

4

Análise dos dados gerados nas entrevistas-conversas

A prática pedagógica representa uma política particular de experiência, isto é, um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social. (Giroux, 1997, p, 124)

As escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. (Ibid)

Este capítulo está dividido em três partes. No primeiro momento, analiso os dados construídos por minhas colegas participantes, Mandy e Lucy, e por mim na primeira entrevista-conversa semi-estruturada que tivemos. Mais adiante, na segunda etapa, analiso os dados referentes à entrevista-conversa semi-estruturada que gravei com Mandy. Por fim, faço a análise da terceira entrevista-conversa, gravada com a professora participante Lucy. Diferentemente da primeira, em que todas estávamos juntas, as duas últimas etapas consistem em uma entrevista-conversa com cada participante em separado, uma vez que meu objetivo era tentar compreendê-las melhor, assim como a mim mesma.

4.1.

Fase 1: A primeira entrevista-conversa

Nesta primeira entrevista-conversa, Mandy, Lucy e eu tratamos de temas que percebemos fazer parte de nossas vivências como falantes, alunas e

professoras de ILE. Traçamos um perfil de nossas experiências com este idioma, incluindo os contextos em que o adotamos e outros demais falantes. Nossa intenção é investigar as crenças que apresentamos em nossos discursos e as identidades que projetamos por sermos falantes de português e também da LI. Assim, buscamos resgatar nossas memórias a fim de entendermos como e quando nossas crenças surgiram.

- Discurso heterogêneo

Eu, Evellyn, busco resgatar as memórias do período em que cursávamos o ensino superior a fim de traçar o momento em que a tensão de ideias que vivencio foi originada.

Fase 1 – Trecho 1

01	Evellyn	Não, pois é. Vamos falar normalmente. Somos professoras de inglês, né!? Como é que a gente se sente? ↑Lembra das aulas que a gente tinha do João Pedro, que falava que pronúncia é uma coisa do mito... não existe o: falante nativo:, mas isso me incomoda um pouco, apesar de eu falar que eu cheguei a essas ideias no meu discurso, na minha mente tá totalmente diferente do que acontece.
02		
03		
04		
05		
06		
07		

Como professora-participante, expresso a tensão que percebo em meu ambiente de estudo-aprendizado ao dizer que a busca pelo modelo de falante baseado na figura do “nativo:” (trecho 1, l. 04) me incomoda. Ao mesmo tempo em que tenho consciência de que soar como um falante “nativo” do inglês é algo mitológico, até porque nenhuma referência concreta é apresentada, ainda busco tal ideal. Percebo uma contradição em meu discurso. Celani (*apud* Grigoletto, 2001, p. 144) já discutiu o fato de o professor de línguas ser constituído por discursos heterogêneos e, até mesmo, contraditórios. Ao mesmo tempo em que procuram novas práticas e baseiam-se em pesquisas modernas e contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras, os professores ainda sofrem influência de seu próprio histórico e contexto escolares. Algumas concepções estão enraizadas em suas ideias, mesmo que não concordem mais com elas.

- A busca por fazer sentido

A professora participante, Lucy, por sua vez, preocupa-se em fazer sentido ao expressar-se em inglês como LE (trecho 2, l. 08 e 09).

Fase 1 – Trecho 2

08	Lucy	É:, cara. Eu acho assim... acho que nossa maior preocupação sempre foi a coisa de você fazer sentido, né!? Então, assim..., se você tá falando, você tem, ah sotaque na hora que tá falando, mas, tipo assim, você, você tá tá sendo <u>entendido</u> ? tá fazendo <u>sentido</u> ? você não tá-a... o seu sotaque não interfere no significado, sabe? Na qualidade do que você vai falar, tudo bem.=
09		
10		
11		
12		
13		
14		

Ela apresentou uma perspectiva que vai ao encontro dos paradigmas mais recentes em ensino-aprendizagem de ILE, por exemplo, Yazan & Selvi (2011), demonstrando buscar o estabelecimento de comunicação em detrimento de mera preocupação com a perfeita imitação da pronúncia de um falante nativo em tal língua estrangeira. O foco deve estar no estabelecimento de uma comunicação efetiva em um contexto autêntico. Não será a pronúncia ou o sotaque que vai necessariamente dificultar o entendimento daqueles inseridos na interação, sendo esta uma visão bem diferente da das outras professoras participantes, Mandy e Evelyn. Lucy parece buscar o que Yazan & Selvi (2011, p. 2) denominam ‘inteligibilidade’ em sua fala “o seu sotaque não interfere no significado” (trecho 2, l. 12 e 13), pois a professora focaliza no estabelecimento dos sentidos, da comunicação.

- Pressão social

Já a outra professora, Mandy, parece concordar com minha perspectiva e vivenciar a mesma tensão que eu em relação à produção oral de ILE.

Fase 1 – Trecho 3

15	Mandy	=É, mas...como professor de inglês, a gente:, as pessoas esperam que a gente não tenha esse tipo de: de ↑comportamento, né!? Esse tipo de sotaque. Assim, no que a gente sempre deseja e acho até que a gente mesmo↑ cresceu achando que para ser professor de inglês a gente tinha que eliminar o máximo de sotaque que a gente ↑pudesse, né!? Da nossa, assim, de onde a gente veio, de brasileiro e tudo ↑mais,
16		
17		
18		
19		
20		
21		

22		né!? Pra tentar encontrar esse padrão standardizado que: de de
23		↑sotaque, né!? Pra tentar copiar ao máximo o↑ nativo, ↓né?

Mandy justifica seu posicionamento atribuindo tal expectativa ao fato de serem professoras de ILE. No trecho “as pessoas esperam que a gente não tenha esse tipo de: de ↑comportamento, né!? Esse tipo de sotaque.” (trecho 3, l. 15-17), ela parece sentir-se pressionada por outros indivíduos a ter uma ótima produção oral na língua inglesa. A crença de ter que eliminar seu sotaque de língua nativa ao produzir a língua estrangeira oralmente remete-nos ao mito do falante nativo. Esta busca pela ‘natividade’ (ibid), que visa a um padrão específico, é também percebida por Matsuda (2003, p. 772), que percebe a crença da autoridade como falante do “nativo”, ou seja, como se esse “nativo” falasse mais corretamente do que os “não-nativos” e fosse o verdadeiro dono da língua em questão. Esta visão é reforçada por Mandy, que admite almejar um nível de inglês baseado na figura do falante “nativo” (ideal) ao tentar “eliminar” (trecho 3, l. 20) o máximo de sotaque de sua L1, o português, de sua fala em LE.

- Crueldade na faculdade

A crença na superioridade do padrão de fala “nativo” idealizado parece ser forte, uma vez que aqueles que apresentavam produção oral mais fraca, ou menos padronizada com base na dos “nativos”, eram considerados alunos e falantes inferiores e, até mesmo, tratados de forma “cruel” (trecho 4, l. 29) durante o curso de graduação.

Fase 1 – Trecho 4

24	Evellyn	Não! E até na faculdade! A gente era muito cruel com as
25		pessoas.
26	Mandy	É verdade.
27	Evellyn	Como se o nosso inglês fosse perfeito desse: desse nativo ↑
28		idealizado no caso que a gente tem, mas gente, a gente era
29		muito cruel mesmo de rir e debochar das pessoas, era muito
30		rid[ículo].
31	Lucy	[Eu a]cho que não só agente, mas também ↑’os professores’.
32	Mandy	É verdade.
33	Evellyn	Alguns professores eram piores que a gente.

Ao comentar a existência do preconceito contra um sotaque brasileiro ao falar inglês já na faculdade (trecho 4), acredito que tal ideia esteja muito enraizada na mente das pessoas envolvidas, já que ela está presente apesar de ir contra o paradigma atual (mas não único) de ensino. É curioso pensarmos que até alguns professores universitários (trecho 4, l. 31 e 33), que deveriam repensar e adotar uma visão crítica acerca do papel da língua juntamente com seus alunos, também são apontados como mantenedores de uma visão preconceituosa e ultrapassada, tendo sua postura considerada até mesmo “pior” (trecho 4, l. 33) do que a dos alunos. A língua não pertence apenas a seus falantes nativos, mas a todos aqueles que a falam (Matsuda, 2003, p. 772). Assim, problematizo a perpetuação e propagação do preconceito linguístico não deveriam ocorrer, principalmente, dentro de instituições universitárias de aprendizado da LE.

Acho forte a descrição que Mandy e eu fazemos em relação ao preconceito que alguns alunos falantes de ILE sofriam na faculdade. Os vocábulos “cruel” (trecho 4, l. 24 e 29), “rir” (trecho 4, l. 29) e “debochar” (trecho 4, l. 29) traçam um panorama da situação negativa. No entanto, acho positivo eu ter declarado que este comportamento era “ridículo” (trecho 4, l. 30). Acredito que esta mudança em minha crença tenha resultado de conscientização sobre o tema e, talvez, amadurecimento pessoal.

- Falantes menos competentes apresentam sotaque enraizado e menos fluência

No trecho 5, Mandy atribui uma pronúncia brasileira à produção oral em ILE aos alunos/falantes que detêm menos conhecimento nesse idioma estrangeiro.

Fase 1 – Trecho 5

41	Mandy	Não...! E eu também acho que assim, uma coisa é: que tá
42		muito atrelada à outra é o fato de você, por exemplo, ↑ não
43		sempre, mas, quando você tem é: fluência, você consegue
44		desenvolver esse sotaque ↑ mais mais habilidoso, mais
45		próximo do que seria é: o sotaque do nativo, né? Porque o que
46		eu via na faculdade era que assim: muita gente que falava com
47		>pouca fluência< eram as pessoas que tinham os sotaques ↑
48		mais brasileiros, ↑ mais [enraizados]
49	Evellyn	↑ [Exatamente]. Têm menos conhecimento gramatical
50	Mandy	[É:]

51	Evellyn	[De] vocabulário tam[bém].
52	Mandy	[É:]. Pois é. Era...assim...e aí, acho que era por isso que
53		ficava essa coisa também de debochar e tal, porque a gente via
54		que eles eram mais ↑fracos, de uma maneira ou de outra,
55		entendeu!? Acho que não era ↑só o sotaque, sabe? Acho que
56		era o sotaque com outras ↑coisas também.

Assim, a perspectiva defendida por ela, com a qual eu concordei e adicionei a questão de menor conhecimento gramatical (trecho 5, l. 49), é a de que falantes de ILE que apresentam mais interferência de sua língua materna são detentores de menor conhecimento formal e menos capacitados. Eles são percebidos por nós como sendo menos competentes e, portanto, mais “fracos” (trecho 5, l. 54). A presença do sotaque que carrega traços linguísticos da L1 do falante parece ser um estigma, pois o preconceito linguístico faz-se presente.

- Priorização do sotaque sem traços da L1

Ao pensarmos que um falante de ILE detém “o domínio dessa parte estrutural” (trecho 6, l. 57-58), normalmente entendemos que se trata de um indivíduo com conhecimento linguístico. Porém, com a valorização de um sotaque livre de traços da L1 do falante, isso não é satisfatório. Esta pessoa pode sofrer preconceito linguístico e, ao dizer “a gente não perdoava” (trecho 6, l. 59), eu reforço a ideia de que priorizávamos o sotaque, mais do que as outras áreas da língua, uma vez que era esse o ponto utilizado para julgarmos a capacidade e o domínio de produção de ILE dos indivíduos falantes que nos cercavam.

Fase 1 – Trecho 6

57	Evellyn	Não, mas muitas vezes também a pessoa tinha o domínio
58		dessa parte estrutural, era super tranquila a fluência, mas
59		quando o sotaque era ruim, a gente não perdoava também. E a
60		gente sempre se policiava tentando sempre melhorar. Eu
61		lembro que quando a gente chegou no inglês cinco, que era
62		↑fonética e fonologia, a: a áurea, ela falava pra gente. que
63		“vocês estão aprendendo essa regras, vocês não precisam
64		adotá-las no discurso de vocês do dia-a-dia, é uma: escolha
65		sua, agora, como professo:r, como <expert> na língua, vocês
66		têm que conhecer (o funcionamento)”...
67	Mandy	É:
68	Evellyn	Você tem que sa. falar,↑ Não! Vocês têm que saber quais os
69		sons seriam os, >digamos assim<, ↑corretos de acordo com

70		um certo padrão: que é::... <padronizado> hh que horrível,
71		né!? Mas aquele padrão mesmo de prestí[gio]

Apesar de eu ter traçado um perfil de Áurea, minha professora de fonética e fonologia, como consciente da influência dos traços culturais na performance oral em língua estrangeira do falante “não-nativo”, ainda há a presença das variações consideradas de prestígio como parte da educação formal vivenciada pelas professoras participantes. Este posicionamento é o que eu ainda defendo atualmente. Acredito que, a partir do momento em que recebemos educação formal e nos tornamos professores, especialistas do idioma, devemos saber que algumas formas-padrão detém prestígio e que é preciso saber reproduzi-las, pelo menos, para fins profissionais. Repenso, no entanto, a possibilidade de reprodução de tais formas-padrão de forma que não haja, em nenhum momento, a presença dos traços de nossa L1. A tentativa de adotar as formas-padrão em nosso dia a dia já é outra questão, pois implica as crenças e identidades que possuímos e projetamos em nossos contextos sociais. Também nesse caso, a possibilidade de uma pronúncia considerada satisfatória pelas professoras participantes está ligada ao acesso à educação formal como podemos perceber em “como professo:r, como <expert> na língua, vocês têm que conhecer (o funcionamento)” (trecho 6, l. 65-66).

- Desejo de falar como um “nativo”

Fase 1 – Trecho 7

73	Evellyn	É... e assim... eu tentei ao máximo copiar aquela pronún[cia].
----	---------	--

Ao expressar e reconhecer meu desejo por uma pronúncia similar a de um nativo do inglês, digo que “eu tentei ao **máximo** copiar aquela pronún[cia]” (trecho 7, l. 73, grifo meu) e projeto uma identidade afetada pela vivência da/na LE, como identifica Grigoletto (2001) . Meu desejo de falar como um “nativo” pode estar relacionado à idealização que construí dos falantes de inglês como L1. Com isto, a presença do mito do falante nativo também se faz presente. No entanto, no próximo trecho, percebemos a tensão já mencionada, vivida por nós, professoras participantes desta pesquisa, em relação a nossa produção em ILE.

- Consciência da contradição no discurso

Fase 1 – Trecho 8

74	Mandy	[Pois] é, mas que coisa engraçada, né!? Porque depois que
75		assim..., quando a gente começa a aprender ↑inglês, a gente
76		<u>almeja</u> ser professor, a gente quer ter esse sotaque bem
77		similar.. ao do nativo, né!? E quando a gente começa a
78		estudar, a gente vê que, na verdade, a gente não devia ter
79		necessariamente levantado essa bandeira, né!?
80	Evellyn	Pois é.
81	Mandy	De ter esse sotaque de nativo, quando na verdade é é a gente
82		devia ter, assim, é::... ter levado as nossas <u>raízes</u> , né!? A nossa
83		cultura junto.
84	Lucy	A nos[sa identidade].

Há duas questões presentes no trecho acima. A primeira aponta para a tensão entre o aprendizado de uma LE, sendo, nesse caso, o inglês, e a formação dos professores de ILE. Nas linhas 74 a 79 do trecho 8, podemos refletir sobre essa questão através da diferença entre o que se vivencia na prática e na teoria, através de nossos estudos, principalmente os que abordam as pesquisas mais recentes sobre ensino da área.

A segunda aparece quando Mandy problematiza o desejo de eliminar os traços de sua cultura, em “a gente almeja ser professor, a gente quer ter esse sotaque bem similar.. ao do nativo” (trecho 8, l. 75-77) e, conseqüentemente, Lucy aponta para a questão da “identidade” (trecho 8, l. 84). Penso, também, que a adoção das palavras “raízes” (trecho 8, l. 82), “cultura” (trecho 8, l. 83) e “identidade” (trecho 8, l. 84) seja uma tentativa de resgate ou reforço da identidade nacional das professoras, uma maneira de atribuir mais importância à sua nação. O discurso contraditório que produzimos é um indício do entre-lugar que habitamos como professoras de ILE. Ao mesmo tempo em que desejamos pertencer a um grupo específico de falantes daquele idioma nativos, carregamos traços de nossa língua nativa em nossa identidade, uma vez que não deixamos de pertencer ao grupo de falantes de nossa L1 e somos membros da nossa cultura.

- A vergonha de falar inglês como um brasileiro

Fase 1 – Trecho 9

85	Mandy	[A nossa identi]dade pra língua...né!? E a gente tem vergonha
86		de de falar como um brasileiro [falaria inglês, né!?!]
87	Evellyn	[Não.., pois é] porque ↑se eu tô viajando e eu ↑tô falando
88		inglês e falam assim: ah você é do Brasil..., ↑eu ia me sentir
89		péssima!
90	Mandy	[É].
91	Evellyn	[E]u ia me sentir muito mal se isso acontecesse.
92	Lucy	Como se reconhecer a [identidade dali, né!?!]
93	Mandy	[Meu inglês tá um lixo], né!?!]

As escolhas lexicais das participantes, como “vergonha” (trecho 9, l. 85), “péssima” (trecho 9, l. 89), “mal” (trecho 9, l. 91) e “lixo” (trecho 9, l. 93), atribuem carga muito negativa à influência de traços linguísticos da L1 das falantes em suas produções orais em ILE.

Penso que a busca por parecer um falante “nativo” de inglês resulta no fato de as professoras participantes não quererem que sua identidade brasileira seja reconhecida ao falarem inglês. Mas a que isso se deve? Será por desejarem ter outra nacionalidade, por terem vergonha de sua pátria, ou por se acharem na obrigação de falarem um inglês ‘perfeito’, já que se trata de uma língua falada em países desenvolvidos, que têm prestígio?

- Levantamos a bandeira certa?

Fase 1 – Trecho 10

100	Mandy	Hhh Pois é, mas será que é essa a bandeira que a gente tem
101		que continuar levantando?

Mandy questiona a postura adotada por ela mesma e por todas nós, participantes. Ela busca levantar uma reflexão crítica (Liberali, 2008, p. 38) acerca de suas percepções relacionadas à língua inglesa quando projeta a questão “é essa a bandeira que a gente tem que continuar levantando?” (trecho 10, l. 100-101). Ao levantar este ponto, Mandy faz com que repensemos, revisitemos e, talvez, modifiquemos nossas práticas sociais relacionadas à produção desse idioma e a forma com que podemos influenciar outros participantes do mesmo contexto em que atuamos.

- Inglês “lindo” x inglês “feio”

Fase 1 – Trecho 11

102	Evellyn	Não! Pois é, porque no meu discurso, eu sei que isso é feio,
103		então eu não reproduzo, falo pros meus alunos o contrário...,
104		mas eu não consigo mudar o que eu <u>penso</u> so[bre isso].
105	Mandy	[É incri]vel como a gente fica numa numa situação, assim,
106		totalmente, é é contraditória, né!? a gente prega uma coisa,
107		mas é aquela coisa, faça o que eu fa..faça o que eu digo mas
108		não faça o que eu faço, né!? ↑Eu quero ter o meu inglês lindo!
109		Mas vocês não, vocês podem ter o inglês com com a cultura,
110		c: com carregar a cultura do brasileiro e tudo mais, né!? ↑Eu
111		não! Mas vocês, ok!

No trecho acima, noto a dicotomização entre o inglês feio e o inglês “lindo” (trecho 11, l. 102). O inglês feio seria aquele que vai “carregar a cultura do brasileiro e tudo mais” (trecho 11, l. 109-110), produzido com a interferência, no caso, da língua portuguesa, com sotaque de brasileiro. O “lindo” é o inglês que soa de forma mais similar ao de um falante nativo, sem traços da cultura brasileira. O desejo de soar como um falante brasileiro de ILE alimenta essa falácia. É interessante entendermos que o preconceito linguístico leva a pessoa a acreditar que exista uma produção de “inglês lindo” (trecho 11, l. 108) porque ele não apresenta traços de brasilidade – o que também se caracteriza como uma ilusão no caso de um falante brasileiro de ILE. A percepção da contrariedade em nossos discursos é um indicador de que as professoras-participantes tiveram a chance de refletir sobre suas crenças e ações. A inquietude e a insatisfação advindas de uma distância entre as concepções que conhecemos e a vivência pedagógica de nosso dia-a-dia também demonstram o anseio pela nossa mudança, pela nossa transformação.

No trecho 11, linhas 105 a 111, captamos o conflito pessoal e profissional de Mandy marcado por falácias baseadas em preconceitos linguísticos sobre a questão de ensino-aprendizagem de ILE, ao perceber-se contraditória, desejosa de um inglês sem traços marcados de sua L1 e cultura e, ao mesmo tempo, ter que adotar uma atitude contrária ao lidar com seus alunos.

- Resgate das origens da busca por um modelo de “nativo” de fala

No trecho 12, ao refletir sobre a origem de meu desejo por parecer uma falante “nativa” do inglês, resgato minhas lembranças dos tempos de graduação.

Fase 1 – Trecho 12

112	Evellyn	Mas eu não sei onde isso↑ surgiu, assim, direito! Porque
113		quando eu era do curso de inglês, os professores só queriam
114		que a gente tivesse uma pronúncia ok, assim. Entendível. A
115		gente não ia fazer um ((som de ‘r’ vibrante)) ou um ((outro
116		som de ‘r’tepe)) no lugar do ((som do ‘r’ retroflexo)). Mas
117		assim...não tava↑ cobrando <tanto>! Eu acho que isso deve ter
118		vindo da faculdade, mas já no início da faculdade eu fui com
119		uma postura, assim,↑ um pouco discriminatória, sabe!? Pra
120		olhar o inglês dos outros e comparar. [En
121	Mandy	[É:]
122	Evellyn	tão] não sei de onde partiu isso exatamente, porque no curso
123		de inglês não tinha isso. Assim que eu acabei o curso eu já fui
124		pra faculdade! Na faculdade, alguns professores dos primeiros
125		semestres, eles são ↑super chatos com a pronúncia e eles () e
126		valorizam mais os alunos que tem uma ↑boa pronúncia...

É curioso ser ressaltado o fato de alguns professores universitários exigirem uma produção oral de seus alunos que não permita a presença de seus traços culturais e identitários, como parece ser apresentado ao serem percebidos como “super chatos com a pronúncia” (trecho 12, l. 125) e por atribuírem mais valor àqueles alunos que apresentam o que era considerado “↑boa pronúncia...” (trecho 12, l. 126). Por serem esses professores as pessoas que desenvolvem pesquisas ou têm mais contato com os novos desenvolvimentos e pensamentos dentro do campo de ensino de ILE, tal postura não seria esperada. O vocábulo “chatos” (trecho 12, l. 125), utilizado por mim para explicar o comportamento de alguns professores com a pronúncia dos alunos que sofriam mais influência de sua L1 na produção em ILE, reforça o preconceito linguístico que alguns desses profissionais parecem deter. Penso que há uma razão para tal posicionamento. Alguns paradigmas estão enraizados em nossas mentes devido a nossas vivências e algumas instituições de ensino de ILE, que ainda são regidas por perspectivas pedagógico-educacionais ultrapassadas. Porém, há entre os professores universitários uma tensão sobre a visão de línguas.

Também destaco ter feito referência à pronúncia de ILE livre de traços do português como sendo “uma ↑boa pronúncia” (trecho 12, l. 126). Este posicionamento demonstra que ainda tenho preconceito linguístico.

- Discursos contraditórios na faculdade

Fase 1 – Trecho 13

130	Evellyn	Aí chega pro final da faculdade e o discurso já é outro! Tão os
131		professores criticando essa↑ visão <u>limitada</u> e <u>ultrapassada</u> ,
132		<u>mitológica</u> , de quem ainda acha que a pronúncia tem que ser
133		do nativo que ↑nem existe!> nem sei quem é esse nativo<
134	Mandy	É verdade.
135	Evellyn	Então, assim...eu nem sei onde [surgiu, porque surgiu]
136	Mandy	[A própria faculdade é uma contradição], né!?
137	Evellyn	É.
138	Mandy	A própria faculdade prega duas coisas distintas, né!?
139	Evellyn	É... quando você tá quase formado é que vão mudar [tudo que
140		↑você formou!]

A própria instituição universitária parece sofrer uma contradição, quando são afirmados que “[A própria faculdade é uma contradição]” (trecho 13, l. 136), e que “A própria faculdade prega duas coisas distintas” (trecho 13, l. 138). Há vozes conflitantes nas crenças dos professores. Enquanto uns defendem perspectivas estruturalistas (trecho 13, l. 131-133), orientadas para a noção de “natividade”, e cobram o mesmo de seus alunos, outros “criticam” (trecho 13, l. 130-131) tal postura e apresentam uma visão mais ampla de produção linguística e interação.

Poderíamos pensar que, já que a faculdade valoriza ideias conflitantes, seus alunos poderiam ser levados à reflexão. Questiono e problematizo que as crenças desenvolvidas pelos alunos de ILE ao longo de suas vidas letivas são ‘desmentidas’ quando se chega ao final da graduação. Será que tais questionamentos e conceitos não poderiam e / ou deveriam ser explorados mais cedo?

Tal tensão, penso hoje, pode não ser algo necessariamente ruim ou negativo para os alunos, futuros professores em formação. Ao se depararem com posicionamentos contraditórios, os alunos são levados a pensar, a refletir criticamente sobre sua formação, o inglês que devem produzir e a postura que

pensam que um professor deve ter. Eles poderão questionar a fim de posicionarem-se melhor em seu contexto de ensino-aprendizagem.

- Valorização das culturas americana e britânica

No trecho 14, Mandy explicita a valorização atribuída aos estrangeiros, especialmente àqueles de culturas inglesa (l. 146) e americana (l. 145), sendo estas reconhecidas como superiores, às vezes. Esta é uma característica desenvolvida pela influência imperialista em seu segundo e terceiro momentos (Robertson apud Kumaravadeivelu, 2006, p. 130), tendo a Grã-Bretanha e os Estados Unidos liderado esses processos, respectivamente.

Fase 1 – Trecho 14

143	Mandy	Acho que isso tem um pouco a ver, também, cara, com,
144		assim., com o fato de você valorizar tudo que é do outro, né!?
145		A gente valoriza <u>muito</u> a cultura americana, a gente valoriza
146		<u>muito</u> a cultura inglesa. Então, a gente acha que esses padrões
147		são melhores () do que os nossos. Assim, a gente como
148		brasileiro, ah, a gente é brasileiro sabe? A gente não é nada no
149		mundo! Então, assim, é diferente de quando um estrangeiro
150		fala ↑português, que carrega o sotaque, a gente sente uma
151		maior coisa assim: “Nossa, você é estrangeiro, que legal!”
152		↑”Você fala português, num sei o que”, sabe!? A gente tem
153		essa fixação por essa assim, essa, sabe, essa coisa de de ter
154		orgulho, de ter essa é... é, não! Não é esse contato, mas é essa
155		de de valorizar, mesmo! De dar mais valor ao outro do que a
156		gente, ao que vem de fora. A [gente tem um pouco disso,
157		sabe!?!]

A preferência que professores e alunos de ILE detém pela adoção de formas padronizadas, americana ou britânica, ao falar inglês foi percebida também por Matsuda (2003, p. 719), que apoia a adoção de diversas variações do inglês, tanto faladas por “nativos” quanto por “não-nativos”, dando, assim, espaço para o conceito de *World Englishes* (Kachru, 2009).

No entanto, por que não se espera que um estrangeiro falante “nativo” de inglês aprenda a falar o português? Ou, se aprender um pouco, por que não cobramos deles o mesmo nível de proficiência que nos cobramos ao falar inglês? Segundo a fala da participante, entendo que não haja nenhum tipo de julgamento

negativo com relação ao sotaque enraizado que este falante de português como LE possa apresentar. Penso que esta postura esteja diretamente relacionada ao valor atribuído a esse indivíduo vindo de um país mais desenvolvido, como na percepção de que a gente costuma “dar mais valor ao outro do que a gente, ao que vem de fora.” (trecho 14, l. 155-156). Talvez seja porque o inglês é L1 em países, como já dito anteriormente, desenvolvidos, enquanto o português não. Sendo assim, não esperamos que um falante nativo de inglês se esforce para falar português, mas o contrário não é verdadeiro. Sentimo-nos cobradas a eliminar vestígios de nossa L1 em nossa produção em ILE.

Outra questão que é levantada no trecho anterior é a polarização “nós” e “eles”, encontrada nos vocábulos “brasileiro” (trecho 14, l. 148) e “estrangeiro” (trecho 14, l. 149), “a gente” (trecho 14, l. 145, 146, 147, 148, 150, 152 e 156) e “o outro” (trecho 14, l. 144 e 155). Acho problemático fazermos esta dicotomização, apagando a complexidade das questões identitárias relacionadas ao nosso desejo de aproximação com essa cultura advinda dos falantes nativos de inglês e ao desejo de “afastamento” da nossa cultura local. Ressalto, também, a repetição do agrupamento “a gente” em todo o trecho 14 como forma de nos distanciar dos falantes de inglês como L1 nascidos nos Estados Unidos e na Inglaterra. Acredito que esta constante distinção seja decorrente de Mandy percebê-los como pertencentes a um grupo de nível superior, uma vez que “A gente não é nada no mundo!” (trecho 14, l. 148-149) e “eles” vêm de culturas que valorizamos “muito” (trecho 14, l. 145).

- A LI e sua cultura

Fase 1 – Trecho 15

171 172	Evellyn	Não é em relação só ao sotaque, mas acho que tem muito do sotaque também.
173 174 175 176 177 178 179	Mandy	Fazer o quê? A gente aprendeu isso, né!? Acho que desde o início da faculdade a gente ouve os professores falando assim: “olha, não importa se vocês falam assim ou se vocês falam de outro jeito, né, o que importa é aprender a língua e poder transmitir a cultura de vocês e tudo mais, a identidade que vocês têm pra.. no discurso de vocês.” Só que, na verdade, a gente compreende o contrário e...
180 181	Evellyn	É, e aí é abafar nossa cultura. É melhor ninguém saber de onde você é do que saber que você ser é: dum lugar específico

182		por causa da sua fala, como você a mantém... e isso era uma
183		preocupação muito grande, até na forma como se conversar na
184		língua estrangeira, você adotar uma outra postura, uma outra
185		identidade ao falar aquela língua, né!?, Lembra que a gente
186		tinha aula no inglês seis, a parte oral no inglês seis, que era
187		com o Marco, não sei se vocês tiveram... a gente tinha que
188		aprender a falar como eles..., [você tinha que prestar atenção!]
189	Mandy	[Lembro...tomar turnos], né, cara!?
190	Evellyn	É...
191	Mandy	Tomada de turno violenta, [né]!?
192	Evellyn	[É:]
193	Mandy	Tinha que aprender como era mesmo!

Novamente, a busca advinda da necessidade de parecer um “nativo” da língua inglesa por parte dessas professoras-alunas reforça a visão de Matsuda (2003, p. 72) de que as variações de inglês produzidas por seus falantes não-nativos são postas em uma posição inferior a de seus falantes nativos.

Ao atribuir a fala “olha, não importa se vocês falam assim ou se vocês falam de outro jeito, né, o que importa é aprender a língua e poder transmitir a cultura de vocês e tudo mais, a identidade que vocês têm pra.. no discurso de vocês.” (trecho 15, l. 175-178), Mandy expressa um discurso muito contraditório às suas falas anteriores. Talvez por ter desenvolvido crenças em relação ao uso da LI, assim como ao papel de professor(a) de ILE, ela não resgate as memórias do curso de graduação de forma mais fiel à realidade. Penso que suas crenças se fazem mais influenciadoras de seu discurso do que suas lembranças.

Um outro ponto abordado entre Mandy e eu é o do discurso oral em LI. Ao discutirmos a ideia das “tomadas de turno” (l. 189 e 191), Mandy faz conexão com o vocábulo “violenta” (trecho 15, l. 191), que carrega traço negativo. Quando eu menciono “abafar nossa cultura” (trecho 15, l. 180) e “adotar uma outra postura, uma outra identidade” (trecho 15, l. 184-185), a fim de não ser reconhecida como brasileira pela minha produção oral de ILE, alinho-me à perspectiva de Revuz (1997, p. 227), de que aprender uma língua é tornar-se um outro. A preocupação em apagar os traços de nossa L1 também demonstra nossa crença em que o falante “nativo” detém autoridade sobre sua língua (Matsuda, 2003, p. 722).

- “Eles” **nunca** aprendem português?

Fase 1 – Trecho 16

194	Evellyn	Aí tinha: () ... sabe, você tinha toda uma forma de aprender a
195		lidar! Ma:s, assim, por que eu não posso conversar como eu
196		converso na minha língua? E se eles aprendessem português,
197		coisa que eles nunca fazem, eles não vão se adaptar à forma
198		de conversa! Eles acham que já estão fazendo muito
199		aprendendo a língua!

Eu questiono o porquê de, como brasileira, não necessariamente como professora, ter que aprender a me adequar ao estilo conversacional de uma falante nativa do inglês. Problematizo essa questão fazendo uma generalização ao afirmar que “eles” (os falantes “nativos” de inglês) dificilmente buscam aprender português, “coisa que eles nunca fazem” (trecho 16, l. 197). E continuo afirmando que caso aprendam, “eles não vão se adaptar à forma de conversa!” (trecho 16, l. 197-198). Acho que, primeiramente, eu deveria refletir sobre os papéis exercidos mundialmente pelos idiomas inglês e português. Os motivos que estimulariam um indivíduo a aprender cada uma dessas línguas são muito diferentes. Além disso, ao dizer que “Eles acham que já estão fazendo muito aprendendo a língua!” (trecho 16, l. 198-199), demonstro algum sentimento negativo pelos povos “nativos” de LI e a generalização de que eles não se importam em adequar-se ao nosso estilo conversacional. Percebo que as diferenças identitárias permanecem, ainda que com a adoção de apenas um idioma na interação entre falantes de diferentes L1. Alinho-me a Graddol (2000, p. 3), quando diz que povos não se unificam pelo fato de saberem e falarem a mesma língua.

- Polarização: a gente x eles

Fase 1 – Trecho 17

201	Lucy	A gente, não! A gente sabe que é pouco só saber a língua.
202		Saber a língua bem é pouco também, porque você tem que ser
203		<u>igual</u> , tem que ser <u>melhor</u> do que eles!
204	Mandy	É, pois é.
205	Evellyn	A gente não fica satisfeita enquanto a gente não..não achar
206		que tá né, sei lá, falando como eles.
207	Mandy	É, que tá perfeito o suficiente.
208	Lucy	Como se tivesse se apropriado do discurso deles.

Mais uma vez, noto na nossa interação a presença da dicotomia “a gente” (trecho 17, l. 201 e 205) x “eles” (trecho 17, l. 203, 206 e 208), já reconhecida por Medgyes (1994, p. 430), aponta o distanciamento que nós parecemos estabelecer ou, até mesmo, sentir em relação aos falantes nativos de inglês. Um aparente sentimento de inferioridade de nossa parte ao pensarmos nossa produção de ILE resulta em almejarmos um padrão nativo de fala, considerado “perfeito” (trecho 17, l. 207).

Por ser uma falante de duas línguas, o português, sua L1, e o inglês, sua LE na qual é proficiente, Lucy parece habitar um entre-lugar ao buscar apropriar-se do “discurso deles” (trecho 17, l. 208), falantes nativos. É intrigante Lucy usar o vocábulo “apropriado” (trecho 17, l. 208), pois este remete à perspectiva de que povos falantes “nativos” de determinado idioma detém autoridade sobre o mesmo, como percebido por Matsuda (2003, p. 722). Ao mesmo tempo em que projeta uma identidade de brasileira, também vivencia ser falante de inglês e deseja projetar algumas características dessa outra cultura em suas identidades.

Ao achar que pode se apropriar do discurso dos falantes nativos de inglês, Lucy também trata da questão de pertencimento da língua. Podemos dizer que a língua inglesa pertence a seus falantes nativos? Apesar de identificar o papel de autoridade das variações “nativas” e sua consequente superioridade em relação às variedades “não-nativas”, Matsuda (2003, p. 772) defende que a língua inglesa pertence a todos aqueles que a utilizam, não apenas seus falantes “nativos”.

- Minha reflexão e conscientização

Fase 1 – Trecho 18

209	Evellyn	Me incomoda muito ainda ser assim! Porque eu sei, eu
210		entendo que não existe esse falante que a gente busca parecer.
211		↑Não existe!

No trecho 18, faço uma reflexão crítica e emocionada na qual demonstro insatisfação por buscar parecer uma falante nativa de língua inglesa ao expressar

que “incomoda muito ainda ser assim!” (l. 209) – influência do mito do falante nativo -, mas ainda não conseguir desprender-me de tal idealização.

- Julgamento e preconceito

A busca pelo modelo de fala nativo é percebida quando admitimos (Mandy e eu) julgar a produção oral em inglês de outros falantes “não-nativos” da língua (trecho 19, l. 231 e 232), principalmente aqueles inseridos no contexto ensino-aprendizagem da mesma.

Fase 1 – Trecho 19

229 230	Evellyn	Vocês ainda ficam prestando atenção no inglês dos outros com quem vocês interagem e julgando?
231	Mandy	↑Eu presto...
232	Evellyn	Eu <u>presto</u> !
233 234 235	Mandy	Pessoas do ↑nosso lado que pronunciam os nomes e as coisas de maneiras totalmente <u>absurdas</u> ! E eu fico assim, eu ainda fico assim:.. pô, como é que essa pessoa dá aula de inglês?
236	Evellyn	Não, ↑pois é.
237 238 239	Mandy	Eu ainda penso <u>nisso</u> . Eu fico assim: nossa, eu não ia querer que meu filho tivesse aula com uma pessoa que tem um inglês desse! Ainda tá ↑muito enraizado.

O padrão de exigência das professoras em questão é problemático a partir da visão pós-colonialista e pós-moderna dos desenvolvimentos em ensino de ILE. Ele parece ter sido construído ao longo da experiência que vivenciamos durante nosso percurso como alunas e, acredito, em nossos locais de trabalho. No período desta entrevista-conversa, Mandy leciona em um curso que adota o método áudio-visual, e eu, em um curso que adota o método áudio-lingual. Em ambos, há a crença de que os falantes nativos nos ofertam um modelo ideal, sendo a busca por essa perfeição o aspecto central para evitar a produção do “erro”. Meu preconceito faz com que eu perceba pronúncias enraizadas, diferentes dos padrões estabelecidos através de falantes “nativos” idealizados como “absurdas” (trecho 19, l. 234).

- Falar “direito” x falar “errado”

Fase 1 – Trecho 20

249	Evellyn	E eu ainda <u>julgo</u> ! Quando eu vejo até esses programas de
250		entrega de premiação nos Estados Unidos, que vai a Penélope
251		Cruz e aqueles outros, assim, que quando eu vejo o inglês,
252		falo assim.. “cara que vergonha, sabe!? Tem milhões, por que
253		não aprende a falar direito?” Eu acho <u>errado</u> .

Na fala acima, conecto a exigência e possibilidade de falar inglês como um “nativo” com a condição financeira do falante. Percebo que ao dizer que acho “errado” (trecho 20, l. 253) um artista de Hollywood manter seu sotaque de L1, faço um julgamento negativo e demonstro preconceito linguístico. É possível inferir que a fala que não apresenta traços claros e óbvios da L1 do falante é a que eu considero “falar direito” (trecho 20, l. 253).

- Contradição: duas vidas

Fase 1 – Trecho 21

259	Mandy	Pois é, eu me vejo, às vezes, vivendo ↑duas vidas, assim,
260		porque no trabalho eu sou uma pessoa e no estudo eu sou
261		<u>outra</u> , quando se trata ↑duma pessoa estudando eu sou <u>outra</u> .
262	Lucy	Quando se trata de teoria.
263	Evellyn	A gente fala uma coisa mas na hora da prática...=
264	Mandy	=A gente não consegue!

Mandy expressa sua crise identitária mais uma vez ao notar que vive “duas vidas” (trecho 21, l. 259). As concepções contraditórias do que estuda e do que traz enraizada consigo fazem com que ela não consiga entender seu papel como professora e sua própria postura como falante. Grigoletto (2001, p. 138) identifica que alunos de LE são afetados pela alteridade e pela diferença, assim como pelo estranhamento de si face ao outro. Celani (*apud* Grigoletto, 2001, p. 144) também percebe no professor de LE um discurso heterogêneo e contraditório.

Ao percebermos a incoerência entre o que “a gente fala” (trecho 21, l. 263) e o que a gente faz “na hora da prática” (trecho 21, l. 263), talvez estejamos em busca de uma reflexão crítica, talvez estejamos em busca de nossa auto-transformação. Nós entendemos uma prática distante da teoria que estudamos. A percepção de que estamos dicotomizando “teoria” (trecho 21, l. 262) e “prática”

(trecho 21, l. 263) pode indicar um movimento em direção à reflexão crítica, na qual se busca a transformação do olhar do professor.

- Inglês ruim = inglês abasileirado

Fase 1 – Trecho 22

270	Mandy	Eu acredito, mas eu também imagino o que os outros também
271		pensam de mim! Se eu me mostrar com o inglês ruim, um
272		inglês <u>abasileirado</u> .
273	Lucy	É.
274	Mandy	Vou ser julgada pelos outros.

O tema do julgamento do inglês “abasileirado” (trecho 22, l. 272) volta a ocupar o piso conversacional. Ele apresenta traços dos falantes “nativos” de português nascidos no Brasil e que também traz a cultura brasileira, é compreendido como um inglês de qualidade inferior, principalmente quando comparado ao de seu falante nativo. Percebemos, então, a preocupação dessas professoras com relação a como serão reconhecidas por seus parceiros de interação não-profissional em relação à performance que apresentam nessa LE.

- Mobilidade social através da LI

Fase 1 – Trecho 23

276	Evellyn	Ninguém vai querer te dar um emprego assim!
277	Mandy	Ninguém vai querer me dar um emprego!
278	Evellyn	Vão falar: “esse seu inglês brasileiro, eu não quero, obrigada!”
279	Lucy	É...
280	Mandy	Se eu tivesse um inglês abasileirado, eu não teria ↑passado na
281		prova do <u>município</u> .

O desempenho do inglês oral de seus falantes “não-nativos” é determinante em uma possível ocorrência de mobilidade social, como afirmado por Mandy e eu no linhas trecho 23. Mais uma vez, há a preocupação da presença dos traços da L1 das professoras em questão em sua produção de ILE. Se tais falantes conseguirem uma produção inteligível, sem que os traços de sua L1 e cultura estejam muito marcados, terão mais e melhores oportunidades de emprego, como expresso na fala de Mandy “Se eu tivesse um inglês abasileirado, eu não teria ↑passado na prova do município.” (trecho 23, l. 280-281). Não

acredito que a questão da pronúncia era o único e principal quesito de avaliação, mas penso que fosse um item importante. Na verdade, os critérios de avaliação da prova mencionada não foram expostos aos candidatos. Neste trabalho não cabe uma discussão maior sobre esta questão, até por uma razão espacial, mas, de qualquer maneira, podemos perceber a importância da LI em nossas esferas sociais, uma vez que dominá-la significa ter acesso a seus contextos de uso, como publicações científicas, assuntos financeiros, educação superior, propaganda, tecnologia, Internet dentre outros (Graddol, 2000, p. 8).

Fase 1 – Trecho 24

290	Mandy	Justamente! Então eu tenho certeza↑ absoluta que se a gente
291		não tivesse um inglês ↑próximo ao dos nativos, a gente não
292		teria passado na prova! En[tão]
293	Evellyn	[Eu] não teria ido bem na entrevista do Pedro Segundo...
294	Mandy	Justa[mente]
295	Evellyn	[Por] que foi em inglês e a menina coordenadora ainda
296		comentou depois com meu primo que eu tinha o inglês
297		perfeito.> Eu fiquei toda feliz, porque ela achou que eu ↑tinha
298		o inglês <u>perfeito</u> !<

As professoras reafirmam o papel do inglês como possibilitador de mobilidade social. É uma forma de ‘abre portas’ para aqueles que almejam empregos melhores. Atrelado a isso está o desempenho oral no idioma, que, segundo nossa fala, deve ser similar ao do nativo. Ressalto a presença constante da concepção de “inglês perfeito” (trecho 24, l. 297 e 298) expressa por nós, ou seja, em que os traços do português foram eliminados. Este “inglês perfeito” (trecho 24, l. 297 e 298) está diretamente ligado à felicidade, ao contentamento com a conquista do ‘objeto’ almejado.

Fase 1 – Trecho 25

304	Mandy	Então, bem ou mal, como é que a gente vai virar para um
305		aluno nosso e dizer assim: “Olha, você pode falar inglês com
306		sotaque, à vontade! Que se você falar com seu sotaque à
307		vontade, você vai ser bem visto em todos os concursos que
308		você fizer. Todas as entrevistas de emprego que você fizer.”

As professoras se questionam com relação à autenticidade com que elas poderiam aplicar as ideias mais recentemente desenvolvidas no campo de ensino

de ILE, ou seja, não podem esperar que seus alunos apenas estabeleçam comunicação ao utilizarem o “inglês com sotaque” (trecho 25, l. 306). A ironia de Mandy presente no trecho 25, nas linhas 305 a 308, parece decorrente da insatisfação de elas (as professoras presentes na interação) não poderem respeitar as identidades que seus alunos detêm através do uso da linguagem porque acreditam que eles sofrerão preconceito de seus possíveis empregadores. Com isso, terão menos chances de ascensão social. Acredito que o sentimento de insatisfação que parece estar presente seja advindo da percepção da professora de que ‘esteja mentindo’ para seus alunos, pois não parece poder discutir a questão do sotaque abertamente com eles. Trata-se, portanto, de uma questão de ética no trabalho.

- “Vestindo a camisa” do trabalho

Fase 1 – Trecho 26

313	Evellyn	Vocês ainda cobram muito dos alunos de vocês, ainda têm
314		preconceito com aqueles alunos que falam mais ou menos?
315	Mandy	Eu cobro, cara. Porque eu acho assim, também, quando você
316		se dispõe a trabalhar num lugar que preza pelo sotaque do
317		nativo ...
318	Lucy	Ou você veste [a camisa ou cai fora].

Minhas colegas admitem cobrar que nossos alunos busquem uma pronúncia similar a de um falante nativo de inglês (trecho 26, l. 315 e 318). Este posicionamento perpetua o preconceito existente em relação àqueles que mantêm traços de sua L1 na produção em LE. Parecemos manter tal posicionamento por influência das crenças desenvolvidas e presentes em nossos locais de trabalho. As práticas sociais na escola, como já percebido por Bastos e Moita Lopes (2011, p. 13), problematizam quem somos ou quem estamos nos tornando. A partir do momento em que Mandy e Lucy acreditam que “Ou você veste [a camisa ou cai fora]” (trecho 26, l. 318), elas demonstram ter feito uma escolha pelo local de trabalho, que, por sua vez, influencia diretamente suas práticas e crenças.

- A conscientização de Mandy

Fase 1 – Trecho 27

319	Mandy	[Você veste a camisa ou] cai fora. Eu hoje vivo um um um
320		momento assim, que é divisor de águas na minha carreira,
321		porque é um momento que eu vejo assim que eu num tô mais
322		conseguindo comprar essa esse discurso. Eu num tô
323		conseguindo mais vestir a camisa desse jeito, né!? Então... é
324		muito contraditório, é muito <difícil> lidar com isso.

Mais uma vez a tensão existente na vida de Mandy a faz questionar suas escolhas de trabalho. Ela parece estar em crise profissional ao dizer “eu num tô mais conseguindo comprar essa esse discurso. Eu num tô conseguindo mais vestir a camisa desse jeito” (trecho 27, l. 321-323). Ela Ainda utiliza o vocábulo “difícil” (trecho 27, l. 324) como forma de apoiar sua crise. A partir do momento em que as ideias que lhe são apresentadas em seus estudos começam a fazer sentido e a trazer questionamentos, como continuar com as escolhas de emprego que a fazem aplicar outras ideias, que não permitem questioná-las? Mandy parece ter alcançado um momento “divisor de águas” (trecho 27, l. 320) de mudanças de crenças que talvez também resultará em mudanças profissionais.

4.2.

Fase 2

A seguir, apresento as análises feitas a partir de duas entrevistas-conversas semi-estruturadas que gravei com as professoras colaboradoras separadamente a fim de verificar suas opiniões e posicionamentos em relação à interação investigada na primeira fase dessa pesquisa. Primeiramente, focalizo o momento em que há a contribuição da professora participante Mandy, juntamente comigo. Mais adiante, lido com as questões tratadas pela colaboradora Lucy, também em um momento de interação do qual faço parte.

4.2.1.

Entrevista-conversa com Mandy

Nossa entrevista-conversa retoma as questões que foram norteadoras da nossa primeira interação, ou seja, a da primeira fase. Buscamos crenças e identidades que projetamos na nossa primeira interação e contrastar com nosso posicionamento mais recente, influenciado por novas vivências.

- Pronúncia, sotaque e gramática

No trecho 1 desta segunda fase, Mandy reconhece buscar nos falantes nativos de inglês uma padronização a fim de “falar bem inglês” (l. 6). Quando questionada sobre a padronização da fala dos próprios falantes nativos, ela parece refletir quando diz “eu acho que o que eu quero dizer com padrão é: por exemplo é o falante nativo” (trecho 1, l. 15-16) e explica que eles aprendem naturalmente certos traços do idioma pela vivência, como os sons. Ela parece perceber-se em desvantagem a um falante “nativo” no quesito da língua oral, uma vez que não teve a oportunidade de aprender o idioma e seus traços fonéticos e fonológicos de forma natural. Ela teve que aprendê-los conscientemente.

Fase 2 – Trecho 1

04	Mandy	Ah... o padrão que eu acho que a gente tenta buscar é o padrão
05		do nativo, né:? Dos países de primeiro mundo. Eu, pelo
06		menos, tenho pra mim que ↑pra falar bem inglês, que pra ser
07		aceita como professora, eu tinha que falar □um inglês
08		<u>padronizado</u> □, um inglês que é falado pela maioria dos
09		nativos, pelos falantes nativos de inglês.
10	Evellyn	Mas então você acha que a maioria dos falantes nativos de
11		inglês tem uma padronização? Eles tem um padrão a ser
12		<u>copiado</u> , eles tem uma <u>referencia</u> a ser <u>copiada</u> por nós
13		professores?
14	Mandy	Então.. eu acho que você tá querendo dizer é:: uma coisa
15		↑mais formal. Eu acho que o que eu quero dizer com padrão é:
16		por exemplo, é o falante nativo. □E isso eu acho que todos,
17		senão quase todos tem□, por exemplo. Aprendem a ouvir que
18		tal som é pronunciado de certa maneira. Então, ele pode não
19		ter uma:: uma fala <u>formalizada</u> , uma fala <u>correta</u>
20		gramaticalmente. Mas essa pronúncia, essa coisa do: de cada
21		som que ele aprendeu quando ele era criança, isso sou eu que
22		tenho que aprender. Eu como uma↑ falante não nativa de
23		inglês tenho que aprender a falar isso e pelo menos o que eu
24		achava, né:? É: que eu deveria aprender já que eu não sou uma
25		falante nativa, né:? E que aprendi já numa idade ↑mais
26		avançada, esse padrão de sons, esse padrão de fluência que eu
27		tento, que eu sempre tentei buscar. Fluência com sotaque

28		parecido ou até igual ao que esse nativo fala
29		independentemente se eu falo gramaticalmente correto ou
30		não.. e claro que, pra mim, É importante falar
31		gramaticalmente correto, mas que talvez pra esse falante
32		nativo não seja a forma mais comum, né..? Então... eu acho
33		que é isso que eu quero dizer com esse inglês padronizado=

Mandy também destaca a importância que atribui à utilização adequada da gramática ao adotar o ILE, ainda que não soe de forma muito natural para (alguns) falantes “nativos do inglês”. No trecho 1, ao dizer “pra mim, É importante falar gramaticalmente correto” (trecho 1, l. 30-31), ela projeta que a busca pela produção de um alto nível de LI é decorrente de sua satisfação pessoal. Ao fazer isso, ela está ciente de que não soará de forma natural a fim de ser confundida com um falante “nativo”.

- A autoridade do falante “nativo”

Mais uma vez, essa busca por uma fala padronizada de ILE resgata o objetivo de parecer como um falante nativo desse idioma ou de demonstrar domínio sobre a língua, como podemos perceber no trecho 2.

Fase 2 – Trecho 2

38	Mandy	↑Olha, eu acho assim.. que <u>profissionalmente</u> , isso diz muito.
39		Eu acho que por eu ser professora de inglês é fato que ter essa
40		fluência parecida com a do nativo me abriu muitas portas e,
41		<u>infelizmente</u> , por conta de tudo que a gente pensou, né:?
42		Então eu acho que já é uma coisa assim... eu acho que falar
43		me abriu muitas portas, ↑eu consegui empregos por conta
44		disso e tudo mais, mas também acho que se eu ↑não
45		trabalhasse como professora de inglês e fosse trabalhar em
46		uma multinacional, eu acho que essa multinacional também
47		vai desejar que eu tenha um inglês um pouco mais: mais
48		parecido com o do falante nativo. ↑Por que? Porque eu acho
49		que em uma multinacional você vai ter contato com pessoas
50		de outras nacionalidades. Até mesmo teria contato com
51		falantes nativos e é fato que a comunicação é:: seguindo um
52		padrão, ela é mais exigente, ela é: ela tem mais sucesso,
53		porque eu acho que o falante nativo também tem que estar
54		muito mais disposto a entender a pessoa não nativa falando
55		um inglês que não é padronizado, que não é o que ele está
56		acostumado. Então eu acho que precisa de <u>muito</u> mais
57		aceitação de um falante nativo para compreender e ↑paciência

58		mesmo para tentar entender um sotaque diferente, que ele não
59		está acostumado, carregado de outras culturas mesmo. Então
60		eu acho que é fundamental no mundo que a gente vive hoje
61		para quem quer ser bem sucedido na sua ↑profissão, né?
62		Como professor de inglês ou como funcionário de empresas
63		que tem que lidar com estrangeiros é: que a comunicação em
64		inglês é importante. Eu acho que é fundamental ter o inglês
65		parecido com o do falante nativo por isso que a gente busca
66		tanto isso assim...

Porém, a necessidade de demonstrar conhecimento da língua inglesa norteia um objetivo ainda maior: a busca por oportunidades, como pode ser entendido na fala “me abriu muitas portas” (treco 2, l. 40). Mandy reforça a noção do inglês como possibilitador de mobilidade social. A partir do momento em que este idioma foi adotado para diversos segmentos das sociedades, seu domínio permitiu que seus falantes tivessem mais acesso às informações e, conseqüentemente, gerasse conhecimento. O que acho que devemos questionar é, porém, a preocupação que demonstramos em relação à manutenção ou eliminação de nosso sotaque, influenciado pelo português, nossa L1. Mandy comenta que empresas multinacionais buscam empregado que tenham um inglês “mais parecido com o do falante nativo” (trecho 2, l. 47-48). Particularmente, minha posição atual não percebe esta preocupação como sendo norteadora de empresas ou círculos externos à área de ensino de LEs. Ainda assim, novamente nos deparamos com a ideia de que a boa produção de ILE resulta em melhores oportunidades de emprego e possibilita a mobilidade social (Kumaravadivelu, 2006, p. 135) tornando-se um atrativo para seus falantes como LE ou L2.

Um dos fatores adotado por Mandy para sustentar sua argumentação de que demonstrar um alto nível de inglês é importante é o estabelecimento da comunicação. Segundo essa professora, a adoção de um padrão similar ao do nativo irá facilitar o entendimento entre os povos de diferentes nacionalidades, como dito em “ela tem mais sucesso” (trecho 2, l. 52). Mandy também desenha um estereótipo da figura do falante “nativo” de inglês. Através de uma forma generalizadora, ela atribui uma postura negativa a esse falante, pois diz que para entender uma fala de ILE, não-padronizada, ele deve estar “muito mais disposto” (trecho 2, l. 54). Esta fala parece afastar o falante “nativo” dos falantes de ILE,

sendo o primeiro reconhecido como uma autoridade, uma referência na produção da língua. Ao reconhecer a superioridade deste falante “nativo”, Mandy defende a padronização da fala (o que inclui o sotaque) em LE com base no mesmo. Sua visão vai de encontro àquela percebida por Matsuda (2003, p. 722), de que variações familiares são de mais fácil entendimento. Penso que se seguirmos a opinião de Mandy, povos falantes de mesma L1 e de L1 mais próximas a nossa poderiam apresentar maiores dificuldades de entendimento.

- Concepções e atitude em conflito

Um ponto que considero curioso é a utilização do vocábulo negativo “infelizmente” (trecho 2, l. 41) ao expressar a busca pelo padrão de fala do “nativo”. Ao mesmo tempo em que idealiza os falantes “nativos” e almeja soar como um deles, Mandy também atribui uma característica negativa a esse comportamento. Isto demonstra que a participante vive um conflito de concepções e atitudes.

A busca pelo padrão nativo de produção oral em ILE, segundo Mandy, também se deve ao comportamento do falante nativo de inglês, pois acha que ele precisa ter “mais aceitação” (trecho 2, l. 57) e “paciência” (trecho 2, l. 57). A professora participante expressa um (pre)conceito generalizador ao afirmar que uma fala que foge dos padrões nativos, para ser compreendida, dependeria da maior aceitação, paciência e esforço por parte dos falantes nativos da língua inglesa. Não apenas adotou uma forma generalizadora dos falantes de inglês como L1 como demonstrou preconceito linguístico e étnico. Mais ainda, Graddol (2000, p. 3) percebe que apenas falar inglês não unifica os povos, mas pode resultar na proliferação de mais preconceito (penso que linguístico e étnico), o que podemos perceber na fala de Mandy.

- Marcar o sotaque: uma escolha?

No trecho 3, minha colega se aprofunda mais na questão ao confirmar minha pergunta dizendo que, de forma generalizada, os falantes que apresentam uma pronúncia de ILE com traços mais marcados do português, sua L1, tendem a

apresentar menos fluência também. Tal visão é parecida com o que Yazan e Selvi (2011, p. 2-3) puderam perceber.

Fase 2 – Trecho 3

94	Evellyn	Então você acha que anda mais ou menos em conformidade
95		ter uma boa pronúncia com ter fluência e conhecimento da
96		língua?
97	Mandy	Eu acho que sim. Eu acho que sim salvo algumas exceções.
98		Eu acho até que tem algumas pessoas que tem esse
99		conhecimento de que, por exemplo, algumas pessoas que
100		queiram, que façam a escolha de carregar o seu, a sua
101		identidade brasileira, sua identidade de falante nativo de
102		português, eu acho que essas pessoas tem capacidade <u>também</u>
103		de mostrar o português, mas aí eu acho que a gente percebe
104		que mesmo ela carregando esse português de nativo, de
105		falante nativo, a gente percebe a qualidade do inglês dessa
106		pessoa, a gente percebe como a pessoa ↑estudou inglês. Que a
107		pessoa, eu acho, que tem que ser, tem que ser mais, tem que
108		conhecer mais ainda inglês para conseguir fazer isso do que o
109		contrário, entendeu? Então eu acho que algumas pessoas
110		fazem isso por escolha, mas a gente percebe também.

No entanto, a professora-colaboradora ressalta que a influência da L1 na produção em L2 ou LE do falante pode ser uma “escolha” (trecho 3, l. 100). Nesse caso, Mandy diz ser possível identificar a “qualidade do inglês dessa pessoa” (trecho 3, l. 105-106). Penso que isto signifique que tal escolha tem por objetivo elevar a cultura que esse indivíduo projeta, dando ênfase a sua identidade nacional. Não é resultado do não-conhecimento ou da deficiência linguística. Kachru (1983, p. 45) reconhece que haja um “desvio” (*deviation*) da forma padrão como traço marcado da fala de um grupo específico de falantes de outra L1. No entanto, este traço, apesar de percebido por alguns falantes como L1 do idioma em questão como erro, é apenas a marca de um grupo específico. Acredito que seja este o ponto de Mandy.

- A busca por falar como um “nativo”

Fase 2 – Trecho 4

111	Evellyn	Você ainda busca o falar parecido com o de um nativo do
112		inglês?
113	Mandy	<u>Infelizmente</u> , sim.

114	Evellyn	Apesar de já ter estudado que é um mito?
-----	---------	--

Sendo assim, por que ainda buscamos o padrão baseado na produção oral de um falante nativo? Mesmo demonstrando insatisfação com sua postura – Mandy utiliza, mais uma vez, o vocábulo negativo “infelizmente” (l. 113) ao reconhecer que ainda visa a falar como um nativo do inglês –, a atitude da professora participante dessa pesquisa não foi alterada. Mandy ainda almeja uma produção oral que possa ser confundida com a de um falante de inglês nativo. Essa postura nos remete à noção de “natividade” proposta por Yazan e Selvi (2011, p. 2).

- O mito do falante “nativo” no trabalho

Nós já sabemos que o padrão de fala do falante nativo é um mito e que, por isso, ele não é real e alcançável. Por que, então, esse padrão ainda está presente e enraizado em nosso contexto de trabalho?

Fase 2 – Trecho 5

115	Mandy	↑Porque eu só vou conseguir encontrar emprego hoje se eu
116		tiver um inglês assim... é:: semana passada eu fiz uma
117		entrevista de emprego para um colégio grande, né? Aqui na
118		cidade, e o que eu ouvi foi que, assim, eles gostaram de mim
119		↑não só pela minha experiência profissional e tudo mais, mas
120		a coordenadora virou e disse assim “a: gostei muito do seu
121		inglês, você tem o inglês <u>limpinho</u> ”. Eu não sei exatamente ↑o
122		que ela quis dizer com o <u>inglês limpinho</u> , mas eu acho que ela
123		quis dizer que era um inglês que deixa o português ↑de [fora
124	Evellyn	Sem] traço, né?
125	Mandy	Mostrar que não carrega os traços, justamente os traços do
126		português. Que é isso que ela está buscando, uma pessoa que
127		tenha o inglês <u>limpinho</u> , que ↑não carregue nada do sotaque.
128		Então, assim, eu acho que se eu não tivesse, se eu tivesse os
129		traços do português carregados, eu acho que que ela não teria
130		gostado tanto de mim.

O entendimento de que as instituições que empregam profissionais da língua inglesa buscam aqueles que conseguem camuflar ou eliminar os traços de sua língua materna estimula tais profissionais a buscar um padrão que será aceito. No entanto, será que essa postura é saudável? Questiono essas escolas, cursos e,

até mesmo, instituições universitárias que propagam a ideia de que é negativo carregarmos traços de nossa identidade de falante de língua materna em nossa produção oral em língua estrangeira. Os profissionais responsáveis pela seleção de professores de ILE, assim como os professores universitários e os demais, deveriam ter mais contato com os pensamentos e desenvolvimentos sobre a área. Problematizo eles não terem conhecimento mais profundo ou, simplesmente, apenas resgatarem preconceitos passados, resultando na manutenção de valores opostos aos traços de nossa L1 na LE ou L2.

O vocábulo “limpinho” (trecho 5, l. 121, 122 e 127), adotado pela coordenadora na escola mencionada por Mandy, ao falar de seu inglês, é um tanto intrigante e ecoa a polarização “inglês lindo x inglês feio” co-construída na Fase 1. Esta dicotomia nos faz pensar que se nossa produção em LE ou L2 carrega traços de nossa L1, ela está suja, ou seja, impura, imperfeita. Ela é negativa; não é satisfatória. Nesse caso, minha opinião atual é de que essa perspectiva atingiu um nível elevado de preconceito linguístico. O maior agravante, na minha percepção, é por se tratar de uma coordenadora de escola, uma pessoa envolvida com educação.

- Professor “nativo” x professor “não-nativo”

A postura que esses profissionais parecem adotar deveria, a meu ver, ser revista, dando espaço à “inteligibilidade” (Yazan e Selvi, 2011, p. 2), pelo menos no que diz respeito aos falantes não profissionais de ILE. Também vai contra o posicionamento de Maum (*apud* Kahmi-Stein, 2005, p. 77) e de Auerbach (*ibid*), que pensam que pode ser positivo para alunos de um idioma estrangeiro terem um professor também “não-nativo”, uma vez que este entenderá melhor as dificuldades de se aprender a LE. Adiciono a ideia de que não apenas ter um professor também “não-nativo” é positivo, mas, principalmente, um professor falante “nativo” da mesma L1 de seus alunos como sendo a melhor opção. Ele(a) entenderá as dificuldades de aprendizado da LE e também poderá antecipar as dificuldades e associações que os alunos poderão desenvolver com base em sua L1.

141	Evellyn	hhh e como professora, você também quer que seus alunos
142		tenham o inglês limpinho? [hhh
143	Mandy	Hhh] eu acho que é um ciclo. Eu acho que ↑eu desejo que eles
144		tenham o inglês limpinho porque eu quero poder daqui a
145		alguns anos encontrar meus alunos eventualmente em algum
146		lugar na rua e saber que eles tem bons empregos e que o
147		↑inglês limpinho deles ajudou: os ajudou a:: a conseguir esses
148		empregos. Então, assim, eu quero poder ser responsável e
149		↓para isso, infelizmente eles tem que ter um inglês parecido
150		com aquele dos nativos.

Como podemos perceber nos trechos 5 e 6, a postura que algumas instituições de ensino – através de suas coordenadoras e demais profissionais – assumem é mantenedora das ações que Mandy adota. Assim como lhes é cobrado um inglês que não apresente traços do português, elas esperam o mesmo de seus alunos. Socializam com os alunos os mesmos valores, ao perceber “um ciclo” (trecho 6, l. 143) mantenedor de certos (pré)conceitos linguísticos.

Porém, ao se aproximarem dos valores de seus locais de trabalho, as professoras parecem adotar uma postura passiva. Elas não percebem que poderiam exercer suas agentividades. São elas que interagem com seus alunos e eles são, de certa forma, um reflexo daquilo que elas co-construíram com eles. Suas crenças são difundidas em toda a tessitura do curso que ministram (Barcelos, 2010, p. 63), o que ajuda a construir a crença de seus alunos.

- Tensões e inquietudes – a formação profissional

Fase 2 – Trecho 7

157	Mandy	↑Com certeza, vivo uma <u>tensão</u> . Acho que em alguns
158		momentos eu não acho que ela seja tão intensa. Mas é: alguma
159		coisa, é um assunto que eu estou sempre buscando refletir e:
160		assim... hoje eu não sei o que eu poderia fazer para: para
161		acomodar a minha vida como que eu poderia modificar o meu
162		entendimento sobre isso e como que eu poderia é: modificar
163		para fazer alguma diferença <u>mesmo</u> , para mudar não só a
164		mim, mas ↑mudar as pessoas ao: ao meu redor e como que eu
165		poderia influenciar outros alunos, e acho que já está sendo
166		para a gente conseguir, para a gente conseguir mudar a cabeça
167		de todo mundo, porque, assim:. mas eu acho que tinha que
168		começar na faculdade. Então. ↓Assim, são as pessoas que
169		deviam ter mais esclarecimento, mais instruídas, mais

170		estudadas, mais entendidas disso e a gente sabe que não é que:
171		não é o que acontece: não é bem o que acontece na faculdade
172		atualmente. Então eu acho que precisa mudar porque caras
173		que se formam na faculdade não tem necessariamente o
174		mesmo entendimento que a gente, que continua estudando.
175		Então, assim de repente, a faculdade <u>não é</u> o suficiente, né?
176		Enquanto, ↑na verdade, eu acho que a faculdade devia ser. O
177		cara já devia estar na faculdade e entender isso, que aí seriam
178		muitas pessoas disseminando essa ideia quando, na verdade,
179		são poucas pessoas disseminando por aí. Só quem vai a um: a
180		um patamar de estudos muito mais eleva[dos]

Mandy admite vivenciar uma “tensão” (trecho 7, l. 157) relacionada à produção de ILE. Este sentimento reflete na inquietude e consequente busca por mudanças, como podemos perceber no frequente uso de vocábulos: “modificar” (trecho 7, l. 161 e 162), “mudar” (trecho 7, l. 163, 164, 166 e 172) e “influenciar” (trecho 7, l. 165). Segundo sua fala “mas eu acho que tinha que começar na faculdade” (trecho 7, l. 167-168), a mudança de paradigma apenas é pensada por aqueles que buscam curso de formação continuada, como Mestrado e/ou Doutorado. Penso que talvez apenas o acesso à informação não seja suficiente, pois mesmo após o mestrado não conseguimos alterar por completo nossas próprias perspectivas. Acredito que tais valores estejam bastante enraizados, o que torna a mudança mais difícil.

- A questão identitária

Mas parece haver um fator contribuinte para que as professoras em questão busquem um padrão de fala em LE similar ao do nativo. É uma questão “identitária” (trecho 8, l. 188). Ao apropriarem-se de um idioma estrangeiro, elas também adotaram/assumiram características da cultura dessa língua. Isto leva essas professoras a habitar em um entre-lugar e a fragmentar suas identidades de forma a projetar suas identidades de falantes de L1, de LE, como turista e como professora, o que sugere o trecho 8, na fala de Mandy.

Fase 2 – Trecho 8

187	Mandy	<u>Não é</u> :: eu acho que tem algum: eu: eu acho que é uma
188		questão de me posicionar assim ↑de identidade. É identitária
189		<u>mesmo</u> , por exemplo, eu estou na:: na: no meu momento

190		professora de inglês, eu quero que meus traços brasileiros se
191		apaguem.
192	Evellyn	Uhum.
193	Mandy	Mas se eu faço uma viagem e: e eu conversar com pessoas eu
194		sou compreendida, as pessoas conseguem me entender de
195		maneira <u>clara</u> , eu sei que eu consigo conversar, assim, de
196		maneira, eu consigo ↑me expressar corretamente, me faço
197		entender, eu não me incomodo de ser reconhecida como
198		brasileira, até porque eu acho que é é muito difícil <u>mesmo</u>
199		chegar ao padrão. Então, assim, se um estrangeiro americano,
200		né? Vira e diz assim "ah você tem o inglês bom, mas eu ainda
201		enxergo alguns traços brasileiros", assim, isso não me
202		incomoda como como ↑turista não me incomoda. Então,
203		assim, eu acho que é:: é:: é: um ↑conflito de identidades,
204		entendeu? Então, em alguns momentos eu me incomodaria e,
205		em outros, não.

• O julgamento do inglês por outros indivíduos

Mandy parece projetar diferentes identidades e crenças em relação à sua produção oral de ILE de acordo com o contexto no qual esteja inserida, diferente de mim. No momento em que ela assume sua identidade de professora de ILE, passa a habitar em um entre-lugar, já que não mais é apenas brasileira e falante nativa do português. O eixo muda e ela torna-se falante, *expert* de inglês. O mesmo não acontece quando ela fala inglês projetando sua identidade de turista. Neste caso, ela apenas deseja estabelecer comunicação com seus interlocutores “de maneira clara” (trecho 8, l. 195). Mais uma vez, ela demonstra sua preocupação com a correção ao buscar se “expressar corretamente”(trecho 8, l. 196). Não visa ao apagamento dos traços de sua L1 na produção oral em LE.

Entendo que a cobrança por um inglês que apague os traços da L1 de seus “nativos” advém da postura adotada por outros brasileiros com as professoras, mas a mesma expectativa não parece ser estabelecida pelos falantes “nativos” do inglês, que, segundo Mandy, são capazes de reconhecer um bom nível de inglês ainda que carregue alguns traços da L1 do falante, como em “você tem o inglês **bom** mas eu ainda enxergo alguns traços brasileiros” (trecho 8, l. 200-201, grifo meu).

Fase 2 – Trecho 9

208	Mandy	É, então, porque aí eu acho que eu estou sendo julgada por
209		brasileiros também. Se eu estou sendo julgada por um
210		brasileiro e esse brasileiro acha que o meu inglês não é
211		americanizado o suficiente, é porque então eu possa ter algum
212		problema.
213	Evellyn	↑Por que é brasileiro?
214	Mandy	É. Brasileiro que eu acho que, por estar me entrevistando, por
215		estar me testando, está em uma: um nível de assim.. em algum
216		momento superior. Seja uma entrevista de emprego ou seja
217		em uma escola, seja um diretor falando comigo ou alguém que
218		eu acho que por hierarquia está superior a mim.

A insegurança frente a uma pessoa que ocupe uma posição hierarquicamente superior é resultante da perspectiva com que tais profissionais administram suas instituições de trabalho. Quando Mandy comenta que se um outro indivíduo brasileiro não reconhecer seu inglês como “americanizado o suficiente” (trecho 9, l. 211), é sinal de que o nível de conhecimento e produção linguística deve estar abaixo do esperado, ou seja, isto é um “problema” (trecho 9, l. 212). Ela modifica o eixo em que o falante “nativo” detém autoridade sobre sua língua. Acho interessante Mandy projetar esta autoridade às figuras hierarquicamente superiores a ela – falantes da mesma L1 que ela. Ter traços de sua L1 reconhecidos em sua LE pode associá-las a uma imagem negativa, sugerindo identidade de profissional menos competente e com menos capacidade (Yazan e Selvi, 2011, p. 2-3). Como ir contra o fluxo? Ficando mais conscientes da complexidade da situação em que se percebem, as professoras podem se adaptar às condições de trabalho que lhe são oferecidas ou recusar o emprego.

- Prestígio dos Estados Unidos e da Inglaterra

Devemos reconhecer que a busca por certos modelos ou padrões é derivante do prestígio detido por alguns países, sendo os maiores expoentes os Estados Unidos e a Inglaterra (Matsuda, 2003, p. 719, Kumaravadivelu, 2006, p. 130-1). Ao pensarmos esses países como hierarquicamente superiores, principalmente por questões de poder econômico, é compreensível que um padrão baseado neles tenha sido estabelecido no passado e ainda na contemporaneidade.

247	Mandy	Uma pessoa da África do Sul ↑ não é tão valorizada quanto a
248		que vem dos Estados Unidos ou um dos países da Europa,
249		falantes nativos de inglês. Então, eu acho que isso, para mim,
250		<u>é claro</u> . Então, as identidades que eles que: que os é:: nativos
251		de primeiro mundo trazem, a gente tenta copiar mais. Mas eu
252		acho que isso é um pouco natural, assim, porque eles são mais
253		desenvolvidos economicamente. Eles tem um padrão de vida
254		mais elevado, então eu acho que a gente acaba tendendo a
255		almejar ↑ o que é o <u>melhor</u> , não ao que está igual a gente ou o
256		que é inferior. A gente quer igual ao que está, ao que é
257		melhor, sabe? Então, eu acho até que isso é uma coisa
258		razoável de se pensar, não tão ruim.

Mandy reconhece a valorização atribuída àqueles advindos dos “Estados Unidos ou um dos países da Europa falantes nativos de inglês” (trecho 10, l. 248-249) – a Inglaterra. Ela justifica tal percepção ao desenvolvimentos destes países. Assim, ela parece caracterizar os falantes “nativos” (trecho 10, l. 250) de inglês originários desses países “de primeiro mundo” (trecho 10, l. 251) como sendo “melhor” (trecho 10, l. 255) do que “a gente” (trecho 10, l. 251, 254, 255 e 256). Relaciono a postura de Mandy com a perspectiva de que sofremos preconceito resultante do imperialismo, especialmente o americano, decorrente do papel exercido pelos Estados Unidos atualmente.

- O inglês que “abre portas”

Fase 2 – Trecho 11

259	Evellyn	Entendi. Você acredita que o falar bem o inglês, como foi
260		caracterizado, ↑ o inglês limpinho, abre portas para
261		oportunidades de emprego para melhorias na qualidade de
262		vida?
263	Mandy	Abre porque a gente, como professor de inglês, a gente está
264		sempre sendo testado. Às vezes, o nosso falar conta até mais
265		do que, às vezes, a gente é mais testado até oralmente do que
266		na parte escrita. Eu acho, então, assim, ah de que adianta esse
267		cara saber escrever muito, ele faz redações maravilhosas, tem
268		textos maravilhosos, mas na hora de abrir a boca, ele não
269		consegue se expressar? ↓ Então eu acho assim, que o falar bem
270		já é... ele prova duas coisas. Eu acho na mentalidade das
271		pessoas prova que ele fala bem, então, se ele fala bem, ele
272		escreve bem. Então, eu acho que, nesse sentido, o falar bem é
273		mais importante do que o escrever bem. Então, abre muitas
274		portas. Então, é o mesmo eu ter duas pessoas que escrevem da

275		mesma maneira, mas uma é mais fluente do que a outra. A
276		que é mais fluente, ↑com certeza vai conseguir a vaga. Então,
277		eu acho assim, que a gente vai continuar sendo
278		constantemente testado oralmente.

Mais uma vez, no trecho 11, a ideia do inglês que oferece oportunidades e melhorias na qualidade de vida está em foco. Neste momento, Mandy reforça que a habilidade mais testada do inglês que permite a ascensão social e a empregabilidade é a produção oral (“a gente é mais testado até oralmente do que na parte escrita”, trecho 11, l. 265-266). Por que o ILE é mais testado oralmente? Penso que talvez por esta perspectiva ir ao encontro do *Communicative Language Learning* (Larsen-Freeman, 2000), cujo foco está no estabelecimento da comunicação, da interação, que, apesar de se dar tanto oralmente quanto na escrita, a primeira costuma ser mais recorrente. No entanto, não posso deixar de mencionar que a habilidade da língua mais testada dependerá de sua situação de uso.

- Aspectos importantes da língua: fluência, formalidade e gramática

Fase 2 – Trecho 12

411	Mandy	Conhecimento da língua? Eu acho que fluência, mas muito
412		mais do que... fluência↑, falar. Muitas pessoas falam inglês,
413		né? Eu acho que a gente precisa e eu almejo, acho que as
414		pessoas querem sempre almejar o melhor e acho que se elas
415		querem cargos importantes, é: cargos de confiança em
416		empresas, elas tem que ter fluência e formalidade. Então, para
417		ter formalidade, elas precisam dominar aspectos gramaticais
418		da língua. Então, para ser respeitado, para serem aceitos, eu
419		acho que as pessoas precisam combinar esses dois aspectos,
420		gramática e fluência, ↓não só fluência.

A professora aprofunda um pouco mais e diz que os dois principais quesitos para dominar a língua inglesa são “fluência e formalidade” (trecho 12, l. 416), sendo os “aspectos gramaticais” (trecho 12, l. 417) relacionados a esta, uma vez que o falante de ILE deve soar naturalmente ao produzir o idioma e saber adequar-se aos diferentes contextos em que venha se encontrar. A visão de Mandy, como professora de ILE “não-nativa”, em relação aos principais quesitos

de conhecimento de um idioma ecoam os de Medgyes (1994). O estudioso percebe que enquanto professores “não-nativos” de ILE buscam conhecimento gramatical, correção e uso de registros formais, os professores “nativos” visam ao desenvolvimento da fluência, do significado, da língua em uso – através de um registro coloquial.

4.2.2.

Entrevista-conversa com Lucy

A interação é iniciada quando abordo a questão da tensão que percebo vivenciar, que é norteadada pela busca da pronúncia do falante nativo “ideal”, que é um mito, ou da aceitação em manter traços da L1 na produção em LE.

- A busca por um modelo ideal padrão

Acredito que por eu ainda me perceber como detentora de certos conceitos pré-estabelecidos em relação aos falantes considerados “nativos” de LI, iniciei a conversa com Lucy abordando a seguinte questão da busca por um modelo ideal padrão. Ao ser questionada, Lucy admite ter um posicionamento dividido “SIM E NÃO” (trecho 14, l. 11). Acho interessante ressaltar a utilização de vocábulos positivos antes de desenvolver a pergunta, como “importante” (trecho 13, l. 04), “ideal” (trecho 13, l. 05). Também percebo a minha inclusão nas idéias que atribuo à Lucy, ao dizer “nós percebemos” (trecho 13, l. 06).

Fase 2 – Trecho 13

01	Evellyn	Então... desenvolvendo esta conversa com base na <u>passada</u>
02		que já tivemos é:: um detalhe que me chamou a atenção não
03		é um detalhe um fato que me chamou a atenção foi que você
04		considerava <u>importante</u> buscar um pronúncia é:: e um
05		padrão de pronúncia considerado <u>ideal</u> muitas vezes pelo
06		falante nativo: que ↑nós percebemos também como um ser
07		mitológico, e eu gostaria de saber se hoje, que já tem um
08		tempo considerável depois da primeira conversa se: você
09		mantém esse posicionamento:? Se você ainda se preocupa e
10		ainda ↑ <u>busca</u> esse modelo ideal padrão?

Lucy mantém sua posição expressa na primeira fase de que visa ao estabelecimento da comunicação por parte de seus alunos como professora de ILE, como em “Eu acho que eu tento deixar bem claro para eles que a pronúncia é importante no que diz respeito a::: é::: enfim. a você se comunicar é::: com sucesso” (trecho 14, l. 17-19). Diferente de Mandy e de mim, ela parece ter menos apego à figura idealizada do falante “nativo”.

Fase 2 – Trecho 14

11	Lucy	uhum... olha só... SIM E NÃO. ↑por que sim? e ↑por que não...? começando com por que NÃO. <u>Eu</u> acho ↑assim, <u>depois</u> de <u>toda</u> minha formação de <u>tudo</u> que eu vi e <u>tudo</u> que eu aprendi mas ↑principalmente depois da minha experiência como professora é:: eu acho que eu tento não passar para os meus alunos essa cultura né:: digamos assim:. que nós temos de buscar a pronúncia perfeita. Eu acho que eu tento deixar bem claro para eles que a pronúncia é importante no que diz respeito a::: é::: enfim. a você se comunicar é::: com sucesso. >se eu estou falando ou se a minha pronúncia não me permite passar a mensagem né que eu quero passar isso é complicado, entendeu? Quando a pronúncia influencia no entendimento da minha mensagem< isso é complicado mas se não influencia, ok. É isso que eu tento passar para eles. Claro, eu acho que a gente sempre tem que apresentar para eles “ <u>olha</u> essa é a pronúncia é sei lá do falante nativo... digamos assim ou ↑essa é uma pronúncia mais bem aceita ou essa é uma pronúncia sei lá é menos há como é que se diz tipo assim [hã:
29	Evellyn	Ideal]
30	Lucy	↑ <u>Isso</u> , [menos ideal ou menos
31	Evellyn	Mais carregada no sotaque:]
32	Lucy	Isso”
33	Evellyn	Do português

• Inteligibilidade x o mito do falante “nativo”

Sua reflexão estabeleceu que estar apta a engajar em uma conversa, ou seja, a comunicação, é o mais importante – conceito de “inteligibilidade” trabalhado por Yazan e Selvi (2011, p. 2). Lucy atribui o vocábulo “complicado” (trecho 14, l. 23) à interferência que um sotaque muito desviado de um padrão pode ter no entendimento. Ela reforça a importância de se fazer sentido, de conseguir passar mensagens durante a interação. Concordo com Lucy ao

posicionar-se contra a total manutenção da visão idealizadora de um ser mitológico, que é o falante “nativo”.

No entanto, ela ainda mantém a concepção de que há um padrão modelo de fala, sendo este advindo do falante “nativo”, como podemos inferir de sua preocupação em demonstrar aos alunos “a pronúncia é sei lá do falante nativo... digamos assim ou ↑essa é uma pronúncia mais bem aceita” (trecho 14, l. 25-27). Acho interessante e concordo com sua postura de esclarecer para os alunos que é possível estabelecer e seguir alguns modelos padrões de fala, mas que tal postura deve ser opcional para “que o aluno seja capaz de escolher como e quando ele quer falar” (trecho 15, l. 34-35). Buscar uma produção oral na LE que siga certos padrões considerados mais adequados e/ou ideias deve ser (e é) uma questão de escolha pessoal, cabendo aos falantes refletir sobre suas crenças e identidades. Em um primeiro olhar, parece contraditório reconhecemos o falante “nativo” como um padrão ao mesmo tempo em que o consideramos um ser mitológico. Mas é que esta questão é realmente muito complexa. Não há uma resposta exata do que devemos acreditar, mas diferentes contextos de aplicação que estimulam nossos questionamentos e reflexões.

Fase 2 – Trecho 15

34	Lucy	É. Aí, o aluno::: o: que o aluno seja capaz de escolher como e
35		quando ele quer falar. Então, eu acho que não tem que ter essa
36		coisa de que você tem que ter uma ↑pronúncia <u>perfeita</u> e blá
37		blá blá... não construir essa ideia e vender essa ideia para eles.
38		<u>Agora</u> , EU ,↑enquanto professora, enquanto profissional, acho
39		que continuo buscando isso SEMPRE... eu acho que não por
40		uma questão: hã: de que eu acredite nisso, mas por uma
41		questão de que eu sei que na nossa área as pessoas que vão
42		nos contratar, que vão nos avaliar..., assim, nos empregos que
43		eu: nos empregos que eu quero ter..., hã: até o resto da minha
44		vida, eu sei. Essas pessoas vão estar ↑também olhando para
45		isso. Não que elas ↑necessariamente estarão preocupadas <u>só</u>
46		com isso, mas que elas ↑vão olhar para isso também e que a
47		minha pronúncia:: hã::: o meu sotaque que vai influenciar
48		positivamente ou negativamente na. na. na busca do emprego,
49		na conquista do emprego. Então, eu acho que isso é uma
50		preocupação que eu nunca deixo, sei lá, nunca deixo morrer.
51		Estou sempre com isso para mim, para os meus alunos. Eu
52		quero construir uma coisa diferente.

- A pronúncia e a identidade profissional

No trecho 15, projetando sua identidade enquanto profissional, Lucy busca encaixar-se em padrões estabelecidos como ideias pelas instituições de ensino de ILE e os profissionais que as regem. Reconhece que a pronúncia é um importante quesito avaliado pelos empregadores de sua área, o que está diretamente relacionado com a empregabilidade. Acho curioso Lucy dizer que busca uma produção oral moldada por um padrão modelo baseado na figura do falante nativo, sendo que, como professora, busca ajudar seus alunos a desenvolver a comunicação e não um modelo padrão “nativo”. Penso que tal concepção deve ser advinda de uma contradição que vivencia.

Por perceber seus dois posicionamentos, que, a primeira vista, deveriam ser excludentes, as professoras admitem vivenciar uma tensão (trecho 16, l. 55-62). Esses dois pólos de pensamento são decorrentes da diferença a que estamos expostas entre nossos estudos e nosso trabalho. Entendo, contudo, que esta dicotomização presente em nossa formação e atuação profissional não seja de todo negativa. Ela nos faz refletir e tentar entender os contextos que se fazem presentes em nosso mundo social, incluindo o ambiente de ensino-aprendizagem.

Fase 2 – Trecho 16

53	Evellyn	Você acha então que você vive uma <u>tensão</u> ?
54	Lucy	<u>Acredito</u> ≡
55	Evellyn	=Porque isso é parecido com o que eu sinto e eu percebo hoje
56		em dia essa tensão entre esses dois pólos dentro de mim. Um
57		decorrente de toda a experiência de formação e também
58		profissional que eu tive e outro também de uma experiência
59		de formação. Só que mais... como eu vou dizer? Mais <u>elevada</u> ,
60		em um nível mais alto advindo do mestrado ou do finalzinho
61		da minha graduação. Você também sente isso então:?
62	Lucy	SINTO. Sinto essa tensão sim, total.

- O mito do falante “nativo” e a reflexão crítica

Entretanto, ter essas duas vertentes de pensamento acarreta consequências, como a manutenção do mito do falante “nativo”, por exemplo. De acordo com a

visão de Lucy, o mito do falante “nativo”, como sendo um modelo ideal a ser copiado por falantes de ILE, está enraizado nas crenças de muitos profissionais de nossa área; está “embutido neles”, (trecho 17, l. 73). Penso, alinhando-me à Lucy, que caberia a nós, professoras crítico-reflexivas, buscar mudar o paradigma e desmitificar essa perspectiva. Se antes, “isso era o ideal” (trecho 17, l. 74), atualmente o paradigma educacional adota postura contrária a essas crenças ainda bastante adotadas por alguns profissionais e instituições. Seria positivo, na minha opinião, que a “natividade” não fosse o quesito de maior valorização na avaliação do nível de conhecimento linguístico dos falantes de LE, e sim um dos vários elementos a serem avaliados na performance do falante, seja ele professor de ILE ou não.

Fase 2 – Trecho 17

71	Lucy	Provavelmente porque <u>assim como a gente</u> , eles também foram, eles também tiveram essa ideia né? Esse:: esse tipo de comportamento embutido neles. Eles também aprenderam isso. Acho que isso era o ideal e aí hoje é o que eles valorizam e eu acho que é por isso que agora a gente como profissional não deve vender essa ideia para os nosso alunos, ou, pelo menos, não vender da forma que a ideia foi ↑vendida para a gente na época da graduação ou na época do cursinho de inglês.
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78		
79		

• O limite é o entendimento

Quando questionada sobre o limite em que o falante de ILE deve estabelecer a fim de que haja aceitação de diferenças e que seja concedida liberdade aos indivíduos, Lucy acredita que “o limite é o entendimento” (trecho 18, l. 85). Concordo com ela, pois penso que a mudança de paradigma que devemos buscar na formação de futuros professores inclui as discussões e o estabelecimento de reflexões críticas que levem tanto os aprendizes (tanto professores quanto alunos) a repensar a função de se adotar idiomas estrangeiros.

Fase 2 – Trecho 18

85	Lucy	Eu acho que o limite é o entendimento...
86	Evellyn	O entendimento.
87	Lucy	Acho que sim. Se o aluno se faz entender.. assim.. se o aluno

88		<u>passa</u> a mensagem dele com o sotaque dele <u>tranquilo</u> ..
89		↑Agora, se ele pronuncia uma palavra:: hã:: completamente
90		diferente a ponto de que essa palavra se descaracteriza
91		enquanto palavra: é aí é que fica complicado. Então, acho que
92		eu acredito nisso.. hã::: a questão do sotaque, a questão da
93		pronúncia. Se você está passando a sua mensagem e que claro
94		eu acho que a gente tem que apresentar para o aluno “olha
95		essa palavra é sei lá é... se fala assim nos estados unidos e se
96		fala assim em Londres” e aí ele sabe como é que essa palavra
97		é falada em tal lugar e aí se ele se.. se.. se ele sei lá::.... hã:: é:::
98		deseja assim com o sotaque dele... deseja falar de uma forma
99		que ele se sente mais confortável com o sotaque dele mas é
100		igual a como se fala em uma cidade dos Estados Unidos, a
101		como se fala em Nova Iorque ou em Londres, beleza. Agora,
102		se ele não consegue ↑ <u>transmitir</u> a mensagem ou se a palavra se
103		descaracteriza enquanto palavra do tipo que você não
104		consegue reconhecer na pronúncia dele o que ele está
105		falando.. ↑aí eu acho que fica complicado.

A professora valoriza a ideia de o aluno falante “transmitir” (trecho 18, l. 102) sua mensagem. Reforça que a variante do sotaque deve ser aceita quando não “descaracteriza” (trecho 18, l. 103) a palavra e que espera de seus alunos o estabelecimento da comunicação. Ela diz não se preocupar com a questão da pronúncia desde que seus alunos consigam transmitir suas mensagens. Não percebo, portanto, a concepção de que devemos buscar um inglês sem traços de nossa L1.

- A pronúncia: uma questão de ética profissional

Ela não deixa, porém, de reconhecer a importância e, consequentemente, a influência exercidas pelos Estados Unidos (trecho 18, l. 100) e pela Inglaterra (“Londres”, trecho 18, l. 101) no que tange a questão da pronúncia na qual os falantes de ILE se baseiam. Esses países expoentes são também percebidos por Kumaravadivelu (2006, p. 130-1) e Matsuda (2003, p. 719).

No entanto, a tensão que vivencia quanto à pronúncia é percebida em seu discurso no momento em que eu a questiono se a postura que exerce com seus alunos seria a mesma que exerceria com professores de ILE, caso assumisse um cargo de direção ou coordenação (vide trecho 19).

Fase 2 – Trecho 19

115	Evellyn	=Porque se você fosse uma coordenadora dessas que vai fazer
116		o treinamento você iria utilizar essa visão?
117	Lucy	Olha.
118	Evellyn	A pessoa ↑só tem que ser entendida e se ela for está tudo bem
119		então...
120	Lucy	Eu acho... hum... que eu não posso ser <u>hipócrita</u> .

- Coordenadora que visa à imitação do falante “nativo”

Lucy admite que sua postura seria diferente e, que se afirmasse o contrário, estaria sendo “hipócrita” (trecho 19, l. 120). Acho intrigante a utilização deste vocábulo, pois parece-me ser bem forte e, assim, acho que talvez demonstre a quanto as ideias de Lucy são heterogêneas. No entanto, também penso que a cobrança deve realmente ser diferente, uma vez que professores de ILE devem ser profissionais com formação. Mas também acredito que a exigência do nível de produção e conhecimento da LE deve ser diferenciada daqueles que apenas utilizam o idioma para o estabelecimento de algum tipo de comunicação.

- Preocupação com a formação dos alunos

Questiono ainda mais, porém, ao pensar que se tratarmos o aprendizado de LE de forma mais livre, ou seja, sem cobrarmos que nossos alunos produzam com base nos padrões de mais prestígio, que oportunidades eles terão caso decidam tornar-se profissionais naquele idioma?

Fase 2 – Trecho 20

129	Evellyn	Por isso é que eu perguntei. porque é::: eu me percebo da
130		mesma forma. Só que eu fico pensando ao mesmo tempo que
131		a gente tem que deixar o aluno livre que a ideia é fazer.. é
132		estabelecer a comunicação ↑e a partir do momento que ele
133		consegue ser entendido pelos seus companheiros de
134		comunicação e tal, ok, mas ↑e se ele quisesse se transformar
135		em um profissional daquela língua. daquele idioma. então ele
136		não vai ter tido sabe, uma formação que realmente fosse
137		ajuda-lo a encarar o mercado como ele é hoje em dia.

Refletindo sobre o trecho acima, percebo que me posicionei de forma questionável, pois eu entendo que não sou responsável por meu aluno. Ele é um ser ativo que toma decisões próprias e é o responsável por seu próprio aprendizado, e minha função limita-se a ser a de alertá-lo ou ajudá-lo em suas escolhas. Alinho-me, portanto, ao posicionamento ético de Allwright e Hanks (2009, p. 2), quando sugerem a discussão de questões complexas com nossos alunos.

De acordo com meu ponto de vista, cabe a nós, professoras, dialogar com nossos alunos e proporcionar momentos de reflexão e debate em sala de aula. Concordo com Lucy quando ela reconhece a língua inglesa como sendo possibilitadora de melhores oportunidades de vida, pois aumenta o acesso ao estudo, à informação e a bons empregos. A professora reconhece que as oportunidades de emprego que lhe são oferecidas hoje resultam de sua graduação tê-la “preocupado com isso” (trecho 21, l. 169). Essa mesma visão é reconhecida por Kumaravadivelu (2006, p. 135), devido à história e ao papel exercido pela língua inglesa mundialmente. No entanto, deve ser uma escolha do falante seguir ou não algum modelo padrão de oralidade da LE estabelecido por algumas instituições.

Fase 2 – Trecho 21

160	Evellyn	E você também, tanto pela conversa passada quanto a de
161		agora, pelo seu discurso, é que você acredita que o falar bem
162		inglês ou que o domínio da língua inglesa é:: funciona como
163		um ↑ abre portas para empregos e oportunidades?
164	Lucy	Com certeza <continuo acreditando nisso>
165	Evellyn	Você acha que por ter um inglês bom você conseguiu os
166		empregos que você tem hoje? Você ainda percebe isso?
167	Lucy	Acho que sim. Acho que sim. <Com certeza> hã:: se eu
168		tivesse.. sei lá. talvez acho que se a minha graduação não
169		tivesse me preocupado com isso e tudo mais, sei lá, com o
170		estudo da língua, com certeza eu não teria tido as
171		oportunidades que eu tive hoje.
172	Evellyn	uhum
173	Lucy	Que eu <u>tenho</u> hoje.

- Inglês que “abre portas”

Acredito que a questão que causa uma tensão em nós não seja pela busca do domínio do inglês, uma vez que esta é, de fato, uma língua que adquiriu *status* de língua franca em diversos países do globo. O problema que percebo reside em buscarmos um padrão oral que nos equipare aos falantes “nativos” do idioma em questão e relacionarmos tal produção à mobilidade social e à conquista de oportunidades de trabalho.

Vale ressaltar que a ideia de que o domínio da língua inglesa resulta na oferta de mais oportunidades está muito presente na fala de nós três, participantes da pesquisa. Apesar de reconhecer que seu domínio na língua inglesa, incluindo a questão da pronúncia, tenha proporcionado qualidade de vida através de seus empregos, como “com certeza eu não teria tido as oportunidades que eu tive hoje” (trecho 21, l. 170-171) e “Que eu tenho hoje” (trecho 21, l. 173), Lucy diz não julgar mais os demais professores de ILE pela pronúncia que apresentam, como admitiu fazer em outro momento “Eu acho que já julguei muito mais..↑ hoje em dia eu não julgo tanto” (trecho 22, l. 177-178).

Fase 2 – Trecho 22

174 175 176	Evellyn	Você ainda julga profissionais, assim como você, professores de inglês <u>formados</u> é: que não apresentam uma pronúncia ↑tão boa?
177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190	Lucy	Olha.. sinceramente.↑ não julgo tanto não. Eu acho que já julguei muito mais..↑ hoje em dia eu não julgo tanto e hoje em dia eu julgo ↑muito mais a::: por exemplo, com relação às pessoas que trabalham comigo, o tipo de aula que essa pessoa prepara, o tipo de ↑prova que essa pessoa apresenta, o tipo de ↑professor que essa pessoa é. Eu dou muito mais atenção a isso do que só a pronúncia que essa pessoa tem ou o nível de inglês >até porque eu acho que.. bom.. pelo menos a <u>maioria</u> dos profissionais que convivem comigo tem um conhecimento suficiente da língua para dar aula para os níveis que eles dão< então hã:: eu não percebo que nenhum profissional hã:: ↑que trabalha comigo seja capaz de prejudicar seus alunos por não ter um conhecimento é: ruim assim da língua. Então isso não fica assim <u>tão</u> em evidência para mim.

- Julgamento do inglês próprio e alheio

Os vocábulos intensificadores “tanto” (trecho 22, l. 177 e 178), “muito” (trecho 22, l. 178, 179 e 182) e “mais” (trecho 22, l. 178, 179 e 182) parecem atribuir mais importância ao julgamento questionado. No entanto, Lucy, hoje em dia, parece ter ampliado seus critérios ao perceber e admitir que há outras questões mais importantes a serem avaliadas em professores de ILE, como “o tipo de aula que essa pessoa prepara, o tipo de ↑prova que essa pessoa apresenta, o tipo de ↑professor que essa pessoa é” (trecho 22, l. 180-182). Concordo que esses quesitos são de grande relevância e contribuem muito mais para nosso desenvolvimento profissional, assim como para a formação de nossos alunos, uma vez que ofereceremos momentos de reflexão, direta ou indiretamente.

Lucy também reconhece apenas trabalhar com profissionais que julga ser bem preparados ao dizer que “tem um conhecimento suficiente da língua” (trecho 22, l. 185-186) e, assim, não irão “prejudicar” (trecho 22, l. 188) seus alunos. Penso que tal situação possa ser resultante do seu alto nível de conhecimento de inglês, que pode ter permitido que alcançasse empregos de qualidade. Também ressalto a ideia que ela projeta de que as crenças e a postura adotada pelo professor podem “prejudicar” (trecho 22, l. 188) um aluno. Penso, atualmente, que o contato que um aluno tem com o professor pode estimular seus questionamentos e, portanto, de uma situação negativa surgir algo positivo.

- Conhecimento de inglês – falante ou professor?

Ao ser questionada sobre o que seria mais importante dominar no idioma estrangeiro, Lucy demonstra que diferencia o papel exercido pelo professor do papel do falante em geral (“falante ou professor”, trecho 23, l. 201), diferentemente de mim (“falante.. um professor falante”, trecho 23, l. 202).

Fase 2 – Trecho 23

195 196 197 198	Evellyn	Se você fosse colocar assim... de repente... o que que você acha mais importante? Talvez você ache a pronúncia mais importante... ou o domínio gramatical... ou... não sei o que que seria.
199 200 201	Lucy	Não sei... acho que não tem um ↑mais importante... acho que ele tem que saber tudo um pouquinho, ↑né? Até porque bom falante ou professor, ↑né?
202	Evellyn	Falante.. um professor falante..

- Saber de tudo um pouco

De acordo com Lucy, no trecho 24, os professores devem saber um pouco de cada aspecto do idioma. Entendo sua resposta como sendo norteadora, principalmente, pela importância de se valorizar e se dedicar às necessidades dos alunos. O foco deve estar no ensino (-aprendizagem). A professora colaboradora explica que, em sua opinião, professores, também falantes, devem saber ensinar o que é necessário para seus alunos; adequando-se ao nível de suas aulas.

Fase 2 – Trecho 24

203	Lucy	Bom... quanto mais ele souber, ↑melhor né
204	Evellyn	Hum...
205	Lucy	Quanto ↑mais ele souber de tudo melhor.. mas acho que não tem um... acho que ele tem que saber mais pronúncia ou ele tem que saber mais gramática... ele tem que saber o <u>suficiente</u> para ensinar os seus alunos é:: o que é necessário e isso... isso... e eu concordo. Você vai pegar uma turma, por exemplo, você é um professor universitário e vai dar aula de fonética. Você não pode não saber porque você vai ensinar aquilo. Você tem que saber aquilo, mas se você é um professor de escola que vai ensinar aluno do ensino fundamental do quinto ao nono ano inglês, você ↑não precisa ser um mestre do: de:: de <sei lá> de <u>pronúncia</u> , porque ↑não é isso que está em questão. O que está em questão é a capacidade de ensinar o aluno saber <u>gramática</u> , interpretar um <u>texto</u> , fazer <u>perguntas...</u> então, eu acho assim. Que depende do que o professor vai ensinar. Agora, ↑conhecer de tudo um pouco, né? E ↑de tudo um <u>muito</u> , seria o mais interessante, na minha opinião.
206		
207		
208		
209		
210		
211		
212		
213		
214		
215		
216		
217		
218		
219		
220		

Ao dizer que “conhecer de tudo um pouco né e ↑de tudo um muito” (trecho 24, l. 219-220), Lucy, ainda que indiretamente, demonstra a importância de os professores manterem-se atualizados dos novos pensamentos e desenvolvimentos de sua área de atuação. Penso que a busca por uma formação continuada e pelo estabelecimento de reflexões norteadoras a respeito de seus contextos de atuação sejam necessárias, e não o ostracismo pessoal e, conseqüentemente, intelectual-profissional.

Através das duas fases de entrevista-conversa, pude perceber que houve uma mudança significativa na postura em que nós, as professoras participantes desta dissertação, adotamos não apenas em nossas práticas pedagógicas, mas em nossos papéis sociais como falantes de ILE. Estamos desenvolvendo um distanciamento da busca por um modelo de falante de inglês baseado na figura do falante “nativo” idealizado. No entanto, isto não significa que não nos preocupemos em buscar e manter um alto padrão de produção oral. Afirmamos que desejamos desenvolver a LE em questão com proficiência e, para isso, não é necessária a tentativa de imitação de um nativo, até pela dificuldade que este termo carrega consigo. O alto padrão desejado é aquele decorrente de conhecimento linguístico, gramatical, sintático, lexical, fonético e fonológico, que aliado a competências extra linguísticas, resulta em comunicação clara para diversos tipos de falantes da língua-alvo. Penso que esta nova postura seja decorrente dos paradigmas mais recentes de ensino-aprendizagem que temos contato por sermos alunas de pós-graduação e por estarmos trabalhando em novas instituições de maior prestígio, que possuem uma competente estrutura pedagógica. No entanto, esta mudança que estamos sofrendo é relacionada a uma questão bastante complexa. É preciso de tempo para podermos repensar e refletir criticamente sobre nossos posicionamentos, atitudes e as crenças e identidades que projetamos.