigo e até mesmo com a LE, pois estará utilizando outros recursos linguísticos emprestados da LE para expressar-se enquanto se relaciona e se comunica com o outro. A pequena comunidade que se cria em sala de aula pode, a meu ver, proporcionar alguns espaços de interação social, de modo a abarcar, como visto nas seções 2.2 e 2.3, os sentimentos de ansiedade, angústia, desejos, deslumbramentos, anseios, recusas etc. que muitas vezes acompanham o processo de aprendizagem de uma nova língua. Por conseguinte, negociar essas vozes e identidades por meio de interações sociais é, na visão de alguns autores, o meio pelo qual as pessoas se relacionam com o mundo, processo que está diretamente ligado, em seu íntimo, a desejos de reconhecimento, afiliação e segurança, representado pelo desejo de pertencimento a determinada comunidade de discurso. (NORTON PEIRCE, 1997 *apud* LONGARAY, 2009, p. 55).

Da perspectiva sociocultural, portanto, o desenvolvimento da língua é essencialmente considerado um processo social, no qual

Os indivíduos e os ambientes se constituem mutuamente e as pessoas devem ser vistas dentro de seus ambientes e interações. O conhecimento pertence aos ambientes sociais e não apenas aos indivíduos. O desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado aos usos que o aprendiz faz da língua em interação (FOSTER E OHTA, 2005 *apud* FONTANA & LIMA, 2009, p. 16).

Para as autoras, por conseguinte, é crucial considerar, durante o processo de ensino-aprendizagem de LE, o trabalho interacional empreendido pelos participantes, pois é “uma

forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado” (*ibid.*, p. 22).

A interação é considerada neste trabalho como um processo social primordial para a troca linguística, pois, na visão de Bakhtin (1981, p. 81), qualquer expressão ou enunciação “(...) é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, ou seja, a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (p. 82), constituindo-se, portanto, como “*produto da interação do locutor e do ouvinte*” (*ibid.*, ênfase no original). O autor acrescenta, ainda, que “a própria realização deste signo social [a palavra] na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (*ibid.*), de modo que não pode haver troca linguística sem interação.

A partir desses pressupostos, entende-se que a comunicação, tanto em L1 como em LE, origina-se a partir de interações sociais que, para fins desta pesquisa, são representadas pelas relações entre professora-pesquisadora-atora e aprendizes no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No próximo capítulo, será discutida a Pesquisa-Ação de René Barbier (2007), metodologia selecionada para desenvolver este estudo.

CAPÍTULO 3

DO REFERENCIAL METODOLÓGICO

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.

(Paulo Freire)

Com vistas a perscrutar os questionamentos deste estudo, escolhi a Pesquisa-Ação (P-A) como metodologia mais adequada à realização da parte prática deste processo investigativo. Em busca de um referencial que possibilitasse abarcar e considerar o sujeito como ser complexo, encontrei a P-A de René Barbier (2007). Essa metodologia, na acepção do autor, é capaz de incluir em seu olhar o caráter humano, histórico, social e de transformação do sujeito. Tomei, então, como base, as teorias da P-A desenvolvidas pelo autor, bem como releituras elaboradas por Franco (2005), de modo a poder lidar com os sujeitos levando em consideração a imprevisibilidade característica do ser humano. Cabe ressaltar que a metodologia de pesquisa da qual Barbier (2007) propõe distingue-se substancialmente de outros autores que também desenvolvem trabalhos na linha da P-A, por estar fortemente alicerçada na teoria da complexidade, que pode ser encontrada em estudos de autores como Edgar Morin⁶ (2011).

Ao delinear a metodologia de trabalho que usei nesta pesquisa, tomei como norte as construções teóricas que viemos tecendo até então, considerando o processo conjunto de aluno-professor-contexto. Isso implica que a pesquisa possui a premissa de que os participantes passam por reconstruções de significados em sua maneira de aprender línguas, de ver e de se posicionar no mundo, de lidar com o outro, de consciência de si e de

⁶ Para aprofundamento no tema, ver MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 4 ed., 2011.

reconstrução de identidades (RAJAGOPALAN, 2003). Essa premissa se deve ao fato de a língua ser um processo necessariamente social, como já discorremos anteriormente, tornando inevitável a interação entre os indivíduos. E quando intencionamos abarcar a complexidade do real, precisamos estar preparados para imprevistos, pois é preciso ser criativo para responder às demandas e situações inesperadas que surgem (FRANCO, 2005; BARBIER, 2007), pois,

Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (BARBIER, 2007, p. 96).

Considero, ainda, relevante ressaltar que esta pesquisa procurou seguir um modelo qualitativo-interpretativista de natureza holística, calcado tanto nas visões dos autores citados em adição à minha interpretação e percepção da experiência conduzida.

Por outro lado, a questão da não neutralidade linguística e científica parte do pressuposto de que os significados são construídos socialmente por meio da linguagem e, portanto, tratam-se de visões parciais. Conforme Mastrella,

A não neutralidade linguística, por sua vez, como afirma Moita Lopes (1994, p. 331), implica a não neutralidade científica: se a linguagem é o que possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista, os significados são construídos socialmente, ou seja, trata-se do desenvolvimento de visões parciais e interessadas de conhecimento; não revelações de uma realidade totalitária, mas a possibilidade de várias realidades (MASTRELLA, 2007, p. 59-60).

Muitos autores da LA têm defendido as possibilidades metodológicas que incluem essa multiplicidade de visões, pois a linguagem em si já reflete a subjetividade do sujeito desde o momento em que ele escolhe o tema a ser pesquisado até a conclusão daquilo que propôs investigar. Ao realizar pesquisas de caráter qualitativo, portanto, procura-se oferecer diferentes pontos de vista sobre os processos experienciados. Um dos modos de se fazer isso é partir da triangulação dos dados. A triangulação consiste no uso de múltiplos métodos,

converging informações (FREEBODY, 2003, p.77), na tentativa de compreender a realidade ou suas representações (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 19). A triangulação é considerada por muitos autores como uma forma de validação da pesquisa qualitativa, pois expõe simultaneamente “realidades múltiplas, refratadas” (*ibid.*). Ela é capaz de apresentar diversos pontos de vista da mesma história ou situação e, por isso, torna-se um convite ao leitor a explorar visões concorrentes do mesmo contexto, “a se imergirem e se fundirem em novas realidades a serem compreendidas” (*ibid.*). É a partir dessas visões e caminhos que esta pesquisa tece as análises dos seus resultados, apresentadas no próximo capítulo.

3.1 A Pesquisa-Ação

A Pesquisa-Ação, definida por Barbier (2007) como *existencial* normalmente trata de temas relativos à afetividade humana, sendo considerada uma “arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (p.67). A P-A de Barbier aborda a realidade como pertencente aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, pois não controla resultados mas, pelo contrário, aceita os componentes de ambivalência e ambiguidade em relação ao desconhecido. Essa característica da P-A corrobora com a visão delineada nas discussões teóricas (capítulo 2), que considera o sujeito como ser complexo, detentor de identidades mutáveis, capaz de se ressignificar nas condições de produção de outra língua (CORACINI, 2003, p. 153).

O caráter coletivo intrínseco do qual fala Barbier (2007) tem por pressuposto que sejamos, pesquisador e participantes, parte integrante da pesquisa, “verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional,

sensorial, imaginativa, racional” (p. 70) . A alma da P-A, portanto, está em seu caráter de *implicação*. Nas palavras do autor,

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e da sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática (BARBIER, 2007, p. 14).

Reconhecer, portanto, o caráter de implicação da P-A é assumir que o fazer pesquisa nas ciências humanas tem como premissa interações entre sujeito e objeto de pesquisa, pois é um fazer *com* o coletivo e, portanto, o pesquisador está presente com “todo seu ser emocional, sensitivo, axiológico”, bem como com “seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional” (BARBIER, 2007, p. 69).

A preferência metodológica deste trabalho foi, portanto, alicerçar-se na P-A de Barbier, adequando-a ao contexto de sala de aula, de modo a verificar suas implicações para tal escolha.

Nesse sentido, a pesquisa procurou nortear-se por princípios fundantes elencados por Franco (2005, p. 489) no escopo de uma metodologia formativa e emancipatória, que propõe:

- (a) ação conjunta entre pesquisador e pesquisado;
- (b) realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- (c) organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- (d) criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- (e) desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permite o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;

- (f) reflexões que atuam na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- (g) ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- (h) desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Com foco nesses princípios, retoma-se, dessa maneira, a intenção de mudança de atitude do sujeito ou do grupo em relação à nova realidade que se impõe, desenvolvida coletivamente, afinal, “não se trabalha *sobre* os outros, mas sempre *com* os outros” (BARBIER, 2007, p. 14). Nesse sentido, a P-A de Barbier vem ao encontro das nossas necessidades de se trabalhar a interação em sala de aula, pois, a partir do momento que a metodologia de pesquisa aceita o caráter complexo do ser humano, ela também é capaz, a priori, de abarcar os processos de ressignificações identitárias pelos quais os alunos passam⁷ – dotados ou não de conflitos –, a partir de seus instrumentos de pesquisa (como será descrito na seção 3.5), da atitude do pesquisador-ator frente aos sujeitos e do trabalho de conscientização do processo de ensino-aprendizagem tanto por parte da professora-pesquisadora-atora como dos estudantes.

Na condição de professora e pesquisadora-atora no projeto realizado, procurei, então, abrir espaços de criação de um ambiente favorável, de modo que os alunos pudessem se sentir à vontade e confiantes nas construções dos processos interativos para compartilhar seus pensamentos, reflexões, ideias, opiniões, sensações, experiências etc., de modo a implicá-los como coautores de seu próprio processo de formação.

⁷ Cf. já discutido no capítulo 2.

3.2 Cenário da pesquisa

A Pesquisa-Ação foi desenvolvida junto a um grupo de alunos matriculados em um curso temático intensivo em língua inglesa em janeiro de 2011, no Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (PPE UNB Idiomas). O tema proposto para o curso foi *Pop culture: Music, Fashion and Entertainment* (“Cultura pop: Música, Moda e Entretenimento”), selecionado pela própria professora-pesquisadora. Entende-se que temas imbuídos de sentido para o professor trazem um caráter afetivo em relação àquilo que é ensinado. Esse caráter afetivo é essencial para a P-A, conforme já visto na seção anterior.

O curso foi oferecido à comunidade e matricularam-se aqueles que se interessaram pelo tema e metodologia propostos. Esse curso temático era voltado para alunos iniciantes, também por opção da professora-pesquisadora. Esta foi a primeira vez que essa instituição ofereceu um curso temático voltado para a língua inglesa⁸.

3.3 Caracterização dos participantes

A pesquisa foi realizada com um grupo de dez participantes, constituído de seis homens e quatro mulheres, com faixa etária variando entre 19 e 60 anos. Quanto ao domínio da língua inglesa, também era um grupo heterogêneo. Os dados tabulados referem-se aos estudantes que concluíram o curso, do total de 14 alunos inicialmente matriculados⁹.

⁸ Cabe ressaltar que, após esta primeira experiência, foi oferecida uma segunda versão do curso temático, realizada ao longo do segundo semestre letivo de 2011, com carga horária ampliada, como também outro curso com o tema “Cinema”, ministrado por outra professora e voltado para alunos de nível intermediário. Atualmente, mantém-se a oferta desses dois cursos temáticos em língua inglesa para a comunidade. Há, ainda, outros temas em experimentação nessa instituição.

⁹ Dos quatro desistentes, uma aluna compareceu apenas a uma aula; outra aluna participou de três encontros; uma outra justificou que efetuou trancamento em razão de problemas familiares; e o quarto estudante participou do curso, mas não compareceu à apresentação final, não tendo informado à professora as razões de sua ausência.

Essas informações estão sintetizadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Características dos Participantes¹⁰

Identificação do participante	Idade	Sexo	Domínio da língua (Referência: QECRL ¹¹)
A1	31	Masculino	A1
A2	24	Masculino	B1
A3	60	Feminino	A1
A4	19	Feminino	A1
A5	37	Feminino	B1
A6	34	Masculino	A2
A7	40	Masculino	A1
A8	32	Masculino	A2
A9	32	Feminino	A2
A10	20	Masculino	A1

3.4 Período de coleta de dados

A Pesquisa-Ação foi desenvolvida em janeiro de 2011, tendo ocorrido diariamente, em caráter intensivo, totalizando 20h distribuídas em duas semanas de curso, realizado no horário de 12h-14h, de segunda a sexta-feira, e um encontro no sábado, de 8h-12h.

É importante sublinhar que uma questão desafiante no processo foi o tempo limitado para a realização da P-A, que deve levar em consideração o componente humano, o desenvolvimento das relações afetivas, cognitivas, a quebra de barreiras e resistências; fatores

¹⁰ Informações coletadas das fichas de inscrição dos participantes, com exceção do nível de domínio de língua que foi informado por eles em sala de aula.

¹¹ Ver Anexo 1.

esses que dependem de tempo para sua maturação, bem como reflexão sobre os processos e reelaboração das rupturas que acabam por emergir. Nas palavras de Franco,

(...) há que se considerar que uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço... (FRANCO, 2005, p. 493).

Ainda que houvesse essa condição limitante, o curso, por ter sido em caráter intensivo, propiciou construção da proximidade afetiva entre os participantes envolvidos, como poderá ser observado nos depoimentos relatados no capítulo de análise dos dados.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

É importante nesta etapa comentar acerca da flexibilidade metodológica da P-A, que se adéqua e se ressignifica de forma espiral vinculada mais “à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem” (FRANCO, 2005, p. 497), revelando o caráter mutável intrínseco à P-A. Desse modo, quaisquer que sejam os instrumentos de coleta de dados ou métodos de análise selecionados para a realização de uma P-A, eles deverão ser constantemente revistos e reajustados ao processo conforme se fizer necessário, pois a flexibilidade metodológica é inerente a esse tipo de pesquisa.

Barbier reafirma essa característica da P-A ao revelar que

O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral* que a todos utiliza. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Inversamente, porém, todo segmento de ação engendra *ipso facto* um crescimento do espírito de pesquisa (BARBIER, 2007, p. 118).

Os dados dos participantes foram coletados por meio de sua ficha de inscrição no curso. Suas expectativas em relação ao curso foram colhidas oralmente no primeiro dia de aula, quando, juntos, elaboramos no quadro um grande mapa de ideias sobre a proposta das aulas temáticas.

Por parte dos envolvidos na pesquisa, foram utilizados diários de bordo para os registros da experiência, sendo que seu uso era por adesão espontânea. Esse instrumento foi o mais significativo para a coleta de dados.

No caso da pesquisadora-atora, os instrumentos foram o diário de itinerância e a caderneta. Ressalta-se que foi realizada gravação de áudio do último encontro, com o objetivo de registrar a avaliação do curso pelos alunos, procedida em inglês. Os instrumentos de coleta utilizados seguem descritos no quadro 2.

Quadro 2. Instrumentos de coleta de dados

	Instrumentos de coleta	Descrição	Forma de uso
1.	Caderneta	Caderno destinado a anotações de elementos presentes fora do ambiente das aulas, onde algum <i>insight</i> ou encontro inesperado possa ocorrer e que precise ser imediatamente registrado.*	Utilizado para fazer anotações de <i>insights</i> a qualquer tempo, tanto fora dos ambientes de aula, como durante os encontros.
2.	Gravações em áudio	Registro em equipamento eletrônico próprio de gravações em qualquer ambiente ou momento que se considere relevante registrar. ¹²	Utilizado para gravar a avaliação final do curso realizada pelos alunos oralmente em sala.
3.	Diário de itinerância	Termo criado pelo próprio Barbier. Diário do pesquisador que traz a característica singular e privada do diário íntimo, podendo incluir impressões, sentimentos, desejos, críticas, enfim, qualquer coisa que se tenha vontade de registrar sobre a experiência vivida.**	Utilizado conforme descrito.
4	Diários de bordo	Instrumento utilizado pelos participantes para registro de suas impressões pessoais e autorreflexões acerca de sua prática como aprendiz de LE.	Utilizado para obter <i>feedback</i> dos alunos em relação a como eles mesmos percebiam seu processo de aprendizagem em cada aula.

*Cf. Barbier, 2007, p. 129.

** Apesar desse caráter íntimo e afetivo que o diário de itinerância comporta, a parte publicável é cuidadosamente selecionada, sempre buscando-se respeitar os sujeitos envolvidos na pesquisa (Barbier, 2007, p. 135)

A fim de dar início às reflexões sobre os processos vividos pelo grupo, serão apresentadas, no capítulo a seguir, as análises dos dados coletados a partir dos instrumentos descritos no quadro acima.

¹² É sugerido por Barbier manter um gravador de bolso para registrar encontros ao acaso em ambientes extraclasse que sejam considerados relevantes para a pesquisa. Merece registro o seguinte fato: ao final de uma aula, o aluno A7, de forma espontânea, argumentou que preferia, naquele momento, tecer comentários sobre suas impressões pessoais dos encontros em lugar de registrá-los em seu diário de bordo. Essa conversa durou cerca de dez minutos e se mostrou um *feedback* precioso para a pesquisa. Contudo, eu não estava de posse do gravador de bolso e, portanto, não pude fazer um registro fidedigno de seu depoimento quando anotei os pontos considerados significativos na caderneta. Não me saiu da memória a recomendação de Barbier.

CAPÍTULO 4

DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade e a irracionalidade, o nascimento e a morte de toda a existência.

(René Barbier)

4.1 Diário de Itinerância

Esta seção da análise dos dados consiste na apresentação das anotações selecionadas do diário de itinerância¹³ que, como tal, inclui os acontecimentos ocorridos entre alunos-alunos e alunos-professora em classe. Relata-se, outrossim, a descrição das tarefas realizadas¹⁴, bem como o processo de elaboração de algumas atividades que foram consideradas relevantes.

Considera-se ressaltar que as dinâmicas propostas no plano de aula tiveram o intuito de servir como facilitadoras dos momentos de interação, em que a professora-pesquisadora buscou incentivar a participação dos alunos, de modo a implicá-los nas tarefas, com o intuito de permitir e aceitar que surgissem componentes de ambivalência e ambiguidade em relação ao até então desconhecido resultado, conforme premissas da P-A de Barbier¹⁵. Para a apresentação dos apontamentos da pesquisadora, o registro dos encontros foi organizado em ordem cronológica, e as impressões e *insights* registrados na caderneta foram mesclados ao diário de itinerância e encontram-se aqui inseridos.

¹³ O método do diário de itinerância desenvolvido por René Barbier é descrito no Quadro 2, cap. 3, p. 38.

¹⁴ O plano geral das aulas pode ser consultado no Apêndice 2.

¹⁵ Cf. tratado no cap. 3, p. 31.

4.1.1 Primeiro Encontro

Iniciei o curso com uma questão a ser resolvida: o espaço físico destinado como palco das aulas, o laboratório de línguas, estava indisponível no horário. Para contornar a situação, fomos transferidos para outro local, que se tratava de uma sala de computadores. O incidente de troca causou certo transtorno, pois o local não dispunha de espaço livre para circulação dos alunos e me deixou um pouco insegura com relação ao que faria para desenvolver as atividades planejadas, que exigiam circulação e movimentação. Não era possível evitar certa ansiedade, pois o problema surgido impactava o primeiro contato entre aluno-professor. Contornada essa questão inicial, o planejamento foi dinamicamente adaptado para caber no espaço de circulação disponível. Essa foi uma de outras ocorrências com as quais tivemos de lidar no decorrer do curso, que infelizmente reflete um pouco a realidade do país, desafiadora para o professor de ensino público que, além de ter de lidar com a sala de aula, precisa, muitas vezes, resolver problemas que deveriam ser de competência institucional.

O curso planejado tratava-se de minha primeira experiência docente sem um livro didático. Havia certa expectativa interna, pois, afinal, o livro do professor acaba sendo um meio de refúgio quando o andamento de uma aula planejada eventualmente muda devido às circunstâncias. Nesse caso, todos os recursos de que dispunha eram meus próprios materiais, atividades e vivências anteriores em sala de aula. Somado a isso, havia a proposta de seguir uma metodologia diferente das referências que possuía do meu próprio processo de formação, assumindo, ainda, o papel de pesquisadora-atora em campo. O desafio estava lançado para nós – professora-pesquisadora e aprendizes – e o que me cabia era observar o decorrer dessa (nova) experiência.

Nosso primeiro contato consistiu em uma tempestade de ideias no quadro com as expectativas que os alunos tinham em relação ao curso temático. A partir de seus comentários, construímos nossa definição e proposta do curso, no qual o motivo mais ressaltado pelos participantes era “perder o medo de falar / desenvolver a comunicação em inglês”.

A primeira atividade foi uma dinâmica de autoapresentação, em que fiz uso de perguntas pessoais dispostas em cartões. Por exemplo, *What's your name?* [Qual seu nome?] / *What's your favourite colour?* [Qual sua cor favorita?] / *What's your favourite soccer team?* [Qual seu time de futebol preferido?] / *What are you good at?* [No que você é bom?] / *What are you bad at?* [No que você não é bom?] etc. Apesar de ser uma dinâmica comum em cursos de línguas, o objetivo era que os alunos se apropriassem de informações das perguntas dos cartões e apresentassem o parceiro para a classe, enfrentando o medo de falar em público em inglês. Se, para os alunos, a tarefa parecia se mostrar desafiadora, para mim o exercício maior foi o de não corrigir os erros gramaticais nem os de pronúncia¹⁶. O diferencial estava em deixá-los se expressar da forma mais livre possível, de modo a criar um ambiente amigável.

A segunda atividade consistiu em um jogo (*Who am I?* [Quem sou eu?]) no qual um integrante de cada equipe dispunha de um cartão com a foto e informações de uma pessoa famosa. Sua equipe tinha, então, de adivinhar quem era o artista do cartão por meio da elaboração de perguntas em inglês. À medida que adivinhavam, ganhavam um novo cartão e a vez de responder as perguntas passava a outro integrante. O grupo que terminasse todos os seus cartões primeiro vencia o jogo. Seguem alguns exemplos de perguntas que os grupos fizeram: *Is he a man?* [Ele é homem?] / *Is he an actor?* [É ator?] / *Is he a singer?* [É cantor?]

¹⁶ Há pesquisas interessantes de autores como Barbara Seidlhofer com foco em Inglês como Língua Franca, que aceitam a pronúncia do inglês do não nativo, e desmistifica o conceito do que é a língua dita perfeita do falante nativo. Artigos da autora podem ser acessados por meio dos links:
<<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe3/hulmbauer.pdf>>
<<http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>>

/ *Is he Brazilian?* [É brasileiro?] / *Is he from the North?* [É do norte?] / *Is he still alive?* [Ainda está vivo?] / *Did he die young?* [Morreu jovem?] etc. Quem possuía o cartão respondia *Yes/No* [Sim/Não].

No diário de itinerância, fiz a observação de que um dos alunos de um grupo fez a pergunta *Is he young?* [Ele é jovem?], no entanto, como a integrante que estava de posse do cartão não compreendia o que era *young*, o grupo precisou criar estratégias, sem utilização da língua portuguesa, para que ela entendesse a palavra. Desse modo, pôde-se perceber que a atividade exigia cooperação do grupo e mútuo entendimento, muitas vezes demandando uma comunicação além das palavras, como o uso de gestos, por exemplo.

Existem críticas que se fazem em relação à utilização de mímicas e outras maneiras de se comunicar em LE, como se isso fosse “*embromation*”. Minha intenção em relação a esse grupo de alunos não era aceitar “qualquer coisa” em prol da comunicação em LE. Contudo, tratava-se de um grupo de *iniciantes* motivados a perder o medo de falar em inglês e observei que uma das coisas que causava esse medo eram suas crenças¹⁷ de “não saber pronunciar corretamente” ou de “não saber todas as palavras para dizer o que queriam dizer”, motivos pelos quais o contexto foi adaptado à necessidade dos participantes. Por ter se tratado de um curso básico, intencionei criar condições em que os alunos se sentissem confiantes ou, ao menos, à vontade para se comunicar em língua estrangeira com o conhecimento que já possuíam dela. Agregar conteúdo era consequência natural do processo.

Ao final da aula, foi sugerido aos alunos a escrita do diário de bordo, com adesão facultativa. O diário de bordo dos alunos se tornou uma fonte rica de *feedback* para esta pesquisa, pois revelou o experienciar e o implicar de cada um nas atividades. Tendo deixado

¹⁷ Este não é um estudo específico sobre crenças (o conceito está sendo utilizado no sentido comum da palavra – algo em que se acredita), estou apenas inserindo algumas falas que surgiram dos próprios alunos durante as aulas que considere importantes para o contexto desta pesquisa.

livre a língua de registro (inglês ou português) obtive vários tipos de diários¹⁸. Alguns em português, marcados com “P” nos excertos, outros em inglês, marcados com “T”, indicando que foram traduzidos. Diários mistos foram marcados com “T” ou “P” no respectivo trecho. As traduções foram todas realizadas por mim.

4.1.2 Segundo Encontro

O segundo encontro, destinou-se a exercitar com os alunos diversas possibilidades de compreensão de um dado contexto em LE. Com esse fim, a dinâmica utilizada consistiu em assistir uma cena de um desenho animado¹⁹ – em japonês – para que depois contassem o que entenderam da história sem o apoio do referencial linguístico (observa-se que foi detectado que nenhum deles tinha conhecimento da língua japonesa). As atividades desta aula transcorreram do seguinte modo: (a) Texto biográfico sobre o diretor; (b) vídeo em japonês; (c) vídeo em inglês.

Previamente ao vídeo, foi distribuída uma curta biografia dos trabalhos do diretor Hayao Miyazaki. Para compreensão do texto, foram utilizadas algumas técnicas, entre as quais, o glossário inglês-inglês elaborado pela professora e a identificação de cognatos²⁰. As atividades de texto, em todas as aulas, foram realizadas sempre como dinâmicas de grupo.

Em minhas observações como pesquisadora, com a prática dessas técnicas no transcorrer do curso, os aprendizes passaram a valorizar o que *já sabiam* ou eram capazes de

¹⁸ Ver Apêndice 4.

¹⁹ Para esta atividade, selecionei cenas do longa-metragem O Castelo Animado (*Hauru no ugoku shiro*, 2004), do diretor japonês Hayao Miyazaki. O uso de atividades ligadas ao universo oriental deve-se principalmente à minha bagagem de formação universitária no curso de Letras – Japonês pela Universidade de Brasília (2004-2008), somadas à minha experiência de vida no Japão (2002).

²⁰ Para as atividades de interpretação de texto, apoiei-me em diversas técnicas que aprendi em minha experiência como monitora da disciplina Inglês Instrumental 1, quando realizei um projeto de apoio aos alunos da graduação na Universidade de Brasília, inserido no Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.) durante todo o período que cursei o mestrado.

deduzir dos textos, vídeos etc., abrindo mão do hábito arraigado de enfatizar somente o que eles *não sabiam* da língua. Em minha percepção, isso pode ser um ponto significativo na construção da relação do estudante com a LE, já que o público-alvo com o qual trabalho, que é, em sua maioria, de adultos que tentaram, por diversas vezes, iniciar seus estudos de língua inglesa, mas que, por algum motivo, interromperam, para que, posteriormente, tentassem recomeçar. Alguns alunos deste curso relataram no primeiro encontro que estavam nessa tentativa de recomeçar, objetivando a comunicação. Por isso creio que motivar esse tipo de aluno é importante para que ele, confiante, possa dar continuidade a seus estudos da L-A.

A cena²¹ do vídeo *O Castelo Animado* foi, então, veiculada conforme apontado inicialmente. A seguir, a mesma cena dublada em inglês foi apresentada de modo que eles puderam acrescentar mais detalhes à sua percepção/compreensão inicial e descrever melhor os acontecimentos. Desse modo, sentiram o sabor de que *compreender é possível*. Alguns diários de bordo dos alunos confirmam que a apropriação das técnicas levou a uma crescente confiança no processo de aprender línguas, conforme relatado na seção 4.2.3.

A atividade inusitada trouxe reações diferentes por parte dos alunos. Ainda que tivesse sido explicado que a cena seria em japonês e que o importante era descrever o *contexto*, alguns estudantes se mostraram desconfortáveis com esse componente inusitado, pelo que se depreende de alguns diários de bordo, conforme ilustrado abaixo:

A10 (T)²²: “(...) *quando a professora Larissa mostrou-nos aquele filme em japonês... Eu não entendi nada. Aquele filme é uma viagem (...)*”

Enquanto isso, outros alunos demonstraram interesse na atividade:

²¹ Para esse tipo de atividade com alunos iniciantes, a cena escolhida possuía fatos em sequência, pois há um encadeamento de ideias, facilitando a compreensão do contexto.

²² (T): traduzido do inglês; (P): original em português; (T*): transcrição traduzida de gravação em áudio.

A6 (T): *“A aula foi muito interessante, as cenas de animação mostradas foram importantes e demonstraram a importância da linguagem e expressões, independentemente da língua. (...) nesta aula fui introduzido a Hayao Miyazaki, que me interessou bastante”.*

A última atividade consistiu na elaboração, em grupos, de uma história a partir de quadros de imagens²³ que retirei de outro desenho animado do mesmo diretor. Eles tinham de ordenar cinco quadros de imagens livremente, desde que construíssem uma história a partir deles. Essa tarefa, além de ter um componente de interação, permitia que eles usassem sua criatividade.

A meu ver, isso pode representar uma quebra de paradigmas para alguns que, com a ausência da tradicional referência de “vocabulário e estruturas da lição” para decorar e utilizar pode provocar insegurança. Para outros, significa superar limitações no uso da língua, dentro do universo que eles conhecem da LE, inteiramente disponível para criar sentidos. No espaço da P-A e interação nesse contexto, puderam ser contempladas todas essas possibilidades de convivência entre os sujeitos, gerando troca, aprendizado e comunicação.

Seguem excertos dos diários de bordo que ilustram esses aspectos de ambivalência:

A1 (T): *Nós criamos uma história com os cards entregues pela professora, com muita imaginação.*

A4 (P): *A classe foi mais difícil que a primeira. Especialmente a criação da história. Foi muito bom as atividades com os filmes.*

²³ Ver Apêndice 1.

4.1.3 Terceiro Encontro

O tema da aula era a vida de Vinícius de Moraes²⁴. Iniciei fazendo um apanhado geral de ideias com os alunos sobre o que eles já tinham ouvido falar dessa personalidade da música brasileira. Em seguida, foi apresentado um vídeo com trechos de depoimentos sobre Vinícius. Os alunos fizeram comentários sobre o vídeo e, assim, acrescentamos novas informações ao nosso primeiro apanhado de ideias.

A atividade seguinte foi com o texto biográfico de Vinícius de Moraes. Pude notar que eles demonstraram mais receptividade ao tema, que lhes era familiar, como pode ser observado pelos excertos dos diários de bordo a seguir:

A5 (T): “(...) *A atividade foi fácil, pois todos na sala conhecem Vinícius de Moraes*”.

A10 (T): “*Nesta aula, o texto sobre Vinícius de Moraes foi interessante e fácil de entender com a ajuda do glossário*”.

Para finalizar a aula, apresentei a versão em inglês da música Garota de Ipanema e colhi a opinião de cada um sobre o que acharam da letra e quais diferenças eles notaram em relação à letra em português. Nos diários de bordo apareceram as seguintes avaliações:

A10 (T): “(...) *A respeito da música, eu gostei. Cantar em inglês me ajuda a pronunciar melhor as palavras*”.

A5 (T): “(...) *Por fim, nós ouvimos uma versão interessante da canção ‘Garota de Ipanema’. Então, amei essa aula, aprendi muito!*”

A3 (T): “(...) *Hoje a aula foi excelente!*”

²⁴ Compositor da bossa nova brasileira (1913-1980). Poeta e diplomata.

No decorrer do curso, lendo os diários de bordo dos alunos, considerei inserir uma técnica sugerida por Barbier (2007, p. 143), que consiste na “avaliação permanente da ação” em caráter coletivo, no intuito de construir, portanto, uma avaliação em conjunto com os alunos acerca de cada encontro no início da aula seguinte. Contudo, a limitação da carga horária comprometeu o uso dessa ferramenta. Desse modo, decidi realizar a avaliação coletiva somente no último encontro, em relação a todo o curso, conforme descrito na seção 4.1.9.

4.1.4 Quarto Encontro

Na primeira parte, propus um questionário sobre cinema, que gerou uma discussão bem profícua, pois envolveu o mundo das experiências pessoais dos alunos, proporcionando motivação, interação e participação, que durou o dobro do tempo inicialmente previsto. As perguntas do questionário eram do tipo: *Can you think of a film which made you cry/laugh a lot?*[Você se lembra de algum filme que lhe tenha feito chorar/rir?] / *What's your favourite film?* [Qual seu filme preferido?] / *Can you think of a film which you've seen several times?*[Você se lembra de algum filme que tenha assistido várias vezes?] etc. Previamente ao questionário, foi introduzido vocabulário pertinente ao universo cinematográfico, para auxiliar em todas as discussões sobre filmes que foram feitas dali em diante.

A seguir, foram apresentadas algumas cenas do filme *Tomates Verdes Fritos*²⁵, lembrando aos alunos de observar o contexto, inferir informações, utilizar seu conhecimento prévio sobre o assunto ou tema. Os filmes cujo áudio original era em inglês foram passados sem legenda, por se mostrar adequado para o exercício de colocar a atenção naquilo que já conseguiam compreender, e não em focar nos detalhes vocabulares que não entendiam.

²⁵ *Fried Green Tomatoes*, 1991, do diretor Jon Avnet.

A segunda parte da aula foi inspirada no filme-musical *Hair*²⁶. Introduzi um texto sobre a relevância do musical²⁷ no contexto da época em que foi criado, trazendo também um pouco da história do movimento *hippie* dos anos 1960 e da Guerra do Vietnã.

Inspirada pelo filme *Hair*, propus um exercício de “tornar-se *hippie* por um dia” como aquecimento inicial. Descontraidamente, convidei todos para dançar aderindo ao jeito *hippie* de ser, dizendo os passos sempre em inglês²⁸. A atividade proposta visava à interação, bem como à quebra do medo do ridículo de se expor em público ou frente à classe e que alguns alunos já haviam citado em seus diários, como no exemplo abaixo:

A3 (P): (...) *Sinto muita dificuldade em arriscar e soltar a fala durante a conversação em inglês devido ao medo de errar e passar por ridículo.*”

Dando continuidade à atividade física²⁹, foi proposto um jogo aos alunos que exigia não só coordenação motora, mas também atenção, memorização, interação e foco. O depoimento da aluna A3 a seguir revela o caráter motivador e de interação com o grupo que a atividade teve para ela:

A3 (P): *“Aula com dinâmica diversificada motivando a participação de todos. Proporcionando motivação espontânea e integração do grupo de forma agradável e diversificada. As técnicas utilizadas favoreceram autoconfiança no uso da linguagem oral pelo fato de tornar a comunicação em inglês menos complicada como outrora imaginávamos”.*

Dando sequência, foi trabalhada com os alunos a música *I Got Life*, parte da trilha sonora do próprio musical *Hair*. É uma música relativamente rápida e simples, que trata das

²⁶ *Hair*, 1979, direção de Milos Forman.

²⁷ O musical original foi dirigido por Tom O’Horgan e estreou na Broadway em 1968.

²⁸ Essa contribuição advém de minha própria experiência de vida, pois dancei por mais de dez anos e fui professora de sapateado.

²⁹ Não faz parte do escopo desta pesquisa estudar a influência do componente corporal no processo de EAL, contudo, já existem trabalhos nesta área, em autoras como Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008) e Gisele Pierra (2006).

partes do corpo. A turma foi dividida em pequenos corais, nos quais os componentes deveriam trabalhar em conjunto para cantar a estrofe que lhes coube. O componente de diversão embutido na atividade e a própria cena bem descontraída inspiraram os alunos a continuarem cantando, a despeito da queda da energia elétrica ocorrida. Como afirma Barbier (2007, p. 139), “(...) sempre, o primeiro lugar, é concedido ao humor e ao paradoxo”, conforme se pode observar no depoimento a seguir:

A6 (T): *A aula de sábado foi muito legal, o tópico não poderia ser melhor: cinema. Adoro filmes, amo séries, então fiquei contente de participar da aula. O filme mostrado em cenas curtas é um dos mais emotivos que já vi. Absurdamente belo. Em seguida, vimos um trecho de Hair que foi divertido e realmente tivemos uma ótima interação na aula. Música, dança, filmes, histórias. Muito bom. Adorei.*

Cabe ressaltar que, como pesquisadora, pode-se notar que os registros nos diários de bordo começaram a demonstrar que os alunos estão mais envolvidos pessoalmente pela experiência, estando presentes aspectos emocionais, sensoriais, imaginativos, racionais, dos quais trata Barbier (2007, p. 70).

Enquanto pesquisadora-atora, observo que a professora, em sua integralidade de sujeito complexo, lança mão de sua experiência de vida como recurso na elaboração das atividades, o que corrobora com Reis (2008, p.184), quando afirma que o professor, como ser humano integral, deve vislumbrar possibilidades relacionadas à sua experiência e vivência, pois possui recursos que nem sempre pensa poder utilizar em sua prática.

4.1.5 Quinto Encontro

O quinto encontro foi motivado pelo tema “ideias inovadoras”. Esse assunto foi trabalhado a partir de uma cena do filme *Coco Chanel & Igor Stravinsky*³⁰, somada a uma frase motivadora: “*People react to anything that’s new*” [As pessoas reagem a tudo que é novo]. Foi feito um apanhado geral de ideias com os alunos, como nos demais encontros – focando a descrição dos elementos da cena e dos elementos linguísticos presentes. Em seguida, foi realizada, em grupo, a leitura da biografia de Gabrielle Chanel. Nessa atividade, foi utilizada a elaboração de mapas de ideias³¹, já utilizados anteriormente, que consiste na seleção de palavras-chave do texto, relacionando-as entre si. Os alunos dividiram-se em grupos e apresentaram seu mapa de ideias para a classe.

O intuito dessa atividade era colaborar na conquista gradual de confiança em falar em público³², levando os alunos a lidarem com seus conflitos internos nessa consecução e, com isso, estabelecer novas significações com a língua-alvo, favorecendo uma possível mudança na relação de identidade estabelecida com ela.

A proposta seguinte foi uma atividade realizada em pequenos grupos³³, que consistiu em um levantamento e discussão sobre ideias inovadoras que tivessem quebrado paradigmas e seus respectivos autores. Notou-se maior envolvimento e participação dos alunos nas atividades que tinham esse perfil de buscar elementos para a discussão advindos do conhecimento de mundo de cada um. A meu ver, isso parece tornar o fazer linguístico mais

³⁰ *Coco Chanel & Igor Stravinsky* (2009), do diretor Jan Kounen.

³¹ Exemplos de mapas de ideias feitos por alguns dos alunos constam no Apêndice 3 (referem-se à aula que tratou do tema “Hair”).

³² A referência para o uso dessa metodologia foi a minha experiência como intercambista no Japão. Mensalmente, havia a demanda de se apresentar nas reuniões formais do Rotary Club, constituída somente por senhores. Com isso, gradualmente, o terror, pânico e timidez foram vencidos ao tempo em que fui adquirindo mais confiança, mesmo sem dominar completamente a língua japonesa.

³³ Nas dinâmicas das aulas, buscou-se realizar sempre momentos de atividades em duplas ou pequenos grupos para um posterior momento de discussão com toda a turma.

recheado de sentido pessoal. Um exemplo que demonstra a gradual motivação de uma estudante em relação a seu aprendizado segue abaixo:

A3 (P): *Desde que iniciou o curso de Inglês Temático, percebi uma grande melhora na interpretação e leitura de texto em inglês, bem como na conversação, a qual tornou-se mais desenvolvida e com um pouco mais de fluência, apesar de ainda ter dificuldades com vocabulário para expressar ideias (...).*

Ainda assim, como cada aluno é um ser complexo diferente um do outro, alguns que já se sentiam mais confiantes participavam mais das discussões, enquanto outros, mais tímidos, participavam menos. Acredito que cabe ao professor manter-se atento para solicitar a participação e valorizar a opinião de todos, para que nenhum aluno se sinta ofuscado pelos demais, contribuindo para a propiciação de um ambiente amigável entre os participantes.

4.1.6 Sexto Encontro

No sexto encontro, o foco foi o filme *Tina*³⁴, que conta a história de vida da cantora norte-americana, Tina Turner. Nessa atividade, foi passada uma cena na qual as ênfases foram as técnicas de inferência e suposição como ferramentas auxiliares na construção do entendimento de um dado contexto. Após essa etapa, foi feita uma tempestade de ideias sobre o que eles conheciam a respeito dessa cantora. Também nessa aula, foi realizado exercício de interpretação de texto sobre a biografia de Tina com apresentação de cada fase de sua vida por cada um dos grupos.

O tema da aula motivou três discussões. A primeira, sobre celebridades que viveram experiências marcantes como Tina, e que conseguiram superar seus obstáculos. A segunda, sobre famosos que, ao contrário dela, não conseguiram superar suas dificuldades e

³⁴ Tina (*What's Love got to do with it*, 1993), dirigido por Brian Gibson.

sucumbiram, fosse pelas drogas, álcool, suicídio, miséria etc. E, por último, uma reflexão a respeito dessas diferenças de atitude.

Essa atividade tocou uma aluna, que nos trouxe um exemplo de uma situação que havia experienciado na sua própria realidade: o convívio próximo com usuários de drogas. Isso engendrou uma discussão bastante rica e motivou a participação dos demais, convidando-os a uma reflexão mais aprofundada do assunto e a reverem suas próprias opiniões pré-concebidas.

Sob meu ponto de vista, essa foi uma significativa conquista dos aprendizes enquanto grupo durante o curso, justamente por terem conseguido priorizar, na discussão, o discurso, a comunicação, o compartilhar e o refletir acerca de questões sociais e de sua realidade, sobre os obstáculos de domínio da língua, que não impediram a comunicação em LE. Dessa experiência, pode-se inferir que estabelecer a interação no grupo parece ser mais significativo para motivar o processo de comunicação do que propriamente ter o domínio refinado da língua.

4.1.7 Sétimo Encontro

O sétimo encontro destinou-se à orientação aos alunos sobre sua apresentação oral, que versaria sobre uma celebridade escolhida por eles. Foi sugerida a elaboração de um texto-resumo para que pudesse ajudá-los a organizar as ideias para a apresentação.

4.1.8 Oitavo Encontro

Este encontro destinou-se às apresentações, cujas dinâmicas se revelaram bem interativas. Ao final de cada apresentação, os demais alunos podiam fazer perguntas ou comentários. Os temas selecionados pelos alunos foram bastante diversificados – desde Nelson Mandela³⁵ até Black Eyed Peas³⁶. A partir dessas apresentações, pode-se notar o avanço de cada um dos alunos na construção de sua autoconfiança nesse ato de se apresentar perante os demais colegas. Podemos inferir isso a partir do excerto ilustrativo abaixo:

A6 (T*): *“Quando começou o curso e você falou que teríamos de fazer uma apresentação oral, eu achei que fosse ser impossível, impossível! Eu achei que não seria capaz, mas foi bom!”*

Chama atenção o comentário do aluno, que demonstra seus conflitos frente ao duplo desafio: não só apresentar em frente à classe, mas fazer isso na L-A. E, no final, ele diz: “foi bom!”. Essa conquista, a meu ver, pode contribuir para sua motivação no estudo da língua e na autoconfiança de que é possível comunicar-se na LE, a partir da construção de uma identidade positiva com a língua.

Ao final de cada apresentação, o espaço era aberto a perguntas ou comentários, o que ocorreu diversas vezes, demonstrando, de fato, um processo de interação entre os alunos como uma comunidade de prática³⁷, compartilhando os mesmos interesses e desenvolvendo suas habilidades à medida que interagem entre si com certa regularidade (MASTRELLA, 2007, p. 61)

³⁵ Líder político na luta contra o *apartheid* na África do Sul.

³⁶ Grupo americano de *hip hop* criado em 1995.

³⁷ Assunto tratado em detalhe no cap. 4, seção 4.2.2.

4.1.9 Nono Encontro

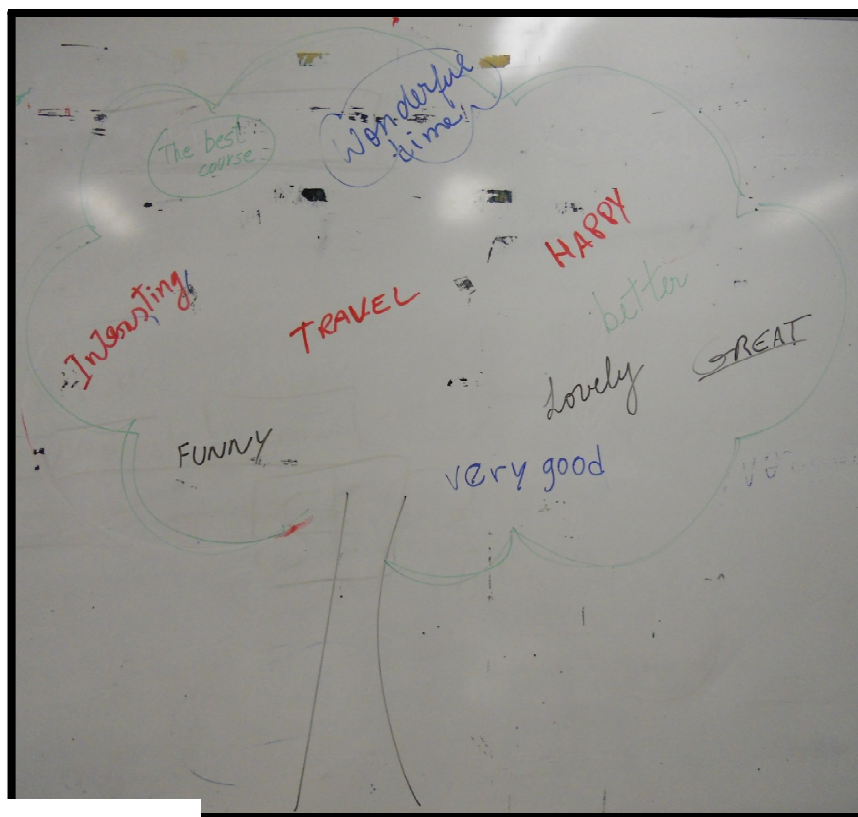
O nono encontro tratou-se do encerramento do curso, quando foi realizada uma avaliação geral das apresentações e do curso em si. Em uma das dinâmicas, os alunos deveriam perguntar uns para os outros sobre atividades das aulas, como, por exemplo³⁸, “*Como foi a apresentação oral para você?*” / “*Suas expectativas em relação ao curso foram atingidas?*” / “*Qual atividade mais/menos gostou?*” / “*Das apresentações dos colegas, qual gostou mais? Por quê?*” e assim por diante.

No decorrer da dinâmica, os alunos naturalmente passaram a fazer perguntas pessoais, (todas em inglês) e já não mais relacionadas ao curso. Alguns exemplos: para um aluno que viveu na Austrália, foram feitas perguntas como “*Quanto tempo você morou na Austrália?*” / “*Você foi fazer o quê lá?*”. Para uma aluna que falava alemão, perguntaram: “*O que é mais difícil, inglês ou alemão?*” / “*Você conhece a Alemanha? Já foi lá?*”. O avanço na apropriação da língua pelos alunos pôde ser percebido nesse momento de interação, no qual eles naturalmente levaram a discussão para aspectos pessoais, demonstrando uso efetivo na comunicação na LE, conforme ilustra o excerto abaixo:

A7 (T*): “*Para mim no começo do curso era muito difícil falar e no final do curso eu senti que adquirir essa habilidade para falar [inglês]*”.

³⁸ Exemplos retirados de gravação de áudio, traduzida do inglês por mim.

Para finalizar, foi desenhada uma árvore na qual cada um escreveu uma palavra ou expressão que demonstrava o que o curso representou para si.



expressões

A técnica do diário de itinerância de que fala René Barbier permitiu o registro das minhas percepções acerca das atividades realizadas, contendo as informações consideradas mais relevantes para esta pesquisa. Nas seções seguintes, serão apresentados os diários de bordo dos alunos, seccionados por eixos temáticos.

4.2 Análise dos diários de bordo³⁹ por eixos temáticos

Nesta segunda seção do capítulo de análises, foram selecionados excertos dos diários de bordo⁴⁰ dos alunos, classificando-os por eixos temáticos. Autores como Mastrella (2007) citam a importância de se considerar a singularidade de cada elemento presente nos relatos e relatórios dos participantes, pois, em uma pesquisa qualitativa, a busca por padrões pode acabar deixando detalhes importantes à margem. Para esta pesquisa, escolhi, contudo, identificar tendências temáticas do grupo pesquisado, ressaltando características singulares quando de relevo. É importante destacar que essas não são, de modo algum, tendências universais, e que grupos diferentes teriam características diferentes, do mesmo modo que cada sujeito possui suas singularidades. Podemos ora falar do floco, ora da neve, ora da gota, ora do rio, ora do grão de areia, ora da praia, pois são partes de um mesmo todo. Da mesma forma, podemos ora ressaltar a fala de um aluno, ora identificar tendências do grupo, já que estou dando o mesmo grau de valor a ambos, e não priorizando um sobre o outro. Mais do que isso, o fato de ter selecionado esses instrumentos de coleta, esses excertos, essas teorias que amparam meus estudos e essa forma de interpretar, reflete meus próprios componentes subjetivos e, portanto, é com essa contribuição que essas análises foram realizadas, na postura de pesquisadora-atora implicada na Pesquisa-Ação.

³⁹ Os diários transcritos do original podem ser consultados no Apêndice 4.

⁴⁰ Fragmentos da gravação em áudio também foram aqui inseridos pois, assim como o diário de bordo, representam a voz dos participantes.

4.2.1 Conflitos e Identidade

Como visto anteriormente, o processo de aprendizagem de LE não é algo que se dê sem conflitos. As reconstruções de identidades que o aluno passa por meio das relações sociais que estabelece na sua busca por capital cultural (consciente ou inconscientemente) estão intimamente relacionadas à sua interação com o outro. Essas relações são complexas, históricas, mutáveis e dependem do meio que as constituem. Nessa perspectiva, o sujeito, conforme Sobral, só pode ser definido em relação a um outro:

Só me torno eu entre outros eus. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não cabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras (SOBRAL, 2009, p. 22).

Ver-se no espelho e reconhecer-se como um “outro” diferente do que sempre se acreditou ser é, como já vimos, uma das questões de conflito que pode advir do processo de aprender línguas. Essas ressignificações constantes são singulares a cada um dos sujeitos, não podendo ser controladas, sequer mesmo previstas. Afinal,

(...) Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Sob a perspectiva da P-A, quando se lida com o ser humano, deve-se estar preparado para o inusitado, para o criativo, para as infinitas possibilidades. Creio que, com a aceção de língua e interação que se vem buscando abarcar neste trabalho, seja mais condizente com esta pesquisa assumir a riqueza de variedade, a pluralidade dos potenciais dos indivíduos de virem-a-ser.

(...) o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de

várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2003, p. 12 *apud* MASTRELLA, 2007, p. 24).

Após essa breve retomada de alguns conceitos já discutidos anteriormente, chegamos aos diários de bordo. É importante sublinhar que, para a confecção dos diários, os alunos foram orientados a escrever suas impressões e sensações em relação às aulas/atividades realizadas em sala, de maneira livre e espontânea. Não havia um modelo ou esquema rígido a ser seguido, podendo as anotações ser feitas em português ou inglês.

Nesta seção, o eixo temático identificado destaca questões de conflitos presentes em alguns desses diários. Abaixo, um exemplo de tendências à comparação:

A10 (T): *“No primeiro dia, primeira aula, quando vi pessoas com mais tempo de inglês do que eu, fiquei com um pouco de medo de não conseguir acompanhar os outros estudantes. Mas durante a aula, quando comecei a conversar com outros alunos, me senti mais tranquilo”.*⁴¹

É possível depreender do excerto acima uma situação de tensão inicial, marcada pela sensação de inferioridade ao comparar-se com os demais em relação ao domínio da língua. Ao mesmo tempo, a interação com os outros alunos parece, em um dado momento, tê-lo tranquilizado. Em outro exemplo também pode-se perceber a presença do elemento de comparação, bem como de momento de ansiedade, seguido de relaxamento, semelhante ao excerto anterior, como se pode observar a seguir:

A8 (T): *“Minha expectativa no primeiro dia foi atendida. Eu gostei da metodologia usada em aula. No começo, eu estava ansioso. Eu achei que eu não iria acompanhar a classe, mas eu fiquei mais relaxado com o passar do tempo. Senti que meus colegas estão no mesmo nível.”*

Chama atenção o fato de o aluno relatar que se sente mais relaxado no momento que percebe que seu nível se equipara aos demais. Isso remete à Norton Peirce (1997), quando

⁴¹ Todos os grifos são da pesquisadora.

afirma que os sujeitos têm em seu íntimo desejos de “reconhecimento, afiliação e segurança”⁴².

No exemplo ilustrativo a seguir, além de estar presente o componente de comparação, o aluno enfatiza sobre sua dificuldade com a língua, o que lhe causa timidez:

A1 (T): *“Minha primeira aula de inglês foi muito interessante. Às vezes eu me sinto tímido porque não falo muito inglês, porém eu preciso falar às vezes. Conheci muitas pessoas. Alguns falam inglês muito bem, outros mediano. Eu tenho dificuldade em falar inglês, mas vou me esforçar para aprender essa língua”.*

Associo essa timidez do aluno com o que poderia ser uma sensação de insegurança e vulnerabilidade, corroborando com Revuz (1997, p. 221), quando afirma que aprender uma LE é se colocar na situação de “(re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender”.

O depoimento do aluno instigou-me a levantar algumas hipóteses sobre a questão da timidez⁴³. Como ele afirma que *se sente tímido porque não fala inglês*, parece-me que, mais que um traço de personalidade, a timidez a existir em relação à presença de uma audiência ou observador. Uma pessoa pode se sentir à vontade em uma roda de amigos conversando sobre um assunto que domina e estar tímido em outras situações, por exemplo, expressar-se em uma LE que ainda não domina frente a uma classe com pessoas desconhecidas. Poderia ser, ainda, falar em público, participar de uma reunião executiva, cantar, dançar ou qualquer outra situação em que o sujeito não se sinta à vontade para se expressar, ou que, de algum modo, lhe cause algum bloqueio ou constrangimento. Por essas razões, acredito que a timidez possa ser considerada um estado temporário de comportamento dentro de um dado contexto, relacionada a sensações de insegurança e vulnerabilidade. Isso se relaciona, a meu ver, às identidades dos aprendizes, que a todo tempo são reajustadas às diversas circunstâncias que

⁴² Cf. tratado no cap. 2 p. 27.

⁴³ Não cabe no escopo do presente trabalho teorizar sobre traços psicológicos ou de personalidade dos alunos, por isso, enquadro minhas percepções pessoais dentro do quadro teórico que escolhi utilizar.

vão surgindo, como se pode notar na ambivalência dos dois primeiros excertos, em que estavam presentes condições de ansiedade e tensão, seguidas por momentos de tranquilidade e relaxamento a partir da mudança de perspectiva de si em relação ao outro. É por isso que as identidades se reajustam conforme as interações sociais, processo que tem um aspecto de conflito internamente ao sujeito, pois coloca o *eu*, ou o que o sujeito acredita ser seu *eu*, em jogo⁴⁴. Parece relevante ressaltar o que afirma Julia Kristeva, autora da qual Coracini relê, pois faz-nos refletir se realmente somos o que pensamos que somos e queremos ser, ou se, de fato, são os outros que nos moldam, nos definem e nos enquadram.

Kristeva, em seu livro *Etrangers à nous-même (1991)*, revela-nos a complexidade da identidade, já que o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que o outro pensa que somos; a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem (CORACINI, 2003, p. 151).

Chama atenção o excerto a seguir, no qual essa tendência à comparação aparece de modo mais assertivo, especialmente no que tange à ênfase em relação às dificuldades encontradas pelo aluno:

A8 (T): “Hoje tive dificuldade de entender alguns amigos na aula. No trabalho em pares ou em grupo alguns colegas tiveram mais dificuldades e, neste caso, é possível aprender com eles. Quando tentamos explicar alguma coisa, então aprendemos também. Em contrapartida, outros colegas têm mais facilidade e fluência, o que os torna mais seguros”.

A experiência tal como o aluno relata é de conflitos e ambivalência, reajustados conforme a situação que se configura e, causados, ao que parece, pela barreira da língua. Ao interagir com o outro, o aluno faz constatações de que há momentos em que ele não compreende o outro, e momentos em que ele é quem assume o papel de explicar algo para o outro. Isso remete aos estudos de Fontana & Lima (2009, p.22), quando defendem que

⁴⁴ Cf. tratado no cap. 2, p. 17.

“aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado”.

Outro aspecto presente no depoimento do aluno e que não posso deixar de ressaltar é sua afirmação acerca de que “*outros colegas têm mais facilidade e fluência, o que os torna mais seguros*”. A partir da visão do aluno, fluência, facilidade e segurança parecem caminhar juntos. Esse ponto de vista decorre da visão que o aluno tem sobre os demais, a partir de como a interação se dá entre eles e, a meu ver, é também um aspecto comparativo, já que A8 acredita que “os outros” são *mais* seguros [do que ele]. Cabe notar o uso de *outro* em oposição a um *eu* nessa fala, também marcando a dualidade ainda existente na relação com o grupo.

De modo geral, nos quatro excertos apresentados até então, é possível observar que há a tendência à comparação, o que sugere a emergência de conflitos internos ao sujeito. Mesmo tendo sido explicado aos alunos que a avaliação se daria a partir do valor agregado ao conhecimento e desenvolvimento de cada um, e não em relação a uma meta ou conteúdo comum a ser alcançado, isso não evitou que cada um se comparasse aos demais. Pode-se notar, ainda, que esse tipo de fala comparativa apareceu frequentemente associado a momentos em que os aprendizes registraram que reconheciam suas dificuldades ou, ainda, associadas a um possível relaxamento ao notar que os outros também tinham suas dificuldades ou que estivessem “*no mesmo nível*”. Dessa reflexão, infere-se que algo parece ameaçar o *status quo*, e estabelecer relações com outro aparenta ter certa importância para eles, que, enquanto grupo, ainda está estabelecendo suas bases como uma comunidade de prática. Isso remete ao conceito de capital cultural, associado diretamente às relações de poder simbólico, explicadas por Mastrella:

Segundo Bourdieu (1989), o poder simbólico consiste em um poder exercido através do discurso, que deve ser reconhecido pelos demais, uma vez que é a

posição social de quem o profere o que o legitima. Contudo, somente recebem prestígio ou poder simbólico os sujeitos que detêm capital simbólico ou que podem transformar algum tipo de capital (como o econômico, o cultural ou social) em capital simbólico (MASTRELLA, 2007, p. 71).

Pode-se questionar sobre o que leva esses alunos a não assumirem suas dificuldades e limitações como parte *natural* ao processo de aprendizagem. Esse comportamento, em minha percepção, reflete uma sociedade competitiva e predatória, em que se luta incessantemente para obter “sucesso”, ideia frequentemente associada a ser “o melhor”. Isso se difere de ser “bom naquilo que faz” / “melhor a cada dia”, pois nesse último caso, a meta é possível de ser atingida. Entretanto, a primeira situação implica percorrer um caminho que leva à frustração, pois, necessariamente, nesse tipo de situação, o sucesso de um implica o fracasso do outro, e daí são geradas mais disputas, confrontos e lutas por poder.

Quando proponho o trabalho de interação em sala de aula, é com vistas a buscar meios positivos de construção conjunta. Contudo, se, subjetivamente, há anseios por parte de alguns em serem melhores do que o outro em busca de *status*, poder e sensação de segurança, penso ser relevante levantar o questionamento: de que maneira isso pode influenciar esses processos de interação?

Cada participante, contudo, é dotado de sua história de vida, personalidade, complexidade enquanto sujeito e, portanto, reagiu e lidou a seu modo com essas situações de conflito internos que emergiram em dados momentos.

Sigo apresentando alguns depoimentos relacionados às questões de insegurança que, algumas vezes, foram apontadas como uma dificuldade em *se arriscar*, como nos relatos a seguir:

A10 (T): “(...) Na hora de falar sobre o filme eu tive muita dificuldade porque não tenho palavras para me expressar. Mas mesmo não conseguindo falar eu tive a oportunidade de ouvir outros alunos falarem sobre o filme”.

A3 (P): “(...) Dificuldade encontrada durante a atividade para desenvolver a conversação ainda é a inibição e a insegurança na aplicação do vocabulário. Gosto de trabalhar concentrada antes de aplicar as palavras. Procuro ler e interpretar antes de fazer colocações precipitadas e fora do contexto”.

Pode-se perceber pelos excertos exemplificados acima o componente do medo de errar tolhendo a capacidade expressiva desses alunos. A capacidade de se expressar em si já existe, pois eles já dominam sua língua materna. A barreira da língua aparece, então, como um conflito ou um desafio a ser vencido. Essa situação remete às colocações de Anderson (2004, p.2), quando afirma que a L1 é “língua do amor e do gozo”, ao passo que a LE possui “uma estranheza sedutora”, pois traz ao aluno sentimentos ambivalentes: ao mesmo tempo que quer se apropriar dela, o confronto com a LE o deixa, muitas vezes, vulnerável e inseguro.

Na minha percepção, esses conflitos observados trazem à tona outras questões – próprias de cada um dos aprendizes – de como eles lidam consigo mesmos, com a paciência e tolerância para com seu próprio processo de aprendizagem.

Um fator que me parece ter desdobramento significativo em sala que aula que se pode perceber por meio dessas análises é a importância que os sujeitos dão à sua própria autoimagem. Esse termo está relacionado à preocupação que o sujeito tem a respeito do que o outro pensa dele e, desse modo, busca construir uma autoimagem de si positiva para ser bem vistos aos olhos alheios, o que, a meu ver, está diretamente relacionado às questões supracitadas de luta por aquisição de poder simbólico (MASTRELLA, 2007), obtenção de capital cultural (BORDIEU, 1992) e *status quo*. As postulações de Hall, a seguir, definem bem esse componente de autoimagem, como se pode observar:

A identidade surge não da plenitude da identidade que já se encontra em nós como sujeitos, mas de “*uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e

construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (Hall, 2003, p. 39 *apud* MASTRELLA, 2007, p. 107).

É possível, então, depreender que fatores como insegurança, comparação, timidez, medo de falar em público têm a ver com a preocupação com a autoimagem, já que influencia diretamente o comportamento do sujeito na presença de um ou mais observador(es). Os seguintes excertos ilustram esses aspectos:

A8 (T): *“Eu tenho medo de falar em público porque tenho medo de não ser compreendido e eu sou tímido também. Em atividades dinâmicas na aula eu fico à vontade para falar e conversar. Contudo, quando sou o centro das atenções, o medo de errar me deixa nervoso”.*

A1 (T): *“Na aula de sábado eu não falei muito porque tenho vergonha e muita dificuldade. Tenho facilidade em entender a professora e os alunos falando, e tenho facilidade para ler. Estou tentando acabar com minha timidez. (...)”*

De modo semelhante, porém com outras palavras, uma aluna também identificou sua dificuldade de se comunicar em inglês com seu medo de “*passar por ridículo*” e, mesmo reconhecendo as dificuldades dos demais, ela não deixa de tecer um comentário a respeito do grupo:

A3 (P): *“(...) Sinto muita dificuldade em arriscar e soltar a fala durante a conversação em inglês devido ao medo de errar e passar por ridículo. Praticar a comunicação, a sensação é como se estivesse saltando no vazio do medo e da insegurança. Com essa metodologia pude sentir-me mais encorajada. Senti-me em outro país onde só se fala inglês e que de nada adiantaria o uso do português. Tive que enfrentar com atrevimento e ousadia a dificuldade da comunicação. Durante a primeira aula, pude sentir que todas as pessoas do grupo também têm suas dificuldades, mas que estamos todos juntos em busca de conhecimentos.”*

Salta aos olhos o depoimento da aluna, que afirma que, para ela, “*Praticar a comunicação, a sensação é como se estivesse saltando no vazio do medo e da insegurança*”.

Esse comentário remete a reflexões que Pennycook faz acerca do papel da LA, pois, para o autor, é premente

uma abordagem para questões relacionadas à linguagem que emerge da premissa de que nós vivemos em um mundo de dor e de que a linguística aplicada pode ter um papel importante tanto na produção quanto no alívio de parte dessa dor. Mas é também uma visão que insiste não meramente no alívio da dor, mas na possibilidade de mudança (PENNYCOOK, 2001, p.7 *apud* MASTRELLA, 2007, p. 16).

Ainda assim, percebo ser necessário citar o que diz respeito ao encorajamento que a aluna sentiu. Em vários diários foi possível notar essa reafirmação que alguns alunos fazem em empreender esforços para com sua aprendizagem. Isso está intimamente ligado ao conceito de investimento⁴⁵, relação ambivalente e complexa que o estudante estabelece com sua motivação em aprender a LE.

Mostra-se importante sublinhar que, com o passar das aulas, a ênfase dos diários foi se modificando. Alguns alunos, como A10, por exemplo, puderam perceber seu próprio progresso e relataram isso em mais de um momento, como ilustrado abaixo:

A10 (T): “(...) *foi divertido, porque a professora explicou todas as regras em inglês e eu a compreendi. Eu entendi todas as conversas*”.

A10 (T): “*Na segunda-feira cheguei na metade da aula, mas cheguei atento ao que estavam falando porque não posso ficar perdido na aula. Mantive-me atento a cada palavra e em pouco tempo eu sabia sobre o que eles estavam conversando. Neste dia, eu percebi uma diferença muito importante comigo. Estou entendendo melhor as pessoas falando em inglês e mais rápido. Eu gostei disso.*”

O caso de A10 chama atenção, pois se observa que ele mudou sua perspectiva para uma tomada de consciência do seu próprio processo de aprendizagem e de como estava

⁴⁵ Cf. tratado no cap. 2, p. 19

progredindo. Podem-se levantar, a partir desse depoimento, algumas questões, tais como: o que será que proporcionou essa tomada de consciência? Será que foi a interação? Será que foram as atividades? Será que foi a maneira como ele começou a lidar com suas questões de ressignificações identitárias?

Entrementes, o aluno A1, ainda que tenha reconhecido seu progresso, enfatizou sua vontade de melhorar e ressaltou sua dificuldade em “*conversar com as pessoas*”, como se pode observar:

A1 (T): “*Eu tenho evoluído nas aulas, minha maior dificuldade é conversar com as pessoas. Com o tempo, eu tenho que falar. Minha dificuldade número um é pronunciar as palavras em inglês.*”

Não posso deixar de comentar a ênfase que o aluno dá em relação à sua dificuldade em *pronunciar* as palavras para se comunicar em inglês. Essa preocupação também surgiu por parte de outros estudantes:

A9 (T*): “*Para mim é muito difícil pronunciar as palavras em inglês*”.

A4 (T*): “*Eu não sinto dificuldade em falar na frente das pessoas, mas sim com a pronúncia. Eu me sinto insegura*”.

A questão da pronúncia, a meu ver, é delicada, pois ainda reina o mito de que existe uma única pronúncia correta, ou duas, normalmente associadas ao inglês norte-americano ou ao britânico. Inevitavelmente, nós, professores, acabamos tendo a função de servir como as primeiras referências para esses alunos que estão iniciando sua jornada no caminho das línguas estrangeiras. Essa preocupação com a pronúncia também pode ser observada nos exemplos abaixo:

A10 (T): “*(...) Cantar em inglês me ajuda a pronunciar melhor as palavras*”.

A3 (P): “(...) Tivemos oportunidade de trabalhar em grupo com atividades lúdicas e também individualmente, quando pudemos fazer a leitura e análise de texto, bem como a leitura juntamente com a professora, desenvolvendo assim a pronúncia correta e treinando a leitura fluente do texto”.

Pode-se perceber que surgiram nuances entre a existência de uma “pronúncia correta” – será ela a do professor ou a do falante nativo? – e uma “pronúncia incorreta”. Essas preocupações relativas à pronúncia não seriam problemas se isso não provocasse bloqueios nos alunos ao se comunicarem na LE. Elas surgem, muitas vezes, no início do processo de aprendizagem da LE e comumente permeiam a vida do estudante que, preocupado em adquirir uma pronúncia considerada perfeita e correta, passa, frequentemente, a ter uma postura de não se arriscar na comunicação se não tiver domínio “absoluto” do que está dizendo. Nesse processo, criou-se um mito de que adquirir uma competência perfeita é falar como um falante nativo. Contudo, algumas questões que podem ser levantadas são: de que nativo estamos falando? Que domínio supostamente perfeito é este em que se acredita que esses falantes nativos têm? Conforme questionamentos já apontados por Rajagopalan (2003, p. 67), “o próprio conceito de falante nativo é ideologicamente suspeito...”. Mastrella corrobora com essas inquietações, quando diz que:

[O conceito de falante nativo ideal aparece como alguém que] possui um conhecimento também completo e ideal da língua que fala: é um ser consciente de sua situação linguística, a qual possui limites claros, estabelecidos e definidos a priori (...) fora das quais não há espaço para níveis de diferença (no caso, não seria dado espaço para graus de natividade de um falante) (MASTRELLA, 2007, p. 57-58).

A perspectiva da existência de um falante nativo ideal vem de encontro às definições de língua sobre as quais discorreremos no capítulo teórico, pois isso implica uma

ideia monolítica de língua, de indivíduo e também de sociedade, na qual são apagadas as complexidades que compõem a vida das pessoas de carne e osso que habitam o mundo. É uma noção estática de linguagem que vai de encontro a uma visão performativa, uma vez que estabelece uma anterioridade

essencializada de vida social em relação à linguagem. Essa característica de essencialização nega o caráter construído, social, cultural e histórico da linguagem e da vida social (MASTRELLA, 2007, p. 57-58).

Do que podemos depreender que as exigências de perfeição de uma pronúncia ideal advêm da concepção de língua como algo anterior ao processo social e à noção de estaticidade. Isso, como afirmou Mastrella, nega o caráter diacrônico da língua, desenvolvido na e pela interação social. Essa busca da pronúncia perfeita permeia as crenças da sociedade e, portanto, dos aprendizes. E, em minha percepção, esse fator pode ser, em parte, uma questão que tanto pode interferir como bloquear uma comunicação mais espontânea na LE.

Dando prosseguimento, o exemplo seguinte introduz outro elemento: os textos.

A8 (T): “Minha dificuldade na aula é a comunicação verbal. Se eu não entendo uma atividade, eu me perco. Eu tenho trabalhabilidade com textos, porque eu apreendo a ideia do texto através das palavras-chaves”.

Pode-se observar como o elemento gráfico, material e palpável, que é o texto, traz mais segurança ao aluno. Como postula Revuz, o texto é a palavra materializada. Para alguns aprendizes,

(...) o sofrimento diminui quando acontece a passagem à escrita. O acesso a enunciados completos e dotados de sentido vem amenizar o corpo-a-corpo com a dimensão fonética (...) (REVUZ, 1997, p. 221) .

A autora, de modo lúcido, indica que

(...) a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa [acentuação, sons, ritmo, entoações] que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva (REVUZ, 1997, p.222).

Ainda assim, há momentos em que eles relatam estar mais à vontade para se comunicar, como ilustrado pelos excertos seguintes:

A3 (P): “*O uso de fichas auxiliou bastante para a descontração e desinibição, favorecendo soltar a fala”.*

A2 (T): “*Minhas aulas de inglês estão indo muito bem, todos melhoraram sua fala”.*

Pode-se observar que, a fala de A2, contrariamente aos demais depoimentos que vimos até então, incluiu todo o grupo na sua observação. Isso talvez se justifique pelo fato de ele já ter morado na Austrália por dois anos e, por isso, ter tido mais vivência linguística que os demais, tendo sido mais fácil para ele perceber a evolução do grupo.

No excerto a seguir, é possível notar presente no depoimento ilustrado tendências de conflito entre a L1 e a LE:

A8 (T): “*Hoje percebi mais uma dificuldade. Eu fico tentando traduzir todas as palavras, que faz eu me perder. Para escrever é difícil organizar as ideias em inglês. A língua portuguesa é mais refinada”.*

É como se a língua estrangeira estivesse cada vez mais *estranha* para o aluno. Revuz (1997) fala dessa condição de estranhamento do que é dito na LE como se fosse um processo que “pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade)”, o que me parece se enquadrar no caso desse aluno, juntamente a uma “operação salutar de renovação e relativização da língua materna”, que o estudante demonstra, caracterizando a língua portuguesa como “mais refinada”. Em outros casos, essa experiência poderia ser ainda “uma descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (*ibid.*, p.224), como ilustrou o depoimento do aluno A10, exemplificado na p. 62, ao dizer que entendeu todas as conversas da aula.

No depoimento de A8, pode-se observar, ainda, que o aluno afirma que, ao tentar traduzir todas as palavras, isso o fez “*se perder*”. Esse fato ilustra as percepções de Revuz

(1997, p. 223) ao afirmar que “O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira (...) é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa”.

De fato, buscar correspondência entre palavras uma a uma, sem possuir flexibilidade interna para a múltipla fluidez de significados entre palavras aparentemente correspondentes de línguas diferentes, pode causar conflitos nos sujeitos. A língua, sendo histórica e social, é, indissociavelmente cultural e ideológica, e isso está marcado no uso das palavras e expressões utilizadas em cada língua. Anna Wierzbicka⁴⁶, em seus estudos sobre tradução, explica que

O ponto de partida (...) reside no velho *insight* de que significados de palavras de línguas diferentes não são equivalentes (mesmo se artificialmente se correspondem, *faute de mieux*, pelos dicionários), se refletem e transmitem maneiras de pensar características de uma dada sociedade (ou comunidade de fala) e proveem dicas preciosas ao entendimento da cultura (WIERZBICKA, 1997, p. 4).⁴⁷

Pode-se perceber que as experiências relatadas corroboram com a visão dos autores, que postulam que a língua estrangeira mexe com as concepções de mundo, de valores, de visões que o sujeito possui, incrustadas por sua experiência de vida. Verificou-se a presença de conflitos, anseios, desejos, aceitações, recusas, no decorrer do processo de apropriação da língua-alvo, sempre influenciados por suas motivações, crenças, capacidade de aceitação das diferenças, de sua habilidade em lidar com seus próprios processos de reconstrução de identidade. O *eu* da LE, não sendo o *eu* da L1 do aprendiz, pode provocar implosões – dolorosas ou não – do que ele acredita serem as estruturas rígidas, certas e imutáveis de si, de sua personalidade, de seus hábitos, cultura. Notadamente presentes nos relatos, estavam temas relacionados à comparação, a sentimentos de superioridade/inferioridade, à busca por *status*,

⁴⁶ Wierzbicka estuda semânticas universais por meio de estudos culturais a partir de palavras-chaves em diversas línguas do mundo, trazendo *insights* frutíferos especialmente àqueles da área de tradução.

⁴⁷ “The starting point (...) lies in the old insight that the meanings of words from different languages don’t match (even if they are artificially matched, *faute de mieux*, by the dictionaries), that they reflect and pass on ways of thinking characteristic of a given society (or speech community) and that they provide priceless clues to the understanding of culture.”

mas também à vontade de superar desafios, de ser melhor a cada dia, de encontrar espaços de liberdade, levando ao início da conscientização dos sujeitos como coautores de seus processos de formação.

Na próxima seção, será tratado o segundo eixo temático identificado a partir dos diários de bordo dos alunos, relativo à interação associada ao lúdico na edificação de uma comunidade de prática.

4.2.2 Interação e Identidade

Outro tema identificado nos diários de bordo foi a interação associada ao lúdico, seja desencadeando reações positivas nos aprendizes, seja despertando interesses, diversão, descontração e a própria comunicação na L-A. Sempre que ela ocorreu de forma positiva para os estudantes, pôde-se perceber que o desfrutar fez-se presente. Os momentos de descontração foram evidenciados pelo riso e pelo humor, observados pela professora-pesquisadora-atora.

O autor Lance Askildson (2005), em artigo sobre os efeitos do humor na aula de línguas, defende que o “uso do humor pode reduzir a tensão, desarmar agressão, aliviar o tédio e estimular interesse”⁴⁸ (p.47) dos alunos na aprendizagem. O autor cita, ainda, alguns benefícios do uso do humor em sala de aula do ponto de vista do professor, entre os quais são enfatizados: “seu efeito como um componente relaxante, reconfortante, redutor da tensão, seu efeito humanizador para a imagem do professor, e seu efeito em manter/aumentar o interesse e o prazer dos estudantes”⁴⁹ (p.48). O humor é considerado, por esse autor, como fator que

⁴⁸ “(...) use of humor can reduce tension, disarm aggression, alleviate boredom, and stimulate interest (...)”.

⁴⁹ “(...) its effect as a relaxing, comforting, and tension reducing device, its humanizing effect on teacher image, and its effect of maintaining/increasing student interest and enjoyment”.

“representa talvez um dos mais genuínos e universais atos de fala no discurso humano”⁵⁰ (p. 45).

Por conseguinte, os momentos de descontração e diversão, em sua maioria associados ao humor, geraram outro fator natural, “parte do vocabulário humano universal, produzido e reconhecido por pessoas de todas as culturas”⁵¹ – o riso. Robert Provine (2000, p.1), psicólogo que realizou pesquisas sobre *A Ciência do Riso*, afirma que “o riso é primariamente uma vocalização social que une as pessoas. É uma linguagem oculta que todos falamos”⁵² (*ibid.*). De acordo com pesquisas do autor, a risada ocorre trinta vezes mais em situações sociais que em momentos de solidão, sugerindo, ainda, que o estímulo maior para o riso é o outro (80% a 90% das vezes, de acordo com suas pesquisas), e não necessariamente uma piada⁵³. Provine afirma, ainda, que “o lúdico, o estar em grupo e um tom emocional positivo marcam as situações sociais de maior ocorrência dos risos” (*ibid.*, p. 2).

Os seres humanos, complexos que são, oscilam entre seu lugar de conforto, entre os conflitos de comunicação e o prazer de aprender e de se comunicar. Os momentos de *desfrutar a aprendizagem* parecem surgir quando (a) os aprendizes alcançam pequenas conquistas – seja a realização de uma atividade, a apropriação de um vocabulário ou expressão nova, a repentina compreensão de um novo sentido da LE; e (b) quando eles se divertem. Em ambos os casos, os aprendizes parecem encontrar certo “espaço de liberdade”, conforme explicitado por Revuz (1997, p. 224). Provine defende que “A risada nos une através do humor e da diversão”⁵⁴ (2000, p. 2) e, como pode-se observar nos depoimentos

⁵⁰ “(...) represents perhaps one of the most genuine and universal speech acts within human discourse”.

⁵¹ “(...) part of the universal human vocabulary, produced and recognized by people of all cultures”.

⁵² “(...) laughter is primarily a social vocalization that binds people together”.

⁵³ O foco da diversão foi consequência natural da interação positiva entre os participantes e a professora. Não houve nenhuma situação premeditadamente humorística nas aulas. E tanto temas mais descontraídos como mais sérios puderam propiciar o surgimento do humor, como, por exemplo durante a atividade de dança, cuja quebra de paradigmas ou expectativas, a meu ver, pode ter provocado essa maior leveza e relaxamento. (cf. seção 4.1.4).

⁵⁴ “Laughter bonds us through humor and play”.

desta seção, é possível perceber a ocorrência da inclusão do grupo quando esses momentos de diversão estiveram presentes.

A4 (P): “*A primeira aula foi muito boa. Foi divertida. Eu achei diferente dos cursos regulares. Nós falamos sobre várias matérias como: cores e personalidades com apresentações e brincadeiras”.*

A6 (T): “*Meu primeiro dia na sala de aula foi divertido e eu gostei muito. Os jogos foram legais e a interação entre todos foi positiva, porque todos trabalhando juntos o resultado é melhor”.*

Percebe-se no comentário de A6 o destaque que ele dá para os processos de interação com os colegas, reconhecendo o trabalho em conjunto do grupo como algo positivo.

É nesse sentido que acredito que o ensino de línguas precisa ser visto como prática social. Mastrella traz um conceito essencial, que é o de *comunidade de prática*, criado por Wenger, como descreve a seguir:

Cunhado por Etienne Wenger (1998), do campo de estudos educacionais, esse termo [comunidade de prática] tem sido aplicado em diversas áreas de pesquisa (...) em função do foco que dá à questão da aprendizagem como uma prática social. De forma geral, uma comunidade de prática pode ser definida como um grupo de pessoas que compartilha a mesma preocupação ou o mesmo desejo por algo que faz e, assim, aprende a fazê-lo melhor à medida que interage entre si com certa regularidade. (MASTRELLA, 2007, p. 61)

Do mesmo modo que o processo de EAL pode trazer conflitos aos aprendizes, se tomamos a prática social como essência da interação, quando não marcada por disputas e confrontos, ela é capaz de permitir a edificação conjunta de relações positivas, tanto entre os participantes um com o outro, como do aluno em relação à língua, pois aprendiz pode ser levado tanto pelo êxtase, como pela decepção. Criar, portanto, um ambiente de interação favorável – ou seja, prazeroso, divertido, sem tantas tensões – pode ser fator crucial na influência positiva para que o aluno tenha espaço para aceitar e lidar com seus possíveis conflitos advindos do processo de apropriação da LE.

Hidayet Tuncay defende que promover interação em sala de aula, realizando atividades em pequenos grupos, faz com que os alunos se envolvam mais nas dinâmicas, além de ter o potencial de produzir certos aspectos favoráveis, dos quais ele cita: redução do domínio do professor sobre a classe; aumento do número de alunos que participam da aula; aumento das oportunidades de participação individual dos alunos e uso de novos recursos da L-A; promove colaboração entre a maior parte dos aprendizes; permite que o professor trabalhe mais como um consultor ou facilitador; dá aos alunos um papel mais ativo em sua aprendizagem. (TUNKAY, 2007, p.2)⁵⁵.

Percebo que esses fatores citados pelo autor vêm ao encontro de promover a participação em aula quando tomamos esse processo de aprendizagem como prática social dessa microcomunidade que surge no espaço de aprendizagem. Conforme Mastrella,

A noção de comunidades de prática [...] enfatiza que a aprendizagem se dá por meio de interação e participação em práticas sociais, o que é bastante interessante para pensarmos o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (MASTRELLA, 2007, p. 62).

Da perspectiva de que as interações em aula são, portanto, necessariamente, práticas sociais, muda-se o olhar sobre a relação entre ensino e aprendizagem, pois não podemos mais tomar esse processo como tendo uma inerente causalidade entre o que é ensinado e o que é aprendido, “uma vez que [a aprendizagem] ocorre na medida em que os alunos se engajam e participam de práticas da comunidade” (*ibid.*, p. 63). Ou seja, a noção de comunidade de prática “é algo social que vem, em grande medida, de nossa experiência na participação da vida diária e que se concretiza em práticas socialmente estabelecidas” (*ibid.*).

⁵⁵ “• it reduces the dominance of the teacher over the class.

- it increases the amount of student participation in the class.
- it increases the opportunities for individual students to participate and use new features of the target language.
- it promotes collaboration among most learners.
- it enables the teacher to work more as a facilitator or consultant.
- it can give learners a more active role in learning.”

A partir desse entendimento, depreende-se que a relação do aluno com o grupo pode ser fator de influência no processo de apropriação da língua. Ou seja, quando a interação se dá de forma positiva, haverá um aumento dos momentos marcados por descontração, desinibição, prazer e, desse modo, possibilita-se a criação de relações mais positivas que negativas com a língua. É possível notar nos seguintes excertos essa relação positiva com a LE, com as aulas e com as atividades, e cabe sublinhar que elas estão diretamente associadas à boa relação com o grupo, conforme exemplos a seguir:

A3 (P) “*Aula com dinâmica diversificada motivando a participação de todos, com uso de excelente material didático. Proporcionando motivação espontânea e integração do grupo de forma agradável e diversificada. As técnicas utilizadas favoreceram autoconfiança no uso da linguagem oral pelo fato de tornar a comunicação em inglês menos complicada como outrora imaginávamos. Tivemos oportunidade de trabalhar em grupo com atividades lúdicas e também individualmente (...) (T) *Tenho conseguido me lembrar de toda a lição durante a aula com meus amigos”.**

A4 (P): “*A aula foi muito boa. Eu gostei porque nós cantamos, falamos sobre cinema, musicais e dançamos. Nós vimos passagens do filme: Tomates verdes fritos. Eu gostei.*

A6 (T): *A aula de sábado foi muito legal, o tópico não poderia ser melhor: cinema. Adoro filmes, amo séries, então fiquei contente de participar da aula. O filme mostrado em cenas curtas é um dos mais emotivos que já vi. Absurdamente belo. Em seguida, vimos um trecho de Hair que foi divertido e realmente tivemos uma ótima interação na aula. Música, dança, filmes, histórias. Muito bom. Adorei.*

A forma como os aprendizes se posicionam no contexto de interação (neste caso, as atividades e em sala de aula), determina sua relação com o outro, com o grupo e com a língua, e influencia em sua relação consigo, no eterno processo de reconstrução de identidades, conforme Mastrella explica a seguir:

As atribuições de valor e de significado têm a ver com a forma como os falantes e, no caso, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos e participantes em um determinado contexto de interação. A língua estrangeira,

enquanto tal, também tem um papel ativo na contínua produção das identidades dos aprendizes, especialmente quando identidade é entendida como relação, não como característica fixa ou naturalmente dada (MASTRELLA, 2007, p. 108).

Essa complexidade de relações nos diversos contextos de interação e produção de identidades, pautada por Mastrella, pode ser observada nos excertos selecionados abaixo. É possível perceber a recorrência do uso de expressões relacionadas à descontração e diversão, em sua maioria associadas ao grupo, e não mais a uma relação comparativa com o outro, como observado na seção anterior.

A5 (T): *“Eu acho que essa parte da aula foi interessante porque tivemos uma boa oportunidade de conhecer a todos. Na segunda parte da aula nós jogamos um jogo chamado “Who am I?”. Para isso, a sala foi dividida em dois grupos. Então, a professora usou formas diferentes para melhorar nosso inglês e fiquei empolgada com isso!”*

A1 (T): *“Minha segunda lição de inglês foi bem diferente. Nós vimos um texto e um vídeo sobre mangá [quadrinhos japoneses]. Mangá⁵⁶ é um desenho do criador Miyazaki. A história contada pelo mangá é de magia e palavras mágicas sobre um mago com poderes mágicos. Nós fizemos um grupo de cinco pessoas e falamos sobre os cards entregues pela professora. Nós criamos uma história com os cards entregues pela professora, com muita imaginação”.*

A9 (T): *“Minha primeira lição com minha professora Larissa foi bem divertida. Os outros alunos são legais. A professora é bem jovem, mas ela é boa e legal. Na primeira aula, nós falamos em inglês o tempo todo. Foi bem interessante pra mim”.*

A9 (T): *(...) A professora é bem divertida. (...) Nós estávamos dançando e ela estava nos ensinando dança. Foi bem legal. Então, nós cantamos a música “I got Life”. A música é bem fácil, mas é bem rápida também.*

Como pode ser observado nos excertos acima, especialmente nos trechos sublinhados, há uma relação direta entre a interação do grupo e o componente de diversão, realçada pelos alunos em expressões como “foi divertida!”, “gostei!”, “adorei!”, “muito bom!” etc. Os

⁵⁶ Mangá é o termo utilizado para quadrinhos japoneses. O termo adequado quando nos referimos à animação – ao desenho animado japonês – é animê.

efeitos, portanto, do lúdico, do prazer, do humor em aula podem, conforme Askildson, ser consideravelmente benéficos nas aulas de LE, pois,

(...) a sala de aula de línguas estrangeiras/segunda língua apresenta excepcionalmente altos níveis de tensão/ansiedade para o estudante. O aprendiz deve não só tentar se comunicar em uma língua nova e desconhecida, como precisa fazer isso entre e em frente a seus colegas. Muitos argumentariam que isso apresenta um ambiente de aprendizagem significativamente mais tenso/de ansiedade, se comparado a situações gerais de aprendizagem, simplesmente pelos alunos estarem desprovidos de suas capacidades linguísticas na L1 e, portanto, de diversas maneiras, também de sua identidade pessoal e cultural (ASKILDSON, 2005, p. 49)⁵⁷.

Outro componente que não posso deixar de notar nos depoimentos apresentados anteriormente foi a significativa recorrência do fator de interação positiva presente quando se reconheciam como um grupo a partir do uso do pronome pessoal *nós*, ou seja, de que eram, de fato, uma comunidade de prática. Esses elementos mostram-se contrastantes com a primeira parte das análises em que pudemos perceber os alunos enfatizando mais o reconhecimento dos conflitos e das dificuldades do que dos aspectos positivos evidenciados. A meu ver, isso é mais um elemento que demonstra quão complexas são as relações de conflito e de identidade que integram e oscilam a todo o momento dentro de nós, como explica Revuz na seguinte colocação:

Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 1992, p. 230).

⁵⁷“(…) the foreign/second language classroom presents uniquely high levels of tension/anxiety for the student. Not only must the learner attempt to communicate in a new and unfamiliar language, but also do so among and in front of his/her peers. This, many would argue, presents a significantly more tense/ anxious learning environment—when compared with general educational settings—simply because the student is deprived of his/her L1 language capabilities and thus, in many ways, his/her personal and cultural identity as well”.

E é com toda essa complexidade dos sujeitos e das relações estabelecidas e constantemente reconstruídas entre o grupo que é preciso lidar em uma sala de aula de LE. É relevante lembrar que o professor também passa por processos de conflito no momento em que lhe cabe estabelecer relações com aquela comunidade de prática, pois está, a todo tempo, lidando *com* ela e, mais ainda, no caso de uma P-A, *implicado* nela, tendo de estabelecer suas relações como pesquisador-ator e, sendo desafiado, a todo momento, em sua prática e em ter de responder às demandas que surgem, muitas vezes, inesperadas e conflituosas para esse agente.

Na próxima seção será tratado o terceiro eixo temático identificado a partir dos diários de bordo dos alunos, relativo à apropriação de conteúdo.

4.2.3 Apropriação de conteúdo

Antes de entrar no eixo temático desta última parte das análises, gostaria de apresentar uma citação de Mastrella, que explica de que modo é estruturado o ensino tradicional:

Em primeiro lugar, os indivíduos são organizados e distribuídos por espaços, ocupando-os de acordo com seu grau hierárquico e seu progresso. As atividades, em segundo lugar, são organizadas e planejadas para os indivíduos conforme um cronograma, seguindo princípios que prescrevem atividades apropriadas à disciplina e ritmos regulares estabelecidos, os quais são fixos e devem ser obedecidos. Além disso, em terceiro lugar, as atividades a serem completadas são divididas em estágios, de maneira que habilidades e capacidades particulares possam ser desenvolvidas em um dado período, através de constantes exercícios. (...) E são criadas expectativas quanto ao nível de desempenho nessas atividades, as quais são, através de exames, classificações, promoções e tratamentos de recuperação, estabelecidas como “normais”, fora de cujos padrões são também estabelecidos os “anormais”. Tem-se então a produção de um saber, através do exercício do poder, fabricando o que Foucault (1979) chama de indivíduos normalizados (MASTRELLA, 2007, p. 72-73).

Esse formato descrito por Mastrella, pode também ser encontrado no contexto do ensino de línguas. No momento em que se parte para uma proposta que repagina a noção de língua, como no caso deste curso temático, não se encontra amparo no arcabouço supracitado. Faz-se necessário, portanto, buscar outras formas que acompanhem o dinamismo que a metodologia demanda, sobretudo no que tange às expectativas criadas quanto ao nível de desempenho dos alunos nas atividades. Para esse tipo de exigência, usualmente são criadas medidas quantificáveis que, a meu ver, não são mensuráveis quando tratamos de uma avaliação formativa.

O curso temático oferecido, ainda que na condição de ter tido de se enquadrar em alguns padrões determinados pela instituição, procurou, em relação às avaliações, optar por um modelo que levava em consideração o progresso do estudante do início ao final do curso. Progresso, nesse caso, possui o sentido do crescimento do aluno, especialmente em relação à sua autoconfiança na comunicação a partir da conscientização de sua aprendizagem. Se houve instrumentos de medida, posso dizer que foram os diários de bordo, que serviram como momentos de autorreflexão desses atores implicados em seu processo de aprendizagem, e a apresentação final, que serviu como desafio a ser vencido – um registro, para o próprio aluno, de sua capacidade de lançar-se a essa tarefa, que mesmo com seus medos e inseguranças, foi alcançada com louvor. Devo ressaltar que todos os alunos que completaram a carga horária mínima exigida e realizaram a apresentação final obtiveram aprovação no curso.

A partir disso, esta seção procura apresentar momentos de autoavaliação e autorreflexão por parte do aluno, tendo sido identificado como eixo temático fatores relacionados à apropriação de técnicas/habilidades, bem como de conteúdos. Esse eixo temático surgiu nos diários como um reconhecimento feito pelo próprio aluno sobre o que ele aprendeu e relatou que aprendeu, conheceu, e se apropriou durante os encontros. Vale ressaltar que, mesmo nos momentos em que eles falam sobre conteúdo, por exemplo, “aprendi

sobre Vinícius” ou “aprendi sobre Miyazaki”, como veremos logo abaixo, esses relatos foram feitos em inglês, o que demonstra o uso da língua-alvo – que poderia, neste caso, ser considerada como a apropriação de uma habilidade. Cabe comentar que foi possível, ainda, notar a evolução da escrita dos alunos por meio dos diários, fruto das práticas orais e de leitura em sala, revelando uma gradual apropriação da LE⁵⁸.

O foco desta seção é, portanto, exemplificar excertos que relatam momentos em que o aluno reconhece ou considera que se apropriou de algo para si. Eis alguns depoimentos ilustrativos desses aspectos relacionados ao uso e possível apropriação de algumas técnicas:

A10 (T): *“Na segunda aula, eu estava mais animado, achei interessante a técnica de leitura de texto, procurando informação específica. É mesmo muito útil. (...)”*

A10 (T): *“Nesta aula, o texto sobre Vinícius de Moraes foi interessante e fácil de entender com a ajuda do glossário. O mapa de ideias foi interessante também. A respeito da música, eu gostei. Cantar em inglês me ajuda a pronunciar melhor as palavras.”*

A1 (T): *“(…) Tive grande evolução na aula e memorizo meu exercício para ler corretamente. Eu tenho assistido filmes e ouvido músicas em inglês para facilitar que eu fale inglês.”*

Nesse último depoimento, além de o aluno A1 reconhecer sua evolução, considero relevante observar que ele registra que tem visto filmes e ouvido músicas na L-A, itens possivelmente de seu interesse, pois é essa inserção de elementos da LE no cotidiano do aluno que facilitará seu aprendizado e o motivará a continuar aprendendo.

A seguir, o aluno A6 registrou tanto aspectos relacionadas às técnicas, como também demonstrou seu interesse pelo conteúdo, como apresentado a seguir:

⁵⁸ Esse aspecto pode ser notado nos diários em inglês, disponível para consulta no Anexo 4.

A6 (T): *“A aula foi muito interessante, as cenas de animação mostradas foram importantes e demonstraram a importância da linguagem e expressões, independentemente da língua. Os pôsteres serviram para aprofundar o entendimento da história em questão e seu contexto, e nesta aula foi introduzido a Hayao Miyazaki, que me interessou bastante”.*

A meu ver, no momento em que os alunos ressaltam os assuntos que lhes interessaram nas aulas, pode-se inferir que a construção de relações afetivas com o tema está relacionada à sua motivação em relação à aprendizagem de LE, que, aos poucos, deixa de ser um estudo das regras e normas para ser imbuída de sentido.

Também foi possível observar que outros alunos relataram seu interesse pelo conteúdo, aspecto muito focado na aula sobre a vida de Vinícius de Moraes. Muitos sequer comentaram sobre outros aspectos da aula, enfatizando apenas o que aprenderam sobre o tópico trabalhado, como exemplificado abaixo:

A1 (T): *“Minha terceira aula de inglês foi boa. Nós falamos sobre Vinícius de Moraes, um importante compositor e personalidade brasileira. Ele introduziu a Bossa Nova no Rio de Janeiro e no mundo. Ele não estudou música, mas é um compositor muito talentoso. Seus pais foram músicos amadores. Ele nasceu no Rio de Janeiro, Brasil, e morreu no dia 9 de julho de 1980. O mundo perdeu um importante cantor e compositor de música popular brasileira”.*

A5 (T): *“(…)vimos uma cena de um documentário chamado Vinícius. (...) alguns amigos de Vinícius falaram sobre sua vida. Tônia Carrero falou sobre sua vida amorosa. Ela disse: “Quando Vinícius se apaixonava por alguém ele era capaz de fazer qualquer coisa para conquistá-la!”. Os amigos próximos de Vinícius, Toquinho e Tom Jobim, falaram sobre sua vida boêmia. Depois disso, nós aprimoramos nossa leitura. Do texto, eu conheci um pouco mais sobre sua carreira e vida de seus pais. Por fim, nós ouvimos uma versão interessante da canção “Garota de Ipanema”. Então, amei essa aula, aprendi muito!”*

Gostaria de dar voz à A7 que, apesar de ter escolhido não fazer o diário de bordo⁵⁹, forneceu um *feedback* em conversa com a professora, referindo-se à aula sobre Vinícius de Moraes. A7 relatou que se sentiu muito motivado em estudar um tema relacionado à cultura

⁵⁹ Conversa ocorrida extraclasse, cf. relatado em nota de rodapé, cap. 3, p. 38. Falas do aluno registradas na caderneta da pesquisadora.

brasileira, pois, em sua percepção, normalmente “os temas tratados em livros didáticos tradicionais são tendenciosos”. O aluno acrescentou, ainda, que queria “aprender a língua inglesa e não a cultura”, como se ele corresse o risco de “ser americanizado”. Interpreto, a partir dessas falas, conflitos do aluno relacionados ao medo de perder sua identidade. Inevitavelmente, ela será modificada no processo de aprendizagem da LE, mas não pela “americanização”, como ele crê. Isso ilustra um pouco das inquietações e ansiedades internas que esse e possivelmente outros aprendizes sentem. Desse relato, infere-se, ainda, que o tema aqui trouxe novos sentidos no processo de aprendizagem da língua inglesa para esse aluno.

Cabe acrescentar que outros excertos de diários referem-se à aula sobre a vida de Vinícius de Moraes:

A6 (T): “A professora nos passou o tema da aula, Vinícius de Moraes, um grande compositor, escritor, poeta, dramaturgo brasileiro e nós nos deliciamos com suas ótimas histórias, contadas por seus amigos em entrevistas obtidas de um DVD produzido por sua filha e contendo depoimentos de personalidades importantes da cultura brasileira”.

A4 (P): “Nessa aula nós falamos sobre Vinícius de Moraes. Eu estava cansada então eu não tive muito atenção. Mas aprendi sobre Vinícius”.

Considero relevante sublinhar o fato de a aluna A4 ter citado que, apesar de seu cansaço e sua falta de atenção, aprendeu sobre o tema da aula. Não creio que tenha sido apenas o fato de o tema ser familiar, mas a vida de Vinícius foi peculiar e despertou interesse nesse grupo de alunos, motivando as discussões em sala. Entretanto, não foi somente esse tema que causou interesse. Eis mais alguns excertos ilustrativos a respeito de outras aulas:

A6 (T): “Na segunda-feira de 17 de janeiro de 2011, trabalhamos com o tema moda, nós conhecemos um pouco a Coco Chanel, sua vida, seus amores e infortúnios para tornar-se o maior ícone do mundo da moda, mas para chegar nesse ponto ela enfrentou muitos problemas e preconceitos por causa de suas ideias, muito avançadas para seu tempo”.

A10 (T): *“No sábado a aula foi muito interessante para mim, pois eu aprendi coisas novas. Eu não conhecia o filme HAIR, acho que já tinha ouvido falar nele, mas não me lembro. Além disso, eu não sabia sobre o movimento hippie dos anos 1960. Então, foi divertido, porque a professora explicou todas as regras em inglês e eu a compreendi. Eu entendi todas as conversas”*

No caso de A10, além de ele reconhecer que aprendeu coisas novas, chama atenção o momento em que ele reconhece que está compreendendo tudo. A meu ver, isso foi um privilégio do curso intensivo, pois os alunos puderam praticar diariamente o seu contato com a língua inglesa. Esse despertar para a língua estrangeira pode ser motivador para os alunos, que é quando percebem que eles são capazes de compreender, de participar, de fazer parte do que eles buscam ao decidir estudar uma LE.

Cabe ainda comentar outros temas que os alunos ressaltaram em seus diários, conforme se extrai dos comentários a seguir:

A5 (T): *“A professora começou a aula mostrando-nos uma cena do filme “What’s Love got to do with it”. Depois, (...) lemos sobre Tina Turner. O filme era sobre ela. Ele teve uma vida muito interessante, ela foi considerada a Rainha do Rock ‘n’ Roll. Nós falamos sobre a vida dela e, para isso, falamos sobre vidas loucas, drogas e violência doméstica. Foi bom porque normalmente as pessoas têm opiniões superficiais sobre esses temas. Adorei!”*

No trecho acima, a aluna A5 demonstrou seu interesse pelo tema da aula, que muito a motivou nas discussões, conforme já foi observado no diário de itinerância. O tema dessa aula também foi recorrente em outros diários:

A8 (T): *“Na sala, após a discussão sobre a vida da Tina Turner, nós começamos a falar sobre drogas/viciados. Cada um deu sua contribuição e a discussão se manteve muito rica. Chegamos à conclusão que as drogas estão cada vez mais liberadas. Então é muito comum encontrar pessoas usando drogas em nosso cotidiano”.*

A9 (T): *“Nós falamos sobre Tina Turner. Para mim, ela é uma mulher interessante. Ela é uma boa cantora e uma mulher forte. Mas tenho pena por seu marido mau. Eu não entendo porque ela foi casada com Ike”.*

Nos dois relatos acima, é possível notar que o tema despertou uma conexão afetiva nos alunos, seja positiva, seja negativa. No caso da aluna A9, ela chegou a registrar em seu diário sua indignação com o casamento da artista. Considero relevante ressaltar que esse tema tenha despertado interesse nos alunos, pois, em contraste com Vinícius de Moraes, a vida de Tina Turner não era um tema familiar para eles. E os relatos foram muito mais que somente um comentário sobre a vida pessoal da artista, pois a afetividade e conexão emocional se revelaram presentes. Todos participaram da discussão final que eles mesmos engajaram.

Como foi relatado na seção referente ao diário de itinerância, a discussão final nessa aula sobre Tina Turner foi um momento em que eles ficaram mais focados no assunto discutido do que nos empecilhos comunicativos da língua estrangeira. Abaixo, observa-se mais um excerto relacionado ao tema:

A10 (T): *“Na terça eu de novo aprendi sobre outra pessoa famosa que eu não conhecia, Tina Turner. Eu achei interessante, mas o que mais me deixou animado foi a discussão ao final da aula. Eu falei pouco, mas entendi todas as conversas. Eles começaram falando sobre artistas famosos e de seus problemas com drogas e outras coisas até chegar ao craque no DF. Nisso eu vejo a importância de simular um ambiente onde todos falam inglês e somente inglês. Você ouvindo todo tempo uma hora você entende sobre o que estão falando”.*

A partir desse relato de A10, é possível notar a tomada de consciência do aluno sobre o seu fazer linguístico: ele reconhece que é capaz de compreender as conversas dos colegas e isso é, nas palavras dele, o que o deixou mais animado. Os exemplos abaixo também ilustram relatos de alunos que sentiram que adquiriram uma melhor habilidade em sua comunicação na língua inglesa:

A7 (T*): *“Para mim no começo do curso era muito difícil falar e no final do curso eu senti que adquiri essa habilidade para falar [inglês].”*

A2 (T*) *“Eu acho que meu inglês melhorou bastante aqui, é muito, muito bom”.*

Nas palavras de Revuz, “aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver” (1997, p. 229). Nesses momentos em que esses alunos reconhecem suas conquistas, é como se a LE, para eles, já não fosse mais tão estrangeira assim. Incrivelmente, em tão poucas aulas em que uma metodologia diferenciada foi adotada, algo mudou dentro deles e em suas relações com a língua. Na minha percepção, a contribuição da P-A foi fundamental para sedimentação desse processo.

A P-A possibilitou elencar o partilhar e o bom convívio entre os participantes mesmo se tratando de um público significativamente heterogêneo. Observa-se pelo quadro 1⁶⁰ que essa diversidade consistia tanto na idade dos participantes, que variava de 19 a 60 anos, bem como em relação ao domínio da língua. Apesar dessas diferenças, pôde-se notar, entre os aprendizes, relações de mútua cooperação que propiciaram crescimento e aprendizado por parte de todos.

Caminho, então, para algumas considerações acerca das análises.

Percebo, primeiramente, que essas análises, longe de se esgotarem em si mesmas, abrem horizontes para o mundo tão complexo do fazer linguístico e ensinar línguas. Quanto mais me aprofundo nesses estudos, mais percebo que a responsabilidade de um professor de línguas é grande, especialmente quando escolhemos aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade histórica, cultural, ideológica. O fazer pedagógico necessita ser imbuído de reflexão contínua, de significado para o professor-pesquisador e para o aprendiz, pois ambos são confrontados no desafio de superar constantemente suas limitações e lidar com suas resignificações identitárias. Conforme afirma Rajagopalan,

(...) É preciso pensar as formas de se comunicar. E, como já disse, voltarmos sobre nós [professores] mesmos, vez ou outra, e perguntar se não haveria espaço para repensar e rever as nossas posições. Por que devemos partir da premissa de

⁶⁰ Disponível no cap. 3, p. 35.

que somos nós que temos o que ensinar e eles só que aprender? (...) um professor pode aprender com o aluno (...) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 11).

Nesse processo de ensinar e aprender línguas não há receitas prontas, pois cada ser humano é singular e dotado de criatividade, o que torna a sala de aula um espaço onde toda criação é possível e onde os conflitos são inerentes ao contínuo processo de recriar(-se).

Em prol de um ensino de línguas crítico e reflexivo, percebo que a P-A contribui no sentido de possibilitar o constante repensar sobre o fazer educativo coletivamente, vinculado às necessidades específicas do grupo com o qual se trabalha. A P-A demanda do professor e dos alunos uma postura ao mesmo tempo reflexiva e ativa a partir de sua metodologia em espiral, proporcionando mudanças e (re)adequações constantes, convidando a todos a estarem implicados em sua formação.

Com isso, rumo para as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 5

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é o Universo onde (...) as coisas obviamente separadas são, num certo nível, inseparáveis, a partir do momento em que interagem?

(Edgar Morin)

Esta seção inclui considerações acerca deste trabalho a partir da retomada da pergunta norteadora da pesquisa, bem como dos objetivos traçados, seguidos de algumas questões pertinentes para a área da Linguística Aplicada.

É recomendado pelos autores citados que se deve ter certos cuidados, quando se publica uma Pesquisa-Ação, para não se generalizar teorias ou universalizar métodos. Por isso, os resultados e considerações aqui apresentados tratam-se de reflexões acerca dos processos vivenciados pelos participantes e professora-pesquisadora-atora, bem como nossas conquistas enquanto grupo implicado. Esta Pesquisa, por seu caráter de Ação, mostra a caminhada de um grupo que traçou uma meta em comum: superar desafios em um novo aprendizado.

Retomando a pergunta da pesquisa, percebeu-se que a adoção de técnicas da P-A na metodologia aplicada no contexto de sala de aula, que enfatiza os processos de interação dos aprendizes a partir de uma acepção de língua como prática social, colaborou significativamente para o aprimoramento da comunicação dos participantes. Isso ocorreu por meio da construção da autoconfiança e motivação do aprendiz, propiciando mais espaço para lidar com seus processos de reconstrução de identidade, apoiado pelas relações estabelecidas com a comunidade de prática.

Nesse âmbito, o estudo de uma língua estrangeira pode ser dotado de sentido, no qual os sujeitos implicados passam à condição de coautores de seu processo de formação. Esse processo, contudo, não é isento de conflitos, ambivalência, ambiguidades e imprevistos, pois provocam um remoldar constante dos sujeitos frente aos desafios lançados.

Em relação aos objetivos traçados, as investigações indicam que as experiências compartilhadas pelo grupo (alunos e professora-pesquisadora-atora) levaram a uma ressignificação das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Novas formas e visões de ensinar e de se apropriar da língua foram adquiridas e, por meio da interação estabelecida, foi possível criar espaços de cooperação, troca e busca por mútuo entendimento. A construção de uma progressiva autoconfiança foi condição fundamental nessa abertura para o novo – o “estrangeiro”.

Tratar a língua na acepção de prática social, inserindo o sujeito no epicentro dos fenômenos interativos com suas múltiplas vozes, demonstra ser, sob uma perspectiva orientada nas visões de Franco (2005), um modo de ressignificação coletiva das compreensões do grupo.

Na condição de linha metodológica de pesquisa aliada às práticas de sala de aula, a P-A pode colaborar na edificação de uma forma de ensino no qual professora-pesquisadora e alunos se implicaram em seu processo de formação, tendo trazido novas perspectivas a ambas as partes, à medida que criou espaço para conscientização dos processos vivenciados individualmente e em grupo. O caráter de cooperação mútua e a troca de experiências possibilitaram um ambiente favorável, no qual foi possível dar lugar tanto para práticas reflexivas acerca da realidade, como para a descontração, o lúdico e o humor.

Nessa experiência, o fazer em espiral a que a P-A se refere agregou novas visões e perspectivas do que é ensinar e aprender línguas em razão de sua plasticidade metodológica. Tal condição permitiu uma reflexão crítica continuada acerca da prática pedagógica em interação, possibilitando o realinhamento constante às necessidades do grupo, bem como a escolha dos instrumentos e métodos mais apropriados ao trabalho em conjunto.

Entretanto, delinear as aulas na condição de professora de uma instituição de ensino demandava a delimitação de um programa, planejamento de aulas, atividades e avaliação, o que restringia, de certo modo, a liberdade criadora que a P-A proporcionava. Isso significou um desafio na proposta de realização da P-A na posição de assumir tanto o papel de pesquisadora-atora, como o de docente.

O processo da pesquisa e elaboração desses estudos levou-me a um repensar acerca do meu próprio fazer docente e a refletir sobre questões fundamentais intrínsecas às ideologias inerentes às línguas e, conseqüentemente, da sociedade, história, cultura, instituições, das disputas de poder, das instâncias de dominação e controle aos quais estamos sujeitos como partícipes dessa mesma sociedade. Sem uma refacção de nosso olhar, não há como repensar criticamente o fazer educativo no ensino de línguas estrangeiras.

5.1 Considerações para a área da LA

A Linguística Aplicada tem passado por grandes mudanças e ressignificações em seu papel frente à sociedade, dada a importância que o conhecimento de línguas estrangeiras tem tido na teia global da qual participamos. Com o advento da tecnologia de informação, as relações entre os povos estão se transformando aceleradamente, e isso exige uma vanguarda

nessa área em que a linguagem é o epicentro das comunicações. O mundo globalizado passa a demandar que nos tornemos, de fato, cidadãos do mundo.

No mundo interconectado em que vivemos, é preciso perceber que o cidadão, hoje, é um ser que transita em redes, formando vínculos a partir de uma espécie de ecossistema de ideias, refletindo uma sede de pertencimento e participação ligada a um coletivo. As interações na sociedade já não são mais somente geográficas e a linguagem é o que leva o sujeito a uma posição de vanguarda na conexão de grupos que partilham interesses comuns. Para o novo momento da comunicação, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço, a Linguística Aplicada é chamada a buscar por respostas para esse público, caracterizado, sobretudo, por sujeitos de dimensões complexas, em permanente conectividade, propiciada, sobremaneira, pelo contexto cibernético.

Porém, não se pode desconsiderar o cenário neoliberalista econômico em que essas relações ocorrem, afinal, conhecimento é poder, mas também foi transformado em consumo. No sistema capitalista-utilitarista, enquanto alguns preconizam a *mcdonaldilização* da educação, é preciso conquistar espaços em que o verdadeiro saber crítico se faça, e é nesse âmbito que, na minha percepção, as políticas linguísticas são mais que necessárias. Afinal, a linguagem é o elemento que vincula todas essas interações. Há, portanto, a necessidade de não se perder de vista o papel relevante das políticas linguísticas em prol de um ensino de línguas formativo e emancipatório.

As relações humanas, práticas sociais por natureza, são mediadas pelas práticas de linguagem que, construída socialmente, é tanto produto de mudança como é mudada na vida humana (PENNYCOOK, 1998). Apropriar-se dessa visão trazendo-a como prática efetiva em sala de aula é uma parte desse processo. E, mais além, é perceber também que não basta

reconhecemos nosso papel como pesquisadores/educadores, mas assumirmos o lugar de agentes de mudança.

Contudo, para sedimentar a eficácia dessas práticas, não basta a refação do olhar e de postura do professor. Sem uma modificação efetiva no posicionamento nas políticas institucionais para a promoção de transformações que alcancem o escopo social, a produção científica pode acabar por ficar restrita ao reduto acadêmico.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Patrik. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet.** Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 1999.

_____. **Appropriation d'une langue étrangère, entre confrontation et rencontre.** Colloque Benveniste Mai. LASELDI – Grelis – UFC, 2004.

ASKILDSON, Lance. Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice. **In: Arizona Working Papers in SLAT.** 2005, vol. 12, p. 45-61. Disponível em: <[http://w3.coh.arizona.edu/awp/AWP12/AWP12\[Askildson\].pdf](http://w3.coh.arizona.edu/awp/AWP12/AWP12[Askildson].pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2 ed., 1981.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENVENISTE, Émile. Da Subjetividade na Linguagem. **In: Problemas da Linguística Geral 1.** Campinas: Ed. da Unicamp, Pontes, 2 ed., 1988, p. 284-293.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRAIT, Beth (Org.). Ato/Atividade e evento. **In: Bakhtin Conceitos-Chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching.** 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de identidade. In: _____. (Org.). **Identidade e Discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 2003, p. 139-159.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FONTANA, Beatriz; LIMA, Maria dos S. Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: _____. (Orgs.). Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação. **Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 81, p. 15-28, ago. 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2010.

FREEBODY, Peter. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

HALL, Joan Kelly. **Methods for teaching foreign languages**. Columbus, Ohio: Merrill Prentice, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HÜLMBAUER, Cornelia; BÖHRINGER, Heike; SEIDLHOFER, Barbara. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. **Synergies Europe**, n. 3, p. 25-36, 2008. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe3/hulmbauer.pdf>> . Acesso em : 05 jan. 2012.

KATAN, David. **Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators**. 2nd ed. Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LONGARAY, Elisabete Andrade. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. In: FONTANA, Beatriz; LIMA, Maria dos S. (Orgs.). Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 47-60, ago. 2009.

MASTRELLA, Mariana Rosa. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 4 ed., 2011.

NORTON PEIRCE, Bonny. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. (1990). Tradução de Denise B. Braga e Maria C. dos Santos Fraga. In: CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PIERRA, Gisele. **Le corps, le voix, le texte**. Paris, L'Harmattan, 2006.

PROVINE, Robert. The Science of Laughter. **Psychology Today**, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.psychologytoday.com/articles/200011/the-science-laughter>> Acesso em: 05 jan. 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **O texto teatral e o jogo dramático na didática do ensino de francês língua estrangeira**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2008.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Tradução de Serrani-Infante. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ROTTAVA, Lúcia. Português como lingual Terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. In: FONTANA, Beatriz; LIMA, Maria dos S. (Orgs.). Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 81-98, ago. 2009.

SEIDLHOFER, Barbara. Key concepts in ELT: English as a lingua franca. **ELT Journal**, vol. 59, n. 4, p. 339-341, Oct. 2005. Oxford University Press. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2012.

SOBRAL, Adail Ubirajara. Ato/atividade do evento. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-37.

TUNKAY, Hidayet. **Welcome to HELL**: humor in English language learning. Istanbul Arel University, 2007. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED499225>> Acesso em: 05 jan. 2012.

WIERZBICKA, Anna: **Understanding Culture Through Their Key Words**. Oxford University Press, 1997.

APÊNDICE 1

Imagens utilizadas na atividade “Elaboração de uma história”. As imagens referem-se a cenas do longa-metragem *A Viagem de Chihiro* (“*Sen to Chihiro no Kamikakushi*”, 2001), do diretor japonês Hayao Miyazaki.



Figura I. Cena Chihiro - Carro



Figura II. Cena Chihiro – Velha



Figura III. Cena Chihiro - Fantasma



Figura IV. Cena Chihiro - Porcos



Figura V. Cena Chihiro – Pedras

APÊNDICE 2

Quadro I. Programação geral das aulas (elaborada previamente ao curso)

Aula	Dia	Duração	Objetivo
1	12/1	2 h	- Apresentar o curso; - Realizar atividades que propiciem interação entre os alunos - Trabalhar com a elaboração de perguntas: Who/What/Where/When - Traçar o perfil da turma
2	13/1	2 h	- Buscar informações específicas em um texto biográfico; - Usar o contexto para interpretar informações – vídeo motivador (trecho) - Usar o contexto e a língua para interpretar informações – vídeo motivador (trecho) - <i>Storyline</i> : criar sentidos a partir de imagens
3	14/1	2 h	- Buscar informações específicas em um texto biográfico; <i>Estratégia básica: criando um mapa mental</i> - Música: comparar de versão em português/inglês da mesma música - Discutir sobre o tema proposto relativo à música e ao artista
4	15/1	4 h	- Realizar discussão pré-filme; - Filme + roteiro: buscar informações específicas; - Realizar discussão pós-filme.
5	17/1	2 h	- Buscar informações específicas em um texto biográfico; <i>Estratégia básica: Linha do tempo</i> - Usar o contexto para interpretar informações – vídeo motivador (trecho) - Realizar discussão do tema.
6	18/1	2 h	- Usar o contexto para interpretar informações – vídeo motivador - Buscar informações específicas em um texto biográfico - Realizar discussão do tema. - Música - interpretação e relação da letra com a vida do artista e do tópico discutido
7	19/1	2 h	Preparar para a apresentação final: organização dos temas dos alunos com orientação e <i>feedback</i> do professor
8	20/1	2 h	Apresentações
9	21/1	2 h	Avaliar o curso em conjunto; encerramento das atividades.

APÊNDICE 3

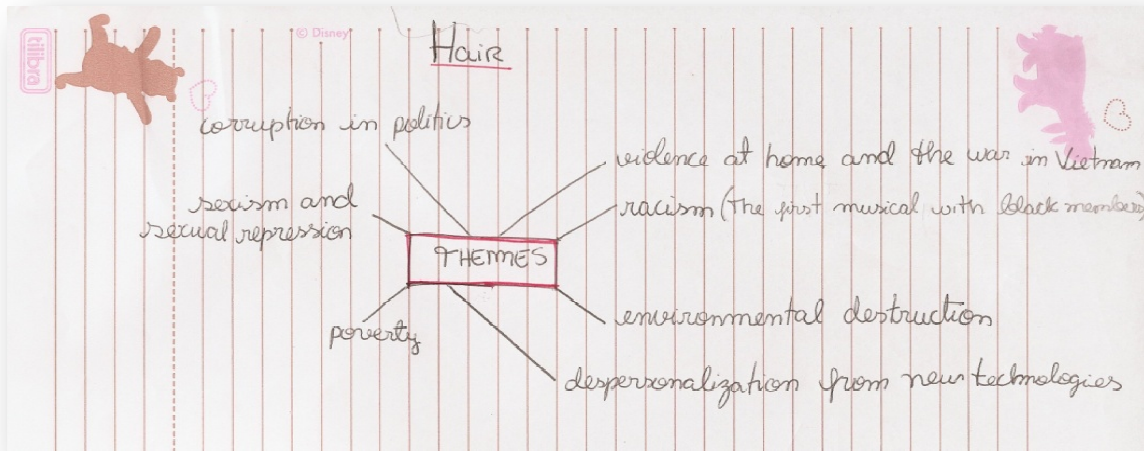


Figura VI. Mapa de ideias elaborado por A4.

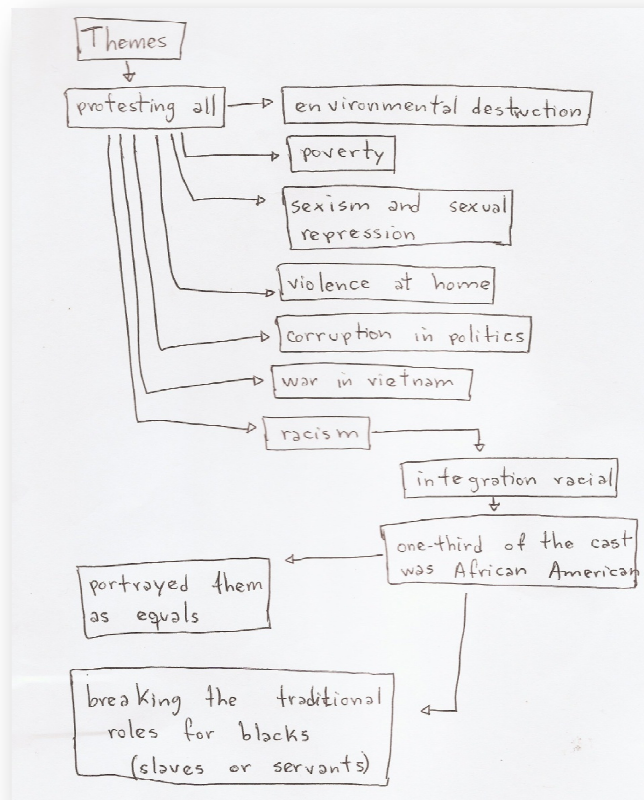


Figura VII. Mapa de ideias elaborado por A10.

APÊNDICE 4

Abaixo seguem, transcritos, os diários de bordo dos alunos, organizados por ordem numérica crescente. Erros de grafia e gramática seguem conforme documentos originais.

Quadro II. Transcrições dos Diários de Bordo

N.º da aula a qual o diário se refere	Diários de Bordo
A1	
1	My number one lesson the inglês this is very interesting. I have the times this shame because no speack inglês very much, porém I have to speack the times. I know vary people. Uns to speack ingles very much and medim. I have difficult end speack inglês porém I go to strengthen para learn this languagem. This is my number one text for inglês. I hug, A1.
2	My number two lesson for inglês for very diferrent. We look for text and video about manga. Manga is cartoon the creator for Miyazaki. The history about manga is magic and mistic speack about the mistic men with powers magic. We meeting for group and Five people e speak about card entregue for teacher. We creation for hystory about the card entregue for teacher we very imagination about card. Greeting, A1.
3	My number three lesson for inglês is nice. We speak about Vinícius de Moraes he important composition and personality Brasileira. The Vinícius de Moraes is introduction bosa nova in Rio de Janeiro and worldwide. He dont studint music but is very talent for composer. Your father and mather são amateur play musical instrument. He born in Rio de Janeiro, Brazil and die for Day in July 9, 1980. The world lost a important singer and composition of music pop brasileira. Bye, A1.
4	Hellou teacher! In lesson for Saturday is common no speak very much bicause I have shame and have very difficult. I have facilidade understadion the teacher and student speack I have facilidade the read. I am tentando the finish my shame. I have big evolution in class and my exercise I remenbo for read correct. I have the look movie and music in english for facilitate I speack in english. Congratuletion, A1.
5	Hellou teacher! I dont have for class yesterday because I have to work the time I my sorry. I have the evolution in class the principal I have very dificult to speak to people. With time I have to speak. My number one difficult this pronounce the word in english. I hug, A1.
A2	
1	My first day at English Class start at 12:00 pm, so I get up at 9:00 am quick breakfast, and take the bus at to the UNB.

	My English Class was very good. Meet some friends and many games in the classroom. I think it's very good for improve my English because sometimes I forgot. My class is very funny.
4	My English Class are going very good, everybody improve your speak. The last Saturday we talked about Hair, the American tribal love-rock Musical. Is the hippie movement of the 60's his, movement opened the Broadway musical to Racial integration. Was very interesting.
A3	
1	Tendo em vista meu objetivo de desenvolver a conversação, fiz a matrícula neste curso. Sinto muita dificuldade em arriscar e soltar a fala durante a conversação em inglês devido ao medo de errar e passar por ridículo. Praticar a comunicação, a sensação é como se estivesse saltando no vazio do medo e da insegurança; Com essa metodologia pude sentir-me mais encorajada. Me senti em outro país onde só se fala inglês e que de nada adiantaria o uso do português. Tive que enfrentar com atrevimento e ousadia a dificuldade da comunicação. Durante a primeira aula pude sentir que todas as pessoas do grupo também têm suas dificuldades, mas que estamos todos juntos em busca de conhecimentos.
2	Interessante e descontraída a aula de hoje. Feita a leitura do texto sobre Hayao Miyazaki, contendo informações interessantes, pudemos praticar a leitura e interpretação do texto, bem como a prática da conversação. O uso de fichas auxiliou bastante para a descontração e desinibição, favorecendo soltar a fala. I want to learn English for my job and to travel.. My teacher is a beautiful and intelligent woman.. I like his class.
3	Texto sobre Vinicius de Moraes contendo informações interessantes que incentivam a conversação. Dificuldade encontrada durante a atividade para desenvolver a conversação ainda é a inibição e a insegurança na aplicação do vocabulário. Gosto de trabalhar concentrada antes de aplicar as palavras. Procuro ler e interpretar antes de fazer colocações precipitadas e fora do contexto. Na aula de hoje não gostei de trabalhar no grupo pelo motivo de colega estar empolgada falando sem parar sem ao menos prestar atenção nas colocações dos componentes, a qual queria falar de forma exibicionista somente produzindo sons incorretos. Today was a excelente class. I like lern English with my teacher. I like reading English text.
4	Aula com dinâmica diversificada motivando a participação de todos, com uso de excelente material didático. Proporcionando motivação espontânea e integração do grupo de forma agradável e diversificada. As técnicas utilizada favoreceram auto-confiança no uso da linguagem oral pelo fato de tornar a comunicação em inglês menos complicada como outrora imaginávamos.

	<p>Tivemos oportunidade de trabalhar em grupo com atividades lúdicas e também individualmente, quando pudemos fazer a leitura e análise de texto, bem como a leitura juntamente com a professora, desenvolvendo assim a pronuncia correta e treinando a leitura fluente do texto.</p> <p>I like to much na english class.</p> <p>This is a happy and relaxed moment to lerne english.</p> <p>I can remember all the lesson during the class together with my friends.</p>
5	<p>Desde que iniciou o curso de Inglês Temático, percebi uma grande melhora na interpretação e leitura de texto em inglês, bem como na conversação, a qual tornou-se mais desenvolta e com um pouco mais de fluência, apesar de ainda ter dificuldades com vocabulário para expressar idéias.</p> <p>The english curs is very good. I was little sky during the class because I think that were difficult lern English. Now I cant little speak with my friends.</p> <p>I have difficult with vocabulary to express something to strike up conversation with mine freunds.</p> <p>I like to much the English class.</p>
A4	
1	<p>Diary of Class</p> <p>The first class was very good. Was funny. I thought different regular courses. We talk about various subjects as: colors, personality with presentation and joy.</p> <p>In Portuguese:</p> <p>A primeira aula foi muito boa. Foi divertida. Eu achei diferente dos cursos regulares. Nós falamos sobre várias matérias como: cores e personalidades com apresentações e brincadeiras.</p>
2	<p>“Second class”</p> <p>The class was more difficult than the first. Specifically the creation of history. Was very good the activities with the films.</p> <p>In Portuguese:</p> <p>A classe foi mais difícil que a primeira. Especialmente a criação da história. Foi muito bom as atividades com os filmes.</p>
3	<p>“Third Class”</p> <p>In this class we spoke about Vinícius de Moraes. I was tiring then I hasn't very attention. But learned about Vinícius.</p> <p>In Portuguese:</p> <p>Nessa aula nós falamos sobre Vinícius de Moraes. Eu estava cansada então eu não tive muito atenção. Mas aprendi sobre Vinícius.</p>
4	<p>“Fourth Class”</p> <p>The class was very good. I liked because we sang, we spoke about cinema, musical and danced. We saw passages of film: Tomatoes greens fried. I liked it.</p> <p>In Portuguese:</p> <p>A aula foi muito boa. Eu gostei porque nós cantamos, falamos sobre cinema, musicais e dançamos. Nós vimos passagens do filme: Tomates verdes fritos. Eu gostei.</p>
A5	
1	<p>The teacher started the class asking to us ours expectations about this</p>

	<p>course. Some students explained yours doubts and expectations too. After that, we played a game. The game was an strategy for each other introduce yourselves. In pairs, we talked about personal things like what occupation, what your favourite colour, where are you from, where are you live, your civil statement (married, single or divorced), if have a child, etc. I think, this part of the class was very interesting, because we had good opotunitie to knows everybody. The second part the class we played a game called: Guess who am I? For this, the classroom was separated in two groups. So, the teacher used different ways to improve ours English and I was excited about this!</p>
2	<p>Unfortunately, I came to class a little bit late but, when I came, I got what was happening. The teacher was showing to class a scene from Japanese movie. First we saw this scene in Japanese. This activitie was a little bit difficult because anybody in the class knows Japanese but, the point was: we can understand from the context. We talked about ours visual interpretation, everyone gave our opinion. After that, we saw the same scene in English. The exercise was improve ours listening. This was very important! The teacher put on the boars words we listened and we talked about the scene. The second activitie was funny! The teacher separed the class in three groups and gave for each group five big cards. The interesting thing to say is: every groups stayed with the same cards for the same work. The work was: build a story using the cards. Each group criated funny and different stories. I think it was very important for our skills.</p>
3	<p>The teacher started the class talking about Vinicius de Moraes. She asked to us questions about his life and then made a big map idea on class board. This activitie was easy, because everyone in my English class knows Vinicius de Moraes. We did a interesting map idea. There we put a important informations about his biography, for example: He was diplomat, poet, playwright, composer, interpreter, had nine wives, made a famous song called “Girl from Ipanema” and wrote important books. After that, we saw a scene from documentary called Vinicius. The strategy used by theacher was: some Vinicius’s friend claimed about his life. Tonia Carrero told about his love life. She sad: “When Vinicius falled in love for somebody he was able to do every thing to win her heart!”. Vinicius’s close friends, Toquinho and Tom Jobim, spoke about his bohemian life. After that, we read a text about Vinicius de Moraes’s life. I liked so much because, in that time, we improve ours reading. From that text, I knew a little bit more about his career and his parents life. At least, we listened a interesting version of the song “Girl from Ipanema”! So, I loved this class, I learnt so much!</p>
6	<p>19/01/2011 Yesterday, the teacher started the class showing to us an scene of movie “What’s love got to do with it”. After, we talked about the context that movie. We made a idea map for interesting more this movie. Everybody gave ours impressions from the context. We spoke about clothes, age, people, reactions, place, anyway, we talked a lot of it. And than, we read about Tina Turner. The movie was about her. She has a very interesting life, she was considered The Queen of Rock ‘n’ Roll. We talked a lot of Tinas’s Turner life, for that, we talked a lot of crazy</p>

	life, drugs and violence domestic. It was so good, because, usually people has a superficial opinions about these themes. I love so much!
A6	
1	My first day in the classroom was very fun and I like so much. The games were cool and interation between all was positive, because all working together the result is better.
2	The class was very interesting the animation scenes shown was important and demonstrated the importance of language and expressions, language independent. The posters served to developed the understanding the story in question and its context, and this class I was introduced to Hayao Miyazaki which interested me enough.
3	The teacher gave us the theme of the class, Vinicius de Moraes, a great composer, writer, poetry, playwright Brazilian and we delight with his wonderful stories, told by their friends, interviews obtained from a DVD produced by her daughters and contains testimonials of importants personalities of the Brazilian culture.
4	Saturday class was really cool, the topic could not be better, cinema, I love movies, I love series, so I was happy to participate in class. The film shown in small scenes is one of the most emotional I've ever seen. Absurdly beautiful, following we saw a bit of Hair that was fun, and there realy was a greate interaction between the class. Music, dance, movies, story. Very good. I loved.
5	On Monday January 17 th , 2011, work with the themes of fashion of fashion, we know a little Coco Chanel, his life, her loves and sorrows to become the biggest icon of the fashion world, but to get this point she faced many problems and prejudices according to their ideas too advance for this time.
A8	
1	My expect on first Day was attended. I like to the methodology used in the class. In the beginning I was very anxious. I thought that I wouldn't keep up with class, but I stayed more relax in the course of time. I felt that my friends/the pupils are in the same level.
2	Today, I had difficult in understanding some friends in class. In the work in pair or in group some friends had more difficults and, in this case, it's possible learn with then. When we try explain something, then, we learn too. In counterpart/compensation, others classmates has more facility and fluency which turn out then more secures.
3	My difficults in the class are verbal communication. If I don't understand one work, I lose myself. I have workableness with texts, because I apprehend the idea of the text through das key-words.
4	I have some fear of to talk in pulic because I fear don't comprehended and I am timid, too. In dynamic activities in the class I stay at pleasure for talking and conversation. However, when I am centre of the attention the fear of to make mistake leave me nervous.
5	Today, I perceived more one difficult. I stay trying translation all the

	<p>words, witch me do lost myself.</p> <p>For to write is uneasy organizer the ideas in English. The Portuguese language is more refined.</p>
6	<p>In the classroom, after discussion of Tina Turner's life, we begin to talk about drugs/addict.</p> <p>Every one gave your contribution and a discussion stayed very rich. We came to the conclusion that the drugs are, more and more, liberated. So that is very usual meet people using drugs in our quotidian.</p>
A9	
1	<p>My first lesson with my teacher Larissa was very funy.</p> <p>The other students are nice. The teacher is very young but she's a good and nice. In the first lesson we speak in English all the time. It's was very interesting for me.</p>
3	<p>In the third lesson we talk about Vinicius de Moraes. We read the text about he and after we sang "Girls from Ipanema". I didn't like the English version of the song because I think it's not similar in Portuguese. I wasn't understand many words in the text, so it was very difficult for me.</p>
4	<p>In the fourth lesson we talk about cinema, movies, direct and actor, musicals. In the first time we had some questions about it. After we saw piece of the movie "Tomates verdes fritos". I have seen it movie in the past time but I forget it. After this we read text about musical "Hair" and we saw clip of the song "I got life". The teacher is very funy. She can get up people die!!! We was dancing with you and she was teaching dance. It was very nice. So, we sang the song "I got life". This song it's very easy but it's very fast too.</p>
5	<p>In this lesson we talk about Gabrielle Chanel. We read text and now I'm going learn several words. After this, we spoke about other famous peoples.</p>
6	<p>We talk about Tina Turner. For me, she is a interesting woman. She's a good singer and strong womem. But I sorry for you bad husband. I don't understand wy she was married with Ike.</p>
A10	
1	<p>"The first day"</p> <p>In the first Day, first class, when I saw people with more time of language English than I, I have a little fear of I don't to get accompany the others learners.</p> <p>But during class, when I started to speak with others students, I feel me more tranquil.</p> <p>That's all about the first day. Thank you.</p>
2	<p>"The second day"</p> <p>In the second class, I was more animate, I think interesting the technique of read a text, searching specific information. It's really very useful.</p> <p>But when the lady, Larissa, show our that movie in Japanese... I don't understand nothing. That movie is a voyage. In the hour of speak about the movie I have very difficult because I don't have words for me express. But (be) [no original] it so I don't get speak I have the opportunity of listen to other students speaking about the movie.</p>
3	<p>"The third day"</p>

	<p>This class, the text about Vinícius de Moraes was interesting and easy of to understand with the hel of the glossary. The map idea was interesting too. About the music, I liked. To sing a music in English hel me learn better the pronunciation of the words.</p>
4	<p>“The fourth day” On Saturday the class was very interesting for me because I learned new things. I don’t know the movie Hair, I believe wich already listened to this name but I don’t remember. Also, I don’t know about the movement hippie of the 1960s. Then, that fun, I liked because all rules the lady explained in English and I got understand his. I get understand all talks.</p>
5	<p>“The fifth day” On Monday I arrived in middle of the class but I arrived attentive in what they were speaking because I can’t stay lost in the class. I remain attentive for each word and in little time I knew about what they were speaking. In this day I perceive one difference, very important, with me: I am understand better the people speaking in English and more fast. I liked this.</p>
6	<p>“The sixth day” On Tuesday I again learned about other famous person wich I hadn’t known, Tina Turner. I thinked interesting but what more leave me animate was the discussion in the end class. I little spoke however I got understand all conversation. They started speaking about famous artists and their problems with drugs and other things until arrive in the crack in DF. IN this I see the importance of to simulate an ambient where all speak English and only English. You listening everytime an hour you understand what they are speaking.</p>

ANEXO 1

Quadro III. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.