



Danilo Garrido

**O INGLÊS VEIO ME PERSEGUINDO:
POSICIONAMENTOS IDENTITÁRIOS DE ADULTOS
APRENDIZES DE INGLÊS EM NARRATIVAS
EMERGENTES EM ENTREVISTAS DE PESQUISA**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do
Departamento de Letras da PUC-Rio

Orientadora: Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Coorientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Março de 2019



Danilo Garrido

**“O INGLÊS VEIO ME PERSEGUINDO”:
POSICIONAMENTOS IDENTITÁRIOS DE ADULTOS
APRENDIZES DE INGLÊS EM NARRATIVAS
EMERGENTES EM ENTREVISTAS DE PESQUISA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Maria das Graças Dias Pereira
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria do Carmo Leite de Oliveira
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Tânia Mara Gastão Saliés
UERJ

Rio de Janeiro, 29 de março de 2019.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e das orientadoras.

Danilo Garrido

Graduou-se em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem licenciatura em Letras pela Universidade Metodista de São Paulo. Obteve o *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DELTA) da Universidade de Cambridge (módulos 1, 2 e 3) e dedica-se há 10 anos ao ensino da língua inglesa em diversos níveis.

Ficha Catalográfica

Garrido, Danilo

O Inglês veio me perseguindo: posicionamentos identitários de adultos aprendizes de inglês em narrativas emergentes em entrevistas de pesquisa / Danilo Garrido ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira; coorientadora: Inés Kayon de Miller – 2019.

160 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Ensino de Inglês como língua estrangeira. 3. Narrativa. 4. Posicionamentos identitários. 5. Entrevista de pesquisa. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Em primeiro lugar, às minhas orientadoras, as professoras Maria das Graças Dias Pereira e Inés Kayon de Miller, pelas aulas fantásticas, pelas críticas e sugestões no desenvolvimento da pesquisa, pelas inúmeras referências bibliográficas compartilhadas, pela paciência, pelo incentivo, mas, acima de tudo, por terem acreditado em mim.

Às professoras Maria do Carmo Leite de Oliveira, Tânia Maria Gastão Saliés e Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra pela disponibilidade para participar da minha banca de mestrado. Obrigado pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

Aos meus alunos, em especial à Ana Cristina, ao Diógenes e à Sherly, que tanto me ensinaram.

Ao Departamento de Letras, principalmente à Profa. Erica dos Santos Rodrigues e à inigualável Francisca Ferreira de Oliveira (Chiquinha), pela ajuda decisiva nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do PPGEL com tive a privilegiada oportunidade de discutir o desenvolvimento deste trabalho e amadurecer como pesquisador.

À Thaís, por ter calibrado o meu “sentir crítico” e ser uma fonte constante de inspiração.

À Dafne, pela sensibilidade de saber sempre a coisa certa a dizer.

À minha querida Juju, a amiga mais certa das horas incertas, pela parceria, pelo imenso carinho e pelo seu inestimável apoio.

Aos colegas da Cultura Inglesa, cujo amor pelo que fazem me renova as forças todos os dias.

Ao Eduardo, pelo encorajamento e pela escuta sensível diante dos infinitos “não consigo” e “não vai dar” ouvidos nos últimos meses. Obrigado por não me deixar desistir.

Ao Breno, por toda a ajuda durante o processo de escrita, pelo incentivo, pelo afeto e pela visão de mundo que temos em comum. Tudo fica mais leve ao seu lado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Garrido, Danilo; Pereira, Maria das Graças Dias (Orientadora); Miller, Inés Kayon de (Coorientadora). **O inglês veio me perseguindo: posicionamentos identitários de adultos aprendizes de inglês em narrativas emergentes em entrevistas de pesquisa.** Rio de Janeiro, 2019. 160p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O foco do estudo são entendimentos sobre questões identitárias de adultos aprendizes de inglês em narrativas emergentes em entrevistas de pesquisa na relação de coconstrução com o professor-pesquisador. O objetivo consiste em analisar discursivamente os posicionamentos identitários de três alunos de uma escola de idiomas da cidade do Rio de Janeiro. Este estudo parte de uma concepção de Linguística Aplicada voltada para a construção de inteligibilidades em contextos pedagógicos. Adota uma concepção pós-estruturalista de identidade e um modelo de narrativa com análise de posicionamentos, com interpretações da prática social de aprendizes de inglês. A pesquisa é qualitativa e interpretativa e os dados são de três entrevistas de caráter autobiográfico, transcritas, com aproximadamente trinta minutos de duração cada. Da primeira entrevista, depreende-se que a aluna entrevistada se posiciona como alguém que tem medo da língua inglesa, mas que vincula a sua realização pessoal ao domínio do idioma como forma de empoderamento. A segunda entrevista, no entanto, aponta para as ambiguidades de quem se posiciona entre as contradições de sentir-se “perseguido” pela língua inglesa e a crítica do que significa, em sua opinião, saber inglês no Brasil. A terceira entrevista indica uma forte idealização da língua inglesa através da experiência de uma aprendiz que se posiciona entre o encantamento e a idealização do idioma. Sinalizamos assim para o fato de que os posicionamentos identitários de aprendizes de inglês como língua estrangeira são de grande relevância para o aprofundamento dos entendimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem do idioma.

Palavras-chave

Inglês como língua estrangeira; posicionamentos identitários; narrativa; entrevista de pesquisa.

Abstract

Garrido, Danilo; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor); Miller, Inés Kayon de (Co-advisor). **English has been chasing me: identity positioning of adult learners of English in narratives emerging from research interviews.** Rio de Janeiro, 2019. 160p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study focuses on understanding how three adult English learners, studying in a language institute in Rio de Janeiro, co-construct their identities in narratives that emerged in research interviews with the teacher-researcher. The aim is to observe: how they position and construct themselves as learners and users of English; how they feel positioned and position other participants in their stories and how they position the teacher, the school and other students. The research conceptualizes the field of Applied Linguistics as a way of creating intelligibilities in pedagogical contexts. Adopting a post-structuralist view of identity, the stories told are considered opportunities for identity construction. The research methodology is qualitative and interpretive; the transcribed data consist of three thirty-minute autobiographical interviews. We infer from the first interview that the learner identifies herself as someone who fears English, but who associates her sense of achievement and empowerment to developing a good command of the language. The second interview points to the ambiguities of an individual positioned between the contradictions of being “chased” by English and a criticism of what it means, in his opinion, to know English in Brazil. In the third interview, English is strongly idealized in the experience of a learner who positions herself between the feelings of enchantment and deference towards the language. Finally, this dissertation highlights the fact that identity positionings of English learners are of great relevance for enhancing the field’s understandings of language teaching and learning processes.

Keywords

English as a Foreign Language (EFL); identities; identity positioning; narrative studies; research interview.

Sumário

| | | |
|-----|---|----|
| | Introdução | 10 |
| 1 | Identificando o tema da pesquisa: a questão das identidades de aprendizes de inglês como língua estrangeira na linguística aplicada | 14 |
| 1.1 | A linguagem como capital simbólico e locus de construções identitárias | 19 |
| 1.2 | A aprendizagem de L2 como socialização da linguagem | 20 |
| 1.3 | A agentividade do aluno enquanto usuário da língua | 22 |
| 2 | Fundamentação teórica: narrativa e posicionamento | 24 |
| 2.1 | A Sociolinguística Interacional | 24 |
| 2.2 | As narrativas no contexto sociointeracional | 25 |
| 2.3 | O modelo laboviano de análise estrutural da narrativa | 27 |
| 2.4 | As histórias de vida | 30 |
| 2.5 | Identidade e posicionamento | 34 |
| 2.6 | Tipos de posicionamento | 36 |
| 2.7 | Níveis de posicionamento | 39 |
| 2.8 | Pistas de posicionamento | 40 |
| 2.9 | Encaminhamentos | 42 |
| 3 | Questões metodológicas | 44 |
| 3.1 | A pesquisa qualitativa | 44 |
| 3.2 | O professor-pesquisador | 46 |
| 3.3 | A entrevista de pesquisa qualitativa | 48 |
| 3.4 | O contexto da pesquisa, os alunos entrevistados e o tratamento dos dados | 49 |
| 3.5 | Encaminhamentos | 50 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4 | Análise dos dados | 52 |
| 4.1 | Maria: “Parece que eu sobrevivi” | 53 |
| 4.1.1 | Idealização | 53 |
| 4.1.2 | Impedimentos | 58 |
| 4.1.3 | Medo | 60 |
| 4.1.4 | Empoderamento | 67 |
| 4.2 | Domingos: “O inglês veio me perseguindo” | 71 |
| 4.2.1 | Resistência | 71 |
| 4.2.2 | Conformação | 76 |
| 4.3 | Sandra: “O inglês é a língua mundial” | 81 |
| 4.3.1 | Encantamento | 81 |
| 4.3.2 | Idealização | 83 |
| 5 | Considerações | 88 |
| 6 | Referências bibliográficas | 92 |
| | Anexo I: TCLE | 102 |
| | Anexo II: Mapeamento da entrevista com Maria por eixos temáticos | 104 |
| | Anexo III: Transcrição da entrevista com Maria | 106 |
| | Anexo IV: Mapeamento da entrevista com Domingos por eixos temáticos | 117 |
| | Anexo V: Transcrição da entrevista com Domingos | 119 |
| | Anexo VI: Mapeamento da entrevista com Sandra por eixos temáticos | 147 |
| | Anexo VII: Transcrição da entrevista com Sandra | 149 |

Convenções de Transcrição

| Símbolos: | Especificação: |
|-------------------|---|
| T. | turno do falante |
| L. | linhas da fala |
| ... | pausas curtas – até o limite de 1.5 segundos |
| (3.0) | pausas que ultrapassam o limite de 1.5 segundos |
| [| ponto de início de sobreposição de fala |
|] | ponto de finalização de sobreposição de fala |
| = | ausência de pausa entre a fala de dois falantes distintos |
| . | entonação descendente, indicando finalização do enunciado |
| , | entonação contínua, indicando prosseguimento de fala |
| ? | enunciado com entonação de pergunta |
| :: | prolongamento de vogais |
| - | corte na fala ou autointerrupção |
| <u>sublinhado</u> | acento ou ênfase no volume |
| MAIÚSCULA | forte acento no volume da palavra |
| hhh | risos |
| th | estalar de língua |
| (()) | comentários do analista |
| (palavras) | transcrição duvidosa |
| () | transcrição impossível |

Gravadas em áudio, as três entrevistas foram transcritas de acordo com as convenções simplificadas e adaptadas das propostas de Gail Jefferson (1983) e Atkinson & Heritage (1984), com fundamento em Gago (2002), Loder (2008), Garcez et. al. (2014) e Bastos & Biar (2015). O itálico foi utilizado para marcar o uso de termos em inglês.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira está articulada em três dimensões: a dimensão linguística, a dimensão discursiva e a dimensão subjetiva (Pennycook, 1994:311-312). Enquanto a dimensão linguística diz respeito à forma como os aprendizes se apropriam do novo código linguístico e dimensão discursiva reflete o modo como a língua está implicada em uma gama de relações sociais, culturais, econômicas e políticas, a dimensão subjetiva, a seu turno, está relacionada aos processos de construção de identidade desencadeados pela aprendizagem do idioma. É em torno desta dimensão subjetiva da aprendizagem da língua inglesa que a presente pesquisa está localizada.

Uma das maneiras possíveis de entender como as identidades se constroem é através do estudo das estórias que as pessoas contam. Na verdade, teóricos que se dedicam à análise da narrativa enxergam as identidades como narrativas em andamento – concepção esposada, por exemplo, por Bruner (1997), Moita Lopes (2002), De Fina (2003), Bastos (2005), entre outros –, e afirmam que “as vidas das pessoas ganham coerência e significado por meio do trabalho biográfico que o ato de narrar um evento proporciona” (Benwell & Stokoe, 2006:130).

Neste trabalho, nos debruçaremos sobre três narrativas de perfil autobiográfico geradas em entrevistas semiestruturadas feitas com alunos adultos de uma escola de idiomas da cidade do Rio de Janeiro. Nessas entrevistas, os participantes, de nomes fictícios Maria, Domingos e Sandra, foram encorajados a falar sobre a influência da língua inglesa em suas vidas, sobre o papel do idioma na (re)construção de suas identidades, sobre seus sonhos e objetivos pessoais.

O objetivo é tentar entender como os alunos entrevistados se constroem discursivamente através dos relatos fornecidos ao professor-pesquisador. Para a empreitada de estudar os processos de atribuição e negociação de identidades em narrativas, valemo-nos de dois recursos: primeiramente, de um mapeamento dos macroelementos que lhes dão organização estrutural e sentido – resumo, orientação, ações complicadoras, resolução, avaliação e coda –, seguindo os parâmetros desenvolvidos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Em segundo lugar, incorporamos a este modelo a perspectiva crítica de Bastos (2008) e os argumentos de Ochs e Capps (2001) e Norrick (2000, 2005), sem perder de vista que as

narrativas são construídas interacionalmente e que o cânone laboviano pode dar lugar a estruturas mais fluidas. Além disso, utilizaremos como chave interpretativa a teoria do posicionamento (Harré & Van Langenhove, 1999; Bamberg, 1997, 2008; Wortham, 2001) para analisar as posições discursivas que os entrevistados estabelecem para o “eu” e para o “outro” nas estórias narradas, tanto em relação aos personagens envolvidos (1º nível de posicionamento), ao “público” da narrativa e ao contexto da pesquisa (2º nível de posicionamento) e a si mesmos (3º nível de posicionamento).

Em outras palavras, o que buscamos com a análise dessas entrevistas é (1) investigar como esses três alunos, em específico, posicionam a si mesmos enquanto aprendizes e usuários da língua inglesa; como eles se sentem posicionados; como eles posicionam o professor, a escola, os outros alunos e até mesmo outros falantes da língua e, além disso, (2) refletir sobre as valorações atribuídas a cada um desses posicionamentos. Isto porque, através dos posicionamentos assumidos e das identidades coconstruídas, os alunos podem oferecer contribuições relevantes sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa; contribuições, estas, que devem ser privilegiadas pela comunidade escolar/acadêmica. É dizer, a análise da narrativa e a análise de posicionamento servem a este estudo como vetores para uma interpretação sistemática das reflexões que os alunos fazem enquanto sujeitos da prática social de ensinar e aprender inglês.

Esta pesquisa nasce do cruzamento de quatro grandes polos irradiadores de reflexões entre os quais transitei (ou fui transitado) nos últimos três anos. O primeiro deles foram as aulas de Linguística Aplicada (daqui por diante LA) do PPGEL da PUC-Rio, ministradas pela Profa. Inés Kayon de Miller. A elas devo a operação de duas importantes mudanças de paradigma na minha relação com a produção de conhecimento no âmbito dos Estudos da Linguagem. Trato, aqui, do afastamento de um ideal de pesquisa positivista, com pretensões objetivistas e generalizáveis, para o desenvolvimento de uma postura ética e política que se preocupa com o particular, com o situado, e com as pessoas enquanto seres construídos performativamente no aqui e agora. Nessa mesma linha, me afasto do paradigma do problema de pesquisa para me debruçar sobre uma questão que desperta o meu interesse local enquanto professor-pesquisador, que, desincumbido de encontrar “a” resposta para uma pergunta ou “a” solução de uma celeuma, pode, a partir daí, se dedicar a uma reflexão sobre a sua própria prática.

A minha vivência enquanto aprendiz da língua inglesa e a minha prática enquanto professor são justamente o segundo desses polos irradiadores de reflexão que mencionei no parágrafo anterior. A minha relação pessoal com a língua inglesa sempre foi de identificação e afinidade. O inglês era um objeto de consumo ao qual o acesso me fora originalmente negado em virtude da falta de recursos financeiros de que dispunham meus pais. Anos depois, passou a ocupar a centralidade de quem eu era durante um período crítico da minha formação, a adolescência. Estudar inglês significava desfrutar de um sonho postergado e pôr em prática uma habilidade que era reconhecida por pessoas que exerciam sobre mim uma espécie de prestígio – a comunidade do curso de idiomas onde comecei a trabalhar ainda aos quinze anos de idade. A sala de aula de língua inglesa sempre foi para mim um ambiente extremamente prazeroso. Esses aspectos da minha história influenciaram o modo como se desenvolveu o meu processo pessoal de construção identitária diante da língua inglesa. É inegável que o meu aprendizado também foi influenciado por isso. Os valores que eu projetava sobre o idioma, sobre os professores e sobre os atos de ensinar e aprender uma língua estrangeira, por exemplo, foram cruciais nesse processo.

Mas e os meus alunos, quem são eles e quem eles querem se tornar? Por que aprender inglês é parte dessa empreitada? Qual é a força motriz por trás de todo esse investimento não só de tempo, mas de energia e de recursos na aprendizagem do inglês? No contexto da sala de aula, as respostas a essas questões vinham na forma de comentários que oscilavam entre o fascínio e o medo da língua e perpassavam questões de ordem identitária para a qual a minha formação não me havia preparado.

É nesse contexto que a cadeira de Discurso e Identidade, disciplina ministrada pela Profa. Maria das Graças Dias Pereira, no PPGEL da PUC-Rio, e o projeto de pesquisa “Práticas Discursivas Híbridas em Contextos Profissionais”, tiveram um papel crucial, pois contribuíram para a formação de um entendimento de identidade enquanto realização interacional e construção discursiva.

Além disso, as leituras e debates proporcionados pela disciplina Análise da Narrativa, ministrada pelo Profa. Líliliana Cabral Bastos no âmbito do PPGEL da PUC-Rio, também ajudaram a dar forma a esta pesquisa, pois permitiram-me enxergar o relato narrativo como oportunidade de construção identitária, como instância por meio da qual traçamos as linhas do que somos, do que vivemos, do

que desejamos, daquilo em que acreditamos e das formas como gostaríamos de sermos vistos.

A ordem dos capítulos reflete, de uma certa forma, o encadeamento dessas reflexões. No capítulo 1, apresento a noção de LA à qual me filio – uma que não se destina à descoberta de verdades universais, mas à produção de uma inteligibilidade situada, voltada para um contexto específico –, com enfoque especial sobre a questão das identidades.

No capítulo 2, apresento o meu marco teórico. A construção das (identidades) dos alunos participantes serão analisadas a partir de sua emergência e co-construção na ordem interacional, na perspectiva da Sociolinguística Interacional, a partir das contribuições de Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972) acerca da estrutura da narrativa, das estórias de vida (Linde, 1993) e da teoria do posicionamento (Harré e Van Langenhove, 1999; Bamberg, 1997, 2008; Wortham, 2001).

No capítulo 3 apresento meu contexto de pesquisa e minha metodologia. Ao fazê-lo, filio-me ao paradigma construtivista, discorro sobre a abordagem qualitativa utilizada e faço um breve mapeamento dos dados.

A análise dos dados é realizada no capítulo 4. Cada uma das suas subdivisões se refere a um dos três alunos entrevistados e a uma temática preponderante nos excertos que as compõem.

Os resultados são discutidos no capítulo 5, onde sistematizo as principais questões que foram levantadas pelo trabalho de análise e aponto algumas contribuições do nosso estudo, indicando, por fim, questões em aberto que podem ser melhor exploradas em pesquisas futuras.

1.

Identificando o tema da pesquisa: a questão das identidades de aprendizes de inglês como língua estrangeira na linguística aplicada

A partir da segunda metade do século XX, tem-se percebido um interesse crescente pela interface entre identidade e ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da linguística aplicada (Norton, 2000; Pavlenko, 2002; Block, 2007; Preece, 2016; McEntee-Atalianis, 2018). Esse interesse justifica-se, pela chamada “virada social” que a linguística aplicada experimentou a partir da circulação das primeiras traduções das obras de Bakhtin e Vygotsky para o inglês. Os conceitos engendrados ou discutidos por esses autores, como mediação, internalização e zonas de desenvolvimento, por Vygotsky (2008; 2010), e dialogismo, interação, alteridade e responsividade, por Bakhtin (2010), têm o social como norte, e foram influências decisivas para que as questões sociais que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras deixassem de ser sub-teorizadas ou sub-representadas na literatura acadêmica.

O entendimento vigente passou a ser o de que o uso de uma língua vai muito além do domínio de um sistema de signos e símbolos, mas constitui uma prática social complexa em que o significado daquilo que é dito é parcialmente determinado pela valoração que se atribui ao falante a partir de negociações de sentido que operam em contextos das mais variadas relações de poder (Preece, 2016). É nesse sentido que o conceito de identidade vem sendo trabalhado na linguística aplicada: como um elo entre os níveis micro (sociointeracional) e macro (sócio-histórico, institucional) do contexto situacional a partir do qual são geradas inteligibilidades sobre o “pertencimento” dos indivíduos a grupos específicos e sobre como essas afiliações são expressas discursivamente.

Recentemente, autores como Ellis (1999:33) vem apontando a necessidade de reconhecer a interdependência entre o macro e o micro, em vez de insistir em uma pretensa dicotomia entre tradições distintas operando em níveis de análise diferentes. Na linguística aplicada, as questões de ordem macro (referentes à estrutura social) sempre estiveram mais próximas do estudo das comunicações organizacionais, da sociologia da mídia e das teorias culturais, enquanto a

pragmática, a etnometodologia e a análise do discurso tendem a se ocupar da ordem micro (do circunstancial, do evento comunicativo). No entanto, desde os estudos de Gumperz (1972), tem-se observado que na fala-em-interação as escolhas linguísticas dos participantes não só estão ligadas ao contexto social em que os mesmos estão inseridos, como podem influenciá-lo.

Quando o componente social da aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira passou a ganhar relevância no âmbito da linguística aplicada e estudiosos passaram a se debruçar sobre o que está em jogo na relação entre professor, aluno e conhecimento, a questão das identidades estava ligada ao estudo dos elementos raça, idade, gênero e classe social como variantes de acordo com as quais um determinado aprendiz teria maiores ou menores chances de adquirir proficiência na chamada “língua-alvo” (Pavlenko, 2002). A título de ilustração, apontamos para os estudos de Gardner e Lambert (1972), Schumann (1986) e de Giles & Johnson (1987), para quem a aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira seria influenciada pelo grau de congruência ou distanciamento entre a cultura do aprendiz e a cultura dos falantes do idioma em questão – fenômeno a que se dá o nome de aculturação.

Embora esses estudos tenham fornecido embasamento empírico relevante para a argumentação de que a aprendizagem de línguas possui, de fato, um aspecto social, eles também foram alvo de objeções. A principal delas é a de que esta linha de raciocínio é descontextualizada e oferece uma perspectiva homogeneizadora, estática, idealizada e essencialista das formas pelas quais os aprendizes tendem a se comportar em relação à língua em virtude de pertencerem a grupos sociais específicos.

As identidades não são “propriedades autônomas e inerentes aos objetos ou às pessoas, nem se dão privadamente em um palco mental individual” (Fabrício & Moita Lopes, 2002:16). Do ponto de vista lógico, só faz sentido falar em identidades em relação ao outro, sempre buscando uma articulação com a alteridade, pois a significação do “quem sou eu” se dá na prática coletiva do discurso, no escrutínio público das categorias convencionalizadas pela sociedade e manifestadas pela linguagem.

Com o acirramento do processo de globalização, dos fluxos transnacionais e os avanços na área de tecnologia da informação, que tornaram possível não só a comunicação instantânea entre pessoas do mundo todo via Internet, mas também a

imersão em novas realidades e a reinvenção do sujeito por meio de avatares e identidades alternativas em jogos digitais e redes sociais, a pesquisa em identidades na linguística aplicada voltou-se para um novo paradigma com uma perspectiva pós-estruturalista.

Isso implica em ir de encontro ao entendimento de que os atributos e o comportamento de determinadas coletividades podem ser explicados, determinados ou até mesmo previstos com base em características culturais ou biológicas inerentes a esses grupos. Em outras palavras, abandonar uma visão essencialista de identidade significa compreender as limitações de um modelo que desconsidera as “singularidades” das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e aposta em duas premissas tão universalizadoras quanto inadequadas: a de que grupos sociais podem ser delimitados com clareza e a de que os membros desses grupos são mais ou menos parecidos (Bucholtz, 2003).

Por adotar essas premissas, consideramos importante destacar os usos que **não** faremos da palavra identidade no decorrer deste trabalho: a) não entendemos que a identidade seja produto da genética; b) não nos parece que a identidade seja tampouco o centro do eu, nem que ela funcione, como acreditava o humanismo iluminista, como uma espécie de “núcleo” que nasce com o indivíduo e o singulariza perante outros seres humanos e, finalmente, c) não acreditamos que a identidade seja determinada pela cultura nem pela vida em sociedade. No decorrer deste trabalho, as menções à ideia de identidade estão vinculadas ao uso que Norton (2013) e Block (2014) fazem do termo: as identidades são os modos pelos quais uma pessoa entende a sua relação com o mundo, constrói essa relação ao longo do tempo do espaço e, a partir daí, elabora possibilidades em relação ao futuro.

[os teóricos do pós-estruturalismo] enquadram as identidades como socialmente construídas, autoconscientes, como narrativas em andamento performadas pelos indivíduos, interpretadas e projetadas nas vestimentas, no gestual, nas ações e na linguagem. O trabalho de identidade ocorre sempre na companhia de outros – face-a-face ou mediado eletronicamente –, com quem, em graus variados, os indivíduos compartilham crenças, motivos, valores, atividades e práticas. As identidades têm a ver com a negociação de novas posições de sujeito nos cruzamentos entre o passado, o presente e o futuro. [...] A identidade é um construto complexo e repleto de camadas. (Block, 2014: 32)

O pós-estruturalismo me levou a definir a identidade como o modo pelo qual uma pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como essa pessoa entende as suas possibilidades em relação ao futuro. A importância do futuro é central para as vidas de muitos aprendizes de línguas e é vital para a compreensão tanto do que seja identidade, quanto do conceito de investimento. (NORTON, 2013: 4)

Esse entendimento se harmoniza com o dialogismo da teoria linguística bakhtiniana, isto é, com a ideia de que é através do discurso que o falante e o outro se constituem. A identidade de cada interactante nasce dos sentidos sócio, histórico e curso culturalmente construídos e aportados ao processo comunicativo, sentidos, esses, que são constantemente renegociados e reformulados. Na lição de Carlos Alberto Faraco (2016:84) sobre Bakhtin:

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta pra ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações. É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se construindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas da boca dos outros.

A relação entre identidade e dialogismo é de imbricamento. A identidade se constrói a partir da alimentação da consciência individual por signos interacionalmente compartilhados: “é essa dinâmica social que, internalizada, desencadeia o moto contínuo da atividade psíquica” (Faraco, 2016:85). Ou, nas palavras do próprio Bakhtin (2003:318), “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos a fim de atribuímos novos significados a elas em função dos diversos contextos nos quais estamos inseridos”. Nossos enunciados – e, a reboque, nossas identidades – não articulam apenas as intenções de quem os produz. Eles não são o resultado de uma consciência individual, mas sim da articulação entre a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos. O universo socioideológico para os adeptos do Círculo de Bakhtin é composto por unidades múltiplas e centrífugas que se confrontam em uma rede de incontáveis entrechoques que vão ocorrendo numa dinâmica inesgotável.

Segundo Bucholtz & Hall (2005:585), o estudo das questões identitárias requer uma visão sociocultural e interacionista da linguagem, uma abordagem que opere na interseção entre a sociolinguística, a antropologia linguística, a análise do discurso e a psicologia social. Esse chamado a um fazer interdisciplinar tem um duplo propósito: sublinhar o fato de que as identidades podem ser analisadas desde múltiplas perspectivas e sistematizar as contribuições de diferentes áreas para a

geração de inteligibilidades sobre o tema. Nessa sistematização, cinco princípios norteadores da construção de identidades na fala-em-interação foram formulados.

O primeiro deles é o princípio da **emergência**. De acordo com este princípio, as identidades são construídas à medida que emergem ao mundo social através do discurso, contrariando a ideia de que as identidades são mecanismos psicológicos internos de classificação ontologicamente anteriores ao discurso.

O segundo princípio, da **posicionalidade**, indica que as identidades estão, de fato, atreladas a categorias amplas, como gênero, raça e idade, por exemplo, mas que somente uma análise etnográfica voltada para o micro pode dar conta dos posicionamentos transitórios que os participantes também adotam durante o evento social. Assim, para o analista, não cabe optar por uma dimensão de análise ou outra, mas tentar entender como essa articulação acontece através das pistas de contextualização fornecidas pelos interactantes.

A **indexicalidade**, terceiro princípio da lista, refere-se ao processo intersubjetivo de criação de vínculos semióticos entre as formas linguísticas e significados sociais específicos (Silverstein, 1985; Ochs, 1992; Blommaert, 2006, 2010) durante a interação. Esse processo pode se manifestar de várias formas: pela menção explícita a determinadas categorias identitárias, pelos predicados atribuídos às mesmas, pelo alinhamento (*footing*) adotado pelos falantes em relação a essas categorias e também pelo uso de estruturas linguísticas ideológica e culturalmente associadas a pessoas ou grupos específicos.

O princípio da **relacionalidade** evidencia o fato de que as identidades só ganham sentido na alteridade, isto é, elas são fenômenos intersubjetivos que dependem da nossa relação com o outro para acontecer.

Há, ainda, o princípio da **parcialidade**, segundo o qual a construção das identidades não é totalmente contingenciada pela estrutura, mas também depende da agentividade dos interactantes, que, de maneira mais ou menos consciente, avocam para si e designam a terceiros uma gama de possíveis representações e significados.

A seguir, veremos como esses princípios se fazem presentes no tripé linguagem-aprendizagem-identidade e como podem ser articulados com pesquisas recentes sobre os posicionamentos identitários de adultos aprendizes de inglês em narrativas emergentes em entrevistas de pesquisa.

1.1.

A linguagem como capital simbólico e *locus* de construções identitárias

Weedon (1987), Gal (1989) e Bourdieu (1992) teorizam que a língua deve ser encarada como uma forma de capital simbólico que varia segundo o locutor e segundo a estrutura da interação lingüística. “Comunicar informação” é apenas uma das funções desempenhadas pela língua, que também – e principalmente – serve aos propósitos de auxiliar na performance de atividades e identidades em sociedade e no exercício de afiliações a culturas, grupos sociais e instituições (Gee, 2004). A linguagem, portanto, consiste em um conjunto de discursos dotados de significados e impregnados de subjetividade, voltados à reprodução, manutenção ou contestação de estruturas de poder, o que se distancia, o que vai além, em certa medida, do estudo unilateral da gramática, da fonologia, do léxico, ou mesmo do aparato biológico-mental descrito por Chomsky (1957, 2000).

Assim, em linhas gerais, a perspectiva à qual nos filiamos é a de que o discurso é uma “arena” onde são desencadeados processos dinâmicos e constantes de reorganização e de negociação do eu e do outro; arena, esta, carregada de sentidos sócio, histórico e curso culturalmente construídos que são constantemente e ativamente reformulados pelos interactantes na construção de suas identidades.

Nos dizeres de Moita Lopes & Fabrício (2002):

Deixamos de lado a pesquisa que vê a linguagem como representativa da vida social para abrir espaço e investigações que compreendem a linguagem como constitutiva da vida social, em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. As identidades sociais são colocadas, portanto, no território da multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição sendo abordadas em estudos contextualizados. Portanto, a ciência da significância estatística dá lugar à “ciência da insignificância”: o singular e as pequenas histórias passam a ser revestidos de importância.

As identidades são construídas nos e pelos discursos através de processos da evocação, atribuição e rejeição de *posicionamentos* – como veremos no capítulo seguinte – por sujeitos engajados em associar a si mesmos a certas categorias e em se desvincular de outras que lhes pareçam desfavoráveis. Essa tensão entre a identidade que escolhi para mim e a identidade que me cabe na visão do outro é

muito comum em contextos multilíngues, como se observa nos célebres estudos de caso empreendidos por Norton (2000).

Para citar um exemplo, mencionamos o drama vivido por Eva (Norton, 2000), uma imigrante polonesa vivendo no Canadá e que, por anos, sentira-se deslegitimada como ser humano e marginalizada pela equipe do restaurante onde trabalhava devido ao seu inglês. Em seus depoimentos, Eva, que era a única funcionária estrangeira, conta que apesar de sua formação e experiência, a ela eram designadas somente os serviços braçais, principalmente varrer o chão e limpar banheiros, e que percebia que as pessoas a tratavam como incapaz de desempenhar funções que demandassem contato com o público. Segundo ela, essa situação só mudou quando ela passou a socializar com os seus colegas de trabalho fora do restaurante e mostrou-se uma pessoa “viajada”, com um passado interessante e capaz de usar não só o polonês, sua língua materna, mas também outras línguas, como o inglês, o italiano, o russo, o alemão e o tcheco.

O caso de Eva é emblemático, pois ele demonstra que a competência comunicativa do falante (gramatical, discursiva, pragmática, etc.) não é suficiente para garantir o chamado “poder de impor a recepção” mencionado por Bourdieu (2007), isto é, o direito de falar, ser reconhecido como um interactante legítimo e ser de fato ouvido. Esse poder só foi construído por Eva à medida que ela se engajou em criar, pelo discurso, identidades diferentes daquelas que lhe haviam imputado no ambiente de trabalho.

1.2.

A aprendizagem de L2 como socialização da linguagem

Ultimamente, temos assistido à superação da metáfora da **aquisição** – um paradigma que coloca o aprendiz como receptor e decodificador de um *input* fornecido pelos que estão ao seu redor, inclusive o professor, na forma de um *output* – pela metáfora da **socialização** no âmbito das pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso significa que maior atenção tem sido dada às experiências subjetivas dos aprendizes, em detrimento de uma abordagem que iguala a aprendizagem ao acúmulo de conhecimento referente aos elementos que constituem a estrutura da língua – a gramática, o léxico, a fonologia, etc. (Kalaja, Menezes e Barcelos, 2008:3).

Em outras palavras, isso implica reconhecer o fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira está atrelado aos processos de socialização que se desdobram dentro de determinadas comunidades de prática, é dizer, das negociações travadas entre os usuários mais e menos experientes em torno das identidades disponíveis nessas comunidades. Afinal, como afirma Block (2014:32): “o trabalho de identidade ocorre sempre na companhia dos outros, com quem, em graus variados, compartilhamos crenças, valores, atividades e práticas”.

Kanno (2000) chama atenção para o fato de que não raro essas oportunidades de interação são condicionadas por fatores como raça, gênero, idade e classe social, sinalizando para o fato de que a depender da socialização na L2, diferentes identidades podem ser construídas pelos falantes em relação à língua. A pesquisa feita com jovens japoneses no Canadá sobre bilinguismo e identidade ajuda a ilustrar esse argumento. Com o objetivo de melhor compreender os significados atribuídos ao inglês por adolescentes japoneses cursando o ensino médio no Canadá, Kanno descobriu que muitos deles experimentavam uma sensação de isolamento e que viam nessa dificuldade de integração um obstáculo quase intransponível no caminho da sua validação enquanto usuários legítimos da língua e detentores de um capital simbólico que permitia a sua participação na sociedade local.

Para uma das alunas entrevistadas, Sawako, essa marginalização ficou evidente em dois momentos: ao final dos seminários e apresentações de trabalho para a turma, quando todos os alunos eram aplaudidos, menos os que ainda estavam aprendendo inglês, e quando um colega de classe canadense gritou com ela, questionando se “ela era surda ou só não sabia inglês, mesmo”. Kikuko, outra participante da pesquisa, chega a afirmar que sempre que se sentia insultada pelos canadenses, isso tinha a ver com o seu domínio da língua inglesa e que isso a levou a reduzir o contato com os locais e a fechar-se no convívio com outros falantes de japonês, ao ponto da sua habilidade de conversar em inglês ter regredido durante o período vivido em Toronto.

É simplista acreditar que a aprendizagem de um outro idioma dependa apenas da extensão ou da qualidade da instrução (aulas) que se recebe, bem como do acesso a recursos linguísticos dos mais variados: livros, apostilas, vídeos, programas de computador, etc. Se a socialização do falante estiver refém de estruturas de poder e autoridade que limitem as suas oportunidades de interação,

consequentemente, a sua construção identitária enquanto usuário da língua será afetada.

Não vislumbramos a aprendizagem como uma empreitada individual e produto do ensino, mas, como Lave & Wenger (1991) e Wenger (1998), adotamos o entendimento de que ele se manifesta na interação social situada em comunidades de prática, espaços nos quais os indivíduos empreendem processos de realinhamento e coconstrução de competências, experiências e identidades. Assim como Rajagopalan (2002:77-78), acreditamos que a identidade social de um indivíduo, da mesma forma que o discurso, seja construída na língua e através dela.

1.3.

A agentividade do aluno enquanto usuário da língua

O pós-estruturalismo promoveu uma mudança na forma como os aprendizes da língua são observados: de recipientes de um *input* e produtores de um *output* para indivíduos dotados de múltiplas identidades operando em constante fluxo. Nas palavras de Norton (1995:15):

Enquanto a maioria das concepções de indivíduo com que as pesquisas em aquisição de L2 trabalham pressupõem que cada pessoa possui uma essência coerente (e que geralmente opera em termos binários: extrovertido/introvertido, motivado/desmotivado, etc.), o pós-estruturalismo encara o indivíduo como um ser múltiplo, diverso, contraditório e dinâmico.

A chamada modernidade líquida, de Bauman, nos projeta num mundo em que tudo é precário e inconstante. As identidades seguras, coerentes e unificadas do passado agora dão lugar a uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis e até mesmo contraditórias às quais podemos nos vincular e desvincular ainda que apenas temporariamente (Hall, 2005). Homens e mulheres sentem-se desorientados diante da imprevisibilidade do mundo. Comportamentos, projetos de vida e tomadas de decisão são marcados por um profundo sentimento de ansiedade, uma sensação de inadequação do agir e de insegurança diante do que está por vir. Contrariamente ao sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, homogêneo, igual a si mesmo, o sujeito na pós-modernidade é polifônico (Barrett, 1999), cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente (Coracini, 2003). As certezas quanto ao “eu” se transformam em “crises de identidade” e se antes tínhamos que escolher

uma *persona* que nos representasse no mundo pessoal e no mundo público, hoje podemos ser muitos em um só ao mesmo tempo.

A agentividade dos aprendizes compromete os “receituários” e os referenciais sólidos que as antigas teorias de aquisição, ensino e aprendizagem de segunda língua ofereciam, reorientando o fazer pedagógico ao engajamento crítico e reflexivo voltado para a “complexidade da vida” (Bohn, 2013).

Aquele viés tecnicista voltado para as práticas que levariam – em tese – à aprendizagem de A, B ou C por alunos hipotéticos D, E e F após a intervenção dos professores-modelo X, Y e Z, começa a ser relativizado à medida que a busca por explicações definitivas e universalizantes deixa de ser o objetivo da linguística aplicada. Quando reconhecemos que a identidade é um conceito não-estático, complexo e capaz de aportar uma boa dose de imprevisibilidade ao processo de aprendizagem da língua, o estudo de métodos de ensino “infalíveis”, a elaboração do material didático perfeito e a descrição de técnicas pedagógicas mais adequadas para o ensino e a aprendizagem de um outro idioma passam a ter a sua validade questionada.

O reconhecimento da agentividade dos usuários da língua impulsiona um fazer menos essencialista, que dá protagonismo às vozes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de um outro idioma (alunos, professores e a comunidade escolar) e às respectivas identidades negociadas ao longo dessa prática social sem idealizações ou conclusões reducionistas.

2.

Fundamentação teórica: narrativa e posicionamento

No fim, nós nos tornamos as narrativas autobiográficas por meio das quais contamos as nossas vidas.

Bruner, 1997, p. 53.

Este trabalho filia-se aos preceitos da Sociolinguística Interacional, vertente teórica interdisciplinar da linguística aplicada que parte da pesquisa etnográfica para gerar inteligibilidades acerca da organização social do discurso em interação (Ribeiro & Garcez, 2013:7). Neste capítulo, serão apresentadas as categorias de análise a partir das quais examinaremos, mais adiante, os processos interacionais de construção de identidades por parte de alunos adultos de inglês como língua estrangeira através das narrativas que emergiram no curso de três entrevistas de pesquisa.

2.1.

A Sociolinguística Interacional

Retomando importante contribuição oferecida por Erving Goffman (1964:133) aos estudos da linguagem, Ribeiro & Pereira (2002:50) assinalam que os sociolinguistas interpretativos dirigem a sua análise para “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem” – com especial ênfase nas palavras “aqui” e “agora”:

O “aqui” direciona a interpretação para o contexto situacional e o “agora” para o momento da interação em curso. É a partir desses indicadores contextuais que os participantes operam em termos cognitivos, sociais e interacionais para co-construir o discurso em andamento.

A Sociolinguística Interacional encara qualquer tipo de encontro face a face como um evento social complexo que só pode ser interpretado em sua total abrangência com o auxílio de fundamentos da Antropologia, da Sociologia e da Linguística Aplicada. Isto porque propriedades identificáveis do comportamento linguístico não se esgotam nas expressões fonêmicas, morfêmicas ou sintáticas da

linguagem, mas abarcam também o papel que o contexto exerce na construção coletiva dos significados: quem são os participantes, sobre o que falam, de onde falam, quando falam, como falam, etc. Como sintetizam Pereira & Santos (2002:138): “a língua é um construto social que reflete as estruturas macrosociais onde se insere e pode ser estudada num contexto microsociais”. É o que se aduz, por exemplo, do estudo sobre os padrões de fala de uma pequena cidade norueguesa empreendido por Blom & Gumperz (1972:407). Na ocasião, os pesquisadores identificaram que as alternâncias de código (do falar padrão para o falar dialetal) e a seleção de variáveis (semânticas, gramaticais e fonológicas) pelos interactantes guardam relação com significados socioculturais específicos.

O jogo cooperativo de construção de significados é o que interessa à Sociolinguística Interacional. A dinâmica deste jogo, por meio do qual os falantes alternam papéis e constroem as suas identidades, compõe a chamada estrutura de participação do evento interacional (Schiffrin, 1994), que pode ser explicada à luz de um referencial teórico rico em conceitos e definições, tais como *footing* (Goffman, [1979] 2002), pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002) enquadres (Tannen & Wallat [1987], 2002), face (Goffman [1967], 2011) e posicionamento (Harré e Van Langenhove, 1999).

Contudo, diante da proposta de trabalhar com as estórias orais contadas pelos alunos ao professor-orientador, concentraremos o instrumental de análise no âmbito da análise de narrativa, primeiro com base no modelo estruturante de Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972a e 1972b), no conceito de estórias de vida formulado por Linde (1993) e na teoria dos níveis de posicionamento desenvolvida por Bamberg (1997, 2008).

2.2.

As narrativas no contexto sociointeracional

Narrar é uma das funções discursivas mais elementares da comunicação humana. Riessman (1993:3) afirma que contar estórias é uma “atividade humana universal”. Todos ouvimos estórias o tempo todo e somos capazes de contá-las e recontá-las. Contamos estórias por uma infinidade de motivos: para reportar eventos, divulgar fatos, situar personagens historicamente, entreter audiências ou

comover interlocutores. Roland Barthes ajuda a dar uma dimensão do alcance da narrativa enquanto prática discursiva:

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, estória, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinema, estórias em quadrinho, notícias e na conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria estória da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (1993:251-252).

Jerome Bruner (1986:11), um dos pioneiros no uso das narrativas para compreender o mundo social, sustenta que a experiência humana sempre foi tradicionalmente “explicada” a partir de dois modelos: de um lado, pela exposição de ideias na forma de argumentos racionalmente estruturadas na forma de tese, antítese e síntese; de outro, pelas estórias que contamos. No entanto, o prestígio que se atribui à primeira forma de produção e distribuição de conhecimento no âmbito acadêmico é inegavelmente maior do que o que se dá às narrativas, provavelmente porque ele oferece aos interlocutores uma aparência de verdade oriunda do uso de metodologias de pesquisa comumente associadas às ciências exatas: quantificação, experimentação, formalização, etc.

Porém, a partir da década de 1960 este paradigma positivista passa a ser questionado pelas ciências sociais sob a justificativa de que a busca por entendimentos universais nem sempre encontra ressonância nos problemas e desafios concretamente vivenciados pelas pessoas. É nesse cenário que se dá a chamada “virada narrativa” (Riessman, 1993; Bruner, 1997), isto é, o reconhecimento de que as narrativas são “a forma primordial de a experiência humana ganhar significado” (Polkinghorne, 1988) e que analisá-las é uma alternativa legítima de geração de inteligibilidades sobre o narrador (Dyer & Keller-Cohen, 2000) e sobre os contextos onde as estórias ocorrem (Fabrício & Bastos, 2009). É consequência dessa virada narrativa o entendimento cada vez mais sólido de que para se compreender o mundo social é preciso ouvir e estudar as estórias das pessoas que vivem nesse mundo e enfrentar questões do tipo: Quem “provoca” a narrativa? Por que essa narrativa está sendo contada? Quem “fornece” as categorias identitárias que serão trabalhadas na narrativa? A estória parece ensaiada?

Nesse sentido, podemos afirmar que a virada narrativa se explica por dois fatores: pelo interesse pós-moderno em investigações que privilegiam as subjetividades, o *self* e as identidades – em detrimento da formulação de grandes teorias sociais definidoras do comportamento humano – e pela necessidade de incorporar à pesquisa as vozes dos grupos e indivíduos cujas ações sejam objeto de estudo (Barkhuizen, 2013:16). Como afirmam Bastos & Biar (2015):

Passou-se a assumir pela virada da narrativa que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade; que o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única. (Bastos & Biar, 2015)

Segundo De Fina (2015), há uma distinção importante a ser feita no âmbito da análise de narrativas entre as abordagens biograficamente orientadas e as abordagens interacionalmente orientadas.

Nas abordagens biograficamente orientadas a estória de vida e o narrador são a principal fonte de dados e o centro da análise. As perguntas de pesquisa que melhor se ajustam a esse tipo de abordagem são aquelas baseadas nas premissas de que os processos de construção identitária por meio de narrativas têm por vistas: ajudar a lidar com eventos de vida traumáticos ou difíceis (Bohlmeijer et al, 2007; Fivush, 2008); dar coerência ao *self* (McAdams, 1998; Freeman, 2001) ou atribuir ao *self* uma valoração positiva (Smorti, 2011).

Por outro lado, nas abordagens interacionalmente orientadas, o foco recai sobre o que acontece na narrativa enquanto evento interacional posto em marcha quando uma estória é contada. Elas ensejam questionamentos acerca das estratégias utilizadas por narradores, co-narradores e sua audiência para obter, contestar ou reafirmar identidades. Há, aqui, uma ênfase maior no fazer discursivo do que nos processos mentais dos interactantes.

2.3.

O modelo laboviano de análise estrutural da narrativa

O ponto de partida da pesquisa sobre narrativas no âmbito dos estudos da linguagem está nos trabalhos do linguista norte-americano William Labov, para

quem uma narrativa pode ser definida como sendo “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que ocorreram de verdade” (Labov, 1972a, p. 359). Outra característica das narrativas destacada por Labov e Waletzky (1967) é o fato de que elas precisam ter um ponto e ser contáveis. Uma narrativa sem ponto não desperta o interesse do ouvinte. Pelo contrário, ela causa surpresa e faz com que os ouvintes se perguntem o propósito de seu “encaixe” na interação. Finalmente, dizer que uma narrativa é contável significa que ela deva tratar de algo que vale a pena ser ouvido. Por exemplo, quando o narrador conta a um ouvinte que ele simplesmente “teve aula com um professor”, a relevância do que é contado é questionável. Muitas pessoas têm aulas com diversos professores nos mais variados contextos. Não há nada que justifique, aparentemente, que essa narrativa seja contada. Mas quando o narrador conta que “teve aula com um professor em uma turma que o rechaçava e o professor não fazia nada a respeito”, como relatado em uma das entrevistas transcritas neste estudo, gera-se um interesse por parte do interlocutor em entender o que aconteceu e uma sensação de que aquele evento é definitivamente reportável. Nas palavras de Bastos (2004):

Além de ter um ponto, a narrativa deve ser contável, isto é, deve fazer referência a algo extraordinário. Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados, não têm reportabilidade. Em circunstâncias normais, alguém contar que atravessou a rua no sinal não seria tomado como algo contável; no entanto se ele contar que foi assaltado, ou que assistiu a uma briga no sinal, seus ouvintes vão aceitar a narrativa como contável.

Para Labov, a estrutura formal de uma narrativa contém os seguintes elementos:

Sumário: atua como uma preparação ou sinal de que uma história será contada. Tipicamente o sumário sinaliza para o ouvinte que o interlocutor – agora narrador – precisará de um turno mais extenso para contar uma história.

Orientação: fornece informações preliminares necessárias à contextualização da sequência de eventos. Tais informações dizem respeito aos participantes da história (quem), ao cenário (onde), ao tempo (quando) e prepara o terreno para a ação complicadora.

Ação complicadora: é o ápice da narrativa. Consiste em uma ruptura da sequência habitual de eventos descrita na orientação e a subsequente inauguração de um momento de crise em que o narrador efetivamente conta o que aconteceu. O discurso narrativo em sua forma mínima é caracterizado pela existência de uma ação complicadora contendo pelo menos duas orações no passado sequencializadas e remetendo a um evento temporal pretérito. Geralmente a ação complicadora é introduzida por marcadores como “então”, “aí”, “foi quando”, etc.

Avaliação: é o que dá à narrativa a sua relevância comunicativa em um dado contexto interacional. A avaliação pode aparecer em qualquer momento da narrativa. É por meio dela que o narrador explicita a sua postura em relação à narrativa e justifica a reportabilidade de uma estória diante do fato de ela ser engraçada, trágica, informativa, emocionante, curiosa, etc. A avaliação se desenvolve ao longo da estória de duas formas: quando o narrador suspende o fluxo narrativo com um parêntese para observar o seu ponto, tem-se a chamada avaliação **externa**. Quando o narrador dá sentido ao relato por meio do uso de recursos discursivos que não interrompem o fluxo narrativo, dá-se um outro tipo de avaliação dita **encaixada** (Bastos, 2005). Os recursos discursivos mais comuns para a realização de uma avaliação encaixada são os intensificadores lexicais, a fonologia expressiva (alongamentos vocálicos, alterações do ritmo da fala, aumento ou redução do volume da voz), as repetições, ou o uso do diálogo construído (Tannen, 1989). Também são muito comuns as avaliações compartilhadas, que ocorrem quando o narrador fecha a estória dizendo algo como “você sabe, né”, elicitando a concordância dos ouvintes.

Resolução: é o desfecho da narrativa, o momento em que o narrador conta o que finalmente aconteceu.

Coda: é um comentário sintético sobre a estória, o encerramento da narrativa. A coda geralmente sinaliza para o ouvinte que o turno do narrador terminou e indica uma mudança temporal do passado para o presente. A coda também sinaliza os efeitos que a estória produziu no narrador, por isso, segundo Bastos (2005), é bastante comum que ela contenha elementos avaliativos.

Esse esquema narrativo clássico tem sido útil a muitas pesquisas – a esta, inclusive – no que tange à identificação da sequencialidade dos eventos na estrutura da narrativa. No entanto, é preciso ter em mente que as histórias que contamos não são apenas um instrumento de representação de eventos passados, mas merecem ser estudada em toda a sua potencialidade enquanto práticas sociais organizadoras do discurso e mediadoras da construção das nossas identidades (Bruner, 1997; Moita Lopes, 2002; Bastos, 2005; Bucholtz & Hall, 2005). As narrativas vão muito além de um mecanismo de recapitulação de experiências passadas. Segundo Bastos (2008), elas são “um pequeno show do falante que emociona e envolve o ouvinte”, uma “performance de identidade”. Por isso, nos capítulos de análise, a produção de inteligibilidades sobre os dados gerados será feita levando em consideração o modelo laboviano canônico acima descrito de forma crítica, conjugado com outras dimensões importantes da construção de narrativas, a saber: as histórias de vida e os posicionamentos identitários.

2.4.

As histórias de vida

As narrativas labovianas enquanto “método de recapitulação de experiências passadas através da combinação de sequências de orações verbais a sequências de eventos (inferidos) que realmente ocorreram” (Labov, 1972, p. 359) tendem a estar centradas em episódios específicos, em recontar eventos que se esgotam em si mesmos, experiências únicas com início, meio, fim, em um tempo e lugar determinados. Mas, segundo (Schiffrin, 2000), para melhor entender como os posicionamentos identitários são construídos narrativamente – com toda a sua complexidade –, não podemos perder de vista a existência de relações de intertextualidade entre as unidades discursivas que dão coerência e significado ao *self* através da articulação entre personagens, lugares e experiências em torno de uma “supra-narrativa” a que Linde (1993) define como **estória de vida**:

Uma história de vida é formada por todas as histórias e unidades discursivas – como as explicações e as crônicas – e as conexões existentes entre elas, contadas por indivíduos ao longo de suas vidas, e que satisfazem os dois seguintes critérios:

O seu ponto principal consiste em uma avaliação do próprio falante e não do mundo em geral.

A sua reportabilidade é estendida, isto é, as estórias de vida tendem a ser contadas e recontadas em mais de uma oportunidade pelo falante no decorrer de um longo período de tempo.

Faz parte do senso comum a ideia de que todos temos uma estória de vida, no sentido de que há eventos-chave na nossa vivência que precisam ser contados e recontados para que os terceiros ouvintes conheçam quem somos de verdade. A avaliação é um dos pontos centrais das estórias de vida por dois motivos. Primeiro, porque ela nos permite entrever os posicionamentos identitários construídos pelo falante na e pela narrativa. Segundo, porque a avaliação condiciona a reportabilidade da estória, à medida que o narrador decide por contá-la ou não (ou como contá-la) em virtude dos posicionamentos identitários e dos significados que pretende construir (ou ver construídos) durante a interação. O fato é que as estórias de vida constituem marcos biográficos adaptáveis, “roteiros” negociáveis, sensíveis ao contexto e dependentes da habilidade (ou discernimento) dos falantes para dar-lhes um enquadre (Goffman, [1979] 2002) adequado que justifique a sua emergência na interação. Daí a afirmação de que as estórias de vida são “temporalmente descontínuas e estrutural e interpretativamente abertas” (Linde, 1993).

Na conceituação de Linde, além das narrativas propriamente ditas, um outro tipo de unidade discursiva que pode compor uma estória de vida é a **crônica**. Tal como a narrativa, a crônica é um relato de uma sequência de eventos temporalmente ordenados, mas sem alguns dos seus elementos constitutivos, como o resumo, a orientação, a coda e, principalmente, um ponto avaliativo que unifique a estória (Linde, 1993). Na fala-em-interação a crônica é usada como fator interativo quando o falante precisa complementar uma informação para o ouvinte – notadamente relacionada a eventos isolados.

A estrutura da crônica consiste na simples sequencialidade dos eventos contados, não sendo possível identificar, nesse caso, os contornos daqueles elementos que tipicamente compõem a estrutura da narrativa (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972), como o resumo, a orientação e a coda, por exemplo. Também cabe mencionar que se em uma narrativa a avaliação é usada para indicar o propósito da estória como um todo, a crônica, por sua vez, fornece uma avaliação não unificada de eventos individuais.

A **explicação** é outra unidade discursiva que ajuda a compor uma estória de vida. Ela é caracterizada por uma afirmação seguida de razões que a sustentem. A explicação tem uma função retórica muito próxima à da ideia de *account* (Sacks, [1964-1965] 1992), ou, como preferem Gago e Oliveira (2012), de uma “prestação de contas”. Para Scott e Lyman (1968), os *accounts* têm natureza reparatória. Eles estão ligados a problemas interacionais que necessitam de algum tipo de justificativa ou de remédio para que a interação possa se manter íntegra, assim como a relação social entre os próprios participantes dentro e fora da interação.

O *account* atua como uma estrutura discursiva capaz de realizar “recapitulações de eventos passados, construídos como resposta para uma pergunta avaliativa de por quê” (De Fina, 2009). Em outras palavras, os *accounts* são prototipicamente construídos pela estrutura “eu fiz X por causa de Y” (Antaky, 1990, *apud* Butny & Morris, 2001) e o seu emprego visa à reduzir a tensão sobre o falante no âmbito de uma narrativa pela mitigação da sua agência ou responsabilidade autoral sobre os eventos relatados – uma medida de proteção de face (Goffman [1967], 2011). É nessa linha de raciocínio que Firth (1995), Arribas-Ayllon (2011), Oliveira (2012) e Pádua (2013) entendem que a função dos *accounts* vai além: eles também têm uma função construtiva, haja vista que são mecanismos discursivos de geração de sentido empregados ao explicitar e, principalmente, defender posicionamentos.

À medida que uma estória de vida é contada é que se sucede a escolha do que é *accountable*. Esse processo é constante, dinâmico e depende da negociação entre o narrador e os ouvintes acerca dos enunciados que ainda carecem de esclarecimento para que a estória tenha resguardada a sua coerência.

A coerência, segundo Linde (1993), advém das relações que as unidades de conteúdo de um texto guardam com o seu todo e com a relação que um determinado texto estabelece com outros textos de seu tipo. Ademais, a coerência também se manifesta como o produto de um esforço cooperativo que falantes e ouvintes realizam para que as expectativas de entendimento sejam alcançadas e uma determinada história tenha credibilidade. A coerência é ao mesmo tempo uma obrigação social e pessoal, afinal as conversas e as histórias contadas precisam ser coerentes para que os participantes sejam considerados membros competentes de uma cultura e consigam fazer sentido de si mesmos.

Para que uma narrativa seja coerente, é preciso que ela obedeça aos chamados **princípios de coerência** – quais sejam, a causalidade e a sequencialidade. A causalidade diz respeito à concatenação dos eventos de uma narrativa à luz de padrões sócio e culturalmente aceitos de causa e efeito, enquanto a sequencialidade demanda a observação de uma ordem temporal lógica por parte do narrador. Cabe destacar que a ruptura da causalidade e da sequencialidade é, em muitos casos, o fator responsável pela reportabilidade de uma estória e que o gerenciamento dessas discontinuidades demanda avaliações e explicações para compensar a quebra de expectativa dos ouvintes.

A coerência também depende do respeito aos chamados **sistemas de coerência** (Linde, 1993). Os sistemas de coerência são esquemas de conhecimento culturalmente aceitos e compartilhados, baseados em sistemas de crenças que abarcam tanto aquilo que chamamos de sistemas especializados (cf. *expert systems*) quanto o senso comum, e sobre o quais estão assentadas as premissas ideológicas que fazem com que o enunciado X possa ser considerado causa do enunciado Y.

Um sistema de coerência especializado é aquele que provém das crenças em que estão assentadas as mais diversas áreas do conhecimento e que circulam pela prática social humana não apenas nos discursos dos *experts*, mas no fazer social de cada um de nós, ainda que não detenhamos as mesmas credenciais técnicas. É o que ocorre com a psicologia freudiana, por exemplo, no que tange aos termos “ego” e “inconsciente”. Alguém que “se” explica em uma estória de vida recorrendo a essas categorias, mesmo que não seja um psicanalista, o faz na tentativa de correlacionar os eventos narrados e os posicionamentos construídos a um arcabouço teórico que lhes revista de credibilidade. Do mesmo modo, como salienta Lepsch (2018), a astrologia é um sistema especializado, mas isso não impede que pessoas leigas se valham dos seus conceitos para dar coerência ao *self* em estórias de vida. Já o senso comum, por outro lado, é o sistema de crenças que serve para estruturar as explicações e dar coerência a uma estória de vida quando não se recorre a um sistema especializado.

A proposta deste trabalho não é a de investigar se as estórias contadas pelos alunos são verdadeiras ou falsas. Uma das características centrais das narrativas, segundo Bruner (1997:50), é a sua indiferença factual. Não nos preocupamos com a factualidade dessas narrativas, mas sim em gerar inteligibilidades sobre como os

sujeitos articulam sistemas de coerências na construção discursiva de posicionamentos identitários, como veremos a seguir.

2.5.

Identidade e posicionamento

Considerada uma forma básica de organização da experiência e da memória humanas (Bastos, 2005; Bruner, 1997; Moita Lopes, 2001), a narrativa corresponde a um notório instrumento de produção de significado. Moita Lopes associa o ato de narrar ao desempenho de uma performance, à medida que quem conta uma estória, ao fazê-lo, não só relata eventos de uma narrativa, como também trabalha, de maneira situada, em uma performance do “eu” (2009). Nesse sentido, narrar significa negociar identidades, colocar valores em evidência e assumir posicionamentos. Conforme lembra Bastos (2005):

As escolhas que fazemos ao nos introduzir como personagens em certos cenários, em meio a outros personagens e ações, se dão em função do modo como nos posicionamos em relação a esses elementos e nos afiliamos a certas categorias sociais, mesmo que contingencialmente, sendo parte de um processo de apresentação e interpretação de pelo menos algumas dimensões de quem somos: “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades.

Na concepção de Wortham (2001), é possível traçar um paralelo entre o conceito de posicionamento e duas contribuições muito importantes do pensador russo Mikhail Bakhtin para o campo da crítica literária: as ideias de vozeamento e ventrilocação. Chama-se vozeamento a manifestação de uma voz de que determinado personagem, no âmbito de uma narrativa, se utiliza para marcar uma posição social (Bakhtin, 1981, p. 276). Em um romance, espera-se que um determinado personagem fale com uma determinada voz – a voz do inspetor de polícia, a voz do assassino que está sendo procurado, a voz da vítima, etc. Mas essas vozes podem ser constantemente reinterpretadas e quando há um descompasso entre a voz de um personagem e o papel social que ele ocupa na história – “O mordomo é o assassino!” –, entramos no reino do extraordinário, no âmbito daquilo que de fato torna uma estória interessante e, por isso, contável. O vozeamento é duplo: o personagem tem a sua voz construída dialogicamente em relação aos demais personagens da estória, mas essa mesma voz só existe em razão da voz do

próprio narrador, ou seja, de quem conta a estória. Em alguns momentos, há uma harmonia entre a voz do narrador e a voz representada. Quando isso não ocorre, ou seja, quando o narrador coloca uma voz diferente da sua na boca do personagem-hospedeiro com fins de atingir objetivos específicos na interação, tem-se o fenômeno da ventrilocação.

Ao contar uma estória autobiográfica, o narrador também se constrói duplamente: de um lado, como personagem dessa estória (*in the story world*) e, de outro, como participante de um evento interacional específico (*in the storytelling world*). Para Schiffrin (1996), narradores podem manipular através da narrativa dois tipos de autorrepresentação: de um lado, a figura do chamado *self agentivo* – a pessoa que age *in the story world* – e, de outro, um *self* epistêmico, ou *self* moral, que corresponde a uma projeção de valores, a princípios e crenças do narrador. A tensão entre o *storytelling self* e o *self* do mundo da estória, isto é, entre o narrador perante os ouvintes e o narrador enquanto personagem representado na história, está no centro de uma das teorias mais importantes sobre narrativa e identidade: a teoria do posicionamento.

Proposto inicialmente por Davies e Harré (1990) no âmbito da psicologia social, o termo posicionamento pode ser entendido como “o processo discursivo por meio do qual os indivíduos são (co)localizados nas conversações como participantes coerentes, de modo subjetivo e observacional”. Como sintetiza Moita Lopes (2009), “tal construto se refere a como as pessoas estão localizadas no discurso ou na conversa quando estão engajadas na construção do significado com outros.

Os posicionamentos são constantemente orientados e reorientados pela interpretação que os falantes fazem do enquadre interacional e pelo uso de seus esquemas de conhecimento ao construir os lugares discursivos que precisam ser ocupados para que o evento narrativo seja coerente e alcance os objetivos desejados. O conceito de posicionamento representa, segundo Silva (2009) e Cruz & Bastos (2015), uma contraposição à ideia de “papel social” para explicar o que acontece no encontro com o outro. O termo “papel social” remete a uma visão cristalizada, anterior à interação e que não reflete o dinamismo e a instabilidade dos *selves* no fenômeno conversacional. A título de ilustração, vislumbro um papel como a designação dada por um diretor a um ator para interpretar um determinado personagem. O personagem é um dado, ele já vem pronto, basta seguir um *script*

para que ele se materialize no palco. Os posicionamentos, a seu turno, são os movimentos realizados pelos bailarinos em um espetáculo de dança não coreografado. Tal como em uma peça, o palco também é ocupado com um espetáculo, mas a posição de um dançarino é relativa a dos demais. Ela depende da trilha musical, da reação do público, da iluminação, do relevo do tablado e pode mudar de apresentação para apresentação.

Posicionamento é um conceito não essencialista e sensível às contingências situacionais. Os posicionamentos são situados localmente e temporalmente e, por isso, são multifacetados e flexíveis. O discurso, por si só, não determina posições para os sujeitos. Isso se dá no plano da interação, em que pessoas coconstroem suas posições por meio dos seus atos.

Como práticas discursivas que são, os posicionamentos estão perpassados por relações de poder e é no marco dessas relações que os falantes atribuem significados uns aos outros. Por isso os posicionamentos não só podem ser atribuídos, mas também questionados e resistidos.

A teoria do posicionamento, pois, tem um acentuado caráter relacional e intersubjetivo e isso, conforme apontam Cruz & Bastos (2015), proporcionou uma mudança de foco significativa na compreensão de como as identidades se constroem narrativamente ao “problematizar o narrador como início e fim dos trabalhos identitários”.

Para os fins desta pesquisa, propomos uma apreciação da ideia de posicionamento à luz de três modelos analíticos complementares. Iniciamos com uma síntese dos **tipos** de posicionamento descritos por Harré e Van Langenhove (1999). Em seguida, dedicaremos algumas páginas à proposta de Bamberg (1997, 2008) em de analisar a narrativa a partir de diferentes **níveis** de posicionamento. Por fim, indicaremos como as **pistas** de posicionamento descritas por Wortham (2001) também poderão nos ajudar a criar inteligibilidades sobre as nossas entrevistas.

2.6.

Tipos de posicionamento

Harré e Van Langenhove (1999) constroem uma elaborada taxonomia dos tipos de posicionamento. Neste subitem sintetizamos alguns dos principais tipos de

posicionamento descritos pelos autores, de acordo com a sua relevância em face dos dados gerados.

Posicionamento de primeira e de segunda ordem

O posicionamento de primeira ordem ocorre quando, por meio da fala-em-interação, os indivíduos se situam em relação aos outros no âmbito de uma determinada ordem moral ou estado de coisas. Harré e Van Langenhove (1999) exemplificam: se A diz para B “passe a minha roupa” e esse comando não é desafiado, pelo menos dois posicionamentos podem ser observados – o de A, enquanto pessoa que manda e o de B, enquanto pessoa que obedece. No entanto, durante as interações, é muito frequente que os posicionamentos de primeira ordem sejam questionados. B poderia perguntar a A “por que é que EU tenho que passar a sua roupa?” e assim, com a rejeição de uma ordem moral estabelecida por um dos falantes, estabelecer um posicionamento de segunda ordem ou reflexivo.

Posicionamento performativo e explicativo

O posicionamento performativo se dá pelo agir dos falantes. Se A pede para B que passe sua roupa, é possível que B o faça ou se recuse a fazê-lo. De qualquer forma, um posicionamento ante ao que foi dito é adotado. Alternativamente, ao lançar mão de um posicionamento de segunda ordem, B pode pretender discutir esse posicionamento que lhe fora atribuído, ou, em outras palavras, *talk about the talk* (falar sobre o que foi dito), dando margem ao que os autores definem como posicionamento explicativo.

Posicionamento moral e pessoal

Quando um cliente diz para o garçom trazer a conta, um pai pede para que seu filho faça o dever de casa ou um paciente diz ao seu médico que sofre de insônia, os indivíduos são posicionados com base em aspectos corriqueiros da vida social. Pressupõe-se que o garçom, de fato, atenda o pedido do cliente; que o filho cumpra a tarefa e que o médico ajude o paciente a encontrar uma solução para o seu problema de saúde. Estamos tratando de inferências culturalmente legitimadas

sobre o que esperar do outro em uma interação, isto é, de posicionamentos morais. É possível que esses posicionamentos morais sejam desafiados por posicionamentos de segunda ordem. O garçom pode dizer ao cliente que seu turno já terminou e que outro funcionário do estabelecimento o atenderá. A criança pode se recusar a fazer o dever de casa dizendo que não reconhece a ascendência de quem lhe mandou estudar: “você não manda em mim”. E, por fim, o médico pode dizer que está de férias e que naquele momento não vai tratar da insônia do seu paciente. Nesses casos, os indivíduos serão posicionados não pelas expectativas socialmente aceitas que os falantes depositam uns sobre os outros, mas por seus atributos individuais e particulares.

Posicionamento do *self* e posicionamento do outro

O posicionamento do *self* faz referência a si próprio e, em geral, é marcado linguisticamente pelo uso da primeira pessoa. O posicionamento do outro, a seu turno, é marcado pelo uso da terceira pessoa. Cabe destacar, aqui, mais uma vez, o caráter dual do posicionamento: ao posicionar o outro, o falante também posiciona a si mesmo como um não-eu.

Posicionamento tácito e intencional

O posicionamento é tácito quando se manifesta de forma descuidada por parte do falante, sem que haja por parte dele uma *agenda* ou vontade consciente de ocupar um lugar específico na interação. O posicionamento intencional, pelo contrário, tem uma natureza mais “maquiavélica”, no sentido de que é premeditado e aponta para um interesse por parte do falante em ver-se situado de uma determinada forma. A depender do contexto, quando A diz para B “passe minha roupa”, A pode tacitamente assumir o posicionamento de um sujeito mandão. Mas também é possível que A o faça apenas com o objetivo de afirmar o seu poder sobre B e intencionalmente assumir ou reforçar a sua figura de autoridade naquela relação. O posicionamento intencional pode ser de quatro naturezas diferentes:

Posicionamento deliberado do *self*: é um autoposicionamento intencional usado para expressar traços de uma identidade social.

Posicionamento forçado do *self*: é um autoposicionamento intencional demandado por terceiros usado para demonstrar conformação ante ao julgamento moral de uma instituição.

Posicionamento deliberado do outro: fornece atributos sobre terceiros, estejam eles presentes ou não na interação.

Posicionamento forçado do outro: avalia o outro conforme os julgamentos de uma instituição.

Essa tipologia é interessante para esta pesquisa porque possibilita uma articulação clara entre os sistemas de coerência e os posicionamentos ao distinguir entre os tipos de posicionamento que o narrador atribui a si mesmo e os que ele é levado a adotar em face dos ouvintes e em relação aos cânones culturais em que a interação está inserida.

2.7.

Níveis de posicionamento

Bamberg entende o ato de narrar como uma forma de se referir a eventos passados, mas também – e principalmente – como uma forma de estabelecer perspectivas ou pontos de vista que podem ser interpretados a partir das formas linguísticas utilizadas pelos falantes, como a entonação ou a escolha lexical ou gramatical, por exemplo. A escolha de certos tipos de construções indica reivindicações de pertencimento a certas categorias, bem como a posturas em relação a essas categorias particulares.

Para Michael Bamberg (1997, 2002, 2003, 2006) a construção das identidades no evento narrativo se manifesta por meio de três níveis de posicionamento que se inter-relacionam. O primeiro nível (doravante chamado **N1**) diz respeito ao modo como as personagens são posicionadas dentro da estória e busca entender quem são os protagonistas e os antagonistas, assim como o papel da agentividade e das forças externas na narrativa.

O segundo nível de análise (N2) cuida de como o narrador se posiciona em relação ao público. Que escolhas linguísticas são feitas pelo narrador ao contar uma estória? Que efeitos ele tenta produzir com a estória? No que tange especificamente ao contexto da pesquisa, Bamberg e Georgakopoulou (2008:386-389) indicam que o segundo nível de análise do posicionamento também pode servir para compreender as estratégias de envolvimento e resistência de que lança mão o narrador em relação ao moderador.

Por fim, o terceiro nível de análise (N3) remete a como o narrador se posiciona em relação a si próprio ao contar uma estória. Em última instância, a análise de terceiro nível direciona seu foco aos recursos utilizados pelo narrador para tentar responder à pergunta “quem sou eu?” e, assim, definir o seu *self* para si e para os outros diante de todos os discursos socialmente disponíveis e aos quais os falantes se reportam na narrativa.

De forma sintética, a análise de posicionamento proposta por Bamberg (2008) é feita em cinco passos e envolve os seguintes questionamentos:

| | Perguntas Norteadoras | Nível de Análise |
|----------|---|---------------------------------|
| 1º Passo | Quem são os personagens e como eles se relacionam entre si? | 1º Nível de Posicionamento (N1) |
| 2º Passo | Quais são os efeitos provocados pelo ato de narrar na interação? | 2º Nível de Posicionamento (N2) |
| 3º Passo | Como o falante se posiciona dentro do enquadre situacional da pesquisa? | |
| 4º Passo | Como o narrador se posiciona em relação ao público? | |
| 5º Passo | Quem é o falante em meio a isso tudo? | 3º Nível de Posicionamento (N3) |

2.8.

Pistas de posicionamento

Estudiosos das narrativas, como Ochs (1992) e Blommaert (2006, 2010), atribuem grande valor à indexicalidade. O conceito pode ser definido como o processo por meio do qual certos construtos linguístico-discursivos vinculam ou apontam para o contexto social sem necessariamente evocá-lo. Pela indexicalidade

são criadas associações com base em sons, palavras, estilos discursivos e sotaques, por isso este conceito pode ajudar a compreender como certos construtos linguísticos podem ser manipulados de maneira a criar afiliações, e distanciamentos e a construir posicionamentos identitários. Segundo Silverstein (1993) e Wortham (2001), as pistas indexicalizadoras que nos ajudam a gerar inteligibilidades sobre o modo pelo qual os narradores em histórias autobiográficas posicionam a si mesmos e a outrem tanto no evento de narrar quanto no evento narrado são de cinco tipos diferentes: a) referências e predicacões; b) descritores metapragmáticos; c) citações; d) índices avaliativos e modalizadores epistêmicos.

Referências e predicacões

As referências e predicacões dizem respeito ao modo como as pessoas, objetos, eventos e ações são, respectivamente, selecionados e categorizados por meio do discurso. Elas podem se manifestar pelas mais diversas variantes culturais: nomes próprios, títulos, termos de consanguinidade, adjetivos, etc. Por exemplo: os termos “minha sobrinha”, “estudiosa” e “que fala inglês” podem ser utilizados em referência à mesma pessoa, mas cada uma dessas categorias evoca atributos morais e facetas identitárias diferentes.

Descritores metapragmáticos

Os descritores metapragmáticos são os *verba dicendi*, os chamados “verbos do dizer” ou “verbos de elocução”. A caracterização do discurso do outro também diz muito sobre os seus posicionamentos. Ao optar por um verbo e não outros, o narrador estabelece posicionamentos para si e para os personagens da história narrada. Basta, por exemplo, compararmos a diferença entre dizer “Disse para ele preencher os papéis”, “Pedi a ele para preencher os papéis”, “Implorei a ele que preenchesse os papéis” e “Mandei que ele preenchesse os papéis”. A cada um desses modos de dizer a ação, associa-se um posicionamento distinto.

Citações

A citação é a junção entre as referências e predicacões, um descritor metapragmático e um enunciado para ilustrar uma ocorrência da fala. Há um

continuum de formas pelas quais a citação pode se dar: pela mímica, pelo discurso direto, pelo discurso indireto e pelo discurso indireto livre. A escolha de um desses métodos representa um grau diferente de intervenção na fala reportada e, conseqüentemente, uma avaliação.

Índices avaliativos

Em todas as comunidades de fala há associações estereotípicas entre os chamados “jeitos de falar” e determinados grupos sociais. Esses “jeitos de falar” são evidenciados por construções lexicais, estruturas gramaticais, sotaques e uma enorme gama de padrões linguísticos que vinculam o personagem às características atribuídas ao seu gênero, à sua profissão e à sua região de origem, por exemplo, posicionando-o discursivamente. A análise da utilização dessas pistas indexalizadoras também permite que sejam delineados os posicionamentos do narrador, à medida que se observa, por exemplo, se os “jeitos de falar” evocados tiveram um papel irônico ou um viés mais descritivo no âmbito da narrativa.

Modalizadores epistêmicos

São os verbos de pensamento (“acho”, “parece”), os advérbios (“com certeza”, “possivelmente”), os marcadores discursivos (“por outro lado”, “mesmo assim”) e as expressões formulaicas (“sei não”, “vai ver”) que denotam o grau de acesso epistêmico – (in)certeza, subjetividade, objetividade e comprometimento, por exemplo – que o narrador e o personagem têm no evento de narrar e no evento narrado e por meio dos quais constroem os seus posicionamentos.

2.9.

Encaminhamentos

Esta pesquisa pretende gerar inteligibilidades sobre como alunos adultos de língua inglesa de uma escola de idiomas do Rio de Janeiro posicionam a si mesmos enquanto aprendizes e falantes da língua inglesa; como eles se sentem posicionados e, finalmente, sobre como eles posicionam o professor, a escola, outros alunos e outros usuários do idioma em geral.

Para tanto, delineamos uma possibilidade de entrada analítica sobre os recortes selecionados das narrativas geradas por esses alunos a partir da interlocução entre o modelo laboviano de análise estrutural das narrativas, as contribuições de Linde no âmbito das estórias de vida e a tríade *tipos de posicionamento, níveis de posicionamento e pistas de posicionamento*.

Em que pese a preocupação com a não-aplicação mecânica de tais categorias à análise que pretendemos empreender, acreditamos que, para fins de melhor sistematização da fundamentação teórica desta pesquisa, o diagrama abaixo pode ser oportuno.

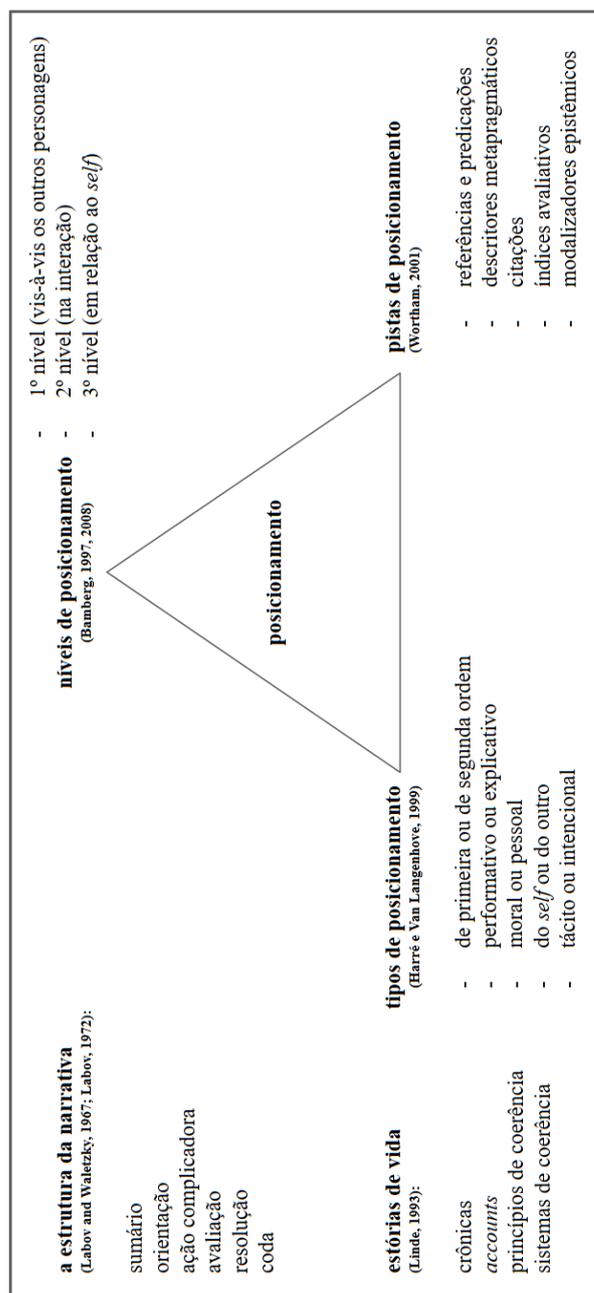


Figura 1: Articulação do referencial teórico

3.

Questões metodológicas

A tessitura de uma produção acadêmica enseja a realização de muitas escolhas por parte do pesquisador. Uma dessas escolhas e talvez a mais importante delas é a metodologia de pesquisa. Neste capítulo tratarei das questões metodológicas relativas à realização da pesquisa e à geração dos dados, bem como do contexto de pesquisa, dos participantes e dos procedimentos de análise a serem utilizados nos capítulos seguintes.

3.1.

A pesquisa qualitativa

A matriz metodológica mais adequada ao que nos propomos estudar neste trabalho vem da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a geração de uma variedade de materiais empíricos – estudos de caso, experiências pessoais, ferramentas de introspecção, histórias de vida, entrevistas, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (Denzin & Lincoln, 2006:17). A pesquisa qualitativa não tem “uma teoria ou um paradigma nitidamente próprios” (Ibid.:20). Sua natureza é eminentemente interdisciplinar, pois ganha concretude como “atividade situada que localiza o observador no mundo” (Ibid.:17).

Bogdan e Biklen (1994:47-51) sistematizam algumas **características** fundamentais da pesquisa qualitativa. A primeira dela é a de que os dados utilizados na pesquisa qualitativa são produzidos por sujeitos contextualmente situados, afinal, para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Ibid.:48).

Além disso, a investigação qualitativa é descritiva. Ao buscar o conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem a interpretação dos dados gerados a indicadores numéricos. Nada é trivializado, nada é tido como “natural”. Tudo pode ser descrito e minuciado.

Na pesquisa qualitativa os processos importam mais do que o resultado. A pesquisa qualitativa dirige o seu olhar para o modo como as práticas sociais acontecem e as pessoas dão sentido às suas vidas. “Como as pessoas negociam o significado?”, “Como certas ideias passam a figurar no senso comum?” e “Como certos rótulos são formados?” são exemplos de perguntas que investigadores qualitativos normalmente se fazem. No nosso caso, especificamente, tentamos entender como adultos aprendizes de inglês como língua estrangeira constroem suas identidades discursivamente em um contexto de entrevista.

A pesquisa qualitativa é feita de forma indutiva. Em vez de procurar dados que confirmem uma determinada hipótese ou teoria pré-construídas, as abstrações vão-se formando à medida que os dados são agrupados. “Uma teoria desse modo procede de baixo para cima – a partir dos dados parte-se para fundamentação teórica – e não de cima para baixo – a teoria determina que dados serão gerados e como a interpretação será feita.

Os sujeitos estão presentes na pesquisa. As estratégias de pesquisa qualitativa levam em consideração o ponto de vista do sujeito informador: o que ele experimenta, como ele define suas experiências e como interpreta o mundo social onde está inserido.

Há, também, alguns **princípios** norteadores que o pesquisador que se dispõe a fazer uma pesquisa de ordem qualitativa deve observar (Gurdián-Fernández, 2007:66-69). Discorreremos sobre alguns deles a seguir.

Do ponto de vista ontológico, esta abordagem pressupõe a existência de realidades criadas, cambiantes e dinâmicas. Os dados gerados não são “a realidade” (estranque, una, singular) mas se destinam a promover reflexões aprofundadas e ilustrativas sobre aspectos da vida humana que não podem ser quantificados. É importante atentar para o quão divergente esta proposta se apresenta face à ideia central do positivismo lógico, segundo a qual a pesquisa serve para captar, através da cognição, e descrever, por intermédio do chamado “método científico”, uma realidade acabada que existe lá fora e aguarda para ser “descoberta”.

Do ponto de vista epistemológico, isto implica reconhecer que temos um acesso parcial e limitado a estas realidades; acesso, este, que se dá a partir de nossas próprias práticas. O conhecimento é uma construção social, uma produção humana e não fruto de uma realidade objetivamente apreensível. É neste sentido que se associa a pesquisa qualitativa a um viés epistemológico interpretativista.

Por fim – e como consequência –, do ponto de vista **metodológico**, essa linha de raciocínio problematiza a figura do pesquisador “objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto” (Denzin; Lincoln, 2006:91). Quem faz pesquisa qualitativa entende que aquele que se propõe a interpretar a realidade está impregnado de valores, motivações, crenças e ideologias e, portanto, atribui significados aos fenômenos investigados. Não há que se falar, portanto, em “distanciamento” entre pesquisador e objeto. Na pesquisa qualitativa o pesquisador atua *in loco* e não assume qualquer pretensão de fornecer uma cópia fiel da realidade sem “contaminá-la” ou “deformá-la” com sua visão de mundo. Pelo contrário, a sua análise é eminentemente parcial, situada e contingente.

De fato, neste estudo, a partir de questões gerais formuladas pelo pesquisador, os sujeitos entrevistados abordaram questões referentes à sua experiência discente enquanto alunos de inglês, elaborando sentidos no mundo social ao entrecruzá-las a elementos relevantes de suas vidas pessoais, sustentando a crença de que não há um sentido do mundo a ser desvelado independente dos seres sociais ou fora da experiência humana (Lincoln e Guba, 2006).

Qualquer pesquisa social ou educacional é desenvolvida com base em suposições subjacentes e envolve assumir posicionamentos. Com efeito, a minha relação com os alunos entrevistados e o meu olhar para este trabalho seriam completamente diferentes caso eu não fosse professor de inglês, usuário não-nativo do idioma e alguém que passou (ou ainda passa) pelos processos de aprendizagem da língua experimentando cruzamentos identitários de naturezas diversas. As formas pelas quais eu construo as minhas identidades face à língua inglesa certamente afetarão o modo como se dará a interpretação da construção identitária dos aprendizes que se voluntariaram a participar da pesquisa.

3.2.

O professor-pesquisador

Durante muito tempo, a visão epistemológica da ASL (Aquisição de Segunda Língua), fortemente influenciada pela Linguística e pela metodologia experimental quantitativa predominante na década de 1970, exerceu grande influência na Linguística Aplicada, relegando a sala de aula, professores e alunos aos postos de meros objetos de pesquisa. Essas metodologias – pouco inclusivas –

primavam pela possibilidade de generalização de teorias e, por isso, as escolas eram locais de “coleta” de dados e a pesquisa era produto do trabalho de pesquisadores profissionais, terceiros observadores que, após analisar práticas sociais, modelos interacionais e metodologias de ensino, por exemplo, construía conhecimento a ser disseminado em livros e artigos científicos (Moreira; Caleffe, 2008).

Recentemente, no entanto, vem-se resgatando o papel do professor como crítico e intérprete da sua própria prática. Em vez de alguém que apenas implementa teorias concebidas por especialistas muitas vezes distantes da realidade da sala de aula, um técnico que reproduz práticas convencionais internalizadas pela tradição (Libâneo, 2002:53), o professor tem sido cada vez mais valorizado como sujeito capaz de desenvolver-se profissionalmente por meio da reflexão acerca de suas próprias experiências.

A pesquisa realizada pelo professor [...] é a pesquisa que o professor pode conduzir no contexto da prática social imediata, com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno, ajudando os gestores da educação a entender melhor o contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem. (Moreira & Caleffe, 2008:17)

A pesquisa tem um potencial muito amplo de proporcionar sobre por que as coisas são como são no contexto educacional e de problematizar teorias e suposições que trazemos para a sala de aula em nosso dia a dia, gerando, assim, um agir crítico e informado apto a desencadear mudanças positivas na qualidade de ensino. É o que Bortoni-Ricardo (2008:48) denomina “teoria-prática”:

Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria-prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação.

O professor-pesquisador é antes de tudo um aprendiz e se engaja em um processo de construção de entendimentos que inclui um olhar humanístico sobre todos os envolvidos no processo investigativo. No âmbito desta pesquisa, acredito poder desenvolver o meu potencial crítico à medida que interlaço os meus valores e crenças aos dos aprendizes, quando instados a assumir os postos de agentes reflexivos sobre suas próprias práticas.

O papel do professor-pesquisador, pois, ganha uma dimensão diferente daquela que propõe como objeto de pesquisa a busca de soluções para problemas específicos, mas a geração de inteligibilidades sobre questões de ordem pedagógica, interpessoal e afetiva que emergem do contexto de ensino-aprendizagem de forma colaborativa.

3.3.

A entrevista de pesquisa qualitativa

A entrevista é um método de pesquisa amplamente utilizado na pesquisa qualitativa (Mishler, 1986; Denzin & Lincoln, 2003; Duarte, 2004; Bortoni-Ricardo, 2008; Nunan, 2013; Bastos & Santos, 2013; Bauer & Gaskell, 2015). Não é sem sentido que Atkinson e Silverman (1997) afirmam que a ubiquidade desse método de “coleta” de informações faz com que vivamos em uma verdadeira “sociedade da entrevista”. As entrevistas estão por todos os lados: dos programas de TV às páginas dos jornais, dos questionários médicos aos processos seletivos para vagas de emprego.

Tradicionalmente, a entrevista era considerada um instrumento para extração de dados de recipientes específicos – os entrevistados. A postura do pesquisador era a de alguém que, por meio das perguntas direcionadas ao interlocutor, acabaria por trazer à tona informações que antes não estavam disponíveis; alguém que pudesse “obter falas daqueles que ele pressupõe capazes de ter o que dizer sobre o tema do seu projeto” (Nunes, 2005).

Na presente pesquisa, a nossa ótica sobre a natureza da entrevista é diversa. A entrevista tem por base a conversação e, por tanto, é um evento social em que o discurso é cooperativamente construído (Mishler; 1986), ou, como bem sintetizam Bastos e Santos (2013):

[...] a entrevista é um evento interacional em que os participantes utilizam elementos discursivos diversos a fim de criar e manter a interação social. O foco de análise recai sobre como a fala é construída em entrevista, o que possibilita a compreensão, entre outros elementos, de como as pessoas produzem avaliações sobre o mundo e como gerenciam suas identidades sociais em contextos de entrevista específicos.

Sublinhamos a importância de compreender a entrevista para além do binômio estímulo-reação suscitado pelo formato pergunta-resposta. A entrevista é

um evento de fala socialmente construído (e não unilateralmente determinado pelo entrevistador) em que performances identitárias, tanto de entrevistadores quanto de entrevistados são coarticuladas.

A entrevista de pesquisa interpretativista não tem por objetivo a busca da verdade ou a representação fidedigna do outro, nem tampouco ela se esgota naquilo que foi dito pelos participantes. Sua proposta é a de tornar inteligíveis determinadas práticas discursivas, sobretudo os sentidos que os indivíduos fazem de si mesmos a partir de sua compreensão no mundo e de suas experiências (Bastos, 2005:74). Nesse diapasão, a interpretação dos dados gerados em entrevista leva também em consideração, entre outras coisas, o *quem* disse, o *como* foi dito, o *contexto* em que aquilo foi dito e o *por que* se disse. Como afirma Santos (2013) em referência a Gumperz (2002), “a análise de uma pesquisa interpretativa articula a microanálise de dados coletados com o contexto macro da interação”.

3.4.

O contexto da pesquisa, os alunos entrevistados e o tratamento dos dados

As entrevistas foram realizadas com alunos de uma filial de um grande curso de inglês da cidade do Rio de Janeiro – a que chamamos “curso X” nas entrevistas para manter o anonimato da instituição – entre os meses de dezembro de 2016 e maio de 2017.

Tive a oportunidade de ser professor de todos os participantes da pesquisa em algum momento de suas trajetórias no curso X. A escolha dos entrevistados se deu em função dos fragmentos de suas histórias de vida compartilhados em sala de aula ou nos momentos extraclasse de interação mais relaxada entre professor-aluno. Esse conhecimento serviu para a formatação das perguntas de entrevista, mas sem que isso implicasse a adoção de um roteiro estruturado de questões que engessasse a reflexão do entrevistado acerca de suas experiências.

Antes de fornecer a autorização para participação na pesquisa, os três alunos entrevistados foram informados sobre o pano de fundo, os objetivos e a metodologia deste estudo. Apenas então lhes foi entregue o *Termo de Consentimento Livre e Informado* (TCLE), em anexo.

As entrevistas foram realizadas nas dependências do próprio curso e os alunos que se dispuseram a participar compareceram espontaneamente a encontros que variaram de trinta minutos a uma hora de duração. Suas identidades foram preservadas pela escolha de pseudônimos que não guardam, necessariamente, qualquer relação gráfica ou fônica com os seus nomes reais. Os nomes das escolas de idiomas mencionados pelos entrevistados, incluindo o da instituição onde as conversas foram gravadas, também foram substituídos por “curso X”, “curso Y” e “curso Z”.

A primeira aluna, “Maria”, tem 57 anos, é servidora de uma universidade pública do Rio de Janeiro e doutora em literatura comparada. O segundo aluno entrevistado, “Domingos”, tem 65 anos, é ex-militar, advogado, engenheiro e atualmente cursa doutorado na modalidade “sanduíche” em uma universidade no exterior. A terceira aluna a contribuir com a pesquisa, “Sandra”, tem 44 anos, é solteira, guia de turismo e ingressou há pouco tempo em sua segunda graduação, Ciência da Computação.

Gravadas em áudio, as três entrevistas foram transcritas de acordo com as convenções simplificadas e adaptadas das propostas de Gail Jefferson (1983) e Atkinson & Heritage (1984), com fundamento em Gago (2002), Loder (2008), Garcez et. al. (2014) e Bastos & Biar (2015). O itálico foi utilizado para marcar o uso de termos em inglês.

3.5.

Encaminhamentos

Bucholz e Hall (2005) afirmam que a identidade é um produto da interação. Por este motivo, a pesquisa qualitativa desponta, a nosso entender, como a abordagem mais coerente para a análise das identidades (co)construídas discursivamente. Para além das identidades monolíticas e estanques, falamos em identidades em constante (re)negociação; (re)negociação que se materializa na interação.

A entrevista de pesquisa interpretativa desponta como espaço dialógico promissor, uma transação entre falante e ouvinte onde experiências são relatadas, sentidos são negociados, e entendimentos de mundo são articulados, por isso acreditamos que os dados emergentes das falas dos alunos que aceitaram participar

da pesquisa poderão contribuir para a reflexão do papel das identidades na aprendizagem de língua estrangeira.

4.

Análise dos dados

Para o estudo dos posicionamentos identitários adotados, questionados e resistidos pelos alunos colaboradores da pesquisa, delimito o escopo da investigação à análise micro-interacional de algumas das narrativas emergentes nos diálogos aluno-professor no contexto de entrevistas semiestruturadas.

Dentre as muitas abordagens possíveis de análise, direciono o meu olhar, inicialmente, para o aspecto estrutural (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972) dessas narrativas, com vistas a refletir sobre a (des)linearidade dos movimentos de construção identitária que se desdobram ao longo dos solavancos, turbulências e hiatos presentes nas histórias de vida dos sujeitos em questão em face da aprendizagem e do uso da língua inglesa. Em outras palavras, encaro as narrativas autobiográficas como momentos de revisão e reinterpretação de nossas histórias de vida (Linde, 1993) e procuro refletir sobre os efeitos que a tensão entre o tempo cronológico e o tempo narrativo (Mishler, 2002:112) exercem sobre a adesão dos narradores a modelos mais (ou menos canônicos) de narrativas, assim como sobre os efeitos disso na constituição de suas múltiplas identidades.

Em que pese a funcionalidade e a operacionalidade dos componentes descritos no modelo laboviano, entendemos que a narrativa não é apenas uma súmula de acontecimentos elencados um após os outros. Além das implicações referentes à sequencialidade dos eventos narrados que essa visão praticamente prototípica da narrativa enseja, procuramos seguir uma linha de análise que contemple também a investigação da práxis de contar histórias, ou seja, dos sentidos construídos discursivamente pelos indivíduos ao contar uma determinada história a uma determinada audiência de uma determinada forma. Por isso, nessa articulação, conjugo também os princípios e sistemas de coerência descritos por Linde (1993) à teoria do posicionamento, na forma dos seus desdobramentos em tipos de posicionamento (Harré & Van Langenhove, 1999), níveis de posicionamento (Bamberg, 1997, 2002, 2003, 2006) e pistas de posicionamento (Wortham, 2001), conforme descrito no capítulo 2.

Os trechos selecionados para análise aparecerão no decorrer deste capítulo na forma de excertos, mas a integralidade das entrevistas, transcritas de acordo com

as convenções preconizadas por Atkinson & Heritage (1984) e Gago (2002), vide anexo II, pode ser lida nos anexos finais desta dissertação. Para facilitar a navegação do leitor sobre os dados, antes da transcrição completa de cada entrevista também é possível conferir um pequeno mapeamento temático do seu conteúdo com divisão por turnos de fala, eventos de destaque e personagens correspondentes.

4.1.

Maria: “Parece que eu sobrevivi”

A análise dos dados gerados na entrevista com Maria será feita levando em consideração quatro eixos narrativos que sobressaem na sua fala a respeito da sua relação com o inglês: o da idealização, o dos impedimentos, o do medo e o do empoderamento.

4.1.1.

Idealização

A primeira parte da entrevista com Maria está centrada na sua estória com a língua inglesa. Essa estória começa bem cedo, desde “muito pequena”, em uma das escolas de uma grande rede de idiomas do Rio de Janeiro, que passaremos a referenciar com o nome fictício de “curso X”, e que até hoje parece ocupar um lugar especial na memória afetiva da aluna. Maria menciona a ocorrência de diversos movimentos em direção à aprendizagem da língua inglesa ao longo de sua vida – na escola, na universidade e em pelo menos outros três cursos de inglês –, mas o curso X desponta em diversos trechos como um *locus* privilegiado onde esse aprendizado, de fato, pode ser alcançado.

Excerto 1

| T | F | L | Dados |
|----------|----------|----------------------|---|
| 5 | Danilo | 22 23 | ok... maria, eu queria que você contasse um pouquinho da sua <u>história</u> com o inglês. |
| 6 | Maria | 24 25 26 27 | eu comecei a estudar inglês com menos de dez anos. tinha um curso <u>x</u> mu::ito lindo, é... era uma casa que ficava entre copacabana e ipanema na década de 1960 e |

| | | |
|--|----|--|
| | 28 | logo depois que eu entre::i o meu pai ficou |
| | 29 | desempregado. então eu entrei e saí e aquilo |
| | 30 | me deu uma profunda tristeza. não sei quanto |
| | 31 | tempo eu fiquei (3,0) já... já não lembro |
| | 32 | mais... |

Neste excerto, Maria traz uma narrativa laboviana canônica, com sumário (“eu comecei a estudar inglês com menos de dez anos”), orientação (“era uma casa que ficava em copacabana e ipanema na década de 1960), ação complicadora (o “meu pai ficou desempregado”), resolução (“então eu entrei e saí”) e uma avaliação (“e aquilo me deu uma profunda tristeza”).

Existe sequencialidade e causalidade entre os eventos narrados, de maneira que os princípios de coerência da narrativa estão respeitados. O encadeamento lógico dos eventos reportados (a tristeza causada por ter começado a estudar inglês e parado logo em seguida em virtude do revés financeiro do pai) se insere dentro do sistema de coerência do senso comum, pois é de se esperar, em nossa cultura, que a quebra de expectativa em crianças gere descontentamento.

A reportabilidade dessa narrativa se justifica pelo fato de que, como veremos mais adiante (excerto 3), a memória do evento “interrupção do estudo no curso X na infância”, é um dos fatores pelos quais Maria explica a sua “dificuldade” com a língua inglesa. Além disso, essa narrativa é *accountable* pois prepara o terreno para o sentimento de frustração vivenciado por Maria quando, anos depois, fora convidada a estudar inglês com sua tia em um outro curso que não o curso X. Nesse sentido, essa narrativa funciona como um *account* de natureza construtiva, que ajuda a narradora a posicionar-se como um sujeito cujo sucesso na empreitada de aprender inglês está atrelado à vinculação a uma instituição de ensino específica.

No mundo da estória, Maria estabelece um posicionamento de primeira ordem e forçado para si: estamos falando de alguém que se sujeitou a um estado de coisas que fora bruscamente modificado por outro personagem – seu pai – ante à necessidade de cortar os gastos da família em um cenário de desemprego. Contudo, isto é, no chamado *storytelling world* (no mundo da narração), esse posicionamento do *self* é explicativo e deliberado – haja vista o comentário de Maria sobre o posicionamento que lhe fora atribuído (o de não-aluna privada da aprendizagem oferecida pelo curso X) ao avaliar o ocorrido (“aquilo me deu uma profunda tristeza”).

Há algumas pistas de posicionamento que merecem destaque nessa narrativa. A primeira delas é a predicação “muito lindo” atribuído ao curso X, dita com um prolongamento vocálico que denota ênfase por parte do falante. O qualificativo “profunda” ao substantivo “tristeza” também desempenha um papel importante na construção do posicionamento de Maria ao deixar claro para o ouvinte que essa experiência de ter de interromper o estudo no curso X não foi, para ela, um mero dissabor. Como dito anteriormente, isso fica claro no excerto 3, quando ela psicologiza esse momento e o conceitua como “a quebra de um sonho”, um “corte brutal”, uma espécie de trauma que explica o seu medo do inglês. Há, também, um modalizador epistêmico (“não sei quanto tempo eu fiquei, já não lembro mais”) com uma pausa de aproximadamente 3 segundos entre uma oração e outra, que pode sugerir tanto uma sensação de incerteza quanto ao tempo em que ela permanecera no curso naquela ocasião, quanto um possível desalento que essa lembrança ainda lhe traz.

Em suma, no primeiro nível (N1) de posicionamento (vis-à-vis outros personagens), Maria se coloca como um sujeito que se encantara com a língua inglesa tal como ensinada pelo bucólico curso X, mas que teve sua curva de aprendizagem rapidamente interrompida pela decisão do pai de trancar sua matrícula para contornar os efeitos do desemprego no orçamento da família. É difícil identificar se no segundo nível (N2) de posicionamento (na interação), Maria se posiciona para o interlocutor como um aprendiz que persegue a língua inglesa em si ou como alguém que passa a vida em busca do produto “curso X” que lhe fora negado no passado. A seguir, veremos que Maria, aqui, com essa narrativa, prepara o terreno para definir-se (N3) como uma pessoa relativamente consciente dos efeitos que a interrupção do sonho de criança de estudar naquela instituição gerou para a sua psique.

Excerto 2

| T | F | L | Dados |
|----|-------|----------------------------|---|
| 12 | Maria | 77 78 79 80 81 | [...] e a minha tia queria estudar inglês e queria uma companhia. ela disse assim: eu pago o inglês pra você, porque eu ganhava muito pouco. e eu pensando assim: poxa, |

| | | | |
|----|--------|-----|---|
| | | 82 | então, já que ela ganha tão bem, nós vamos |
| | | 83 | estudar no <u>curso X</u> ! hhh |
| 13 | Danilo | 84 | [=hhh] |
| 14 | Maria | 85 | porque o meu sonho era aquela casinha, |
| | | 86 | lá, né. aí ela disse assim vamos estudar |
| | | 87 | no <u>curso Y</u> hhh gente, eu odia::va aquele |
| | | 88 | curso. nossa... eu odia::va com todas as |
| | | 89 | minhas forças... e repetia aquilo |
| | | 90 | duze::ntas vezes. não sei se continua o |
| | | 91 | mesmo sistema, mas era um <u>terror</u> . bom, eu |
| | | 92 | não saí do verbo <i>to be</i> . eu fiquei no |
| | | 93 | primeiro livro. no primeiro livro eu |
| | | 94 | estava e no primeiro livro eu continuei. |
| 15 | Danilo | 95 | e você ficou lá por quanto tempo? |
| 16 | Maria | 96 | ai... o tempo que a minha tia resolveu |
| | | 97 | ficar. a minha tia ficou seis meses e seis |
| | | 98 | meses eu fiquei. depois, ainda, eu |
| | | 99 | entrei... eu entrei em outro lugar... |
| | | 100 | nesse eu consegui ir mais um pouco... é |
| | | 101 | acho que eu já tava trabalhando na XXXXX, |
| | | 102 | que ofereceram um curso de inglês, já era |
| | | 103 | um pouco mais legal e eu consegui avançar |
| | | 104 | um pouco mais. então... eu andei um pouco |
| | | 105 | mais com o inglês até que em 2012 eu vim |
| | | 106 | parar no curso X, no meu tã::o sonha::do |
| | | 107 | curso X. |

Esse trecho reforça a idealização de Maria sobre o curso X. Trata-se de mais uma narrativa laboviana canônica, onde se fazem presentes sumário (“minha tia queria estudar inglês e queria uma companhia”), orientação (“eu ganhava muito pouco”, “ela ganha tão bem”), ação complicadora (“nós vamos estudar no curso Y”), avaliação (“eu odiava aquele curso”, “era um terror”) e resolução “eu andei um pouco mais com o inglês até que em 2012 eu vim parar no curso X, no meu tão sonhado curso X”. Essa narrativa é entrecortada por uma crônica (Linde, 1993:85; De Fina, 2003:98) que ocupa o intervalo entre a experiência desastrosa no curso Y e o retorno ao curso X tempos depois.

Para Maria, a reportabilidade da narrativa não está apenas na quebra de expectativa que a decisão de sua tia de estudar no curso Y lhe provocou, mas também na sinalização de que naquele momento a sua relação com o inglês sofreu mais uma descontinuidade (“eu fiquei no primeiro livro, no primeiro livro eu estava e no primeiro livro eu continuei”), dessa vez em virtude de uma incompatibilidade com a metodologia da escola de idiomas em questão (“e repetia aquilo duzentas vezes”).

Neste excerto, os princípios da causalidade e da sequencialidade se fazem presentes e Maria faz uso de um sistema de coerência especializado, compartilhado entre ela e o professor-pesquisador que a entrevista: ela alude ao dado “não passei do verbo *to be*” como forma de destacar o fato de que seu progresso no curso Y foi mínimo e justificar a frustração que sentira quando a tia lhe disse que não iriam estudar no curso X, como pretendido.

Inicialmente, Maria se posiciona nessa narrativa como um sujeito sem agência no que tange à aprendizagem da língua inglesa. Ela vai aprender inglês no curso que a tia escolheu e lá permanece “pelo tempo que a tia resolveu ficar”. A condição de não-aluna do curso X se manifesta não só pelo impedimento da falta de dinheiro, mas também pela ação de um terceiro que lhe outorga esse posicionamento. Há, aqui, mais um exemplo de posicionamento forçado do *self*.

Por outro lado, já no final do excerto, em que pese a modalização epistêmica do “até que em 2012 eu vim parar no curso X”, entre as linhas 105 e 106, que parece mitigar a agentividade do sujeito, entendo haver aqui um posicionamento deliberado do *self* no contexto da estória, dado que o turno se conclui com uma predicação bastante significativa (“no meu tão sonhado curso X”) e que soa como um contraponto à inconveniência que foi a passagem de Maria pelo curso Y, dando a entender que na verdade essa é uma narrativa de superação.

Ainda na esteira das pistas de posicionamento, destacamos que o excerto em tela contém duas citações. A citação ilustra uma ocorrência de fala e se caracteriza pela junção entre uma predicação e um *verbo dicendi*. Em “e eu pensando assim: poxa, então, já que ela ganha tão bem, nós vamos estudar no curso X!”, a escolha do discurso direto na reflexão sobre o desejo da tia de estudar inglês é um indicativo da genuinidade da expectativa de Maria. Essa citação contrasta com a fala reportada da tia, que bate o martelo ao dizer “vamos estudar no curso Y”, como se não desse margem a elucubrações por parte da narradora, reforçando a percepção de que 1) Maria vê a sua relação com o inglês marcada por desencontros; 2) o “encontro” se daria no idealizado curso X e 3) que esses desencontros, em grande medida, derivavam de ações de terceiros: o pai e a tia.

Assim, temos que no primeiro nível (N1) de posicionamento, Maria se posiciona como alguém que padece de uma decisão equivocada tomada pela tia – estudar no curso Y –, mas que futuramente realiza o seu sonho de estudar no curso X. No plano da interação, é dizer, no segundo nível de posicionamento (N2), Maria

usa do sistema de coerência compartilhado com o interlocutor (o ensino e a aprendizagem da língua inglesa) para gerar empatia sobre a sua desditosa passagem pelo curso Y, provocando risos do interlocutor (L. 84) na passagem em que se constrói o choque entre a expectativa de ter o curso X pago pela tia e a realidade de se ver estudando em outra escola de idiomas que “era um terror”. No terceiro nível de posicionamento (N3), podemos atentar para a construção de um *self* que apesar dos reveses que lhe foram impostos, consegue alcançar o seu objetivo: estudar no tão sonhado curso X.

4.1.2.

Impedimentos

Logo no início da entrevista, Maria define a sua relação com o inglês usando o termo “dificuldade”, mas, como se quisesse compensar esse fato, também se posiciona profissionalmente como acadêmica das áreas de educação e literatura e sublinha a competência comunicativa adquirida em outras duas línguas estrangeiras, o francês e o italiano.

Excerto 3

| T | F | L | Dados |
|---|--------|--|--|
| 1 | Danilo | 2 3 | primeiro eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre você. quem é a maria? |
| 2 | Maria | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 | bom, o meu nome é maria, eu tenho 57 anos, hum... sempre gostei de estudar línguas. estudei algumas, li francês, estudei italiano... busco estudar inglês desde sempre, sempre com muita dificuldade desde a primeira vez. não sei se desde a primeira vez porque eu era muito pequena. eu trabalho com literatura e trabalho também com educação. ou melhor, vamos separar as coisas: com educação eu ganho dinheiro... |
| 3 | Danilo | 15 | [uhum.] |
| 4 | Maria | 16 17 18 19 20 21 | com literatura eu ganho prazer, né? espero algum dia poder vir a ganhar dinheiro de verdade... hhh é:: então, sou doutora em literatura comparada pela uff e o meu foco é a literatura portuguesa do século XIX [...] |

É interessante notar como nos turnos seguintes, à medida que a narrativa da sua trajetória de aprendizagem do inglês avança, Maria faz menções pontuais à dedicação ao francês e ao italiano sem que em qualquer momento fosse associada uma conotação tão negativa a esse processo como a que pauta a sua vivência enquanto aprendiz de inglês. Na verdade, Maria dá a impressão de querer posicionar-se (N3, em relação ao *self*) como alguém que já superou o desafio de aprender outros idiomas, mas que continua tentando realizar-se enquanto usuária da língua inglesa, num movimento que se assemelha à laboriosa perseguição de Alice ao coelho branco, como na estória de Lewis Carroll.

Essa relação penosa com o inglês está sempre associada por elementos dificultadores externos: a qualidade ruim do inglês da escola; a metodologia maçante dos cursos que frequentou antes de reingressar, já adulta, ao curso X; a rígida grade do curso de Letras Português/Literatura da universidade, que não contemplava uma cadeira de inglês; a falta de dinheiro; a cobrança no trabalho; a dedicação ao doutorado; a idade; a escassez de tempo; o distanciamento entre professores e alunos em sala de aula; o material didático engessado; a sujeição a um modelo de ensino que desconsidera as singularidades de cada aluno e até mesmo o cansaço.

Tais impedimentos parecem ser evocados no contexto da entrevista para, de um lado, assentar as razões que inviabilizaram o alcance do nível de excelência que Maria esperava ter atingido no inglês e, de outro, apontar as causas do medo que ela sente da língua (nosso próximo tópico de análise). No entanto, nenhum desses fatores chama tanto a atenção quanto a racionalização que a aluna faz das consequências que a interrupção dos estudos no curso X em virtude do desemprego do pai, geraram para a sua relação com o idioma. É muito forte a imagem que Maria cria desse momento – vide o conteúdo das linhas 275 a 280 –, e o uso das referências e predicções “um corte brutal”, “a casinha do curso X” e “aquele sonho ter sido cortado” reforçam essa interpretação.

Excerto 4

| T | Falante | L | Dados |
|----|---------|------------|--|
| 39 | Danilo | 259 260 | mas antes você tinha falado antes da questão do medo... o que que é esse medo? |

| | | |
|----|-------|---|
| 40 | Maria | 261 ele ainda existe, mas eu não sei te 262 dize::r eu não sei, eu não se::i. eu já 263 até conversei com a psiquiatra sobre 264 isso... é:: sobre:: a questão do:: o que 265 que acontece comigo? qual é a barreira? 266 qual é o meu limite, né? por que é que eu 267 tenho essa dificuldade? e comecei a 268 descobrir junto com ela. ela me contou, 269 né, que:: ela tem inúmeros pacientes que 270 têm a mesma dificuldade, que têm 271 dificuldade em aprender inglês. aprendem 272 outras línguas, mas não aprendem inglês. 273 e quase todos da mesma idade que a minha. 274 então deve ter sido alguma coisa aí. o que 275 ela acha é que pode ter sido esse corte 276 <u>brutal</u> que eu tive na minha infância, uma 277 coisa, assi::m, meio freudiana, né:: de 278 ter um sonho que eu queria, que eu me 279 lembro até hoje da casi::nha do curso X, 280 né, e aí:: aquele sonho ter sido cortado. |
|----|-------|---|

Essa narrativa tem uma clara função de *account* dentro do contexto maior da estória de vida contada por Maria. Aqui, a aluna lança mão de um sistema de coerência da psicologia freudiana para oferecer uma explicação plausível para a sua *soi-disant* “dificuldade” com o inglês. Nesse processo, ela evoca a personagem da psiquiatra como uma figura de autoridade que normaliza esse posicionamento ao posicioná-la ao lado de outras pessoas que sofrem do mesmo mal: uma suposta incapacidade para a aprendizagem da língua inglesa.

No nível da estória (N1), o seu posicionamento nesse excerto é de primeira ordem e de natureza performativa, pois não há resistência ao “diagnóstico” que lhe fora dado pela médica: mais uma dentre um rol de “inúmeros pacientes” que têm a mesma dificuldade. Diante do entrevistador (N2), seu professor e alguém que poderia tecer um juízo de valor sobre a sua performance em sala de aula, Maria segue posicionando-se (N3) como um indivíduo não só consciente de suas limitações, mas, mais ainda, comprometido com a busca dos seus elementos causadores ao recorrer a áreas do conhecimento altamente especializadas, como a psiquiatria, por exemplo.

4.1.3.

Medo

Segundo Allwright e Bailey (1991:178), a aprendizagem de um novo idioma é amedrontador porque:

[...] coloca uma ameaça à auto-estima do aluno, da mesma forma que aconteceria com qualquer atividade na qual o sucesso não fosse garantido e a possibilidade de a pessoa colocar-se em uma situação ridícula fosse muito alta.

Bezerra (2013:259) indica que essa sensação de medo, pelo menos no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeiras vigente no Brasil, pode ser potencializada pela postura de muitos professores e escolas de idiomas ainda arraigados a uma concepção behaviorista que sublinha e condena o erro, gerando sobre o aprendiz um potencial de ameaça à sua face¹ (Goffman, [1967] 1980:76).

Ademais, a aprendizagem de uma língua estrangeira confronta o aprendiz com um outro recorte do real, com uma alternativa de nomeação do mundo desprovida da carga afetiva de que a língua materna é dotada. O que se estilha ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. A língua estrangeira, portanto, leva o sujeito a reconstruir os seus conceitos de mundo e a entrar num jogo de reinvenção do real que desafia o tempo todo as possibilidades interpretativas delimitadas pela sua língua materna. Dessa forma, aprender uma língua estrangeira é muito mais do que expressar conteúdos linguísticos em um novo código. Na realidade, expressar-se em um outro idioma traz profundas implicações identitárias, afinal, como salienta Revuz (1998:227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Na fala de Maria, esse sentimento veio à tona de maneira recorrente: há dez ocorrências da palavra “medo” em uma entrevista de pouco mais de trinta minutos de duração. Selecionamos para análise três excertos que nos ajudam a ter uma dimensão do peso que esse sentimento teve na sua construção identitária enquanto aprendiz e usuária da língua inglesa.

¹ Em seu clássico artigo “A Elaboração da Face”, de 1967, Erving Goffman define o conceito como O conceito de face é definido como “[...] o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados” (Id. Ibid.).

Excerto 5

| T | F | L | Dados |
|----|--------|---|---|
| 25 | Danilo | 157 158 | como é que você se <u>sente</u> quando fala inglês? quais são as sensações que vêm? |
| 26 | Maria | 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 | todas as sensações do mundo. eu tenho medo, eu tenho felicidade, é:: eu me sinto, assim, podero::sa, eu me sinto envergonhada, dependendo de onde eu estou, com quem eu estou (3,0) é (3,0) eu já passei por situação em sala de aula por exemplo... tive uma turma aqui no curso X que foi horrível. foi a turma que eu comecei a despencar. eu e outros colegas. era uma turma de excelência, não tinha a menor dúvida. uma turma de excelência e:: nós conversamos e uma das grandes coisas que a gente tem aqui::, não é nenhum elogio, é uma constatação, que a gente tem uma excele::nte gerente. então nós viemos conversar com ela, uma amiga e eu, depois essa amiga desistiu, mesmo... nós éramos patos fora d'água, era a turma e nós, os colegas não sentavam do nosso lado porque elas eram de fato muito bons e nós não alcançávamos aquele, é:: aquele ritmo... e eu não saía daquilo. foi exatamente no <i>plus 1</i> e no <i>plus 2</i> ... |
| 27 | Danilo | 182 | [começo do intermediário, né?] |
| 28 | Maria | 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 | que foi um horror, eu não conseguia... e o professor não teve:: ele, como pesso::a, fantástico, mas ele não teve expertise pra perceber o problema que estava na turma. eu acho que depois daquilo, porque eu voltei a ter aula com ele depois, ele já tinha percebido. então acho que também tem essa questão. tem a questão dos alu::nos, que são muito heterogê::neos, que você tem, sobretudo numa turma de adultos, que você tem um aluno que pode ser mais novo, que pode ser um <i>teenager</i> , como você pode ter um cara, já:: que:: como se diz... com estrada, né. nessa turma ainda tinha um agravante, que ainda tinha uma argentina que você não conseguia entender o que ela dizia... nada... não conseguia entender o que ela dizia em português, muito menos em inglês. eu acho que o professor entendia porque já tava introjetado, porque foi uma coisa difícilima, então nós voltamos um semestre, depois eu fui e voltei, eu fui e voltei várias vezes, eu passei acho que um ano e meio indo e voltando, foi muito desagradável, muito, muito desagradável. |

| | | | |
|----|--------|--|--|
| 29 | Danilo | 208 209 | uhum. e hoje você ainda se sente assim na turma? |
| 30 | Maria | 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 | nã::o, eu comecei a me sentir muito melhor, é: no <i>plus</i> ... quando eu voltei pro <i>plus 2</i> , terminei o <i>plus 2</i> , comecei o <i>plus 3</i> , <i>plus 4</i> e agora no <i>master</i> . e, mesmo assim, no último <i>plus</i> eu tive uma insegurança treme::nda, eu perdi o chão de repente... é:: entã::o vivi alguns momentos de:: de insegurança. aí, de repente, eu, assim... é:: lógico, foi com você, é:: com a outra monitora, que me ajudou à beça, então parece que eu sobrevivi. [...] |

Maria ilustra as sensações experimentadas ao fazer uso da língua inglesa fazendo referência a um amplo leque de sentimentos, que vai do medo à felicidade, da vergonha ao empoderamento. Essa fala encontra ressonância com a perspectiva múltipla e aparentemente contraditória das identidades que o sujeito pós-moderno atribui a si mesmo e a terceiros e serve como um exemplo eloquente da crítica a uma visão monolítica desse construto teórico (Bucholz e Hall, 2005).

É uma tônica das falas de Maria a construção de narrativas que começam com uma situação de instabilidade ou que denotam um grande desafio a ser superado, mas que depois se fecham em um arco de sequencialidade onde há uma espécie de final feliz alcançado pelo atingimento de um objetivo ou pela superação de um obstáculo. A dramaticidade do fragmento acima chama a atenção, pois a narrativa cumpre com a sua função retórico-argumentativa de oferecer insumos de experiências empiricamente vividas por Maria, notadamente o medo, a insegurança e o desconforto criado pelo ambiente hostil da turma em que estava inserida, de modo a construir o arcabouço de uma verdadeira estória de sobrevivência (“então parece que eu sobrevivi”, linha 221).

Na edificação da narrativa, identificamos um sumário (“eu já passei por situação em sala de aula”) seguido por um expediente avaliativo (“tive uma turma aqui no curso X que foi horrível), uma ação complicadora (“foi a turma que eu comecei a despencar”) e expedientes orientacionais permeando a estória que instituem outros aspectos relevantes do contexto, como o fato de que “era uma turma de excelência”, “éramos patos fora d’água”, “era a turma e nós”, “os colegas não sentavam do nosso lado” e “foi no *plus 1* e no *plus 2*”. Essa estrutura culmina,

ao fim do turno 26, com a resolução “nós não alcançávamos aquele ritmo, eu não saía daquilo”.

No turno 28, Maria reforça a sua avaliação sobre a experiência que acabara de narrar (“foi um horror”), direcionando o seu olhar para o papel desempenhado pelo professor e pela instituição na conformação do resultado “foi muito desagradável, muito, muito desagradável”, que se estendeu ainda por mais um período crítico de “uma insegurança tremenda”, em que a aluna “perdeu o chão de repente”, até a coda “parece que eu sobrevivi”.

Esmiuçando os diversos posicionamentos identitários de primeiro nível (N1) construídos por Maria entre o “despencar” e o “sobreviver”, vemos uma sala de aula dividida entre alunos com uma competência comunicativa mais avançada e um outro grupo de pessoas que se sentem deslocadas por não atingirem aquele mesmo nível de “excelência”, nas palavras de Maria. Esse problema se agrava quando outro personagem surge na estória: um professor inexperiente que não conseguia romper com esse desconforto.

Quanto ao segundo e terceiro níveis de análise (N2 e N3), percebemos que Maria se posiciona perante a audiência e para si mesma como uma aluna tenaz, persistente, que apesar da adversidade de sentir-se intimidada durante dois semestres letivos estudando com uma turma que a rejeitava em virtude da sua baixa performance, não desistiu do curso (em oposição à sua colega de classe mencionada na linha 175). Por outro lado, diante do reforço negativo que a expressão em sala de aula poderia trazer, as oportunidades de expressão em sala de aula foram reduzidas e, com isso, seu rendimento diminuiu. Instaurou-se, então, um ciclo vicioso e, ao que parece, aflitivo para a aluna: Maria não conseguia se engajar plenamente nas atividades de sala de aula que demandavam a interação com outras pessoas porque tinha medo de não ser tão competente (do ponto de vista comunicativo) quanto os outros alunos; no entanto, essa competência comunicativa não se desenvolvia justamente porque as oportunidades de uso da língua em sala de aula não eram aproveitadas ao máximo.

O sistema de coerência referente à didática da língua inglesa parece ser constantemente evocado por Maria em sua interação com o entrevistador. Destacamos, aqui, três momentos-chave em que esse expediente retórico engendra para os personagens e para os interactantes posicionamentos de nuances bastante acentuadas.

Entre as linhas 170 e 175, Maria posiciona-se como uma aluna capaz de perceber que há entre ela e sua colega, de um lado, e a turma, de outro, um descompasso, e reporta ter havido uma conversa sobre a situação com a gerente do curso. Nota-se, no entanto, que se à gerente da filial do curso X onde Maria estudava sobram elogios, resguardando a face da instituição, Maria segue utilizando predicções com forte carga semântica negativa (“éramos patos fora d’água”, “foi um horror”) para referir-se a si mesma e à experiência narrada.

Em outro momento, Maria refere-se ao seu professor à época do evento narrado de forma ambígua: como uma pessoa fantástica, mas sem a expertise necessária para lidar satisfatoriamente com um grupo multinivelado. Com isso, a aluna revela ao entrevistado uma postura crítica sobre o que estava acontecendo naquele momento ao salientar o seu estranhamento diante desse “ir e voltar várias vezes” mencionado nas linhas 204 e 205. Maria compartilha, então, com o entrevistador-professor suas visões sobre o fazer pedagógico que se realiza no ambiente escolar em que está inserida enquanto aprendiz, valendo-se de um sistema de conhecimento especializado para apontar a heterogeneidade do grupo como um dos fatores responsáveis por seu medo e sua não-integração àquela comunidade de prática.

Excerto 6

| T | F | L | Dados |
|----|--------|--|--|
| 53 | Danilo | 385 386 | entendi. e como você se definiria como aluna? que tipo de aluna é a maria? |
| 54 | Maria | 387 388 | a::i. hoje? você quer que eu diga hoje ou sempre? já fui uma aluna rebe::lde. |
| 55 | Danilo | 389 | [hhh] |
| 56 | Maria | 390 391 392 393 394 395 | na cultu::ra, só na cultura, rebe::lde, cha::ta, ranhe::nta, mas, é::, assim, com medo, todas as vezes que eu fui tudo isso, na frente disso, ou por trás disso, tinha um medo enorme. hoje eu acho que tem uma aluna que tem uma dedicação total. |

Excerto 7

| T | F | L | Dados |
|----|-------|------------|--|
| 58 | Maria | 408 409 | é:: antigamente tinha um medo. entrava um aluno novo eu ficava com medo. hoje eu não |

| | | |
|--|-----|--|
| | 410 | tenho mais medo. isso não é tão longe, |
| | 411 | isso é muito recente. isso é muito |
| | 412 | recente. acho que eu cheguei a comentar |
| | 413 | com você que eu fiz uma prova oral com uma |
| | 414 | colega. a última prova oral que eu fiz |
| | 415 | semestre passado eu me desmanchei por |
| | 416 | causa da colega que eu não sabia como é |
| | 417 | que eu ia fazer. eu nunca tinha feito |
| | 418 | prova com a juliana e foi tranquilo. é:: |
| | 419 | então, eu tô me sentindo mais segura. |

Os excertos de número 6 e 7 estão conectados. Aqui, Maria lança mão de uma narrativa para traçar um paralelo entre o *self* do antes e o *self* do depois. Nos turnos 54 e 56, Maria se define como uma aluna “rebelde”, “chata” e “ranhenta”, enfatizando esses adjetivos, inclusive, com o alongamento vocálico. Nesse momento, ela destaca um posicionamento de resistência, que rapidamente e mais uma vez se reconfigura num movimento típico do sujeito “líquido” da pós-modernidade: do encantamento na infância passa-se à perseguição de um desejo frustrado; da realização de um sonho (estudar no curso X), surge a resistência criada pela dificuldade e pelos impedimentos vivenciados; dessa resistência vem uma dedicação total e, do medo, desdobra-se uma sensação de empoderamento (como veremos nos excertos seguintes).

A temática do medo surge aqui potencializada pelo adjetivo “enorme” (linha 394) e é ilustrada por uma narrativa que demonstra o quanto a superação desse sentimento é “muito recente” (linha 411) para Maria. Essa narrativa possui sumário (“é, antigamente tinha um medo”), orientação (“eu fiz uma prova oral com uma colega”, “a última prova oral do semestre passado”, “eu nunca tinha feito prova com a Juliana”), ação complicadora (“eu me desmanchei por causa da colega”), resolução (“foi tranquilo”) e avaliação (“eu tô me sentindo mais segura”), enquadrando-se em uma moldura laboviana canônica.

Vis-à-vis a outra personagem descrita na estória (N1), isto é, a colega de turma Juliana, Maria se constrói, em um primeiro momento, como um sujeito profundamente afetado pelo medo de não corresponder ao nível de competência linguística esperado para uma das provas orais do curso X. Aqui cabe um parêntese: no curso X, os alunos adultos realizam dois exames orais a cada nível. Essas avaliações são realizadas em duplas ou em trios e os alunos precisam demonstrar serem capazes de interagir com o examinador e uns com os outros em inglês dentro de um formato de prova que se assemelha ao dos tradicionais exames de

proficiência administrados pela Universidade de Cambridge. No cenário em análise, Maria estava abalada pelo fato de que teria de fazer essa prova com uma outra parceira que não a colega com quem ela tipicamente compartilhava esses momentos de tensão, dado que essa mesma colega, como vimos no excerto 5, desistira do curso alguns meses antes. O medo de Maria, portanto, era duplo: havia a ansiedade de pôr a face em risco diante de uma colega de turma com quem ela não tinha intimidade, mas também a preocupação em não ser capaz de sustentar uma interação com Juliana e, assim, prejudicar a performance da colega.

Esse posicionamento é marcado pelo intensificador “eu tinha um medo enorme”, pela asserção “entrava um aluno novo, eu ficava com medo” e pelo uso da expressão “eu me desmanchei” para consolidar uma imagem de incapacidade que posteriormente será desconstruída pelo desfecho aparentemente inusitado “e foi tranquilo, eu tô me sentindo mais segura”, assegurando, assim, a reportabilidade da estória.

No plano da interação (N2) e da construção do *self* (N3), identificamos nos últimos excertos uma interlocutora que cria enquadres tensos nas narrativas que dão conta da insegurança e do medo que a afetavam enquanto aprendiz da língua inglesa. Cabe notar, no entanto, que esses *accounts* não são meramente explicativos, já que eles possuem uma função retórica ainda mais significativa, que é a de consolidar uma imagem parecida com a do herói arquetípico descrito por Campbell (1968), ou seja, a de um sujeito que depois de ter passado por provações e superado momentos de crise em sua jornada, ressurgiu transformado.

4.1.4

Empoderamento

As ações complicadoras, os impedimentos, as forças externas e o medo que, juntos, fizeram com que Maria avaliasse no passado o desafio de aprender inglês como uma sequência de insucessos e frustrações, aparecem em momentos da entrevista como forças antagônicas que parecem ter sido vencidas por uma protagonista determinada, dedicada, segura e com a auto-estima elevada. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 8

| T | F | L | Dados |
|----|--------|--|--|
| 21 | Danilo | 136 137 | e o que é que significa aprender inglês pra você hoje? |
| 22 | Maria | 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 | olha... (3,0) pra mim é um desafio enorme. (3,0) cada... aconteceu algo muito interessante coisa de uns quinze dias lá em casa em que eu usei uma expressão que eu aprendi com você, o <i>curveball</i> . hhh ((maria se refere à expressão <i>to throw someone a curveball</i> , ensinada em uma das aulas do curso e que, em inglês, significa pregar uma peça ou fazer uma pergunta capciosa a alguém)) |
| 23 | Danilo | 148 | [hhh] |
| 24 | Maria | 149 150 151 152 153 154 155 156 | aí a minha sobrinha olhou pra mim e disse: †UA::U e ela fala muito bem o inglês, né... ela começou como autodidata, terminou com o cambridge e ficou com a ((nota A)) máximo, né... e ela disse tem muito pouco tempo que eu aprendi essa palavra... como você sabe disso? aí eu disse: lamento hhh |

No excerto acima, Maria narra com orgulho a ocasião em que surpreendeu a sobrinha ao fazer uso de uma expressão idiomática avançada num contexto de interação doméstica entre as duas. A sobrinha de Maria, é definida pela entrevistada como um “modelo” de usuária da língua inglesa entre as linhas 150 e 153 e nos momentos finais da entrevista, nos turnos 75 a 88, e tem o seu sucesso balizado pela aprovação em exames internacionais de proficiência e pela validação da sua competência linguística por falantes nativos da língua inglesa, particularidades que habitam o sistema de coerência em que navegam a aluna e o professor-pesquisador na fala-em-interação.

Novamente, a sensação de “dificuldade” parece dar a tônica da relação de Maria com o inglês. Mas assim como nos momentos anteriores, essa questão é ressignificada na forma de uma narrativa que, agora com um enquadre bem-humorado, presente nos risos provocados no entrevistador na linha 23 e pela resposta em tom de brincadeira dada por Maria ao fim do excerto (“lamento hhh”), desemboca na construção de um posicionamento do *self* contrastante com o que fora originalmente construído. O “desafio enorme” dá lugar à satisfação e ao empoderamento.

A narrativa obedece a ortodoxia do modelo canônico laboviano, começando com um sumário acrescido de elementos orientacionais (“aconteceu algo muito interessante coisa de uns quinze dias lá em casa”), seguido por uma ação complicadora (“eu usei uma expressão que eu aprendi com você, o *curveball*”) e uma resolução: a surpresa da outra personagem manifestada pela citação com a interjeição “uau”. A avaliação se dá de duas formas: ela é externa, no parêntese feito pela narradora ao qualificar a sobrinha com predicções de conotação extremamente positiva (“ela fala muito bem o inglês”), e interna quando Maria sublinha o fato de que a referida expressão idiomática tem um caráter avançado pela fala reportada da adolescente (“tem muito pouco tempo que eu aprendi essa palavra”).

Em relação ao primeiro nível de posicionamento (N1), Maria põe lado a lado o seu comando da língua inglesa com o da sobrinha, uma figura cuja competência linguística lhe desperta admiração. Esse movimento ganha relevância discursiva pelo seu caráter inesperado desde a perspectiva da interlocutora de Maria no mundo da estória. Em outras palavras, a reportabilidade do evento e a sua relevância residem no fato de que, na visão da narradora, ela foi naquele momento reconhecida por um outro mais experiente como uma aprendiz/falante bem-sucedida. Maria parece ter o objetivo de ampliar esse reconhecimento e, por isso, traz essa narrativa para o contexto da interação (N2) com o professor-pesquisador, construindo-se (N3), deliberadamente, como um sujeito ambíguo, atravessado tanto pelos impedimentos, quanto pelos momentos de êxito que o uso da língua inglesa lhe proporciona.

Essa dinâmica se repete em outros trechos da entrevista, como veremos no excerto a seguir, em que Maria fala de quando viajou a Lisboa e conseguiu pedir informações turísticas em inglês a duas outras pessoas.

Excerto 9

| T | F | L | Dados |
|----|--------|--------------------------|---|
| 43 | Danilo | 294 295 | você disse que se sente poderosa quando fala inglês. |
| 44 | Maria | 296 297 298 299 | é, eu tava em lisboa, é:: em junho... e:: passei por uma situação que eu queria pegar um elevador que eu queria subir pro bairro alto e o elevador não chegava. |

| | | | |
|----|--------|-----|--|
| | | 300 | nisso, vieram umas moças, eu parei e |
| | | 301 | perguntei em português, eu achei que elas |
| | | 302 | eram portuguesas, queria saber o que tinha |
| | | 303 | acontecido com o elevador e uma delas |
| | | 304 | disse a::h, desculpe, não falo português |
| | | 305 | e a outra disse assim você pode perguntar |
| | | 306 | em inglês e eu perguntei. aí eu: ai, |
| | | 307 | caraca, nem eu sabia que eu sabia isso hhh |
| 45 | Danilo | 308 | [hhh] |
| 46 | Maria | 309 | foi mais ou menos assi::m é:: aí eu me |
| | | 310 | senti naquele dia, ai... eu voltei pra |
| | | 311 | casa a dois metros do chão de felicidade. |
| | | 312 | foi mais ou menos isso. |

Nessa narrativa, identificamos um sumário bem marcado (“eu passei por uma situação que eu queria pegar um elevador, que eu queria subir pro Bairro Alto e o elevador não chegava”), uma orientação bastante detalhada (“vieram umas moças”, “eu achei que elas eram portuguesas”, “queria saber o que tinha acontecido”, “não falo português” e “você pode perguntar em inglês”) e uma ação complicadora: “eu perguntei”. A avaliação indica o ponto da estória, isto é, a sua relevância no âmbito do contexto interacional, e aqui ela aparece encaixada nos dizeres “ai, caraca, nem eu sabia que sabia isso”, na forma de uma interjeição embutida em uma citação direta que remete ao que se passou pela cabeça da narradora quando confrontada pela ação complicadora. A resolução é positiva: “eu me senti naquele dia” e “voltei para casa a dois metros do chão de felicidade”. Há uma coda (“foi mais ou menos isso”) demarcando o fim da narrativa e trazendo o narrador e o ouvinte de volta à conversa e ao momento presente da interação.

Vis-à-vis os outros personagens (N1), temos a trajetória da protagonista que, diante de um obstáculo e após consecutivas experiências frustradas com os impedimentos que lhe embaraçavam a aprendizagem da língua inglesa, consegue uma vitória decorrente do posicionamento forçado de um *self* usuário de inglês desencadeado pelas turistas com quem Maria buscava interagir.

No que tange à audiência (N2), há uma mudança: o falante, que *a priori* definia a sua relação prontamente como dificultosa e via na língua um instrumento causador de medo, agora busca do interlocutor não mais a condescendência, mas o reconhecimento de que conquistas foram alcançadas e de que também há lugar nessa estória de vida para o triunfo. No nível da identidade do falante (N3), observamos um deslocamento da figura de um *self* sofrido para um *self* empoderado, evidenciando, no plano do “quem sou eu”, uma identidade complexa

de alguém que tem medo da língua inglesa, mas por ela também se sente realizado ao conseguir, por exemplo, pedir informações em outro país. A insegurança deu lugar a uma sensação boa, a uma felicidade que hoje parece ocupar um lugar especial na memória da aluna como uma conquista, como o resultado do desenvolvimento de uma habilidade comunicativa de que ela mesma duvidava.

4.2.

Domingos: “O inglês veio me perseguindo”

A análise dos dados gerados na entrevista com Domingos será feita levando em consideração dois eixos narrativos que sobressaem na sua fala a respeito da sua relação com o inglês: o da resistência e o da conformação.

4.2.1.

Resistência

No decorrer da entrevista, a relação de Domingos com a língua inglesa parece estar marcada por uma tensão entre a resistência ao idioma, mais evidente nos excertos em que ele aborda os anos iniciais da sua vida profissional, e um sentimento de conformação ao domínio e à ubiquidade que o inglês atingiu durante a segunda metade do século XX.

No primeiro excerto selecionado da entrevista com Domingos, uma das perguntas feitas ao aluno entrevistado diz respeito à sua relação com o inglês. Após tratar extensamente da sua carreira acadêmica, Domingos é instado a fazer um recorte e enveredar a conversa para a trajetória que o inglês teve em sua vida até o momento da entrevista. Especificamente, pede-se que Domingos fale sobre como o inglês apareceu em sua vida e sobre o tipo de relação e de contato que o aluno tem com a língua (turno 59). Domingos dá início, então, ao processo narrativo de sua estória de vida e justifica, através dos episódios narrados, as flutuações no seu investimento em aprender a língua inglesa – e, conseqüentemente, a sua identidade enquanto aprendiz/usuário do idioma. Essas justificativas são entendidas aqui como prestações de contas ou *accounts* fornecidos pelo falante. Como vimos anteriormente, os *accounts* são os “porquês” de que se valem os falantes tanto para reparar interações defeituosas que possam comprometer a qualidade da sua relação

com o ouvinte, quanto para construir a identidade dos interactantes enquanto sujeitos dotados de posicionamentos e afiliações.

É importante mencionar que as narrativas canônicas são mais raras na fala de Domingos do que nas de Maria, não sendo possível identificar com a mesma clareza os elementos estruturantes propostos por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972).

A não-adesão a essa ortodoxia narrativa exerce efeitos significativos sobre a relação entre o tempo cronológico e o tempo narrativo (Mishler, 2002), impactando o processo discursivo de coconstrução identitária pela fala-em-interação. Narrativizar é (re)atribuir significados sobre os eventos que compõem uma dada trajetória de vida no marco de um contexto sociocultural específico e a coerência de uma estória de vida se dá pela forma como esses eventos são dispostos e conectados uns aos outros, através de explicações, crônicas e conexões entre elas. A estória de vida não é uma unidade fechada, pelo contrário, ela se reconfigura pela adição de estórias sobre novos eventos e pela reinterpretção de velhas estórias para expressar novas avaliações (Linde, 1993:68).

Nas narrativas de Domingos, muitas vezes não é possível perfilar todas as estórias contadas em entrevista ao longo de um todo coerente, mas isso não significa que a análise posicionamentos identitários seja obstaculizada, uma vez que o conceito de posicionamento é, por natureza, dinâmico, flexível e adaptável, e o marco teórico de que nos valemos busca justamente questionar abordagens que pressupõem o amoldamento a categorias identitárias apriorísticas, unas e estáveis.

Domingos inicia a estória da sua vivência com a língua inglesa posiciona-se como alguém que demorou a dar-se conta da importância do idioma e, por isso, perdeu oportunidades de aprendizado. A avaliação negativa “eu não soube aproveitar nas devidas épocas” opera no contexto da supranarrativa de Domingos como um dispositivo retórico estabelecido de um marco temporal onde se insere o *self* do passado, de maneira a assentar as premissas que possibilitarão que o narrador se posicione de maneira diametralmente oposta mais adiante, quando sai do mundo estória e interage no presente com o pesquisador.

Excerto 10

| T | F | L | Dados |
|----|----------|--|---|
| 59 | Danilo | 372 373 374 375 376 377 378 | é, é verdade, mas vamos fazer um recorte, então nessa questão da tua formação. vamos fazer um recorte, então, pro inglês. na tua relação com o inglês, como o inglês apareceu na sua vida e que que contato, que tipo de relação você veio tendo com ele até agora? |
| 60 | Domingos | 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 | é, eu tive muito contato com o inglês. infelizmente eu não soube aproveitar nas devidas épocas, mas eu tive muito contato. e eram uns contatos eu vou te dizer agora, desde a época lá da academia, quando eu tinha os meus dezesseis anos, quinze anos, era normal que você tivesse contato em inglês, é, porque na própria escola naval você tem intercâmbio de oficiais da marinha norte-americana na própria escola, que não falam português, falam inglês. é normal que você tenha palestras em inglês. claro que eu não entendia porra nenhuma naquela época, mas isso já começou a me fazer acordar. |

Acredito que esse trecho possa ser considerado uma crônica (Linde, 1993), por conter não uma avaliação da sequência como um todo, mas uma avaliação que se restringe ao evento narrado, encerrado em si mesmo. Do ponto de vista da sequencialidade, o excerto acima ganha relevância por instituir o marco cronológico a partir do qual a estória de Domingos com o inglês é contada: “eu não entendia porra nenhuma naquela época, mas isso já começou a me fazer acordar”.

Aqui não percebemos uma racionalização da idealização do inglês a partir do afeto, como vimos na entrevista anterior, com Maria. As razões para posicionar-se (N3) como um sujeito atravessado pela necessidade de aprender inglês são sempre apresentadas de maneira bastante pragmática pelo narrador, que aponta para o fenômeno descrito por Crystal de construção de um “senso comum” durante a segunda metade do século XX de que aprender inglês é importante profissionalmente.

Logo adiante, ao abordar os tempos de universidade, ele afirma, de maneira enfática, que a sua vida foi “tormentosa” porque o seu inglês era “fraco” (linhas 415

a 417). O seu súbito interesse pelo inglês (turno 62), que envolveu, inclusive, a superação de “preconceitos” (linha 423) demanda uma prestação de contas. Essa prestação de contas vem sob a forma de um *account* que consubstancia a transição de um sujeito hesitante (“eu comecei a ter uma leve impressão”) em investir na aprendizagem da língua inglesa diante das demandas mais prementes da sua conjuntura profissional a alguém que, de fato, passa a considerar crucial investir na construção do capital simbólico necessário para o ingresso numa comunidade imaginada de usuários do idioma. É o que observamos entre os turnos 62 e 68.

Excerto 11

| T | F | L | Dados |
|----|----------|---|---|
| 62 | Domingos | 419 420 421 422 423 424 425 | aí eu comecei a ver, veja só, eu comecei a ter uma leve impressão que o inglês teria de fazer parte da minha vida e pra isso eu teria de mudar alguns preconceitos, alguns conceitos meus e também alguma rotina pra poder encaixar o inglês na minha, na minha vida. |
| 63 | Danilo | 426 | tá, e que preconceitos eram esses? |
| 64 | Domingos | 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 | porque na realidade você fica, assim, uma coisa muito bairrista, né, você fica assim, você, é, você, o que que você pensa? não, é, o bom profissional é aquele que trabalha aqui e é aquele que faz as coisas certas aqui. e por quê? porque você começa a ver também aqui dentro do brasil, dentro das nossas, dentro dos nossos profissionais, umas horrorosidades. eu tive engenheiros subordinados a mim que não sabiam escrever absolutamente nada em português. pedia pra fazer um relatório, fazia tudo errado, você não conseguia entender o que o cara te escrevia. aí você chega e diz assim: cara, se em nível superior que nem português sabe falar, eu vou querer ficar preocupado com o inglês? |
| 65 | Danilo | 446 | uhum. |
| 66 | Domingos | 447 448 | eu tenho que me preocupar com a língua mater que pouca gente sabe. |
| 67 | Danilo | 449 | uhum. |
| 68 | Domingos | 450 451 452 453 | era difícil você pegar um engenheiro com um nível superior pra falar em público. não era por vergonha não, é porque o cara não sabia falar. ((bate na mesa)) |

| | | | |
|--|--|-----|-------------------------------------|
| | | 454 | e até hoje esse problema ocorre no |
| | | 455 | brasil. lamentavelmente ele ocorre. |

É somente quando Domingos passa a assumir uma posição hierárquica de destaque no trabalho que a aproximação a uma comunidade imaginada e idealizada de falantes da língua inglesa acontece: “então quando cê chega nesse ponto... de chefia... você corta aquele laço umbilical com a turma, então você já começa a pensar em outras coisas e aí você já começa a ter viagens, aí é o maior sufoco” (linhas 481-486).

Excerto 12

| T | F | L | Dados |
|----|----------|-----|--|
| 76 | Domingos | 481 | então quando cê chega nesse ponto de |
| | | 482 | chefia você corta aquele laço umbilical |
| | | 483 | com a turma, então você já começa a |
| | | 484 | pensar em outras coisas, aí você já |
| | | 485 | começa a ter viagens, aí é o maior |
| | | 486 | sufoco. eu adoro viajar, mas nêgo chegou |
| | | 487 | e disse assim: cê vai pro japão fazer um |
| | | 489 | curso de construção naval lá. tinha até |
| | | 490 | me esquecido disso. aí beleza, como é |
| | | 491 | que eu vou entrar em contato? japonês eu |
| | | 492 | não sei. cê vai falar em inglês. eu tive |
| | | 493 | que estudar inglês assim, em cima do |
| | | 494 | laço, era um sufoco quando eu tinha que |
| | | 495 | viajar. virou um martírio. e eu não |
| | | 496 | podia dizer que eu não ia fazer, ou que |
| | | 497 | eu precisasse mais tempo pra poder |
| | | 498 | estudar, porque isso é pênalti. isso é |
| | | 499 | pênalti. você tinha de enfrentar. aí |
| | | 500 | você imagina o, o, o problema |
| | | 501 | psicológico que eu tive. chegou num |
| | | 502 | determinado ponto que o inglês apesar de |
| | | 503 | ser um preconceito ou um conceito meu no |
| | | 504 | passado, eu tive de quebrar essa |
| | | 505 | barreira pra poder me atualizar |
| | | 506 | profissionalmente e depois pra poder |
| | | 507 | cumprir as minhas metas profissionais, |
| | | 508 | que era todas no exterior. |

Essa é outra crônica que ajuda a compor o fio narrativo da estória de vida de Domingos com o inglês. Aqui, o entrevistado institui um segundo ponto de virada (Mishler, 2002) que espelha e reforça a imagem de que fora impedido a tornar-se um usuário do idioma pelas contingências da carreira. A avaliação “não

entendia porra nenhuma”, com o emprego de um palavrão como marcador enfático, potencializa o posicionamento de Domingos como alguém que se via forçosamente “à margem” de instâncias comunicativas por ele tidas como relevantes, em um processo que, como se denota em diversos trechos do excerto acima, foi de muito sofrimento. É o que se depreende da análise dos elementos de referência e predicação “sufoco” (linhas 486 e 494), “martírio” (linha 495), “problema psicológico” (linhas 500 e 501), “barreira” (linha 505), por exemplo, que servem como pistas de posicionamento. Em suma, essa sensação análoga à ansiedade de “bater um pênalti” (linha 498) enseja a construção discursiva de um “transformar-se” em falante de inglês como uma experiência árdua na trajetória de vida de alguém que precisou investir na aprendizagem de uma língua estrangeira não em virtude de um fascínio pelo idioma, mas “na marra”.

4.2.2.

Conformação

Os recortes anteriores sintetizam o tipo de estratégia discursiva empregada por Domingos em sua narrativa: o contraste entre um *eu* resistente ao idioma, mas que em virtude de um desafio ou de um “chamado” que se interpõe profissionalmente, passa a reconhecer o prestígio da língua inglesa e, de uma certa forma, “cede” à necessidade do seu aprendizado. Por esse motivo, a fala de Domingos (linhas 786 e 788) que dá título a esta subdivisão do capítulo e à dissertação em si parece-nos tão emblemática.

No segundo excerto, Domingos é encorajado a abordar a sua relação com o inglês no presente. Ao dizer que o seu contato com a língua nos dias de hoje é “total”, ele parece demonstrar ter atingido maior integração a uma comunidade de usuários da língua inglesa. É interessante notar, nesse momento, como o retorno à sua trajetória de vida – passado e presente se entrecruzam – em mais um turno longo (turno 108) funciona como mais um *account* a justificar a perseguição do capital cultural e do capital simbólico propiciados pelo domínio da língua inglesa com o objetivo de pertencer a uma comunidade imaginada onde, para ele, o sucesso profissional e acadêmico parece morar.

A partir do turno 112, Domingos narra a sua experiência enquanto funcionário de uma multinacional alemã no Rio de Janeiro. Naquele momento, saber inglês era condição para que ele se “safasse” (linhas 745 e 746) e não virasse alvo de chacota dos companheiros de trabalho estrangeiros. A construção da sua identidade enquanto usuário da língua torna-se *accountable* pelo medo de ser constrangido por um falante mais proficiente que pudesse vir a expor o seu ainda incipiente domínio do idioma. Naquele meio social, a pressão por não ser “sacaneado” (linhas 769 e 770) pelos membros daquele grupo passa a ser um elemento de conformação a uma realidade hostil que impulsiona o seu investimento na aprendizagem do inglês.

Excerto 13

| T | F | L | Dados |
|-----|----------|---|--|
| 109 | Danilo | 742 743 744 | mas você sente que na sua vida você já perdeu oportunidades por causa do inglês? |
| 110 | Domingos | 745 746 | não. não perdi oportunidade porque me safei, mas poderia ter perdido. |
| 111 | Danilo | 747 | huhum. |
| 112 | Domingos | 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 | então, outra coisa. depois trabalhei como o segundo cara mais importante de uma multinacional e que era no rio de janeiro. era uma empresa multinacional alemã, muito conhecida, é, junto da mercedes-benz, era um grupo grande lá, eu tinha que falar o inglês porque alemão nem pensar, então tinha que ser em inglês e o pessoal europeu fala muito bem o inglês, fala pouco, não, fala muito bem o inglês, então você tinha de se safar, meu amigo, principalmente no cargo que você assumia. eu não podia dizer que eu não tava entendendo, que eu não sabia, se eu não sabia, se eu não soubesse eu tinha que estudar antes, tinha que me safar. e até a própria é, a, é, a, própria empresa dava cursos de inglês pra quem precisasse, como eu já escutei, como eu já assisti cursos de inglês. você entende? e os caras sacaneiam, que chega um brasileiro lá, aí o cara vira, assim, e diz assim, você tá entendendo bem o que tá em inglês? o cara tá falando inglês com você. vai ver qual... quer te sacanear, |

| | | |
|--|-----|--|
| | 775 | que eles acham que é melhor do que você. |
| | 776 | aí quando toma umas tapas, aí fica |
| | 777 | legal, você entende? então o que que |
| | 778 | acontece, então essa também que eu |
| | 779 | passei cerca de dez anos, também, né, |
| | 780 | nesse sufoco, então pra você ver que |
| | 781 | desde aquela época da ativa, como |
| | 782 | engenheiro, como, como advogado, como, |
| | 783 | como, é, é, é, é, é, é, empresário, |
| | 784 | aqui do rio de janeiro de uma grande |
| | 785 | multinacional, o inglês veio me |
| | 786 | perseguido. eu não sei se eu andei |
| | 787 | perseguido o inglês ou o inglês me |
| | 788 | perseguido durante esse período. |

Mais uma vez, destacamos a fala de Domingos entre as linhas 785 e 788, quando ele afirma não saber se “ele vinha perseguindo o inglês ou se era o inglês que o vinha perseguindo”. Ela parece materializar todo o entrelaçamento teórico que Bonny Norton (2013) faz entre os conceitos de identidade, investimento e comunidade imaginada. O termo “perseguição” dá margem a uma ideia de movimento, a incidir sobre um processo dinâmico, fluido, tal qual a identidade parece figurar para os teóricos pós-modernos. A noção de investimento desponta, aqui, como instrumento de análise de escopo muito mais amplo do que o construto da “motivação” com que trabalhavam os estudiosos voltados para os fatores psicológicos da aquisição de L2 citados no primeiro capítulo deste estudo (p. 20).

A “motivação” do aluno em aprender uma segunda língua ou uma língua estrangeira não surge de um vácuo. Não se sabe quem persegue quem: o aluno precisa investir na aprendizagem do inglês não porque ele “quer”, pura e simplesmente, mas porque as conjunturas sociais fazem com que ele perceba em maior ou menor grau que adquirir determinado conjunto de capitais culturais e simbólicos faz-se cada vez mais premente. Esse “querer” – que, em última instância, se manifesta na construção da identidade do aluno –, é constantemente reformulado e renegociado pelos Discursos (em maiúscula e no plural), no sentido que Gee (2004:42) dá ao termo. O desejo em tornar-se parte de uma comunidade imaginada e até mesmo os próprios contornos dessa comunidade imaginada de falantes da língua são a todo momento redefinidos pela interação do falante com o mundo, por isso não há como essencializar as diferentes identidades de Domingos enquanto aluno/aprendiz/usuário de inglês.

Domingos também faz questão de construir-se como falante de inglês conformado à necessidade de domínio da língua inglesa em outro contexto: o acadêmico.

Excerto 14

| | | |
|-----|----------|---|
| 112 | Domingos | <p>786 quando eu fui pra união europeia, pra 787 fazer o curso de mestrado e de 788 doutorado e hoje eu tô fazendo o de 789 doutorado, o papo é outro. o inglês ele 790 não aparece como uma questão formal, 791 como é a, a, as fa... como são as 792 faculdades brasileiras. ele aparece de 793 uma forma material, explicando 794 direitinho. aqui, pra eu ser bom em 795 espanhol e em inglês, eu só basto 796 declarar. e se eu for intermediário bem 797 baixo, mesmo, eu faço um curso de 798 mestrado e de doutorado com o pé nas 799 costas. pode ser que eu tenha problema 800 na questão da matéria, mas não da 801 língua. lá fora é diferente. lá fora 802 você não faz nenhuma declaração, aliás, 803 até você faz, no seu currículo, que 804 nêgo exige. qual é o nível? e também 805 tem a outra piada que eu vou falar aqui 806 pra vocês, que é qual é o troço, é... 807 na, na língua e aí você vira e declara. 808 mas aquilo é uma questão formal e não 809 é por isso que eles vão te avaliar. 810 agora, quando você chega lá e vai fazer 811 um doutorado, o cara vira pra você e 812 diz o seguinte: meu amigo, você tem 813 tantos meses pra fazer um trabalho 814 complicadíssimo, você vai ter que fazer 815 aqui pra união europeia um trabalho e 816 usa como referência esse autor que é 817 americano, que é espanhol, esse não sei 818 o que, aí você olha, rapaz, você entra 819 em desespero, você chega cara, porra, 820 esse cara tá de sacanagem...</p> |
|-----|----------|---|

A partir da linha 786, ele narra a sua experiência enquanto aluno de doutorado na “União Europeia” e fornece mais um *account*, carregado de avaliações, para justificar a sua conformação à aprendizagem do inglês. A justificativa, neste caso, parece incidir sobre o fato de que lá ele precisa levar a cabo “trabalhos complicadíssimos” (linhas 813 e 814) para professores que parecem estar de “sacanagem” (linha 820), afinal “lá fora é diferente” (linha 801) e “você

entra em desespero” (linhas 818 e 819), sobretudo porque o domínio da língua parece ser uma exigência fática ou “material” (linha 793) do curso, e não apenas uma “questão formal” (linha 790), que basta “virar e declarar” (linha 807), como acontece – nas palavras do aluno-entrevistado – em muitas universidades brasileiras. Desse modo, Domingos parece ter a intenção de construir para si a imagem de alguém que, de fato, domina o inglês, pelo menos o suficiente para poder ser reconhecido enquanto sujeito digno de compartilhar de uma comunidade de prática que demanda um alto grau de comando da língua inglesa.

Cumprir notar que aqui Domingos expande o rol de ouvintes em sua entrevista e age durante a interação com vistas a causar uma impressão a uma audiência que vai além da pessoa do professor-pesquisador, ampliando o escopo de análise do posicionamento de nível 2. Ele aborda, em certos momentos de sua fala, terceiros que não estão presentes no momento em que a entrevista foi conduzida. Terceiros que, assim como o entrevistador, fazem parte do meio acadêmico e, futuramente, tomarão conhecimento de sua denúncia registrada pelo gravador.

De maneira ambivalente, nos turnos subsequentes (turnos 121 e 122), Domingos trata dos sentimentos que emergem quando se põe a usar a língua inglesa.

Excerto 15

| T | F | L | Dados |
|-----|----------|---|--|
| 121 | Danilo | 910 911 912 913 | e, e, como é que você se sente quando usa o inglês? o que é que vem pra você? quais são as sensações que você tem quando usa o inglês? |
| 122 | Domingos | 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 | a sensação que eu tenho é que eu deveria saber mais e não sei mais por porque eu não penso como eu penso hoje em dia, porque se eu tivesse o pensamento filosófico que eu tenho hoje, eu teria naquela época estudado mais o inglês e o espanhol que cresce muito no mundo e não fiz isso, porque eu preferi dar uma ênfase na, nas questões técnicas profissionais em detrimento às línguas estrangeiras, não à brasileira. hoje em dia eu faria diferente, daria mais ênfase nas línguas estrangeiras do que na técnica, você sabe por quê? a língua não muda, a técnica muda. |

Apesar de, a esta altura da entrevista, já ter construído para si a imagem de alguém que foi “empurrado” pelas circunstâncias da vida a aprender o inglês e hoje domina o idioma a ponto de conseguir dar conta dos compromissos do doutorado no exterior e de destrinchar conceitos filosóficos na língua-alvo (turno 118), ele confessa “saber menos do que gostaria de saber hoje em dia” (linhas 914 e 915). O “porquê” disso, isto é, a justificativa a esse posicionamento, vem na forma de uma hipótese e de um *account* de natureza tão reparatória quanto construtiva: a ênfase à “técnica” (que entendemos ser uma referência às três graduações que Domingos cursou durante toda a sua trajetória acadêmica) lhe impediu de empregar a mesma dedicação à aprendizagem de línguas estrangeiras.

A construção discursiva da imagem de um falante não-ideal da língua e quase-membro da comunidade imaginada de usuários do inglês é reparada pela sobreposição da imagem de alguém que se dedicou a vida toda ao estudo e ao desenvolvimento de outras competências, de maneira que, embora haja uma certa margem para arrependimento (“a língua não muda, a técnica muda” – linhas 927 e 928) por não ter investido o quanto gostaria na aprendizagem do inglês, Domingos aproveita o ensejo para representar a si mesmo como um sujeito erudito.

4.3.

Sandra: “O inglês é a língua mundial”

A análise dos dados gerados na entrevista com Sandra será feita levando em consideração dois eixos narrativos que sobressaem na sua fala a respeito da sua relação com o inglês: o encantamento e a idealização.

4.3.1.

Encantamento

Nos turnos iniciais da entrevista, Sandra constrói os posicionamentos sobre os quais se erige a construção de sua identidade enquanto falante de inglês. Ao contrário de Domingos, o domínio do idioma não está associado apenas às demandas prementes do mercado de trabalho, mas também passa pelo exercício da maternidade, pelo desejo de buscar conhecimento e pela vontade de estabelecer pontes entre culturas.

No excerto abaixo, Sandra localiza a gênese do seu interesse pelo inglês remetendo a uma memória afetiva da infância. A exposição ao pomerano, língua falada pelos adultos de casa, fizera com que ela desenvolvesse um “bom ouvido” (linha 68) e maior sensibilidade às questões interculturais (linhas 79 e 80) que permeiam a aprendizagem de um outro idioma. Mas foi no início da sua vida escolar que a atitude de uma professora despertou o seu encantamento pela língua.

Excerto 16

| T | F | L | Dados |
|---|--------|--|--|
| 6 | Sandra | 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 | [...]logo com sete pra oito anos a gente teve contato na escola com o <u>inglês</u> e a partir daí isso tornou-se uma fe::bre porque é... eu particularmente queria conhece::r, queria sabe::r, gostava de <u>ouvir</u> as músicas em inglês, gostava de repeti::r aquilo que e- era falado em inglês é, logo no começo foi uma experiência, assim, que assustou um pouco, mas que achei muito engraçado, porque era legal ouvir os long-plays em inglês e tentar repetir e a gente voltava pra... poder fazer de novo, mas a gente tinha muita dificulda::de a ter acesso a dicioná::rios, a traduto::res, a pessoas que tivessem fluência da língua e no colégio quando eu tive contato com a professora que era fluente na língua e que seria minha professora dali a do::is a::nos >então eu cheguei pra ela< professo::ra <por favor> me fala onde eu consigo um li::vro que eu preciso aprende::r, eu quero entende::r e ela me deu um livri::nho é é com um audiozinho daquele... é, aquele disjquinho, né, que... que tinha na época e >aquilo assim< me deixou APAIXONADA, ENCANTADA, porque eu sabia a história >de trás pra frente e de frente pra trás< comecei a entender as palavras e aí eu associava as figuras com a palavra, né, foi assim magní::fico |

Esta pode ser considerada uma subnarrativa canônica, em que os seis elementos apontados por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972) se fazem presentes. A narrativa se inicia com um sumário (“logo com sete pra oito anos a gente teve contato na escola com o inglês”), acompanhado de uma extensa

orientação que inclui dispositivos avaliativos. Já neste momento, por exemplo, podemos perceber que a narradora procura traçar os contornos de um posicionamento apaixonado ante ao idioma. Primeiro, ao referenciá-lo como uma “febre”, qualificada pelo alongamento vocálico empregado na linha 84. Em seguida, pelo reforço que essa imagem da “febre” ganha com o emprego sequencial de orações curtas e com estrutura sintática paralela: “queria conhecer, queria saber, gostava de ouvir as músicas em inglês, gostava de repetir aquilo que era falado em inglês” (linhas 85 a 88). Novamente, o alongamento vocálico que recai sobre os verbos “conhecer”, “saber”, “repetir”, denota o empenho da entrevistada em construir-se como alguém que aprecia o idioma (“achei muito engraçado”, “era legal ouvir os *long-plays*”) e se dedica a aprendê-lo desde muito cedo.

Sandra prossegue com a narrativa apresentando a personagem “professora”, que era fluente na língua e com quem ela viria a ter aulas apenas dois anos depois. Em discurso direto, Sandra apresenta a ação complicadora da narrativa: o seu pedido à docente para que lhe indique recursos didáticos complementares que lhe permitam expandir a aprendizagem do inglês. Há também aqui dispositivos de avaliação que corroboram o trabalho de construção identitária posto em marcha pela narradora nas linhas iniciais da estória, afinal o senso comum faz com que o interlocutor suponha que esse tipo de atitude, vindo de uma criança de apenas oito anos de idade, é indicativo de um elevado grau de engajamento.

O fato de ter sido presenteada pela professora com um disquinho em inglês é a resolução da estória, a qual culmina com uma avaliação quase apoteótica da experiência narrada, consubstanciada tanto pelas escolhas lexicais da entrevistada ao qualificar a sua sensação ante o ocorrido, quando pela forte acentuação dos adjetivos “apaixonada” e “encantada”. A estória termina com uma coda avaliativa por meio da qual a narradora sintetiza o que o evento narrado representou para si e consolida os posicionamentos identitários construídos ao longo da narrativa.

4.3.2.

Idealização

A liberdade para ser expressar é um dos fatores apontados por Sandra como motivador do seu interesse pela língua inglesa. No turno 13, quando questionada pelo entrevistador sobre o significado da aprendizagem do inglês em sua vida,

Sandra afirma que o inglês lhe “dá asas”, em alusão ao slogan de uma famosa marca de bebidas energéticas e complementa: “você pode ir pro mundo inteiro e vai ter alguém que vai falar inglês, então [o idioma] vai permitir ir pra qualquer lugar”. Em outro momento, alguns turnos mais adiante, Sandra chega a definir o idioma como “a língua mundial” (linha 555).

Essa significação específica atribuída ao inglês como idioma global, tão despolitizada quanto presente no senso comum, atrai críticas pertinentes de vários especialistas, como Phillipson (1992, 2008), Pennycook (1994, 2001) e Rajagopalan (1997, 2003), que problematizam a inserção do inglês em discursos sobre educação, desenvolvimento e pobreza, como se essa fosse naturalmente a língua da oportunidade, da igualdade e do acesso. Mas mesmo diante do imperialismo linguístico que o avanço triunfante do inglês mundo afora representa, a propagação do idioma pelos mais diversos meios, canais, sistemas e tecnologias é inegável e acaba por alçá-la, *de facto*, ao *status* de língua internacional.

No excerto abaixo, analisaremos como a percepção de Sandra sobre esse fenômeno transparece na narrativa abaixo, em que a aluna atribui o sucesso na interação com um terceiro de uma cidadezinha no interior da Itália ao fato de ser capaz de comunicar-se em inglês.

Excerto 17

| | | |
|----|--------|---|
| 18 | Sandra | <p>372 numa das minhas viagens pela europa eu 373 tava na Itália... eu tava na europa... eu 374 tive uma experiência que eu tava tentando 375 falar poxa tava em milão aí tinha ido 376 fazer alguns passeios e lá no 377 <interior↑ção> mesmo onde tem um pessoal 378 que atende alguns turistas... é uma 379 dificuldade ímpar... de repente eu fui 380 assim INGLÊS alguém vai falar inglês... 381 aí veio um senhorzi::nho lá da ho::rta né 382 perto do vinhedo que eu tava e começou a 383 fal- <i>parlare</i> aquele italiano bem 384 pronunciado e eu não entendia nada... 385 tava com criança aí eu falei assim <i>in</i> 386 <i>english... please...</i> o senhor pode falar 387 inglês comigo só um pouquinho? ↑A::H 388 <i>brasiliana::na</i> não fala italiano? só fala 389 português? não, não, inglês... e a partir 390 daí eu me senti assi::m... mais do que 391 motivada pra poder estudar mais (2.0) 392 isso tem muito tempo ((estala os dedos</p> |
|----|--------|---|

| | | |
|--|-----|--|
| | 393 | três vezes)) nem sou tão velha assim mas |
| | 394 | já tem bastante tempo... é... me senti |
| | 395 | motivada influenciou muito nas minhas |
| | 396 | decisões |

Tomando como ponto de partida analítico a taxonomia estrutural laboviana, constatamos a emergência de um prefácio (“numa das minhas viagens pela Europa eu tava na Itália, eu tava na Europa, eu tive uma experiência que eu tava tentando falar”) que evidencia o início de um processo narrativo cuja função retórica é dar substrato à afirmação da narradora de que o inglês lhe confere uma sensação libertadora. Sandra, então, traça os expedientes orientacionais que permitirão ao interlocutor localizar espacial e temporalmente a experiência reconstruída: um passeio turístico no interior da Itália. A ação complicadora (linhas 387 a 389) é fruto da confirmação de uma suposição de Sandra: a comunicação naquele contexto seria dificultosa a não ser que houvesse alguém ali capaz de falar inglês. Eis que, o aparecimento de um “senhorzinho lá da horta”, desfaz esse embaraço e, como resultado, sinta-se motivada a investir ainda mais na aprendizagem da língua inglesa (linhas 390 a 395). Por fim, a narrativa se fecha com uma coda avaliativa sobre a qual se sustenta a reportabilidade da estória diante da pergunta “quais fatores mais contribuíram ao longo da sua vida para a aprendizagem do inglês” formulada pelo pesquisador no turno anterior (17).

Sandra atua profissionalmente como guia de turismo e certamente poderia ter escolhido uma dezena de outras estórias para ilustrar o seu ponto de que se sente livre ao aprender inglês. Embora não possamos perscrutar as razões etiológicas que por trás da escolha dessa narrativa para cumprir com a função retórica em questão, é possível conjecturar que, aqui, o seu propósito, enquanto *account* explicativo e construtivo, é o de sublinhar a dimensão internacional da língua inglesa, que mesmo em um rincão da Itália intermediou a interação bem-sucedida de Sandra com um interlocutor improvável, em uma localidade em que o domínio do inglês seria, à primeira vista, inusitado. Assim, Sandra se constrói tanto no *storytelling world* (N1), vis-à-vis os outros personagens, como na interlocução com o professor-pesquisador (N2) e em relação a si mesma (N3), como um sujeito dotado de um acesso mais amplo ao que o mundo tem para oferecer graças ao domínio do inglês.

Posicionamento semelhante também é construído em outro episódio narrado por Sandra:

Excerto 18

| T | F | L | Dados |
|----|--------|---|---|
| 24 | Sandra | 553 554 555 556 557 558 559 560 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 | então o inglês especificamente por ser a língua mundial (2.0) acho que ele abre as portas, te mostra oportunidades, nas viagens, às vezes, as três primeiras viagens que eu fiz pro exterior, a::h, você sabe falar inglês? (2.0) em inglês, ah então vamos pra nova iorque... só que você chega em nova iorque naquele momento como é que eu vou me virar aqui? ninguém fala inglês, tipo assim, no máximo aquele guarda lá da alfândega vai te segurar, assim, ainda tive a abençoada experiência de ficar parada... na primeira vez foi por causa de uma maldita chave que eu tinha esquecido dentro do bolso aí a moça passa no detector de metais aí PI aí corre tem um monte de guarda em cima de você e bem longe assim TIRA O CASACO mexe ali no bolso >tipo assim< você tá quase que NUA no aeroporto e não sabia que era o dia::bo da cha::ve que tava dentro do casaco depois com a criança não tem nada... a criança... ai meu deus do céu... o que que a criança comeu, ela tava com um <i>hot wheels</i> no bolso da calça hhh meu deus do céu >ai que situação< naqueles momentos de estresse quando você começa a se lembrar que você tem a opção de falar aquela palavra que ele vai entender que você não tá entendendo a linguagem... então digo (2.0) então tem que aprende::r porque numa situação de emergência se você não tiver ninguém pra falar com você a mímica vai te ajudar mas não vai resolver... o inglês te dá oportunidades, ele abre portas, te dá uma visão diferente das coisas é divertido... é engraçado... |

Aqui, Sandra reporta o constrangimento sofrido na alfândega de um aeroporto em Nova Iorque durante uma viagem de turismo aos Estados Unidos. Ao analisar o sumário dessa narrativa e a avaliação presente na coda, é curioso notar que Sandra circunscreve a mitigação da assimetria de poder em face dos agentes de imigração pelo domínio do inglês primeiro como uma “oportunidade” (linhas 555 e 586) e, depois, como algo “divertido” e “engraçado” (linha 588). O enquadre cômico da estória também deriva do emprego irônico do qualificativo “abençoada”, na linha 563, referindo-se à experiência em si, pela avaliação “ai, que situação”, na

linha 577, que parece fazer jus mais a um mero dissabor do que a um cenário de cerceamento de direitos, e pelos risos identificados na linha 576 após o desfecho “era a criança que estava com um *hot wheels* no bolso da calça”. O entendimento a que chegamos a partir daí é o de que o fascínio de Sandra ante a hegemonia do inglês é tamanha, que mesmo em uma “situação de emergência” – (linha 583) –, o fator primordial a intensificar o embaraço que sofrera foi o não-uso do idioma na interação com as autoridades.

Como aventado anteriormente, essa postura em relação à língua inglesa faz parte dessa percepção predominante e normalizadora de que o inglês está aí para ser aprendido e que não o dominar é um fator que fecha portas e limita oportunidades (inclusive a de não ser importunado por agentes de aeroporto). Assim, a complacência de Sandra acaba criando para si um posicionamento identitário de profunda adequação ao *status quo*, sem que se vislumbre em momento algum de sua estória de vida a existência de impedimentos tão graves quanto o que se interpuseram no caminho de Maria ou a resistência que precisou ser trabalhada por Domingos. A idealização e o encantamento pelo idioma se retroalimentam na supranarrativa de Sandra, que se apresenta como um indivíduo que se realiza pelo domínio do idioma e busca validação para tanto na interação com o professor-pesquisador.

5.

Considerações

Nesta seção, resumiremos as principais questões que foram levantadas pelo nosso trabalho de análise e apontaremos algumas contribuições do nosso estudo, indicando, ademais, questões em aberto que podem ser melhor exploradas em pesquisas futuras.

Entendemos que a fala-em-interação é construída intersubjetivamente, no aqui e agora, por isso a análise empreendida tem por escopo subsidiar a geração de inteligibilidades acerca da organização de ocorrências reais e localmente situadas, de um fenômeno da vida cotidiana que ao pesquisador e à sociedade interesse compreender.

Longe da pretensão de fornecer explicações definitivas para o mundo, essa pesquisa procurou fornecer argumentos empíricos para o fato de que elementos de caráter social, cultural e interacional desempenham um papel importante nos processos de coconstrução identitária de alunos adultos aprendizes de inglês por meio dos posicionamentos adotados em narrativas emergentes em entrevistas de pesquisa.

Acredito que o arcabouço teórico sobre o qual se firma a análise dos dados propõe uma articulação bastante profícua entre elementos estruturais de análise da narrativa, conceituações do terreno das histórias de vida e contribuições do âmbito da teoria do posicionamento.

A organização interacional das interações transcritas viabiliza turnos mais longos e narrativas contadas em bloco, de maneira ininterrupta, com pouca ou nenhuma intervenção do interlocutor. Inferimos que isso tenha se dado não só pelo próprio caráter semiestruturado das entrevistas de pesquisa, mas também pelo receio de dar um direcionamento excessivo à conversa que pudesse restringir, de alguma forma, os processos de autorreflexão postos em marcha pelos alunos colaboradores.

A tríade “níveis de posicionamento”, “tipos de posicionamento” e “pistas de posicionamento” municiou esta pesquisa com insumos indispensáveis à reflexão sobre como a aprendizagem de uma língua estrangeira representa um marco

biográfico na vida de alguém e sobre como os posicionamentos identitários são construídos narrativamente em entrevistas de pesquisa.

Do mesmo modo, parece-nos que a pesquisa etnográfica e a figura do professor-pesquisador podem contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de prática docente que busque uma escuta genuína da vida em sala de aula e volte seu olhar não só para o que, como ou quando ensinar, mas, principalmente, para os desejos, desafios e sensações das pessoas, para a qualidade de vida do ser humano em ambiente escolar. Entendemos, ainda, haver uma necessidade cada vez maior de aproximar o repertório teórico da área de ELT (*English Language Teaching*) da problematização da noção de sujeito trazida à tona por perspectivas pós-modernas, que encara as identidades como manifestações de performance atuadas e expressas por uma variedade de meios linguísticos e não linguísticos.

Na ordem macro, o estudo reforça a importância da pesquisa em identidade para o professor de inglês através da problematização das categorias unas e inabaláveis que muitas vezes projetamos sobre os nossos alunos. Certamente, a postura crítica e autorreflexiva de professor-pesquisador fez com que eu passasse a olhar não só Maria, Domingos e Sandra, mas também os outros alunos com quem compartilhei ou ainda compartilho a vivência em sala de aula, como sujeitos mais complexos do que adjetivações apressadas e reducionistas pautadas pela dicotomia “bom aluno” *versus* “mau aluno” – infelizmente ainda muito comum nas conversas de bastidores do mundo escolar –, podem levar a crer.

Ao participarem de uma pesquisa, os participantes não estão em condições naturais de interação e produzem enunciados que são orientados pelo contexto interacional. De todo modo, o trabalho de pesquisa qualitativa posto em marcha, caracterizado pela construção dialógica e negociada de significados à luz de um marco teórico específico, é bastante para que entendamos que Maria não é só uma aluna com dificuldade. Através de uma engenharia discursiva sofisticada, Maria emprega uma grande variedade de narrativas canônicas, as quais funcionam, no fio de Ariadne da estória, como *accounts* explicativos e construtivos sobre os quais se assenta a construção dos posicionamentos discursivos traçados em face de outros personagens, da audiência e do próprio *self*.

Antes de entrevistá-la e, a partir daí, dirigir um olhar mais cuidadoso para as nuances discursivas presentes em sua fala, me havia passado despercebido o fato de que o seu medo de perder face e ser excluída pelo grupo por não corresponder

às expectativas de domínio do inglês era tão grande. Tampouco havia notado a dimensão que os momentos de empoderamento narrados tiveram na construção da sua autoestima. Da mesma forma, o relato sobre a idealização do curso X na conformação do seu interesse em aprender inglês aparece na interação como um fator psicológico que foge às conceituações tradicionais sobre motivação e investimento na aprendizagem de línguas estrangeiras (Dörnyei & Ushioda, 2009; Norton, 1995), apontando para potenciais caminhos futuros de pesquisa. Até que ponto o poder mercadológico de determinadas “grifes” de ensino de inglês atua nos processos de construção identitária de aprendizes da língua?

A seu turno, a entrevista com Domingos – a mais longa das três – faz uso de diversas crônicas ao estabelecer a sequencialidade dos eventos que compõem a sua história de vida e fazem com que a sua relação com o inglês seja travada na bifurcação entre a resistência e a conformação. Domingo não é apenas um aluno conformado ao imperativo moral que é aprender inglês no século XXI. Nenhuma visão essencialista sobre a sua relação com a língua inglesa seria capaz de abarcar toda a complexidade das experiências e sensações que medeiam a sua construção como aprendiz, tão emblematicamente sintetizada pelo autoquestionamento quase existencial entre estar perseguindo o idioma ou ser perseguido por ele.

Sandra tampouco se limita à faceta de aluna aplicada. O caráter hegemônico do inglês desempenha um papel de relevo enquanto formulação do sistema de coerência do senso comum no qual se ancora o seu alto grau de idealização do idioma como língua internacional libertadora, abridora de portas e criadora de oportunidades. Os posicionamentos que emergem a partir daí são indicadores de um movimento de alinhamento aos valores que Sandra imagina compartilhar comigo em virtude do fato de ser, ao mesmo tempo, entrevistador e professor de inglês.

Considero um privilégio ter podido colocar grande parte do meu aprendizado durante o mestrado à disposição do entendimento de como essas três pessoas tão queridas tiveram suas vidas atravessadas pelo idioma que escolhi ensinar, coconstruindo-se e resignificando-se social, cultural e ideologicamente no mundo por meio de suas interações, mas, por outro lado, concluo que o emprego de formas mais solidárias, híbridas, e colaborativas de trabalho investigativo entre o pesquisador e os participantes (Miller, 2013), poderia ter suscitado reflexões que aqui passaram despercebidas. Retornar aos alunos entrevistados para uma conversa

sobre a minha interpretação dos dados gerados em entrevista, por exemplo, tem o potencial de gerar inteligibilidades ainda mais profundas sobre as experiências narradas.

6.

Referências Bibliográficas

ARRIBAS-AYLLON, M.; SARANGI, S. & CLARKE, A. Rhetorical discourse analysis. In: M. ARIBAS-AYLLON, M.; SARANGI, S.; CLARKE, A. (Eds.) **Genetic testing: accounts of autonomy, responsibility and blame**. London: Routledge, 2011.

ATKINSON, M.; HERITAGE, J. **Structures of social action: Studies in conversation analysis**. New York, NY: Cambridge University Press, 1984.

ATKINSON, P.; SILVERMAN, D. Kundera's immortality: the interview society and the invention of the self. **Qualitative Inquiry**, nº 3, 1997, p. 304–25. Disponível em: <<https://goo.gl/vAjTD1>>. Acesso em: 04 de agosto de 2017.

ALLWRIGHT, D.; K. Bailey. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAMBERG, M. Positioning Between Structure and Performance. **Journal of Narrative and Life Story**, v. 7, 1997, p. 335-342.

_____. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BAMBERG, M. Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings, and Identities. In: DAIUTE, C.; LIGHTFOOT, C. (Org.). **Narrative analysis: Studying the development of individuals in society**. London: Sage, 2003, p. 135-157

BAMBERG, M.; DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, nº 28, 2008, p. 377-396.

BARKHUIZEN, G. **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BARRETT, R. Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens. In: BUCHOLTZ, M.; LIANG, A. & SUTTON, L. (Eds.). **Reinventing Identities**. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 313–332.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem. 2004.

_____. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico** 3(2), 2005, p.74-87.

_____. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**. 6(2), 2008, p. 76-85.

_____.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BIAR, L.; BASTOS, L. C. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, vol. 31, 2015, p. 97-126.

BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015, 13ª ed.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENWELL, B.; STOKOE, L. **Discourse and identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BEZERRA, I. C. R. M. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **SOLETRAS**, n. 25, 2013, p. 256-281.

BLOCK, David. **The Social Turn in Second Language Acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

_____. Issues in Language and Identity Research in Applied Linguistics. **ELIA – Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, n. 13, 2007, p. 11-46.

_____. **Second Language Identities**. London: Bloomsbury, 2014.

BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: GUMPERZ, J; HYMES, D. (Eds.), **Directions in Sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

BLOMMAERT, J. **Discourse: A Critical Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

_____. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. **Second Language Identities**. London: Bloomsbury, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHLMMEIJER, E. T. et al. The effects of life-review on psychological well-being in older adults: a meta-analysis. **Aging and Mental Health**, n. 11, 2007, p. 291–300.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUCHOLZ, M. Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. In: **Journal of Sociolinguistics**. Vol. 7, issue 3, 2003, p. 398-416. Disponível em: <<https://goo.gl/vB7y1q>>.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, vol. 7 (4-5), 2005, p. 585-614.

BUTNY, Richard; MORRIS, G. H. Accounting. In: ROBINSON, P.; GILES, H. (Eds.). **The new handbook of language and social psychology**. West Sussex, 2001. p. 205-301.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. Minimalist inquiries: the framework. In: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (Orgs.) **Step by step**: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge, MA: MIT Press, 2000, p. 89-155.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 139-159.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRUZ, C. A. G.; BASTOS, L. C. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 15, n. 3, set./dez. 2015, p. 367-384.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. In: **Journal for the Theory of Social Behavior**, n. 20, 1990, p. 43-63.

DE FINA, A. **Identity in narrative**: a study of immigrant discourse. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

_____. Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative. **Text & Talk**, vol. 28 (3), 2008, p. 421-442.

_____. Narratives in interview – the case of accounts: for an interactional approach to narrative genres. **Narrative Inquiry**, vol. 19 (2), 2009, p. 233-258.

_____. Discourse and identity. In: VAN DIJK, T. **Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction**. London: Sage, 2011, p. 263-282.

_____; GEORGAKOPOULOU, A. Analysing narratives as practices. **Qualitative Research**, 8 (3), 2008, p. 379–387.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

_____. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, n. 24. Curitiba: Editora UFPR, 2004, p. 213-225.

DYER, J.; KELLER-COHEN, D. The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. **Discourse Studies**, vol. 2 (3), London: SAGE Publications, 2000, p. 283-304.

ELLIS, R. **Learning a Second Language through Interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, vol. 6, n. 2, jul./dez. 2002, p.11-29.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do nós perante o outro. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2016.

FIRTH, Alan. Accounts in negotiation discourse: a single-case analysis. **Journal of Pragmatics**, vol. 23, 1995, p. 199-226.

FIVUSH, R. Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. **Memory Studies**, vol. 1, 2008, p. 45-54.

FREEMAN, M. From substance to story: narrative, identity, and the construction of the self. In: BROCKMEIER, J; CARBAUGH, D. (Eds.). **Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture**. Amsterdam: Benjamins, 2001, p. 283-293.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. In.: **Veredas: Revista de estudos linguísticos**. UFJF: Juiz de Fora, 2002. v. 6, n. 2, p. 89-113. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051 .pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf)>. Acesso em 04 de agosto de 2017.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, vol. 30 (2), 2014, p. 257-288.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in SLL**. Rowley: Newbury House, 1972. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED081270>>.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GILES, H.; JOHNSON, P. **Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance**. 1987. Disponível em: <<https://goo.gl/ZhRDmA>>.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2013.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, [1967] 2011.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2013.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1982] 2013.

_____. Entrevista com John Gumperz. In: PEREIRA, M. G. D.; GARCEZ, P. M. (org. e ed.). **Revista Palavra**, nº 8. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002, p. 26-35.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. **El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa**. San José: PrintCenter, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/iM1> Cfr. Acesso em: 04 de agosto de 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. **Positioning Theory: Moral contexts of intentional action**. Oxford: Blackwell, 1999.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner (Ed.). **Conversation Analysis: Studies from the First Generation**. Amsterdam: John Benjamins, 1983, p. 13-31.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.) **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

KANNO, Y. Bilingualism and Identity: The Stories of Japanese Returnees. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, vol. 3 (1), 2000, p. 1-18.

_____; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. **Journal of Language, Identity & Education**. Vol. 2, issue 4, 2003, p. 241-249.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: **TESOL Quarterly**, vol. 35, nº 4, 2001.

_____. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. In: **World Englishes**, vol. 22, nº 4, 2003.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p. 354-396.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEPSCH, M. da C. “**Eis você**”: a astrologia como sistema de coerência na construção de pequenas e grandes narrativas. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINDE, C. **Life Stories: The Creation of Coherence**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LODER, L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

McADAMS, D. P. The Role of Defense in the Life Story. **Journal of Personality**, vol. 66, 1998, p. 1125-1146.

McENTEE-ATALIANIS, L. J. **Identity in Applied Linguistics Research**. Bloomsbury Publishing/Continuum, 2018.

MISHLER, E. G. **Research interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

_____. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Eds.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Eds.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, 2001.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NORRICK, N. R. **Conversational Narrative: Storytelling in everyday talk**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. The Dark Side of Tellability. **Narrative Inquiry**, vol. 15 (2), 2005, p. 323-343.

NORTON PEIRCE, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, 29(1), 1995, p. 9-31.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000.

_____. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. London: Pearson Education Limited, 2001, p. 159-171.

_____. **Identity and language learning: extending the conversation**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NUNAN, D. Learner narratives in research and teaching. In: **Learner-Centered English Language Education: the selected works of David Nunan**. New York: Routledge, 2013, p. 204-215.

NUNES, M. L. T. Entrevista como instrumento de pesquisa. In: MACEDO, M. M. K.; CARRASCO, L. K. **(Con)textos de entrevista: olhares diversos sobre a interação humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

OCHS, E. Indexing gender. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.) **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 335-358.

_____; CAPPS, L. **Living narrative: creating lives in everyday storytelling**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

OLIVEIRA, R. P. **Anatomias do conflito**. Tese de Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

PÁDUA, J. P. C. V. **Negociação da intersubjetividade em debates sobre textos normativos na assembleia nacional constituinte brasileira de 1987/88**. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

PAVLENKO, A. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in L2. In: COOK, V. (Ed.) **Portraits of the L2 User**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002, pp. 277-302.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Harlow: Longman, 1994.

_____. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

PEREIRA, M. G. D.; SANTOS, F. M. Narrativas de deslocamento e evidencialidade: construções de entre-lugar de um emigrante mineiro de retorno dos Estados Unidos. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2009.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. Linguistic Imperialism of the neoliberal empire. **Critical Inquiry in Language Studies**, vol. 5 (1), 2008, p. 1-43.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. **SUNY Series in Philosophy of the Social Sciences**. Albany, NY, US: State University of New York Press, 1988.

PREECE, S. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. London: Routledge, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of "nativity": comments on the controversy over "new/non-native Englishes". **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

_____. A construção da identidade e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, Evelyn. G. D. (Orgs.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: FAPERJ/UNIRIO, 2002, p. 77-87.

_____. The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. The concept of "World English" and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2013.

_____; PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. **Veredas**, vol. 6, n. 2, jul./dez. 2002, p. 49-67.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Newbury Park, CA: SAGE Publishing, 1993.

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Vol. I. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to Discourse**. Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers, 1994.

_____. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, vol. 25(2), 1966, p. 167-203.

_____. Mother/daughter discourse in a Holocaust oral history. **Narrative Inquiry**, vol. 10 (1), 2000, p. 1-44.

SCHUMANN, J. Research on the acculturation model for second language acquisition. In: **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 7, 1986, p. 379-392.

SCOTT, M. B.; LYMAN, S. M. Accounts. **American Sociological Review**, vol. 33, 1968, p. 43-62.

SILVA, S. C. da. **Percebendo o ser**: a manifestação de identidades sociais do aluno deficiente visual nas conversas sobre textos. São Paulo: LCTE, 2009.

Silverstein, M. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage, and ideology. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. J. (Eds.). **Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives**. Orlando: Academic Press, 1985, pp. 219-259.

_____. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. A. (Ed.). Reflexive Language: **Reported Speech and Metapragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 33-58.

SMORTI, A. Autobiographical memory and autobiographical narrative. **Narrative Inquiry**, vol. 21 (2), 2011, p. 303-310.

TANNEN, D. **Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____; WALLAT, C. Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview. **Social Psychology Quarterly**, vol. 50 (2), 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

WEEDON, C. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. Second Edition. London: Blackwell, 1987.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WORTHAM, S. **Narratives in Action**. New York: Teacher College Press, 2001.

Anexo I: TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa _____ . Este estudo será realizado em minha pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio e tem como objetivo entender como alunos adultos de língua inglesa constroem-se como usuários da língua inglesa por meio dos posicionamentos identitários emergentes em um contexto de entrevista de pesquisa. Este projeto segue as normas éticas estabelecidas na Resolução Nº 510 de 7 de abril de 2016. De acordo com o artigo 9º dessa resolução, se você aceitar participar deste trabalho, são seus direitos:

ser informado sobre a pesquisa;
desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
ter sua privacidade respeitada;
ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Se você aceitar participar deste estudo, você e eu iremos conversar sobre as suas experiências enquanto aprendiz e falante da língua inglesa e essas conversas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas em seu inteiro teor.

Pesquisador responsável: Danilo Garrido

Telefone: (21) 97236-2015

E-mail: danilogarrido@outlook.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Dias Pereira

Telefone: (21) 3527-1770

E-mail: mgdpereira@terra.com.br

Coorientadora: Profa. Dra. Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 3527-1770

E-mail: inesmiller@hotmail.com

Declaro que li, ou que foram lidas para mim, todas as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tive a oportunidade de discutir e entendi todas as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito(a) com as respostas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Entendo que vou receber uma via deste documento assinada e datada e que outra via assinada e datada ficará com o pesquisador responsável.

Dados do(a) participante da pesquisa:

Nome: _____

Telefone: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Anexo II: Mapeamento da entrevista com Maria por eixos temáticos

| Turno | Linhas | Evento | Personagens |
|-------|---------|---|---|
| 6 | 24-32 | O inglês na infância: a primeira experiência no curso X | Maria e o pai |
| 6-8 | 32-53 | O inglês do colégio | Maria |
| 8-12 | 54-77 | A aprendizagem de outras línguas: italiano e francês | Maria |
| 12-16 | 77-98 | Retomando o estudo do inglês: a experiência no curso Y | Maria e a tia |
| 16 | 98-107 | O retorno ao curso X | Maria |
| 18 | 110-128 | Desafios de Maria: cobranças no trabalho, acúmulo de tarefas (doutorado) e o livro “engessado”, que não contempla alunos adultos. | Maria |
| 22-24 | 138-155 | Maria sente-se confiante: o uso da expressão <i>to throw someone a curveball</i> | Maria e a sobrinha |
| 26-28 | 165-206 | “A turma que eu comecei a despençar” | Maria, a turma, a gerente do curso X, a amiga que desistiu do curso, o professor e a colega de classe argentina |
| 30 | 209-225 | Maria sente-se melhor, mas ainda insegura | Maria e a monitora |
| 38 | 246-258 | “Eu saí daquela aula bem comigo” | Maria e Thaís |

| | | | |
|--------------|---------|---|---|
| 40 | 261-280 | A opinião da psiquiatra | Maria e a psiquiatra |
| 44-46 | 296-307 | Pedindo informação em inglês às turistas em Lisboa | Maria e as turistas anglófonas |
| 48-50 | 317-325 | Maria lembra-se do seu esforço para poder estudar inglês no curso Z | Maria |
| 58 | 403-419 | A prova oral com a aluna Juliana | Maria, a turma e Juliana |
| 63-74 | 450-501 | Lendo Aristóteles em inglês | Maria e “as pessoas” |
| 75-88 | 502-550 | A sobrinha como usuária-modelo do idioma | A sobrinha, os reverendos ingleses, a gerente do curso X, a mãe da sobrinha, o amigo inglês |

Anexo III: Transcrição da entrevista com Maria

| T | Falante | L | Dados |
|---|---------|--|---|
| 1 | Danilo | 1 2 3 | tá gravando? é:: bom, tá gravando. bo::m, maria, primeiro eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre você. quem é a maria? |
| 2 | Maria | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 | bom, o meu nome é maria, eu tenho 57 anos, hum... sempre gostei de estudar línguas. estudei algumas, li francês, estudei italiano... busco estudar inglês desde sempre, sempre com muita dificuldade desde a primeira vez. não sei se desde a primeira vez porque eu era muito pequena. eu trabalho com literatura e trabalho também com educação. ou melhor, vamos separar as coisas: com educação eu ganho dinheiro... |
| 3 | Danilo | 14 | [uhum.] |
| 4 | Maria | 15 16 17 18 19 20 21 | com literatura eu ganho prazer. né? espero algum dia poder vir a ganhar dinheiro de verdade... hhh é:: então, sou doutora em literatura comparada pela uff e o meu foco é a literatura portuguesa do século xix e acho que cada vez mais eu vou andando mais pra trás. |
| 5 | Danilo | 22 23 | ok... maria, eu queria que você contasse um pouquinho da sua história com o inglês. |
| 6 | Maria | 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 | eu comecei a estudar inglês com menos de dez anos. tinha um curso <u>x</u> mu::ito lindo, é... era uma casa que ficava entre copacabana e ipanema na década de 1960 e logo depois que eu entre::i o meu pai ficou desempregado. então eu entrei e saí e aquilo me deu uma profunda tristeza. não sei quanto tempo eu fiquei (3,0) já... já não lembro mais... aí... eu voltei a estudar inglês no giná::sio (na minha época era ginásio) e depois eu descobri ainda no ginásio também que o senac dava cursos gratuitos de inglês e era um curso <u>maçante</u> porque você ficava repetindo aque::le... aqueles exercícios. hoje, até, eu acho que eles podem ter sido muito úteis, mas eu tinha ta::nta ra::iva que eu não levava aquilo, era... hum... era uma coisa horrível... é, mas... |
| 7 | Danilo | 42 43 | [você tinha quantos anos na época?] |
| 8 | Maria | 44 45 46 47 48 | uns tre::ze, quato::rze... ao mesmo tempo que eu comecei a estudar francês, o que me dava um ime::nso prazer. também comecei a estudar francês na escola, mas era mais lúdico porque tinha uma sala <u>incrível</u> ... era |

| | | | |
|----|--------|-----|---|
| | | 49 | uma coisa mais gostosa. é... aí... depois, |
| | | 50 | logo depois, logo depois, não, um tempo |
| | | 51 | depois, eu continuei fazendo aquele inglês |
| | | 52 | de colégio que hoje pelo que eu percebo é |
| | | 53 | muito melhor do que naquela época, né... |
| | | 54 | então... quando eu entrei na faculdade, eu |
| | | 55 | não podia fazer inglês, porque como eu era |
| | | 56 | de literaturas, eu só fazia inglês se eu |
| | | 57 | fizesse português/inglês, hum... então eu |
| | | 58 | fiz como língua instrumental o italiano. |
| 9 | Danilo | 59 | uhum. |
| 10 | Maria | 60 | e logo depois houve uma:: algum acordo entre |
| | | 61 | a:: th brasil e França... e tiveram várias |
| | | 62 | bolsas da:: aliança francesa. eu fiz esse |
| | | 63 | concurso pra toda a faculdade de letras da |
| | | 64 | ufrj, você imagina o tamanho, aluno à beça, |
| | | 65 | e eu fiquei em quinto lugar... |
| 11 | Danilo | 66 | [que legal!] |
| 12 | Maria | 67 | então eu ganhei |
| | | 68 | uma bolsa integral. e eu fiz o curso todo da |
| | | 69 | aliança, né? muito bem... nesse meio |
| | | 70 | te::mpo, já quase no final da alia::nça, |
| | | 71 | surgiu a oportunidade de fazer o curso no |
| | | 72 | instituto de cultura italiana. então eu |
| | | 73 | aproveitei, eu não terminei, mas eu fiz |
| | | 74 | quase todo, falta muito pouco pra eu me |
| | | 75 | formar lá. é que depois não da::va me::sso, |
| | | 76 | era questão do trabalho. nisso, eu me formei |
| | | 77 | na aliança, me formei na faculdade e a minha |
| | | 78 | tia queria estudar inglês e queria uma |
| | | 79 | companhia. ela disse assim: "eu pago o |
| | | 80 | inglês pra você", porque eu ganhava muito |
| | | 81 | pouco. e eu pensando assim: "poxa, então, já |
| | | 82 | que ela ganha tão bem, nós vamos estudar <u>no</u> |
| | | 83 | curso X!" hhh |
| 13 | Danilo | 84 | [hhh] |
| 14 | Maria | 85 | porque o meu sonho era aquela casinha, lá, |
| | | 86 | né. aí ela disse assim: "vamos estudar no |
| | | 87 | <u>curso Y!</u> " hhh gente, eu odia::va aquele |
| | | 88 | curso. nossa... eu odia::va com todas as |
| | | 89 | minhas forças... e repetia aquilo duze::ntas |
| | | 90 | vezes. não sei se continua o mesmo sistema, |
| | | 91 | mas era um <u>terror</u> . bom, eu não saí do verbo |
| | | 92 | to be. eu fiquei no primeiro livro. no |
| | | 93 | primeiro livro eu estava e no primeiro livro |
| | | 94 | eu continuei. |
| 15 | Danilo | 95 | e você ficou lá por quanto tempo? |
| 16 | Maria | 96 | ai... o tempo que a minha tia resolveu ficar. |
| | | 97 | a minha tia ficou seis meses e seis meses eu |
| | | 98 | fiquei. depois, ainda, eu entrei... eu |
| | | 99 | entrei em outro lugar... nesse eu consegui |
| | | 100 | ir mais um pouco... é acho que eu já tava |

| | | | |
|----|--------|---|---|
| | | 101 102 103 104 105 106 | trabalhando na unirio, que ofereceram um curso de inglês, já era um pouco mais legal e eu consegui avançar um pouco mais. então... eu andei um pouco mais com o inglês até que em 2012 eu vim parar no curso x, no meu tã::o sonha::do curso x. |
| 17 | Danilo | 108 109 | uhum. e aí você continuou estudando ininterruptamente desde 2012 até:: |
| 18 | Maria | 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 | continuei, mas com mil quinhentos e cinquenta problemas, né... porque tinha o problema de que o meu curso x até o final do ano passado era pago pela universidade e era uma cobrança em cima de mim e eu tinha um doutorado pra tocar, um monte de coisa pra tocar, tinha umas coisas que eu ainda acho que::, é:: os cursos ainda são engessados, com exceção de um ou outro professor que consegue quebrar esse engessamento... as coisas sã::o no livro... e eu não sei se todos os livros são assim, mas pelo menos uma parte dos livros... não foi o que eu achei do <i>plus 3</i> ou <i>plus 4</i> , os outros são muito complicados, a não ser pra uma juventude que tá com tudo muito fresco, mas pra quem trabalha o dia inteiro e já tá naquela pressa, né, e chega aqui com pouca bateria, eu acho complicado. |
| 19 | Danilo | 129 130 | tá... e o que é que te motiva a aprender o inglês? |
| 20 | Maria | 131 132 133 134 135 | eu acho... primeiro que eu acho que é uma língua importante. é a língua em que todos se comunicam. eu querendo, eu gostando ou não, é a língua que todos se comunicam. exceto na França. hhh |
| 21 | Danilo | 136 137 | e o que é que significa aprender inglês pra você hoje? |
| 22 | Maria | 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 | olha... (3,0) pra mim é um desafio enorme. (3,0) cada... aconteceu algo muito interessante coisa de uns quinze dias lá em casa em que eu usei uma expressão que eu aprendi com você, o <i>curveball</i> . hhh ((maria se refere à expressão <i>to throw someone a curveball</i> , ensinada em uma das aulas do curso e que, em inglês, significa pregar uma peça ou fazer uma pergunta capciosa a alguém)) |
| 23 | Danilo | 148 | [hhh] |
| 24 | Maria | 149 150 151 152 153 | aí a minha sobrinha olhou pra mim e disse: "ua::u!" e ela fala muito bem o inglês, né... ela começou como autodidata, terminou com o cambridge e ficou com "a", máximo, né... e ela disse "tem muito pouco tempo que eu |

| | | | |
|----|--------|-----|--|
| | | 154 | aprendi essa palavra... como você sabe |
| | | 155 | disso?" aí eu disse: "lamento!" hhh |
| 25 | Danilo | 156 | [hhh] e |
| | | 157 | como é que você se <u>sente</u> quando fala inglês? |
| | | 158 | quais são as sensações que vêm? |
| 26 | Maria | 159 | todas as sensações do mundo. eu tenho medo, |
| | | 160 | eu tenho felicidade, é:: eu me sinto, assim, |
| | | 161 | podero::sa, eu me sinto envergonhada, |
| | | 162 | dependendo de onde eu estou, com quem eu |
| | | 163 | estou (3,0) é (3,0) eu já passei por situação |
| | | 164 | em sala de aula por exemplo... tive uma turma |
| | | 165 | aqui no curso X que foi horrível. foi a turma |
| | | 166 | que eu comecei a despencar. eu e outros |
| | | 167 | colegas. era uma turma de excelência, não |
| | | 168 | tinha a menor dúvida. uma turma de |
| | | 169 | excelência e:: nós conversamos e uma das |
| | | 170 | grandes coisas que a gente tem aqui::, não |
| | | 171 | é nenhum elogio, é uma constatação, que a |
| | | 172 | gente tem uma excele::nte gerente. então nós |
| | | 173 | viemos conversar com ela, uma amiga e eu, |
| | | 174 | depois essa amiga desistiu, mesmo... nós |
| | | 175 | éramos patos fora d'água, era a turma e nós, |
| | | 176 | os colegas não sentavam do nosso lado porque |
| | | 177 | elas eram de fato muito bons e nós não |
| | | 178 | alcançávamos aquele, é:: aquele ritmo... e |
| | | 179 | eu não saía daquilo. foi exatamente no <i>plus</i> |
| | | 180 | <i>1</i> e no <i>plus 2</i> ... |
| 27 | Danilo | 181 | [começo do intermediário, né?] |
| 28 | Maria | 182 | que foi um horror, eu não conseguia... e o |
| | | 183 | professor não teve:: ele, como pesso::a, |
| | | 184 | fantástico, mas ele não teve expertise pra |
| | | 185 | perceber o problema que estava na turma. eu |
| | | 186 | acho que depois daquilo, porque eu voltei a |
| | | 187 | ter aula com ele depois, ele já tinha |
| | | 188 | percebido. então acho que também tem essa |
| | | 189 | questão. tem a questão dos alu::nos, que são |
| | | 190 | muito heterogê::neos, que você tem, |
| | | 191 | sobretudo numa turma de adultos, que você |
| | | 192 | tem um aluno que pode ser mais novo, que pode |
| | | 193 | ser um <i>teenager</i> , como você pode ter um cara, |
| | | 194 | já:: que:: como se diz... com estrada, né. |
| | | 195 | nessa turma ainda tinha um agravante, que |
| | | 196 | ainda tinha uma argentina que você não |
| | | 197 | conseguia entender o que ela dizia... |
| | | 198 | nada... não conseguia entender o que ela |
| | | 199 | dizia em português, muito menos em inglês. |
| | | 200 | eu acho que o professor entendia porque já |
| | | 201 | tava introjetado, porque foi uma coisa |
| | | 202 | difícilima, então nós voltamos um semestre, |
| | | 203 | depois eu fui e voltei, eu fui e voltei |
| | | 204 | várias vezes, eu passei acho que um ano e |

| | | | |
|----|--------|---|--|
| | | 205 206 | meio indo e voltando, foi muito desagradável, muito, muito desagradável. |
| 29 | Danilo | 207 208 | uhum. e hoje você ainda se sente assim na turma? |
| 30 | Maria | 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 | nã::o, eu comecei a me sentir muito melhor, é: no <i>plus</i> ... quando eu voltei pro <i>plus 2</i> , terminei o <i>plus 2</i> , comecei o <i>plus 3</i> , <i>plus 4</i> e agora no <i>master</i> . e, mesmo assim, no último <i>plus</i> eu tive uma insegurança treme::nda, eu perdi o chão de repente... é:: entã::o vivi alguns momentos de:: de insegurança. aí, de repente, eu, assim... é:: lógico, foi com você, é:: com a outra monitora, que me ajudou à beça, então parece que eu sobrevivi. só tenho ainda algumas dificuldades, por exemplo, quando eu tô sozinha eu consigo falar tudo que eu quero dentro da minha mente, mas quando eu tô em sala às vezes eu tenho dificuldade, aquilo tudo está aqui e não sai, então é esse empoderame::nto que eu não consigo pôr pra fora... |
| 31 | Danilo | 226 227 228 | entendi:: e você disse que fala sozinha, consigo mesma, em inglês? e como é que é essa sensação? |
| 32 | Maria | 229 230 231 232 233 234 235 | ai (3,0) é uma coisa maluca, é uma coisa maluca, eu não consigo te dizer... eu consigo processar as coisas muito be::m eu vou processando... assim... que tem sido... uns exercícios que você sugeriu desde o início, desde que você entrou na outra turma... |
| 33 | Danilo | 236 | uhum. |
| 34 | Maria | 237 238 239 240 | é... você deu uma tabelinha e disse "ah, nas segundas-feiras façam isso, nas terças façam isso..." e eu passei a usar aquilo como rotina. |
| 35 | Danilo | 241 | a::h, que lega::l! |
| 36 | Maria | 242 243 244 | né? eu tenho aquilo como rotina e:: e:: a partir daquilo eu passei a fazer mentalmente. |
| 37 | Danilo | 245 | uhum. |
| 38 | Maria | 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 | entã::o, às vezes eu mesma dialogo comigo e vou muito bem. ué, o que que acontece comigo? eu fiquei feliz até que na última aula, penúltima, né, que na última eu não vim, a:: a tháís, que tá falando muito bem... e ela era uma menina que tinha dificuldades, eu acho um barato o quanto ela cresceu... nós estávamos com duas colegas que não tinham vindo na aula anterior e nós duas que estávamos passando pra e::las e eu, assim, me senti muito bem de poder acompanhar o que |

| | | | |
|----|--------|-----|---|
| | | 257 | a tháís dizia. então eu fique::i, eu me |
| | | 258 | senti:: eu saí daquela aula <u>bem</u> comigo. |
| 39 | Danilo | 259 | mas antes você tinha falado antes da questão |
| | | 260 | do medo... o que que é esse medo? |
| 40 | Maria | 261 | ele ainda existe, mas eu não sei te dize::r |
| | | 262 | eu não sei, eu não se::i. eu já até conversei |
| | | 263 | com a psiquiatra sobre isso... é:: sobre:: |
| | | 264 | a questão do:: o que que acontece comigo? |
| | | 265 | qual é a barreira? qual é o meu limite, né? |
| | | 266 | por que é que eu tenho essa dificuldade? e |
| | | 267 | comecei a descobrir junto com ela. ela me |
| | | 268 | contou, né, que:: ela tem inúmeros pacientes |
| | | 269 | que têm a mesma dificuldade, que têm |
| | | 270 | dificuldade em aprender inglês. aprendem |
| | | 271 | outras línguas, mas não aprendem inglês. e |
| | | 272 | quase todos da mesma idade que a minha. então |
| | | 273 | deve ter sido alguma coisa aí. o que ela acha |
| | | 274 | é que pode ter sido esse corte <u>brutal</u> que eu |
| | | 275 | tive na minha infância, uma coisa, assi::m, |
| | | 276 | meio freudiana, né:: de ter um sonho que eu |
| | | 278 | queria, que eu me lembro até hoje da |
| | | 279 | casi::nha do curso X, né, e aí:: aquele sonho |
| | | 280 | ter sido cortado. na mesma época eu comecei |
| | | 281 | a aprender piano e eu não toco instrumento |
| | | 282 | nenhum. não consegui aprender mais. eu não |
| | | 283 | toco instrumento nenhum e, no entanto, eu |
| | | 284 | canto. entã::o, é::, eu não sei. talvez seja |
| | | 285 | isso. cada vez que eu chego aqui é uma |
| | | 286 | vitória pra mim, cada vez que eu saio é uma |
| | | 287 | vitória, cada exercício é uma vitória. cada |
| | | 288 | exercício, cada texto, cada redação é uma |
| | | 289 | vitória... |
| 41 | Danilo | 290 | mas você tinha falado, por outro lado, dessa |
| | | 291 | sensação de poder, que você tem, também, né? |
| 42 | Maria | 293 | sim. |
| 43 | Danilo | 294 | você disse que se sente poderosa quando fala |
| | | 295 | inglês. |
| 44 | Maria | 296 | é, eu tava em lisboa, é:: em junho... e:: |
| | | 297 | passei por uma situação que eu queria pegar |
| | | 298 | um elevador que eu queria subir pro bairro |
| | | 299 | alto e o elevador não chegava. nisso, vieram |
| | | 300 | umas moças, eu parei e perguntei em |
| | | 301 | português, eu achei que elas eram |
| | | 302 | portuguesas, queria saber o que tinha |
| | | 303 | acontecido com o elevador e uma delas disse |
| | | 304 | "ah, desculpe, não falo português" e a outra |
| | | 305 | disse assim "você pode perguntar!", em |
| | | 306 | inglês, e eu perguntei. aí eu: "ai, caraca, |
| | | 307 | nem eu sabia que eu sabia isso!" hhh |
| 45 | Danilo | 308 | [hhh] |
| 46 | Maria | 309 | foi mais ou menos assi::m é:: aí eu me senti |
| | | 310 | naquele dia, ai... eu voltei pra casa a dois |

| | | |
|----|--------|---|
| | | 311 metros do chão de felicidade. foi mais ou 312 menos isso. |
| 47 | Danilo | 313 ok. e quais são os fatores que você acha que 314 mais contribuíram ou ainda contribuem pro 315 teu aprendizado do inglês? o que é que te 316 ajuda a aprender inglês? |
| 48 | Maria | 317 ai, eu acho que ajuda um::ito... é:: eu já 318 estudei no curso Z! ah, eu já estudei no 319 curso Z! me lembrei agora! como eu tinha 320 muita dificuldade de gra::na, era uma época 321 muito difí::cil, eu tinha que achar saídas 322 pra poder estudar inglês. então, pra estudar 323 inglês no curso Z eu cantava no coral do 324 curso Z. não sei se você ouviu falar nisso, 325 o curso Z tinha um coral fortíssimo... |
| 49 | Danilo | 326 uhum. |
| 50 | Maria | 327 e:: entã::o depois foi caindo um pouco até 328 que sumiu. quem queria estudar inglês, 329 primeiro você ficava lá cantando um tempão, 330 até que "ah, bom, você já se comprometeu, é 331 compromissado, então agora você pode 332 estudar". aí eu fiquei, até que eu comecei 333 a estudar inglês no curso Z, que é um 334 excele::nte curso também... tem o curso Z, 335 então, pra acrescentar, aí, no meu currículo 336 de cursos. então eu acho... é:: qual é a tua 337 pergunta, repete a pergunta que eu comecei 338 a falar uma coisa... |
| 51 | Danilo | 339 o que é que <u>contribui</u> pro teu aprendizado do 340 inglês? |
| 52 | Maria | 341 sim, olha só:: eu acho que:: (3,0) que 342 contribui e não contribui, que eu vejo 343 ho::je, hoje eu já tenho mais maturidade. 344 é:: esse distanciamento entre o professor e 345 o aluno. sobretudo em um curso de línguas, 346 em que o tempo é muito curto. então, os 347 cursos são muito engessados, você vem com um 348 livro e tem que dar aquela aula, aquilo tá 349 ali e se fugir daquilo não te::m muita:: 350 muita coisa, não vai muito além alguns 351 professores, é:: não é o caso do curso X, 352 que pede uma determinada formação, não me 353 lembro como era no curso Z, mas sei que 354 outros não têm isso, basta que você tenha um 355 diploma válido, um diploma de cambridge ou 356 do curso X já é suficiente e:: é::, mas 357 falta, eu acho, que essa didá::tica e essa 358 percepção do aluno, que um aluno infantil 359 não é o mesmo que eu aluno que chega aqui às 360 sete e meia da noite, morto, que começou a 361 trabalhar cedo, enfim... além do que, uma 362 coisa boba... eu consegui perceber muito bem |

| | | |
|----|--------|--|
| | | 363 os verbos com essa monitora, última, coisa 364 que eu nunca tinha entendido na minha vida, 365 simplesmente porque ela fez um quadrinho, 366 fez lá uma tabelinha que depois você veio e 367 complementou. então, são coisas assim, 368 mínimas, é:: material é:: um material que 369 você traz, material que não está no livro, 370 material que você diz assim: "esse material 371 você pode tirar foto, porque esse material 372 é meu". isso faz uma diferença. eu acho que 373 isso é que dá prazer de você vir e querer 374 aprender e se sentir com ânimo. porque eu 375 acho que aí é que tá a diferença, também, do 376 seu aluno. nós temos aquela colega que é até 377 filha de uma professora. tudo nela agrada, 378 porque ela ouve o inglês, o inglês faz parte 379 da vida dela. a própria juliana tava 380 contando que o irmão que tem dois anos só a 381 menos que ela fala inglês muito melhor do 382 que ela porque ele vive no jogo, grudado no 383 jogo, então aquilo é corrente, não é o nosso 384 caso. |
| 53 | Danilo | 385 entendi. e como você se definiria como 386 aluna? que tipo de aluna é a maria? |
| 54 | Maria | 387 a::i. hoje? você quer que eu diga hoje ou 388 sempre? já fui uma aluna rebe::lde. |
| 55 | Danilo | 389 [hhh] |
| 56 | Maria | 390 no curso X, só no curso X, rebe::lde, 391 cha::ta, ranhe::nta, mas, é::, assim, com 392 medo, todas as vezes que eu fui tudo isso, 393 na frente disso, ou por trás disso, tinha um 394 medo enorme. hoje eu acho que tem uma aluna 395 que tem uma dedicação total. |
| 57 | Danilo | 396 tá, e essa dedicação surgiu agora por quê? 397 o que foi que despertou essa dedicação? |
| 58 | Maria | 398 ai, muitas coisas. eu acho que uma coisa é 399 que eu estou liberta da universidade ter que 400 pagar o meu curso. eu não tenho que dar de 401 cara com aquela senhora todos os meses. 402 então, isso pra mim é um... é um alívio, é 403 um alívio. a outra coisa, que eu me sinto 404 bem, é que eu me sinto bem com a minha turma 405 e com os meus professores. é lógico que é 406 muito bom você estar numa turma legal. mas 407 hoje talvez não fosse a coisa mais 408 importante. é:: antigamente tinha um medo. 409 entrava um aluno novo eu ficava com medo. 410 hoje eu não tenho mais medo. isso não é tão 411 longe, isso é muito recente. isso é muito 412 recente. acho que eu cheguei a comentar com 413 você que eu fiz uma prova oral com uma 414 colega. a última prova oral que eu fiz |

| | | | |
|----|--------|---|--|
| | | 415 416 417 418 419 | semestre passado eu me desmanchei por causa da colega que eu não sabia como é que eu ia fazer. eu nunca tinha feito prova com a juliana e foi tranquilo. é:: então, eu tô me sentindo mais segura. |
| 59 | Danilo | 420 421 | é:: e como é que você avalia hoje em dia o seu grau de domínio do inglês? |
| 60 | Maria | 422 423 424 425 426 427 428 | (3,0) bem melhor do que era há seis meses atrás. nem digo seis meses, menos de seis meses. a sensação que eu tenho, danilo, é que as coisas estavam aqui dentro e que essas coisas tão saindo, não me pergunte como, como aconteceu em portugal, que eu não sabia que eu sabia aquilo. |
| 61 | Danilo | 429 430 | e você consegue fazer um balanço do que você já sabe e do que você ainda precisa aprender? |
| 62 | Maria | 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 | sim, eu consigo distinguir "eu preciso estudar mais aquilo", eu consigo ter... eu preciso focar mais nisso, focar mais naquilo, eu preciso:: como você é uma pessoa muito didática e eu sou muito bagunçada pra estudar, eu tenho a minha metodologia pra escrever, eu faço tópicos e tal, mas em termos de estudo eu não tenho essa:: e você, nã::o... você é muito metódico, no bom sentido, e eu aproveito pra aprender, e isso tem me ajudado muito, não só no inglês, mas em outras coisas também. por exemplo, aquele último quadro que você fez, pegou a unidade e foi dizendo "aqui nós temos a unidade tal, agora faça a mesma coisa com a unidade 1 e a unidade 2." ai, meu deus, então é isso, porque daí o que faltar você vai acrescentando àquilo ali (3,0) essa coisa da didática é que eu acho importante. |
| 63 | Danilo | 450 451 452 453 454 | tá, é:: continuando é:: no, no:: nesse assunto... você percebeu alguma mudança na sua vida pelo fato de aprender inglês, pelo fato de dominar a língua, de conhecer a língua? |
| 64 | Maria | 455 | sim, sim. |
| 65 | Danilo | 456 | conta um pouco mais sobre isso. |
| 66 | Maria | 457 458 459 460 461 462 463 464 465 | vou contar um caso muito recente. eu escrevi um texto pra um congresso que eu apresentei em são paulo e eu achei um texto sobre:: ética a nicômaco, de aristóteles, e que eu descobri, assim, em cima da hora, que esse texto foi traduzido direto do grego pro português agora em 2016, porque até então ele tinha sido traduzido para o inglês, então eu estava tentando ler em inglês. |
| 67 | Danilo | 466 | aristóteles em inglês? |

| | | | |
|----|--------|--|--|
| 68 | Maria | 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 | aquilo pra mim foi uma vitó::ria. lógico que era um texto mexido e remexido, uma edição bem mais mode::rna, um inglês que não é mais inglês arcaico, assim como a edição em português não é uma edição arcaica. mas eu me senti tão <u>bem</u> , porque eu pensei assim: se eu não conseguir a edição em português, que não é fácil, eu vou conseguir ler em inglês. não vai ser, assim, com a mesma rapidez, mas eu vou conseguir ler. mas isso me deu, assim, uma sensação de liberdade que só quem conhece uma outra língua pode ter. |
| 69 | Danilo | 479 | é:: |
| 70 | Maria | 480 | isso é algo muito novo, isso tem um mês. |
| 71 | Danilo | 481 482 | é uma sensação muito recente. essa foi uma sensação muito recente que você teve? |
| 72 | Maria | 483 484 485 486 487 | foi muito recente. eu me senti muito feliz. e é algo que eu não comentei com ninguém, porque ninguém ia entender aquilo que eu tava sentindo. as pessoas iam dizer: "ela é maluca, coitada". |
| 73 | Danilo | 488 489 490 491 | fico muito feliz de ouvir isso, porque é uma sensação de::, como você disse anteriormente, de empoderamento, né::, de segurar o mundo com as próprias mãos. |
| 74 | Maria | 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 | a única coisa que eu lamento é que como é que o <i>be able</i> entra tão bem aqui no texto de aristóteles e eu não consigo usar um <i>be able</i> no meio da minha frase? essas são as coisas, essas junções que eu não consigo fazer. como é que eu compreendo um <i>be able</i> no meio da frase e eu não falo um <i>be able</i> ? então eu acho que essas conexões eu tenho que resolver o antes possível. por que se não como é que eu termino o <i>master</i> ? |
| 75 | Danilo | 502 503 504 | e você tem algum falante ou usuário da língua que você enxergue, assim, como modelo? "ai, eu queria falar inglês como essa pessoa". |
| 76 | Maria | 505 | >a minha sobrinha< |
| 77 | Danilo | 506 507 | por que você acha que ela é um bom modelo pra você? |
| 78 | Maria | 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 | ela:: não sei se eu já te falei, mas eu sou anglicana e:: é:: teve uma vez que chegaram dois referendos, um casal de jovens, e:: e ela chegou na igreja... curioso é que só um dos jovens falava um pouco, mas naquela época só ela falava, ela tinha quinze anos, e quando ela começou a falar com eles, porque eles eram recém chegados, falavam pouquíssimo português, eles perguntaram assim pra ela: "quanto tempo você morou na Inglaterra"? e ela disse assim: "eu nunca |

| | | | |
|----|--------|-----|--|
| | | 519 | morei na inglaterra, eu nunca saí do |
| | | 520 | brasil." disse assim: "nã::o!" (3,0) ela, |
| | | 521 | pequena, ela entrou no curso X com onze anos, |
| | | 522 | porque ela entrou no site, fez a prova lá na |
| | | 523 | almirante cochrane, foi lá e aí ligaram pra |
| | | 524 | gente, disseram "dona ana luiza, por |
| | | 525 | favor...", aí ela foi lá, fez a prova, aí a |
| | | 526 | gerente falou pra mãe dela assim: "é verdade |
| | | 527 | que ela nunca estudou inglês?", disse "é |
| | | 528 | verdade". "é verdade que ela só sabe inglês |
| | | 529 | por causa de filme, de música...", disse: |
| | | 530 | "sim." "é, porque ela já vai pro plus..." e |
| | | 531 | aí foi mais ou menos assim... |
| 79 | Danilo | 532 | uhum. |
| 80 | Maria | 533 | e desde o dia em que ela entrou, ela sempre |
| | | 534 | foi bilíngue... é uma coisa absurda. ela não |
| | | 535 | só consegue falar é:: bem, o inglês, como |
| | | 536 | ela presta muita atenção, ela fala o |
| | | 537 | <i>cochrane [sic]</i> , é isso? |
| 81 | Danilo | 538 | <i>cockney?</i> o <i>cockney</i> é o <i>accent</i> ... |
| 82 | Maria | 539 | [da inglaterra, |
| | | 540 | não é isso? e aí chegou um amigo nosso que |
| | | 541 | é inglês, quando ele chegou disse "hã? mas |
| | | 542 | você nunca foi lá?" hhh |
| 83 | Danilo | 543 | [hhh |
| 84 | Maria | 544 | e ela disse "nã::o!". ela presta uma atenção |
| | | 545 | e eu acho isso incrível. ela é, realmente, |
| | | 546 | o meu modelo. |
| 85 | Danilo | 547 | e:: |
| 86 | Maria | 548 | [ela só tem 20 anos, agora, ela. |
| 87 | Danilo | 549 | nossa, é bem nova, ela. novinha! |
| 88 | Maria | 550 | é, ainda pode piorar muito. hhh |
| 89 | Danilo | 551 | [hhh é::, bom, |
| | | 552 | então é isso. queria te agradecer muito |
| | | 553 | pela:: |
| 90 | Maria | 554 | [falo muito, né? |
| 91 | Danilo | 555 | hhh pela ajuda. |
| 92 | Maria | 556 | eu falei 33 minutos? ((olhando para o |
| | | 557 | gravador do celular)) |
| 93 | Danilo | 558 | 33 minutos. |
| 94 | Maria | 559 | que coisa! |
| 95 | Danilo | 560 | pra mim foi ótimo! |

Anexo IV: Mapeamento da entrevista com Domingos por eixos temáticos

| Turno | Linhas | Evento | Personagens |
|-------|---------|--|--|
| 14-32 | 69-196 | Domingos disserta sobre sua formação acadêmica e seu currículo. | Domingos. |
| 36 | 201-248 | A interrupção do mestrado em engenharia por pressão dos chefes. | Domingos, os chefes. |
| 48-56 | 297-345 | A aprovação no exame de inglês do mestrado em Direito da UCAM. | Domingos, “ninguém”, “nêgo” (referindo-se, provavelmente, à comissão examinadora do mestrado). |
| 60 | 380-395 | O contato com o inglês na escola naval: “não entendia porra nenhuma” | Domingos e os oficiais da marinha norte-americana. |
| 60 | 396-417 | O contato com o inglês na USP: “que dificuldade pra traduzir aqueles livros” | Domingos. |
| 64-68 | 428-457 | Domingos critica a qualidade dos profissionais que trabalhavam com/para ele. | Domingos, engenheiros subordinados a ele. |
| 76 | 481-509 | Domingos assume um cargo de chefia e é forçado a aprender inglês para viajar ao Japão. | Domingos, “nêgo” (referindo-se aos seus superiores nas Forças Armadas). |
| 108 | 716-741 | A falta de domínio da língua inglesa por doutores brasileiros. | Domingos, um “doutor” (genérico) e “nêgo” lá da Inglaterra. |

| | | | |
|----------------|-----------|--|---|
| 112 | 748-788 | A experiência com o inglês em uma multinacional alemã. | Domingos e o pessoal europeu. |
| 157-172 | 1039-1104 | A experiência no curso Y | Domingos, um amigo que lhe indicou o curso, “os caras” (“não entendia nada do que aqueles caras falavam”, em referência a outros usuários da língua). |
| 172 | 1104-1127 | A experiência no curso Z | Domingos, “nêgo” (a visão do mercado sobre o curso) e “o cara”, em alusão a um funcionário do curso. |
| 172-186 | 1127-1269 | A experiência no curso W | Domingos, os atendentes do curso, a diretora do curso, os professores do curso. |

Anexo V: Transcrição da entrevista com Domingos

| T | Falante | L | Dados |
|----|----------|---|---|
| 01 | Danilo | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 | tá joia, é::, então, domingos, como eu te falei na semana passada, o que a gente vai ter hoje é, é, só uma, uma conversa, é::, pra te conhecer um pouco, um pouco melhor, é:: essa entrevista que a gente tá tendo agora tá sendo grava::da, é:: eu pretendo usar os dados dela na minha dissertação de mestra::do, é:: o seu nome (2.0) não não vai aparecer na entrevista, né, a gente vai usar um pseudônimo, de maneira que cê possa ter total liberda::de pra, pra:: fazer os comentários que você quiser, é:: e:: sem precisar se sentir intimidado pela possibilidade de publicação dessa pesqui::sa ou desse estu::do é:: e o objetivo, como te disse, é conhecer um pouco melhor a tua história com o inglês, a tua relação com o inglês, como o inglês aparece na tua vida, é:: e, e, e tentar ter uma dimensão um pouco do papel que a <u>identidade</u> é é:: como categoria de análise pode é, é:: pode aparecer nas narrativas de alunos, é, de inglês como língua estrangeira, tá, você, você concorda em ser gravado? |
| 02 | Domingos | 29 | [concordo] |
| 03 | Danilo | 30 31 | [não tem problema nenhum?] |
| 04 | Domingos | 32 33 34 35 36 | eu não tenho nenhuma, só pra fazer uma observação pra você, com você, eu não tenho nenhum receio de que se torne público o que eu esteja falando com você |
| 05 | Danilo | 37 | [ok] |
| 06 | Domingos | 38 39 40 41 42 43 44 | até porque o que eu pretendo falar, não sei exatamente quais são as perguntas, mas seguramente não tenho nada que esconder, acho até que:: agora fica ao seu critério, mas eu não estou botando nenhum obstáculo de se tornar público ou não |
| 07 | Danilo | 45 | [uhum] |
| 08 | Domingos | 46 47 48 | até porque eu acho que o que eu vou falar aqui é uma coisa de extrema moralida::de |

| | | | |
|----|----------|--|--|
| 09 | Danilo | 49 | [uhum] |
| 10 | Domingos | 50 51 52 53 54 55 56 | é alguma coisa que realmente possa acrescentar a alguém, especialmente num trabalho de mestra::do, que é um trabalho que pelo que você me falou muito sé::rio, é um trabalho que realmente deve agregar muito à sociedade |
| 11 | Danilo | 57 58 59 60 61 62 | uhum, tá, ô domingos, eu queria começar te perguntando um pouquinho sobre, sobre você, quem é o domingos, gostaria que você se apresentasse. quem, quem é o domingos? como você se definiria? |
| 12 | Domingos | 63 64 65 66 | bom, você quer saber o domingos de hoje ou o domingos desde quando naquela época de fraldas e que caminhou ao longo da vida até o dia de hoje? |
| 13 | Danilo | 67 68 | o que você preferir. o que ficar mais confortável pra você. |
| 14 | Domingos | 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 | bom, então vamos fazer o seguinte. já que você está falando sobre uma questão acadêmica, não é isso, então eu vou convergir todo o nosso papo, pelo menos nessa pergunta específica que você acabou de me fazer, é, é, com relação à minha formação acadêmica, desde pequeno e até hoje, tá, por que isso? porque não adianta nada eu falar alguma coisa com relação a uma questão acadêmica de uns anos pra cá até agora porque isso não fecha um ciclo inteiro, o que fecha é a vida toda do cara. tá bom? então vamo lá. eu, na realidade, durante a minha vida toda, eu fiz, eu fiz curso em escola pública (2.0) pelo menos na minha juventude, na minha mocidade, lá atrás. entrei numa escola militar que eu consegui realmente, é, manter o foco nas atividades, como é a característica da vida militar, só que quando eu saí, aí os meus caminhos começaram a abrir, foi quando eu fiz a a:: na cidade universitária em são paulo o mestrado, desculpe, a engenharia, exerci durante muito tempo a engenharia construindo muitos navios que até hoje rodam pelo brasil afora, depois me interessei pra parte de informática, que pouca pessoa sabe, as poucas pessoas sabem e, e, que eu fiz o curso na puc, mas que no final acabei me descontinua::ndo com |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| | | 102 103 104 105 | relação a essa... a esse tipo de tecnologia, não porque eu não gostasse, porque ela é mu::ito rá::pida |
| 15 | Danilo | 106 107 108 | [isso em que época mais ou menos?] ((três apitos indicando que o ar condicionado foi ligado)) |
| 16 | Domingos | 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 | isso foi na época de é:: (2.0), é::, em torno, né, de repente eu posso tá enganado, mas em torno de mil novecentos e... e oitenta, oitenta e um oitenta e dois, por aí, mas eu já era engenheiro... o importante é que eu já era engenheiro e fiz aqui no rio de janeiro a puc, só que na realidade é que eu acabei descontinuando porque por duas razões, primeiro eu comecei a ver que o meu foco não era bem a informática, apesar de ter feito a análise de sistemas, que hoje nem mais existe, hoje já mudou a coisa, mas... e outro, é que eu comecei a ver que o meu foco de interesse não era bem esse (2.0) foi quando, então, eu despertei, na época de noventa, é noventa, na parte do direito |
| 17 | Danilo | 128 | uhum |
| 18 | Domingos | 129 130 131 132 133 134 135 136 | depois desse handicap ((provavelmente o aluno faz referência ao termo inglês background, que significa bagagem ou conhecimento prévio)) todo, aí eu fiz a universidade, foi a partir de então, a, a, a, a minha época de começar a fazer escola particular foi da puc com a análise de sistema até hoje |
| 19 | Danilo | 137 | uhum |
| 20 | Domingos | 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 | porque aí eu comecei a sentir, começou a haver a degradação da escola pública e a supremacia da escola particular e... e eu comecei a achar que não era justo começar a me submeter de novo a novos pleitos de, de:: dessa, dessas provas que você faz pra vestibular, porque eu já tinha curso superior, pra poder me submeter a regimes públicos hoje que lamentavelmente são degradantes com relação ao ensino e todo mundo sabe disso |
| 21 | Danilo | 150 151 | aí você fez engenharia onde exatamente, na puc? |
| 22 | Domingos | 152 | na usp |
| 23 | Danilo | 153 | ah, na usp |

| | | | |
|----|----------|--|--|
| 24 | Domingos | 154 155 156 | fiz análise de sistemas que acabei me descontinuando e isso não está no meu currículo |
| 25 | Danilo | 157 | aham |
| 26 | Domingos | 158 | mas fiz na puc rio de janeiro |
| 27 | Danilo | 159 | [uhum] direito |
| 28 | Domingos | 160 161 162 | depois fiz direito, direito não foi na puc, foi na, na:: na universidade metodista |
| 29 | Danilo | 163 | [aham] |
| 30 | Domingos | 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 180 181 182 183 184 185 | lá do flamengo, saí de lá, então de lá eu não parei mais de estudar inglês, aliás, de estudar (3,0) a:: o direito. então eu fiz vários cursos, desde aquela época até hoje, fiz vários cursos, eu contabilizei nesses últimos tempos quantos cursos eu fiz em toda essa época e em quase todas as universidades do rio de janeiro e até fora do rio de janeiro, como algumas em minas e outra lá no rio grande do sul, que foi a unisc, que é uma boa faculdade, excelente faculdade, mas no meu currículo eu não coloquei todos esses, esses, essas pós-graduações, por quê? porque no meu currículo eu selecionei o tipo da escola que eu queria que tivesse no meu currículo e quais as especialidades que eu queria constar no meu currículo |
| 31 | Danilo | 186 | [entendi] |
| 32 | Domingos | 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 | tanto é que hoje em dia no meu currículo o que você vê é só umas qua::tro, acho que foi quatro, não me lembro bem, quatro pós-graduações na fundação getúlio vargas, que é um renome no rio de janeiro e vários cursos de extensão que eu fiz é:: (2.0) na própria, é, na própria faculdade, é, na própria fundação getúlio vargas não consta |
| 33 | Danilo | 197 198 | [você disse que fez mestrado também, né?] |
| 34 | Domingos | 199 | sim |
| 35 | Danilo | 200 | tá |
| 36 | Domingos | 201 202 203 204 205 206 207 208 | eu vou chegar no mestrado, porque porque no começo da minha vida o meu foco... foi até bom você ter falado isso, eu tinha me esquecido, o meu foco era fazer universidade, tanto é que eu fiz a escola naval, eu fiz a engenharia, fiz o direito, todos, todas bem sucedidas, depois eu me |

| | | | |
|----|----------|--|---|
| | | 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 | cansei de curso superior, ia até fazer mais outro curso superior, mas eu achei que era perda de tempo, então eu achei melhor começar a me dedicar na pós-graduação lato sensu, foi quando eu tive um <u>bando</u> de cursos e inclusive de direito também, é, curso também lato sensu na (3.0) é, na universidade é:: da usp, de engenharia, tá, iniciei o meu mestrado em engenharia na, na fundão, na universidade lá do fundão, mas não cheguei a completar, mas aí foi uma questão burocrática, não foi uma questão do, do, da minha querência, foi uma questão burocrática que eu trabalha::va, tava meio enrola::do e então, por uma questão de custo benefício as pessoas, os meus chefes na ocasião, acharam por bem que eu deveria dar um shift naquele meu curso porque:: havia um interesse, lá, premente dos trabalhos, tudo balela, tudo balela. você vê perfeitamente que é tudo balela, mas ocorreu e eu acabei entrando nesse engodo, mas a vida passa, as pessoas dão volta por cima e então o que que acontece, eu comecei a observar ah aí eu fiz alguns testes de mestra::do aqui:: pra direito, só que aqui o mestrado brasileiro é muito complicado, não é porque você faça uma prova e passe, não, porque todas elas eu passei e nem é a prova de inglês::s que você faz porque você escolhe se vai fazer inglês ou faz o ale o, o, o:: espanhol, não, não é, isso você também passa. a prova mais difícil que eu já vi de prova de inglês foi na fundação getúlio vargas, mas também não é nenhum bicho de sete cabeças |
| 37 | Danilo | 249 | por que que ela era difícil? |
| 38 | Domingos | 250 251 252 253 254 255 256 | porque na realidade o que que acontece, é:: nessas provas de mestrado é uma coisa muito interessante, uma falsa moralidade a toda prova, é:: uma crítica, mas é uma crítica construtiva e eu acho que tenho direito de fazer essa crítica |
| 39 | Danilo | 257 | [claro] |
| 40 | Domingos | 258 259 260 261 | porque o país sendo o terceiro mais inculto do mundo isso não seria nenhuma novidade, isso seria simplesmente isso que eu vou te falar |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| | | 262 263 264 265 266 267 268 269 | uma constatação do que eu acabei de ler hoje com relação à cultura brasileira no âmbito mundial, apesar do governo dizer que botou milhões de dinheiro, acho que foi pro bolso de alguém, não foi exatamente pro, você pode até botar isso que eu tô falando mesmo |
| 41 | Danilo | 270 | tá |
| 42 | Domingos | 271 272 273 | porque isso aí tá na internet, é o que eu coloco mesmo, não tenho medo do que eu falo, quero deixar bem claro |
| 43 | Danilo | 274 | tá |
| 44 | Domingos | 275 276 277 | então o que que acontece é:: com o, com o... o que que eu tava falando, mesmo? |
| 45 | Danilo | 278 279 280 | eu perguntei do motivo pelo qual você achou a prova de inglês da fgv do mestrado difícil |
| 46 | Domingos | 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 | ah sim, é... porque a fgv ela faz o seguinte, ela tem uma prova de inglês em duas partes, uma você traduz e a outra você escreve alguma coisa... aí você diz assim isso é, é... isso é a maior piada, é:: isso é eliminatória? não, não é, isso daí é simplesmente corrigida de qualquer maneira em que as pessoas olham lá e diz assim: não, você não sabe escrever porcaria nenhuma, então você faz o mestrado, mas daqui a dois anos, três quando você se formar, você vai ter que fazer uma outra provinha pra garantir que você sabe falar alguma coisa. |
| 47 | Danilo | 296 | mas isso aconteceu com você lá? |
| 48 | Domingos | 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 | aconteceu, não, eu não fiz mestrado, mas tô dizendo em outras provas que eu fiz não, ninguém me disse pra eu ter que fazer de no::vo, é, é, não, isso não foi um óbice pra mim, até porque naquela época eu tinha o nível intermediário e é justamente do intermediário pra baixo que é o nível de checagem do inglês na fundação getúlio vargas, essa ainda é a mais moralista, é a melhor, porque quando você chega veja só, eu não sei qual é a sua faculdade, eu só tô falando aqui de uma forma muito lato sensu, é, é, não queria que vinculasse isso a faculdade nenhuma, até temeria, até poderia ser uma injustiça, mas isso |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| | | 314 315 | ocorreu comigo, na <u>ucam</u> , por exemplo, não é assim |
| 49 | Danilo | 316 | uhum |
| 50 | Domingos | 317 318 319 320 321 322 | <p> você chega e faz uma provinha só de tradução e você traduz o que você quiser e se você for pro pau nêgo diz o seguinte... você vai fazer mais tarde, só que alguém acaba esquecendo de te cobrar mais tarde. beleza? </p> |
| 51 | Danilo | 323 324 | entendi. isso aconteceu com você na ucam? |
| 52 | Domingos | 325 | aconteceu |
| 53 | Danilo | 326 | ai você não teve que refazer a prova? |
| 54 | Domingos | 327 | não, não, não, não, não. |
| 55 | Danilo | 328 | você passou? |
| 56 | Domingos | 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 | <p> passei, passei, eu não tive problema. veja só, o meu problema no mestrado brasileiro não foi esse. o meu problema no mestrado brasileiro é que infelizmente, veja só, nós temos um sistema de cultura muito errado no país e eu considero que esse seu trabalho de repente vai dar uma sacudidela é... com relação a essa política de ensino totalmente esquizofrênico que nós temos. ai você diz por quê? por uma razão muito simples. pra que existe a faculdade? é a, é, é a parte formal pra que garanta que você quando saia da faculdade você tenha um bom nível de profissionalismo. </p> |
| 57 | Danilo | 350 | uhum. |
| 58 | Domingos | 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 | <p> agora, evidentemente se você quer seguir a carreira do magistério, então cabe a você fazer mestrado e doutorado porque é esse o caminho do doutor e do mestre. não vejo outro. só que na realidade isso tudo é uma balela. porque quando você sai da faculdade você não sai formado em porra nenhuma. eu quando saí da faculdade eu saí com uma nota 9.5 de direito de média geral global. se eu não fizesse mais esse tanto de cursos, eu tava roubado. eu tava roubado. apesar de adquirir nenhuma nota minha foi abaixo de 9 em direito, em todas elas é, mas, na realidade, é, é, é, é... eu vejo a dificuldade hoje em dia, eu não sei como é o garoto que sai da faculdade hoje com uma nota mais ou menos ele </p> |

| | | | |
|----|----------|--|--|
| | | 370 371 | consegue sobreviver no mercado esquizofrênico que nós temos. |
| 59 | Danilo | 372 373 374 375 376 377 378 379 | é, é verdade, mas vamos fazer um recorte, então nessa questão da tua formação. vamos fazer um recorte, então, pro inglês. na tua relação com o inglês, como o inglês apareceu na sua vida e que que contato, que tipo de relação você veio tendo com ele até agora? |
| 60 | Domingos | 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 | é, eu tive muito contato com o inglês. infelizmente eu não soube aproveitar nas devidas épocas, mas eu tive muito contato. e eram uns contatos eu vou te dizer agora, desde a época lá da academia, quando eu tinha os meus dezesseis anos, quinze anos, era normal que você tivesse contato em inglês, é, porque na própria escola naval você tem intercâmbio de oficiais da marinha norte-americana na própria escola, que não falam português, falam inglês. é normal que você tenha palestras em inglês. claro que eu não entendia porra nenhuma naquela época, mas isso já começou a me fazer acordar. quando você vai pra faculdade, como eu fui pra usp, bem ou mal, no, na engenharia, você tinha muitos livros em inglês. aí você diz assim, por que livros em inglês? porque chega num determinado ponto, aí voltamos ao papo que eu te falei na quarta-feira, que o nível cultural do brasil é até um determinado ponto. se você quiser ter um plus, você vai ter que estudar uma língua estrangeira e o que eu vislumbrava na ocasião era o inglês, porque os melhores livros de inglês, digo, desculpe, de engenharia, estava no espanhol e no inglês, inglês norte-americano, digo bem claro. mas eu dava preferência ao norte-americano. que dificuldade pra traduzir aqueles livros. então pra você ver que a minha vida já foi tormentosa desde a vida de academia até a usp porque o meu inglês era fraco. |
| 61 | Danilo | 418 | uhum. |
| 62 | Domingos | 419 420 421 422 | aí eu comecei a ver, veja só, eu comecei a ter uma leve impressão que o inglês teria de fazer parte da minha vida e pra isso eu teria de mudar |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| | | 423 424 425 426 | alguns preconceitos, alguns conceitos meus e também alguma rotina pra poder encaixar o inglês na minha, na minha vida. |
| 63 | Danilo | 427 | tá, e que preconceitos eram esses? |
| 64 | Domingos | 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 | porque na realidade você fica, assim, uma coisa muito bairrista, né, você fica assim, você, é, você, o que que você pensa? não, é, o bom profissional é aquele que trabalha aqui e é aquele que faz as coisas certas aqui. e por quê? porque você começa a ver também aqui dentro do brasil, dentro das nossas, dentro dos nossos profissionais, umas horrorosidades. eu tive engenheiros subordinados a mim que não sabiam escrever absolutamente nada em português. pedia pra fazer um relatório, fazia tudo errado, você não conseguia entender o que o cara te escrevia. aí você chega e diz assim: cara, se em nível superior que nem português sabe falar, eu vou querer ficar preocupado com o inglês? |
| 65 | Danilo | 447 | uhum. |
| 66 | Domingos | 448 449 | eu tenho que me preocupar com a língua mater que pouca gente sabe. |
| 67 | Danilo | 450 | uhum. |
| 68 | Domingos | 451 452 453 454 455 456 457 | era difícil você pegar um engenheiro com um nível superior pra falar em público. não era por vergonha não, é porque o cara não sabia falar. ((bate na mesa)) e até hoje esse problema ocorre no brasil. lamentavelmente ele ocorre. |
| 69 | Danilo | 458 | e aí você começou a estudar inglês? |
| 70 | Domingos | 459 460 461 462 | comecei, aí, comecei a estudar inglês quando comecei a estudar mais alone, ou seja, mais sozinho, eu me separei mais do grupo. |
| 71 | Danilo | 463 | isso na escola naval ainda? |
| 72 | Domingos | 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 | não, não, isso depois da engenharia, porque eu já tinha algum handicap de engenharia, então chegou num determinado ponto que eu assumi um cargo de importância e quando você assume um cargo de importância você não fica mais junto com aquela galera, você passa a ser chefe de muita coisa, mas uma coisa assim mais virtual, assim como um presidente da república que é chefe do brasil e não sabe nem o que tá acontecendo aqui? |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| 73 | Danilo | 476 | uhum. |
| 74 | Domingos | 477 478 479 | é diferente de você que tá chefiando a sua turma lá e você tá lidando com a coisa toda. você entendeu a diferença? |
| 75 | Danilo | 480 | sim. |
| 76 | Domingos | 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 | então quando cê chega nesse ponto de chefia você corta aquele laço umbilical com a turma, então você já começa a pensar em outras coisas, aí você já começa a ter viagens, aí é o maior sufoco. eu adoro viajar, mas nêgo chegou e disse assim: cê vai pro japão fazer um curso de construção naval lá. tinha até me esquecido disso. aí beleza, como é que eu vou entrar em contato? japonês eu não sei. cê vai falar em inglês. eu tive que estudar inglês assim, em cima do laço, era um sufoco quando eu tinha que viajar. virou um martírio. e eu não podia dizer que eu não ia fazer, ou que eu precisasse mais tempo pra poder estudar, porque isso é pênalti. isso é pênalti. você tinha de enfrentar. aí você imagina o, o, o problema psicológico que eu tive. chegou num determinado ponto que o inglês apesar de ser um preconceito ou um conceito meu no passado, eu tive de quebrar essa barreira pra poder me atualizar profissionalmente e depois pra poder cumprir as minhas metas profissionais, que era todas no exterior. |
| 77 | Danilo | 510 | uhum. |
| 78 | Domingos | 511 | você entende? |
| 79 | Danilo | 512 | entendo. |
| 80 | Domingos | 513 514 515 516 517 518 519 520 521 | mas aí não acabou ainda. aí quando você vai desenvolvendo, peguei o direito, fiz o direito, beleza, vou ler em português, na faculdade não estudei um livro em inglês ou espanhol, um livro em inglês, aí eu chego aqui pra fazer mestrado no brasil, que também seria essa esculhambação que eu te falei |
| 81 | Danilo | 522 | mestrado em direito? |
| 82 | Domingos | 523 524 525 526 527 528 529 | em direito. aí também não consegui, não consegui vaga, não porque eu não passasse, eu cheguei até a passar em primeiro lugar, em segundo lugar, nessas provas todas que você possa imaginar, mas eu não passava na entrevista porque o cara chega pra |

| | | | |
|----|----------|---|--|
| | | 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 | <p> você e isso daí é um absurdo, chega pra você e diz assim: você trabalha? trabalho. ah, mas não pode trabalhar que aqui é tempo exclusivo. você vai ganhar bolsas do cap ((provavelmente o aluno se refere à capes, coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior)). quanto que é bolsas do cap? é mil e duzentos, dois mil reais. eu cheguei, meu amigo, cê tá de sacanagem comigo, com todo o respeito. você quer que eu deixe o meu salário, todo aquele handicap que eu fiz durante a vida toda, pra ganhar no capes dois mil reais pra ficar em tempo exclusivo com você? eu disse não, você tá de brincadeira. eu tenho dez cursos é... eu tenho três cursos superiores, eu tenho dez não sei o que, eu tenho um bando de coisa. não tô entendendo. então, mas tem que ser assim. aí eu disse que assim eu não vou sair, nem vou assinar isso. que eles queriam que eu assinasse num papel. vê lá se eu vou assinar um troço falso, porque eu ia continuar trabalhando. não ia trabalhar. então esse era o grande problema. aí começava a criar, como até hoje existe aqui no brasil, o cara achou maravilhoso o meu currículo, não queria me reprovar, mas também não podia aceitar porque eu não tinha assinado. isso foi na ucam. então ele veio com uma proposta indecorosa. ele veio com uma proposta de que eu fosse aluno especial, porque sendo aluno especial, se eu dissesse que eu ia fazer, aí ele podia dizer não, aquela assinatura já não vale mais porque já não é mais começo, é fim. você entendeu a jogada? </p> |
| 83 | Danilo | 571 | e aí você nesse meio tempo... |
| 84 | Domingos | 572 | = aí eu não aceitei. |
| 85 | Danilo | 573 574 575 | <p> veio sempre estudando inglês desde o fim da engenharia até...? </p> |
| 86 | Domingos | 576 577 578 579 580 | <p> é, sempre, sempre. eu vim estudando inglês. aí você chega e diz assim, mas, perai, mas se você já vem desde aquela época estudando aqui, você já deveria ser um doutor em engenharia </p> |
| 87 | Danilo | 581 | em inglês? |

| | | | |
|----|----------|--|---|
| 88 | Domingos | 582 583 | em inglês, é, me desculpe. não, não é bem assim. porque aí nós voltamos... |
| 89 | Danilo | 584 585 586 587 | desculpa eu te interromper de novo, mas é que você fala desde aquela época, só pra eu ter uma ideia de tempo, quanto tempo mais ou menos? |
| 90 | Domingos | 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 | desde a época de 80, 90, que foi na época que eu senti grande necessidade de estudar inglês, porque quando eu comecei a alçar na minha carreira de, de engenharia e mesmo de militar da ativa quando eu chego na época, é::, eu tinha que ter contatos sociais, eu tinha que ter contatos profissionais, com, com pessoas estrangeiras e, e, e... não podia falar tanta besteira, então eu tinha que estudar? tinha. tinha que saber? alguma coisa eu tinha que fazer pra poder reverter a coisa e não era só você falar. ela ler também, era entender, que também não adianta cê falar sem saber entender. também não adianta cê falar sem saber escrever nada. então porque é, é, a própria habilidade, tinha de ter todas uma sequência... |
| 91 | Danilo | 608 609 | então você começou a estudar inglês nas forças armadas ainda? |
| 92 | Domingos | 610 | é, no final delas. |
| 93 | Danilo | 611 612 | as aulas eram dadas pelas forças armadas |
| 94 | Domingos | 613 | não |
| 95 | Danilo | 614 | você fazia |
| 96 | Domingos | 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 | era dada, mas só que lá era dada mais para uma questão hhh é, de fazer, não, por exemplo, você foi escolhido para fazer um curso para fora. tinha que fazer inglês. seja lá qual for o país que fosse, tinha que falar inglês. mas o cara não estava treinado pra passar numa prova dessa. então eles faziam isso daí é uma importação da marinha americana. eles têm um compêndio que você fica estudando aquela porcaria, é tipo assim como se fosse um toefl, não é toefl, é uma maneira deles desenvolvida lá pela marinha deles, americana, em que você estuda aquela maluquice e depois você faz uma prova. às vezes o cara passa, às vezes não passa. |
| 97 | Danilo | 633 | você fez isso? |

| | | | |
|-----|----------|---|--|
| 98 | Domingos | 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 | não, eu não cheguei a fazer isso porque é, às minhas indicações eram mais de dentro. eram por especialidade, não por uma questão de língua. quando eu fui fazer engenharia, era a construção, curso lá em (inaudível) e (inaudível) ((o aluno menciona os nomes de duas cidades japonesas)) que eu passei muitos meses lá no japão fazendo construção naval, é... tinha que ser eu. não era uma questão de pegar o fulano, nananana, vamo lá. |
| 99 | Danilo | 646 | you tinha qual patente lá na época? |
| 100 | Domingos | 647 | na época eu era... capitão de corveta. |
| 101 | Danilo | 648 | tá. |
| 102 | Domingos | 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 | então o que que acontece. também nesse período eu também viajei muito pelo mundo afora e... eu senti essa dificuldade de de inglês. quando cheguei fora e comecei a fazer engenharia, um bando de cursos, mesmo nos cursos da coisa, eu comecei a conhecer melhor as universidades brasileiras e em especial as cariocas, eu comecei a ver que essa questão de língua é uma esculhambação. esse negócio de dizer que mestrado precisa saber uma língua e doutorado saber duas, piada, isso é uma piada de mau gosto, isso é uma mentira que tão te falando e que conseguiram me convencer durante algum tempo, mentira. o inglês é justamente este que eu tô te falando, é você fazer uma provinha que qualquer analfabeto faz e passa, no máximo nível intermediário, de intermediário pra baixo. se você fizer intermediário pra baixo você, tanto é que nos cursos da fundação getúlio vargas, que é das, das, um dos cursos mais, que mais exigem a questão de língua, faça uma experiência. existe os cursos que são dados em inglês lá que eu já participei. cê sabe qual é a condição pra você fazer o curso, além de outras? você tem que assinar um documento perante a fundação getúlio vargas que você é nível intermediário. |
| 103 | Danilo | 682 683 | é uma autodeclaração que você é nível intermediário. |

| | | | |
|-----|----------|--|--|
| 104 | Domingos | 684 685 686 687 688 689 690 | é, mas... você não precisa ser, é, falar muito não. você é nível intermediário. isso é o mais sério que eu já vi. esse é o mais sério. aí quando chega aqui, aí cê diz assim, pô, mas perai, mas eu não entendo. agora eu vou omitir os nomes. |
| 105 | Danilo | 691 | tá |
| 106 | Domingos | 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 | do que eu vou te falar, tá, agora eu vou omitir os nomes do que eu vou falar por uma questão de ética. conheço vários doutores de direito, de estatística, de economia, de várias universidades, da ucam, da:: da puc rio de janeiro, da universidade são paulo, é... de todas as especialidades que você possa imaginar, meus amigos. e certa vez eu fiz uma pergunta a eles, pros doutores, porque eu sentia, eu sinto uma dificuldade de saber os detalhes da língua inglesa, até entendo, escrevo, é, eu acho até que eu me safo bem, mas eu queria saber mais e eu sei que é uma dificuldade, não é tão fácil assim como você acha, e eu via que as pessoas não sabem porra nenhuma, nem o português, e dizia que era doutor e sabia duas línguas. porra nenhuma, cara, não é assim que funciona, não, no brasil. |
| 107 | Danilo | 714 715 | e hoje qual é o contato que você tem com o inglês? |
| 108 | Domingos | 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 | o inglês é total. é total, porque, por exemplo, agora e depois de algum tempo, aí, atrás, eu comecei a fazer mestrado, agora tô no doutorado, na união europeia, aí chega lá, o nível de ensino é outro, não é essa esculhambação daqui e essa exigência da língua não é uma exigência tão chifrim quanto essas que eu te falei, não, que é um engana que eu gosto, não. porque uma coisa eu te garanto: eu não tenho medo de errar o que eu tô te falando agora. pode deixar claro e eu assino o que eu tô dizendo. no brasil são poucos os doutores que falam duas línguas e mal falam português. ponto. infelizmente. não falam duas línguas. existe um método que eles apresentam pra atuar no exterior. vale porque eu já vi um trabalho de um doutor, excelente, lindo, que eu cheguei cara, |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| | | 737 738 739 740 741 | como é que você escreveu essa merda se você nem português sabe falar? inglês, porque quando cê manda um trabalho internacional pra inglaterra, nêgo te reprova pela língua. |
| 109 | Danilo | 742 743 744 | mas você sente que na sua vida você já perdeu oportunidades por causa do inglês? |
| 110 | Domingos | 745 746 | não. não perdi oportunidade porque me safei, mas poderia ter perdido. |
| 111 | Danilo | 747 | huhum. |
| 112 | Domingos | 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 | então, outra coisa. depois trabalhei como o segundo cara mais importante de uma multinacional e que era no rio de janeiro. era uma empresa multinacional alemã, muito conhecida, é, junto da mercedes-benz, era um grupo grande lá, eu tinha que falar o inglês porque alemão nem pensar, então tinha que ser em inglês e o pessoal europeu fala muito bem o inglês, fala pouco, não, fala muito bem o inglês, então você tinha de se safar, meu amigo, principalmente no cargo que você assumia. eu não podia dizer que eu não tava entendendo, que eu não sabia, se eu não sabia, se eu não soubesse eu tinha que estudar antes, tinha que me safar. e até a própria é, a, é, a, própria empresa dava cursos de inglês pra quem precisasse, como eu já escutei, como eu já assisti cursos de inglês. você entende? e os caras sacaneiam, que chega um brasileiro lá, aí o cara vira, assim, e diz assim, você tá entendendo bem o que tá em inglês? o cara tá falando inglês com você. vai ver qual... quer te sacanear, que eles acham que é melhor do que você. aí quando toma umas tapas, aí fica legal, você entende? então o que que acontece, então essa também que eu passei cerca de dez anos, também, né, nesse sufoco, então pra você ver que desde aquela época da ativa, como engenheiro, como, como advogado, como, como, é, é, é, é, é, é, empresário, aqui do rio de janeiro de uma grande multinacional, o inglês veio me perseguindo. eu não sei se eu andei perseguindo o inglês ou o inglês me perseguindo durante esse período. quando eu fui pra união europeia, pra |

| | | | |
|-----|----------|---|--|
| | | 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 | fazer o curso de mestrado e de doutorado e hoje eu tô fazendo o de doutorado, o papo é outro. o inglês ele não aparece como uma questão formal, como é a, a, as fa... como são as faculdades brasileiras. ele aparece de uma forma material, explicando direitinho. aqui, pra eu ser bom em espanhol e em inglês, eu só basto declarar. e se eu for intermediário bem baixo, mesmo, eu faço um curso de mestrado e de doutorado com o pé nas costas. pode ser que eu tenha problema na questão da matéria, mas não da língua. lá fora é diferente. lá fora você não faz nenhuma declaração, aliás, até você faz, no seu currículo, que nêgo exige. qual é o nível? e também tem a outra piada que eu vou falar aqui pra vocês, que é qual é o troço, é... na, na língua e aí você vira e declara. mas aquilo é uma questão formal e não é por isso que eles vão te avaliar. agora, quando você chega lá e vai fazer um doutorado, o cara vira pra você e diz o seguinte: meu amigo, você tem tantos meses pra fazer um trabalho complicadíssimo, você vai ter que fazer aqui pra união europeia um trabalho e usa como referência esse autor que é americano, que é espanhol, esse não sei o que, aí você olha, rapaz, você entra em desespero, você chega cara, porra, esse cara tá de sacanagem... |
| 113 | Danilo | 825 | isso aconteceu com você? |
| 114 | Domingos | 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 | aconteceu, não, tá acontecendo. eu tenho um trabalho pra apresentar daqui a dois meses que tá tudo escrito em espanhol. e eu não sei porra nenhuma de espanhol. eu tive, agora eu tô no curso de espanhol e, (inaudível) não resolve nada se você não tem base não resolve nada. então a língua incorpora você não como uma questão formal na, é, é, na cultura europeia, mas numa postura, é, é, numa formação material. materialmente você tem que saber, porque se você não souber, você não faz o doutorado porque você não tem como analisar aquilo e escrever. você entendeu? é um outro tipo de ensino, é um outro tipo de visão e que te deixa |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| | | 843 844 845 846 847 848 849 | desesperado, porque o grande problema hoje pra mim não é a questão técnica, não é a questão técnica, é a questão da língua. eu tenho problema, sim, no inglês e tenho problema, sim, no espanhol, evidentemente no inglês eu tenho muito menos, mas tenho ainda. |
| 115 | Danilo | 850 851 852 853 | me dá um exemplo desse problema que você disse que tem no inglês. em que, em que situação, por exemplo, o inglês apareceu como um problema pra você? |
| 116 | Domingos | 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 | por exemplo, eu tô lendo um livro que chama contrato social que vem, que eu tenho de fazer um trabalho, porque todo o meu trabalho é feito pelo contrato... contratualismo da época da, da, do século dezoito e que é você tiveram nós tivemos vários contratualistas e um deles é rousseau que você tem o, o... contrato social, social contract. eu tô lendo ele em inglês. tenta ler ele em inglês pra você ver se é tão fácil. se você lendo em português você já tem que ler duas ou três vezes pra entender bem o que o cara quer em português, agora vai entender em inglês o que o infeliz queria falar. |
| 117 | Danilo | 871 | entendi. |
| 118 | Domingos | 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 | então isso pra mim é uma dificuldade. porque a dificuldade não é só na língua, mas também na cultura de como o pessoal quis falar com relação a isso, porque o inglês às vezes ele quer falar uma coisa, mas ele fala de uma forma diferente, não é dentro da sua cultura e isso é um problema muito sério quando você aprende questões filosóficas. quando você pega livro traduzido, você tem uma sensação de que realmente foi tudo de bom que você podia ter, né, mas livro traduzido nem sempre eles são traduzidos corretamente. quando você pega um livro traduzido e um original, você vê que existe diferente. e quando você faz um doutorado você vê que nêgo chama atenção pra isso. ele não quer um livro traduzido, ele quer que você veja pelo, pelo original. então ele força que você saiba. então, meu amigo, com todo o respeito, aí começa a sentir dificuldades em inglês. porque é uma |

| | | | |
|-----|----------|--|--|
| | | 896 897 898 899 900 901 902 903 904 | leitura pesada, muitos vocabulários árdus, o entendimento como é que as pessoas falam é diferente do português e você tem de ficar fazendo aquela caça, é (3.0), você lê e tem uma (inaudível) mas o que que esse infeliz quer dizer, aí vai e vai, isso te dá, e vai, isso te demora a ter, a a assimilar as coisas. |
| 119 | Danilo | 905 | entendi. |
| 120 | Domingos | 906 907 908 909 | entendeu? agora, se você tivesse uma boa base de inglês lá atrás, isso poderia até ser uma dificuldade, mas na interpretação, mas não na língua. |
| 121 | Danilo | 910 911 912 913 | e, e, como é que você se sente quando usa o inglês? o que é que vem pra você? quais são as sensações que você tem quando usa o inglês? |
| 122 | Domingos | 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 | a sensação que eu tenho é que eu deveria saber mais e não sei mais por porque eu não penso como eu penso hoje em dia, porque se eu tivesse o pensamento filosófico que eu tenho hoje, eu teria naquela época estudado mais o inglês e o espanhol que cresce muito no mundo e não fiz isso, porque eu preferi dar uma ênfase na, nas questões técnicas profissionais em detrimento às línguas estrangeiras, não à brasileira. hoje em dia eu faria diferente, daria mais ênfase nas línguas estrangeiras do que na técnica, você sabe por quê? a língua não muda, a técnica muda. |
| 123 | Danilo | 930 931 | huhum. (3,0) e, e, você disse que você viaja pra fora... |
| 124 | Domingos | 932 | muito, muito. |
| 125 | Danilo | 933 934 | e quando você viaja e precisa se comunicar em inglês, nas situações |
| 126 | Domingos | 935 936 | [eu me comunico bem] |
| 127 | Danilo | 937 | mais corriqueiras do dia a dia. |
| 128 | Domingos | 938 | ah, me comunico muito bem. |
| 129 | Danilo | 939 | como você se sente? você... |
| 130 | Domingos | 940 941 942 943 944 945 946 947 948 | bem, muito bem, bem confortável, não vejo nada de, o o que eu me sinto, vamo dizer, só pra você ter uma ideia, se eu na universidade lá fora, se eu escutar um professor, professor ((Domingos usa a pronúncia em inglês /prə'fes.ər/)), como nêgo fala, falando em inglês, como já teve um inglês, lá, falando, eu entendo. |

| | | | |
|-----|----------|---|--|
| 131 | Danilo | 949 | huhum. |
| 132 | Domingos | 950 951 952 953 | não entendo tudo, mas eu entendendo razoavelmente bem. mas se vier um espanhol falar, eu não entendo absolutamente nada. |
| 133 | Danilo | 954 | huhum. |
| 134 | Domingos | 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 | eu não entendo absolutamente nada. e o alemão, que eu tenho amigos alemães, não conseguem entender isso. chega, disse, porra, mas você fala mais ou menos o inglês, se safa bem aí eu falo em espanhol você não entende porra nenhuma? eu não entendo, mas o espanhol não é igual ao brasileiro? é totalmente diferente, cara. e o cara acha que eu tô de sacanagem com ele. |
| 135 | Danilo | 965 | huhum. |
| 136 | Domingos | 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 | eu não entendo mesmo. você entende? tanto é que quando o cara chega e diz assim, o que que cê prefere, que eu fale em espanhol ou fale em inglês? eu digo, fala em inglês, se eu tiver que morrer eu morro pelo inglês, porque pelo menos eu morro menos. pelo espanhol eu vou morrer total. você entendeu? então isso é terrível, isso é terrível. e isso foi uma falta de visão minha no passado muito grande. isso jamais deveria ter ocorrido, porque isso te limita profissionalmente. não tá limitando, não, mas te dá um, te aumenta um, você fica, fica estressado, o seu nível de stress aumenta, e eu não tô afim de ter nível de stress você entendeu ô:: danilo? |
| 137 | Danilo | 985 986 987 988 989 | e, é, eu lembro que naquele dia a gente conversou e, e, você comentou comigo que::, é::, você fazia três cursos, né, você estudava inglês aqui no curso X e quais eram os outros dois lugares? |
| 138 | Domingos | 990 991 | o curso V, no espanhol, porque eu tenho que fazer, não tem jeito. |
| 139 | Danilo | 992 | lá você estuda só espanhol? |
| 140 | Domingos | 993 | só espanhol. |
| 141 | Danilo | 994 | tá, e o inglês |
| 142 | Domingos | 995 | o inglês só aqui |
| 143 | Danilo | 996 | só aqui |
| 144 | Domingos | 997 998 999 1000 1001 | a união europeia que eu faço e acabei de terminar um curso agora na unisc, é, de direito, de pós-graduação no direito, mas também acavando com todas, com todos esses cursos. |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| 145 | Danilo | 1002 1003 | tá, mas aula de inglês você só tem aqui no curso X? |
| 146 | Domingos | 1004 1005 1006 1007 | é, pelo seguinte, um dos grandes problemas que eu tive foi, foi justamente de ficar pulando de escola pra escola. |
| 147 | Danilo | 1008 | huhum. |
| 148 | Domingos | 1009 1010 1011 1012 1013 | a gente tem de aprender no brasil que brasil não tem vocação pra ensino. os nossos profissionais são muito baixos, muito baixos tecnicamente e de tudo o que você possa imaginar. |
| 149 | Danilo | 1014 | huhum. |
| 150 | Domingos | 1015 1016 1017 1018 1019 | isso não é regra, quero deixar bem claro. isso é uma grande maioria, mas tem muita gente muito boa, mas eu tô dizendo, você olhando assim pro lato sensu, você, não é boa a visão |
| 151 | Danilo | 1020 | huhum |
| 152 | Domingos | 1021 1022 | no brasil e não é eu que, não sou eu que digo não, é eu e todo mundo |
| 153 | Danilo | 1023 | huhum. |
| 154 | Domingos | 1024 1025 | entendeu? como hoje, mesmo, eu tive lendo a esse respeito |
| 155 | Danilo | 1026 | huhum |
| 156 | Domingos | 1027 1028 1029 1030 1031 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 | eu tenho até recorte de tudo isso que eu tô falando com vocês, nada pra mim é carteadado, é inventado, não. então o que que acontece, você não tem a, o, o, o país é esse daí, rapaz, que nós vivemos. é o país em que as pessoas não têm análise crítica, elas são analfabetas funcionais, tem nível superior, tem doutorado, mas não faz uma análise crítica a respeito, não sabe interpretar uma situação diante dos seus olhos. |
| 157 | Danilo | 1039 1040 1041 | e aí cê falou que cê tá agora no curso X, mas que você passou por outros cursos antes. |
| 158 | Domingos | 1042 | passei. |
| 159 | Danilo | 1043 | e como é que foi esse itinerário? |
| 160 | Domingos | 1044 1045 1046 1047 1048 | Porcaria, porque acontece o seguinte, aqui é tudo uma enganação. o brasil é uma enganação. não, e, e às vezes é igualzinho, você tem dez médicos, nove são enganações, um é bom. |
| 161 | Danilo | 1049 1050 | mas você acha que foi enganado pelos outros cursos? |
| 162 | Domingos | 1051 | sim, com certeza. com certeza. |
| 163 | Danilo | 1052 | fala um pouco mais sobre isso. |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| 164 | Domingos | 1053 1054 1055 1056 1057 | falo, porque vou dizer. eu estudei no curso X, na... eu vou te dizer com relação a, a, a minha vida nos, no, no, nos cursos de inglês. é de chorar na rampa. |
| 165 | Danilo | 1058 | hhh |
| 166 | Domingos | 1059 1060 1061 1062 1063 1064 1065 1066 1067 | foi indicações, teve amigos meus engenheiros, muitos deles fizeram mestrado, não sei o que, chegou e disse assim, olha, cara, tem um excelente curso que eu tô fazendo de inglês que, pô, batata. você vai aprender. é sistema americano e você vai fazer. aí me ensinou, que eu fui fazer inclusive na mesma escola dele, lá no curso Y. |
| 167 | Danilo | 1068 | uhum. |
| 168 | Domingos | 1069 1070 1071 1072 1073 1074 1075 1076 1077 1078 1079 1080 1081 1082 1083 1084 1085 1086 1087 1088 1089 1090 1091 1092 1093 | uma porcaria. uma porcaria. um, um, um curso muito pesado, eu saía cansado, de cabeça quente, mas se você ainda soubesse alguma coisa, tudo bem. saía assim, voando. quando eu estava lá no final do curso, que se não me engano são onze níveis, o cara já tinha até acabado, aí me apresentaram um, uma coisa assim como você já apresenta aqui, um youtubezinho, uma coisa assim que a pessoa falava em inglês. eu não entendia absolutamente nada. nada, eu cheguei cara, como é que eu posso tá no nível oito, quase pra acabar, que acabava em onze, e eu não entendo absolutamente nada, não entendia nada, bulhufas do que aqueles caras falavam. nada. eu comecei a ver que o curso Y, ele estava me fazendo desaprender o inglês. aí eu comecei a ver que esse meu amigo que tinha me indicado e que tinha acabado de fazer o curso do curso Y, também não falava absolutamente nada de inglês e também não entendia absolutamente nada, tanto quanto eu. |
| 169 | Danilo | 1094 | uhum. |
| 170 | Domingos | 1095 1096 | eu cheguei... tô em furada, esse curso não tá com porra nenhuma. |
| 171 | Danilo | 1097 | uhum. |
| 172 | Domingos | 1098 1099 1100 1101 1102 1103 1104 1105 | não tá com porra nenhuma. um curso ca::ro e cheio de troço, não vale. cheguei e disse assim... meu amigo, tô fora desse curso. realmente saí. dei uma respirada e disse prefiro não estudar do que estudar nesse curso, que ele tá fazendo eu desaprender. aí eu fui no curso W. aliás, no curso Z. |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| | | 1106 1107 1108 1109 1110 1111 1112 1113 1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121 1122 1123 1124 1125 1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132 1133 1134 1135 1136 1137 1138 1139 1140 1141 1142 1143 1144 1145 1146 1147 1148 | eu fui no curso Z aqui do centro da cidade, que é onde eu tinha o escritório de advocacia, também da multinacional, aí saía e ia lá. um livrão grosso aqui, trabalho de casa pra burro, mas você não entendia porra nenhuma, uma confusão do cacete, você não sabia bem como era a metodologia e era o inglês inteligente, que nêgo fala. chegou numa hora que era, era muito estressante pra mim aquela porra daquele inglês, não era um inglês que você absorvia, não, era uma coisa estressante, com umas histórias estranhas, entendeu, umas coisas que não tem absolutamente nada a ver com o mundo normal, coisas assim de marciano. chega, disse assim, cara, não dá, e... e aí o cara fica impedindo de você ir embora, e, e fica nessa porra, aí eu tive de fugir, mesmo, da escola. aí depois, lá perto de casa, tem um curso W aí eu fui no curso W. pô, no curso W, porra é uma falsidade ideológica aquilo a toda prova. chinês, japonês, alemão, é, é, marciano, jupiteriano e o cacete. aí eu cheguei e pô, essa é a escola. olha só todas essas línguas que você dá, francês e o diabo. aí eu cheguei lá disse assim, quero fazer o francês. não, não tem, não. eu quero o espanhol. não tem não. eu quero não sei o que. não tem, não, eu quero italiano, não tem não. quer o mandarim? não, ainda não foi implementado. aqui a gente só tem o inglês. escuta aqui, só tem o inglês? só tem o inglês. então eu vou fazer aqui com vocês. aí foi quando eu fiz amizade com a diretora, é, com os professores, com um bando de coisa. nunca seja professor, tá sendo gravado isso? |
| 173 | Danilo | 1149 1150 1151 1152 | hhh mas eu vou mudar, você pode, é, não vou mencionar nomes, não vou ser, não vou mencionar nomes, pode ficar tranquilo. |
| 174 | Domingos | 1153 1154 1155 | aí o que que acontece, mas isso daí é verdade, até aí não (inaudível) de dizer nomes e não sei o que. |
| 175 | Danilo | 1156 | ahã. |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| 176 | Domingos | 1157 1158 1159 1160 1161 | aí o que que acontece, aí eu fui pra, pro, pro curso, canetas inteligentes, né, que você passa lá e ela fala e o diabo, um bando de coisa, a caneta era inteligente, os professores não eram. |
| 177 | Danilo | 1162 | uhum. |
| 178 | Domingos | 1163 1164 1165 1166 1167 1168 1169 1170 1171 1172 1173 1174 1175 1176 1177 1178 1179 1180 1181 1182 1183 1184 1185 1186 1187 1188 1189 1190 1191 1192 1193 1194 1195 1196 1197 1198 1199 1200 | aí vem, aí... aí eu entrei na aula, tudo bonitinho, comecei a assistir, caneta inteligente, livrinho e eu comecei a sentir que eu andava no curso, mas não tinha handicap, não tinha bagagem. eu não sei como é que eu ia conseguir acabar aquele troço se eu não tinha bagagem, porque a bagagem não é uma falha sua, é uma falha do material didático. o material didático é muito fraco, muito fraco. e aí o que que acontece, eu cheguei a falar com a diretora a esse respeito, cheguei disse assim olha, me desculpe, mas ah, mas aqui todo mundo se forma e fala bem que tem professores meus aqui que falam bem e é aluno daqui, foi aluno daqui, cheguei legal, tem alguma coisa de errado, como eu sou um cara que falo com todo mundo, bato papo e não tenho esse troço, descobri o seguinte, que não é nada disso, isso é uma meia verdade, meia verdade é mentira, realmente muitos professores começaram a cursar lá, fizeram um break, não foram mais alunos de lá e completaram o seu curso em outros, como no curso X e em outras mais é, é, é... curso no curso V, e em outros mais, não sei, curso V e coisas desse tipo, mas grande parte inclusive daqui, pelo, pelo curso X e aí depois quando se formaram voltaram pra ser professor de lá, então pra todos os efeitos ele era um professor de formação lá, mentira. ele começou lá, desis... por qualquer motivo saiu, acabou seu curso de inglês fora e voltou pra lá. |
| 179 | Danilo | 1201 | uhum. |
| 180 | Domingos | 1202 1203 1204 1205 1206 1207 1208 1209 | e por isso o pessoal diz que era de origem lá. não era. não é. isso é uma mentira, tá. porque o que eu achava estranho era, veja só, eu não sou douto em língua, eu quero deixar bem claro, eu sou um utilizador, eu não uso a língua pra me especializar na língua, mas sim pra usar como um elemento, como |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| | | 1210 1211 1212 1213 1214 1215 1216 | um instrumento, não é instrumental, não, é um instrumento do meu trabalho social e do meu trabalho acadêmico e profissional, aí eu uso isso como um instrumento, como uma ferramenta, sabe, não é um instrumental, que é uma coisa diferente. |
| 181 | Danilo | 1217 | ok. |
| 182 | Domingos | 1218 1219 1220 1221 1222 1223 1224 1225 1226 1227 1228 1229 1230 1231 1232 1233 1234 1235 1236 | então, é... é, ah, eu vi que aquilo não dava, não tinha como você ter, ter, ter... te:r, ter, ter, (inaudível) com isso. aí, eu cheguei disse assim aqui não dá. aqui não dá. e eles tinham um certo pavor meu, besteira, babacada, porque eles sabiam que eu era advogado e eles têm uma propaganda enganosa dizendo que em dois anos, se você não aprender, nêgo te dá curso extra, mentira, não dão, você não fala em dois anos lá porque não tem bagagem pra isso e como eu já tinha praticamente dois anos, depois eu vi que o pessoal começou a ficar com medo de eu exigir uma coisa que eles não tinham condições pra dar, então começaram a criar um mal estar e uma dificuldade pra eu poder desistir do curso. |
| 183 | Danilo | 1237 | hum. |
| 184 | Domingos | 1238 1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 1246 1247 1248 1249 1250 1251 1252 | you entende? acabei desistindo, eu criei, ninguém entrou na justiça pra resolver nada porque era uma coisa ridícula isso daí, mas eu como lá dentro tem muita fofoca, é professor contra professor, contra diretora, é um ambiente pesadíssimo e eu ajudei realmente a tornar o ambiente mais pesado. eu só te digo que eu transformei. aquilo já era uma esculhambação mesmo, transformei mesmo. então tinha professores que gostavam de mim, falavam tudo, o cacete, rapaz era uma bagunça aquela porra. |
| 185 | Danilo | 1253 | uhum. |
| 186 | Domingos | 1254 1255 1256 1257 1258 1259 1260 1261 1262 | cheguei... disse aqui não dá pra eu estudar inglês não. saí. aí cheguei e agora eu tô roubado, não tenho mais nada, não tem outro lugar pra ir. mas eu tenho dois sobrinhos que disseram NÃO eu fiz o curso na... no curso X muito bom. o problema do curso X que é uma, é, qual o problema do curso X, o curso X acho que é a melhor escola que |

| | | | |
|-----|----------|--|---|
| | | 1263 1264 1265 1266 1267 1268 1269 | tem, mas ela transmite uma coisa diferente do que realmente ela é, que ela já foi, mas não é mais e que que ela transmite pros leigos, pras pessoas que tão fora? ela transmite que é uma escola voltada para o inglês britânico. mentira. |
| 187 | Danilo | 1270 | uhum. |
| 188 | Domingos | 1271 1272 1273 1274 1275 1276 1277 1278 1279 1280 1281 1282 1283 1284 1285 1286 1287 | mas essa é a ideia que é que é vendida. ele não, nós queremos o inglês americano. não queremos o inglês é... inglês, inglês da inglaterra. o curso X é inglês da inglaterra. mentirinha. segundo, é, não, o curso X é baseado na gramática e hoje em dia o que nós queremos é a comunicação. mentira. o curso X, muito pelo contrário, é baseada nos dois, no equilíbrio dos dois e tem de haver os dois, nenhum outro, nos dois. e eu diria até que especialmente a, a, a, a... a hora aula. desde o meu ponto de vista. então, você que não conhece o curso X, você fica contaminado com esse tipo de informação. |
| 189 | Danilo | 1288 | uhum. |
| 190 | Domingos | 1289 1290 1291 1292 1293 1294 1295 1296 1297 1298 1299 1300 1301 1302 1302 1303 1304 1305 1306 1307 1308 1309 | e veja só, isso é uma cultura brasileira. você quer que eu te prove que é uma cultura? abra o facebook de todo mundo, como eu abro. pegue currículos, como eu já peguei e analisei currículos. línguas, inglês americano, fala razoavelmente bem, escreve razoavelmente bem, escuta razoavelmente bem, esse cara não sabe nada de inglês. eu já, pra mim, eu reprovado ele, como já reprovei na época que eu fazia, reprovado. aí você chega assim por quê? primeiro, tá tudo errado. ele não tem ninguém, nenhum brasileiro sabe inglês é, é, americano nem inglês, é, é, da inglaterra. ninguém sabe, ninguém é nato, nós sabemos o inglês internacional, aquele que eu vou me comunicar com o chinês, com o japonês, com o holandês e eventualmente com o, a, o... americano e inglês. |
| 191 | Danilo | 1310 | uhum. |
| 192 | Domingos | 1311 1312 1313 | até porque quando eu tiver falando com o inglês da inglaterra eu vou misturar o inglês americano e ele vai entender |

| | | | |
|-----|----------|--|--|
| | | 1314 1315 | e o outro também vai entender, porque é o internacional. |
| 193 | Danilo | 1316 | uhum. |
| 194 | Domingos | 1317 1318 1319 1320 1321 1322 1323 1324 1325 1326 1327 1328 1329 1330 1331 1332 1333 1334 1335 1336 | nós vivemos no mundo globalizado, então quando um cara separa um e outro, é que o cara não sabe nada da língua e quando o cara diz que ele sabe razoavelmente bem, é que ele não sabe nada. cê sabe por quê? porque é, a, a língua ela é definida não por esses padrões que eu acabei de dizer, tem uma convenção internacional que surgiu na união europeia que faz justamente que eu já tive lendo no curso X, que foi a única que eu vi, que ela te diz qual é o seu nível b1, b2 e ela define o que que é b1, b2... tá lá, nos livros. ninguém se atraca nisso na sala de aula. pequenininho, tá lá escrito, agora cê não vê isso no curso W, cê não vê no curso Y, cê não vê em lugar nenhum. cê já teve observando isso. |
| 195 | Danilo | 1337 | já:: é o <i>common european framework</i> . |
| 196 | Domingos | 1338 | é aí que te avalia... |
| 197 | Danilo | 1339 | classifica os níveis |
| 198 | Domingos | 1340 | exatamente |
| 199 | Danilo | 1341 | proficiência de uso da língua |
| 200 | Domingos | 1342 1343 1344 1345 1346 1347 1348 1349 1350 | veja se você tem algum currículo dos grandes doutos em inglês do brasil que segue essa regra, que é uma regra internacional? não segue, meu amigo. agora, quando você faz o seu currículo, que eu tive de fazer, pra união europeia, cê tem de escrever isso, que é só dessa maneira que nêgo aceita. |
| 201 | Danilo | 1351 1352 1353 1354 1355 1356 1357 1358 1359 1360 1361 1362 1363 1364 1365 | domingos, queria te agradecer pela entrevista, queria te agradecer pelo teu depoimento, por ter aberto o coração, por ter é... compartilhado um pouco da tua experiência com a língua, é... comigo, é... eu vou levar esse material obviamente pra análise da minha orientadora, a gente vai pensar sobre isso, eventualmente pode ser que a gente agende uma nova entrevista pra eu te fazer mais perguntas, umas outras coisas que eventualmente tenha ficado faltando ou então pra, é, buscar algum esclarecimento, mas, de qualquer forma, te agradeço pela tua |

| | | | |
|-----|----------|--|--|
| | | 1366 1367 | disponibilidade, por ter cedido um pouco do teu tempo. |
| 202 | Domingos | 1368 1369 1370 1371 1372 | brigado, danilo, eu fico muito satisfeito, porque quando você fala, assim, em nível de um mestrado ou de um, isso é mais pra mestrado do que doutorado, né? |
| 203 | Danilo | 1373 | sim. |
| 204 | Domingos | 1374 1375 1376 1377 1378 1379 1380 1381 1382 1382 1384 1385 1386 1387 1388 1389 1390 1391 1392 1393 1394 1395 1396 1397 1398 | é, pra mestrado, quando você faz um troço desse daí, eu fico muito feliz. por quê? porque é uma maneira de você enxergar o problema que tá ocorrendo, que isso é um problema sério que nós temos no brasil e que você através de um mestrado desse daí, é, você pode, é difundir por esses ministérios malucos que nós temos aí no brasil, é uma nova cultura, um novo conceito, que é uma, um, que é uma língua estrangeira no brasil. você aqui ainda tem o estigma, nós ainda tratamos a língua estrangeira com estigma. aqui no brasil é um dos poucos países que menos fala o inglês e uma língua qualquer, não falam nem o português, com todo o respeito. você vai pra união europeia, que eu tive a oportunidade de trabalhar nessa firma multinacional alemã, rapaz, todos eles falam pelo menos cinco idiomas com tranquilidade e pé nas costas. o alemão o único idioma que ele não gosta de falar é o francês, por um problema |
| 205 | Danilo | 1399 | histórico, né? |
| 206 | Domingos | 1400 1401 1402 1403 1404 1405 | histórica, assim com o francês também não fala o alemão por uma questão histórica, agora, filosoficamente cê vai ver que os filósofos, os jusfilósofos da alemanha tiveram curso na alemanha e o da alemanha na França. |
| 207 | Danilo | 1406 | aham. |
| 208 | Domingos | 1407 | não é verdade? |
| 209 | Danilo | 1408 1409 | interessante, interessante. muito obrigado por ter vindo. |
| 210 | Domingos | 1410 1411 1412 | e eu te digo pelo seguinte porque havia aqui na união contratos é... com a alemanha e com a França. |
| 211 | Danilo | 1413 | uhum. |
| 212 | Domingos | 1414 1415 1416 | e que eu gerenciava aqui no brasil esses contratos internacionais. eles não se falavam. |
| 213 | Danilo | 1417 | uhum. |

| | | | |
|-----|----------|------------------------------|---|
| 214 | Domingos | 1418 1419 1420 1421 | e eu tinha que falar com um, depois falar com o outro. quando eu dizia que o outro tinha falado ele nem queria me escutar. |
| 215 | Danilo | 1422 | hhh |
| 216 | Domingos | 1423 | você entendeu? que desespero, rapaz. |

Anexo VI: Mapeamento da entrevista com Sandra por eixos temáticos

| Turno | Linhas | Evento | Personagens |
|-------|---------|---|---|
| 4 | 59-78 | A primeira exposição a uma língua diferente do português na infância, o pomerano. | Sandra, a mãe, a irmã mais velha, as tias, os alemães com quem as tias se casaram. |
| 4 | 78-95 | O primeiro contato na escola com o inglês. | Sandra, os professores do colégio em geral. |
| 4 | 95-114 | O disquinho que ganhou de presente da professora. | Sandra e a primeira professora de inglês. |
| 6 | 140-159 | A impossibilidade de fazer um cursinho de inglês na adolescência. | Sandra e a mãe. |
| 6 | 159-191 | A retomada do inglês durante a faculdade e a impossibilidade de continuar estudando a língua devido à falta de tempo. | Sandra e as pessoas que lhe sugeriram formas alternativas de manter o contato com o idioma. |
| 8 | 195-206 | O diálogo constante com os americanos. | Sandra, a família e os americanos. |
| 8 | 206-253 | O momento da escolha do curso de inglês para os filhos. | Sandra e os filhos. |
| 10 | 255-311 | Motivada pela aprendizagem dos filhos, Sandra decide se matricular no curso X. | Sandra, os filhos, algum representante do curso X que lhe atendeu no ato da matrícula. |
| 18 | 372-397 | A viagem à Itália. | Sandra e um camponês italiano. |

| | | | |
|--------------|---------|---|---|
| 21-22 | 454-524 | O trabalho durante as Olimpíadas do Rio de Janeiro em 2016. | Sandra, atletas (em geral), atletas do leste europeu, atletas da Coreia, atletas do Japão, atletas da ginástica, a nutricionista brasileira que dava assistência às atletas da ginástica. |
| 24 | 557-596 | A saia-justa no aeroporto de Nova Iorque. | Sandra, os guardas, a criança. |

Anexo VII: Transcrição da entrevista com Sandra

| T | Falante | L | Dados |
|---|---------|---|---|
| 1 | Danilo | 1 2 3 4 | ah, pronto, tá gravando agora, é... bom, sandra, eu queria que você falasse um pouquinho sobre você primeiro, QUEM É a sandra? |
| 2 | Sandra | 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 | ok, sandra... hoje com quarenta e três anos, ahn... sou formada em engenharia, nunca utilizei, ahn... depois da engenharia projeto <u>mãe</u> , filhos, <u>esposa</u> , enfim, chegou um momento em que eu precisava <u>retoma::r</u> o meu projeto pessoal, >que era voltar aos estudos e ao mercado de trabalho<, mas um pouco complicado diante dos problemas de economia vividos aqui, enfim... nós sempre viajamos muito lá em casa com a família, tanto a trabalho quanto é... pra lazer, sempre tivemos contato com línguas... e sempre tivemos pessoas próximas de outras culturas, então isso é muito interessante, sempre gostei muito e sempre busquei conhecer um pouquinho, fiz um curso de >guia de turismo<, comecei a trabalhar com turismo a partir daí, aí os filhos foram crescendo, a gente vai direcionando a vida de cada um, aí eu resolvi <u>mergulhar</u> nos estudos e o primeiro caminho que eu vi foi o curso de línguas, porque eles já estavam bem avançados no curso de línguas, é o mais velho com dezessete, dezesseis pra dezessete ele se formou no curso X, é:: logo depois ele passou no vestibular, desde os oito, nove anos que ele já <u>bu::sca</u> leituras é... >na língua original, no texto original< sempre incentivei tanto ele quanto o mais novo, sempre buscaram conhecimento e:: assim sempre incentivei, tô voltando pra faculdade, numa área de tecnologia que <u>exige</u> o conhecimento de outra língua até porque < <u>grande parte</u> > das matérias tecnológicas é:: são em inglês, né, a partir do inglês, né, e, assim, eu preciso:: <u>renovar</u> , é um momento meu de <u>mudar</u> a página e buscar <u>conhecimento</u> , buscar <u>crescer</u> e trabalhar dentro daquilo que eu gosto, tô trabalhando com <u>turi::smo</u> , mas a faculdade vai me proporcionar trabalhar dentro do turismo |

| | | | |
|---|--------|---|---|
| | | 50 51 52 53 | com uma área que eu possa crescer muito não só profissionalmente, mas também com línguas, com outras culturas e:: o caminho é por aí |
| 3 | Danilo | 54 55 56 57 58 | ok e:: eu queria que você conta::sse ago::ra um pouco da SUA relação com o inglês, qual é a <u>história</u> da sandra com a língua inglesa, como ela começou, conta um pouco pra gente |
| 4 | Sandra | 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 | ok, ahn... desde peque::na é... o meu contato com outras culturas foi intenso, a minha mãe foi educada por alemães e ela aprendeu a falar o alemão e um dialeto deles que é o pomerano, mas pela cultura e a tradição deles ela nunca <u>ensinou</u> pra gente a língua, eu tenho uma irmã mais velha, mas ela também nunca aprendeu, então a partir daí a gente sempre teve um bom ouvi::do porque a gente às vezes escutava algumas expressões e a gente queria saber, ia buscar o significado e tudo duas das minhas tias casaram-se com alemães, então a gente tinha esse contato mas não aprendia >definitivamente< porque era da cultura deles <não falar a língua deles> na presença da gente, só falar em português, né, tinha u::m >vamos dizer assim<, um sotaque muito, <u>muito</u> forte, bem pronunciado, então assim a gente a partir daí, já tendo essa ideia de outras línguas, outras culturas, a gente sempre... buscou conhecer um pouco de outras línguas logo com sete pra oito anos a gente teve contato na escola com o <u>inglês</u> e a partir daí isso tornou-se uma fe::bre porque é... eu particularmente queria <u>conhece::r</u> , queria <u>sabe::r</u> , gostava de <u>ouvir</u> as músicas em inglês, gostava de <u>repeti::r</u> aquilo que e- era falado em inglês é, logo no começo foi uma experiência, assim, que assustou um pouco, mas que achei muito <u>engraçado</u> , porque era legal ouvir os long-plays em inglês e tentar repetir e a gente voltava pra... poder fazer de novo, mas a gente tinha muita <u>dificulda::de</u> a ter acesso a <u>dicioná::rios</u> , a <u>traduto::res</u> , a pessoas que tivessem fluência da língua e no colégio quando eu tive contato com a professora que era fluente na língua e que seria minha professora dali a do::is a::nos >então eu cheguei pra ela< |

| | | |
|---|--------|--|
| | | <p>103 professo::ra <por favor> me fala onde eu 104 consigo um li::vro que eu preciso 105 aprende::r, eu quero entende::r e ela me 106 deu um livri::nho é é com um audiozinho 107 daquele... é, aquele dis↑quinho, né, 108 que... que tinha na época e >aquilo 109 assim< me deixou APAIXONADA, ENCANTADA, 110 porque eu sabia a história >de trás pra 111 frente e de frente pra trás< comecei a 112 entender as palavras e aí eu associava 113 as figuras com a palavra, né, foi assim 114 magní::fico e depois toda oportunidade 115 que eu tive de tá aprendendo, de tá 116 buscando, eu ↓mergulhei, o inglês abriu 117 portas pra mim, me deu uma nova 118 perspectiva de estudo e tornou-se assim 119 é necessidade é... necessário porque em 120 determinado po::nto perce- percebeu-se 121 que o mercado de trabalho valorizava quem 122 TEM ma::is a oferecer se você tem uma 123 língua a ma::is ↑perfeito você tem um 124 pouco mais de oportunida::de é >às vezes 125 a mesma pessoa que< teve o mesmo nível 126 de educação que você:: perdeu uma 127 oportunidade porque você ↑tinha um 128 diferencial... hoje em dia não basta ser 129 só uma língua, o inglês, o inglês é 130 primordia::l né, ma::s se você tiver uma 131 a ma::is vai fazer mais diferença, então 132 você tem oportunidades aí que se abrem 133 quando você pensa no inglês::s e outras 134 línguas.</p> |
| 5 | Danilo | <p>135 tá, e quais foram as suas oportuni<u>dades</u> 136 de aprendiza::do do inglês durante a vida 137 onde você já estudou inglês::s e o que é 138 que você a::cha dessas... oportunidades 139 que você teve?</p> |
| 6 | Sandra | <p>140 o meu contato inicial foi na <u>escola</u> é era 141 muito reduzi::do né mas assim >despertou 142 aquela curiosidade< aquele intere::sse 143 pra buscar mais e fazer melhor, logo 144 depois vieram veio aquela propagação de 145 <cur<u>so</u>s de inglês> né só que na época era 146 muito ca::ro ou é... a gente não tinha 147 próximo de casa, a questão do tempo, 148 então você juntava tudo, era te::mpo, era 149 dinhe::iro, era >disponibilidade pra 150 você se dedicar ao estudo de mais alguma 151 coisa< né daquilo que era exigido, a 152 minha mãe na é::poca, que era professora 153 >depois ela veio estudar enfermagem< mas 154 ela era muito exigente... e quanto à 155 questão de língua quando tinha que</p> |

| | | |
|---|--------|---|
| | | <p>156 ensinar alguma coisa ela ensinava pra 157 gente alguns ↑pedacinhos no pomerano que 158 era mais fácil de compreender e de 159 reproduzir (2.0) e aí eu só tive a 160 oportunidade de entrar num <u>curso</u> 161 realme::nte ahn já qu- quando tava 162 entrando na <u>faculdade</u> >na primeira 163 faculdade< porque quando terminei o 164 giná::sio eu fui pro interna::to e no 165 internato a gente não tinha outra opção 166 além das aulas de classe >que era exigido 167 até a nível de vestibular depois< e 168 quando terminei o ensino médio e voltei 169 pra <u>casa</u> fiz o vestibular e quando eu 170 consegui passar no vestibular e ajeitei 171 a minha agenda ahn tive a oportunidade 172 de fazer o inglês, aí comecei o curso de 173 inglês (2.0) na METADE do curso >eu 174 preci-< tive que parar porque os meus 175 horários de faculdade não... coincidiam 176 com os horários disponíveis de aulas de 177 inglês... então eu fiquei desespera::da 178 porque era uma coisa >que eu precisava< 179 era o meu (2.0) tinha duas matérias da 180 faculdade que existi::am que eu tivesse 181 um conhecimento é... não a nível básico, 182 mas a nível intermediário pra cima pra 183 poder ser bem sucedida, e aí comecei a 184 procurar maneiras de estudar inglês aí 185 me apresentaram ene formas e ene cursos 186 pra poder faze::r e pra poder investi::r, 187 mas, assim, era um investimento CARO... 188 com pouco tempo e assim não muito a 189 oferecer então fiquei <u>tolhida</u> naquele 190 pou↑quinho de <u>tempo</u> que eu podia dispor 191 pra poder estudar</p> |
| 7 | Danilo | <p>192 tá, e... é... depois da faculda::de você 193 fez esses cu::rsos e como é que foi esse 194 trajeto até você chegar ao curso X?</p> |
| 8 | Sandra | <p>195 então é... logo que eu tive que parar 196 esse curso durante a faculda::de eu 197 fiquei meio assim >faltava alguma coisa< 198 terminei a faculdade e logo depois 199 case::i, vieram os fi::lhos e tal e como 200 a gente viajava muito pro exterior e a 201 gente SEMPRE tinha contato >sempre 202 buscava um pouquinho de conhecimento< aí 203 tinham uns america::nos com quem 204 tínhamos contato dire::to diá::rio com 205 quem a gente tentava o diálogo e a 206 conversação SEMPRE (2.0) aí as crianças 207 foram pra escola a escola tinha um 208 convênio com o curso X... aí num primeiro</p> |

| | | | |
|----|--------|-----|--|
| | | 209 | momento foi muito difícil conciliar os |
| | | 210 | horários que as crianças tinham na |
| | | 211 | escola:la >com o que o curso X podia |
| | | 212 | oferecer dentro daquele convênio< me |
| | | 213 | aborreci MUITO não gostei da |
| | | 214 | metodologia::a não gostei da maneira |
| | | 215 | como aquilo era colocado PARA AS |
| | | 216 | CRIANÇAS, apesar de ser divertido, de ser |
| | | 217 | muito interessa::nte e percebi que a não |
| | | 218 | ser que a criança gostasse muito e |
| | | 219 | quisesse uma coisa diferente ela não ia |
| | | 220 | buscar conhece::r o inglês né e:: é... |
| | | 221 | tornou-se interessante a partir do |
| | | 222 | momento em que eles conseguiram colocar |
| | | 223 | a diversão <DENTRO da sala> voltado |
| | | 224 | praquilo que eles estavam vendo porque |
| | | 225 | senão é muita diversã::o é muita |
| | | 226 | interaçã::o >principalmente com a |
| | | 227 | tecnologia< e a criança acaba se perdendo |
| | | 228 | porque é muita distração... mesmo sendo |
| | | 229 | inglês ela não tá focada naquilo que é a |
| | | 230 | aprendizagem da língua... quando eles |
| | | 231 | finalmente se inteiraram com o curso X... |
| | | 232 | então eu procurei o curso fora do colégio |
| | | 233 | >não< eu coloquei eles pra fazer o curso |
| | | 234 | Y pra ter um momento assim vamos entrar |
| | | 235 | no curso pra ENTENDER o inglês (2.0) eles |
| | | 236 | adoraram e aí o mais velho já entrou logo |
| | | 237 | no curso X logo depois que foi num |
| | | 238 | programa de férias que eles fizeram... |
| | | 239 | eu direcionei e eles gostaram, depois eu |
| | | 240 | direcionei pro curso X porque eu sabia |
| | | 241 | que o curso X tinha matéria::l tinha |
| | | 242 | conteú::do a oferecer de uma forma assim |
| | | 243 | dinã::mica... de uma forma que ele ia |
| | | 244 | gostar MUITO principalmente pelo |
| | | 245 | incentivo à leitura e a buscar MAIS (2.0) |
| | | 246 | aí o mais novo não pôde ir porque ele |
| | | 247 | tinha dislalia... aí tive que levar pra |
| | | 248 | fono aí logo depois ele já foi |
| | | 249 | direcionado pro curso X... então ele |
| | | 250 | começou com o ba::sic e hoje se deus |
| | | 251 | quiser >esse ano ele termina< o:: |
| | | 252 | ma::ster e vai fazer isso aí... mas |
| | | 253 | enfim... |
| 9 | Danilo | 254 | e você se senti::u |
| 10 | Sandra | 255 | é, durante esse processo eu me senti |
| | | 256 | motiva::da a procurar o curso X porque |
| | | 257 | eu vi que eles tavam <u>crescendo</u> RÁPIDO e |
| | | 258 | assim nas nossas conversas em casa eu |
| | | 259 | percebi que o vocabulário deles tava |
| | | 260 | avançando muito rá::pido, aí eles |
| | | 261 | despertaram a curiosidade porque lá em |

| | | |
|----|--------|---|
| | | <p>262 casa a gente bota aquele pacote que é o 263 olho da cara, mas que vale a pena porque 264 você tem o áudio no original, então uma 265 coisa é você assistir uma tv com sotaque 266 britânico e outra coisa é você assistir 267 uma tv com sotaque americano, você vê um 268 programa de esportes americano e um 269 britânico são coisas diferentes, o mesmo 270 programa, o mesmo jogo, mas >são 271 colocados de maneira diferente< então eu 272 me senti motivada a procurar o curso X 273 eu tenho que conhece::r pra poder saber 274 onde é que eu vou me encaixar no curso X 275 pra poder crescer também e foi assim 276 MUITO rápido porque quando eu vim hum... 277 você já fala inglês e tal ↑ah mas você 278 já pode fazer uma prova de nivelamento... 279 NÃO eu quero conhece::r o curso X pra 280 saber o que É o estudo de uma língua do 281 inglês aí eu comecei no ABCD ((nome 282 fictício de um dos módulos oferecidos 283 pelo curso para alunos no nível A1 do 284 CEFR)) mas você não precisa fazer o um 285 não... olha só (2.0) eu QUERO começar do 286 começo... que é pra eu poder entende::r, 287 porque eu tenho um monte de vícios de 288 linguagem eu tenho um monte de 289 conhecimento mas que não me se::rve pra 290 utilizar naquilo que eu preciso e no 291 turismo eu tenho que ter um vocabulário 292 mu::ito bem formado pra poder me 293 comunicar com as pessoas eu tô recebendo 294 estrangeiros e é uma coisa é falar com 295 um americano que uma coisa é alta, outra 296 coisa é falar com um britânico <COMO a 297 coisa é alta> enfim... procurei comecei 298 do ABCD a partir do ABCD eu vi que 299 ficaram algumas bengalas que nos módulos 300 posteriores eu pude ver que >olha só< se 301 você buscar esse >um pouqui::nho desse 302 conhecimento aqui< essa bengalinha 303 morreu... você faz o link e não tá 304 perdida então comecei a buscar MAIS 305 porque os meninos é... habituaram-se a 306 falar em inglês... tá assistindo um jogo 307 americano tão falando no inglês 308 america::no se tão assistindo um filme 309 que é um filme europeu que é um filme com 310 inglês britânico, eles tão falando com 311 aquele sotaque britânico</p> |
| 11 | Danilo | <p>312 [mas você fala 313 inglês com eles em casa também?]</p> |

| | | | |
|----|--------|---|---|
| 12 | Sandra | 314 315 316 317 318 319 320 321 322 | i::sso... então é assim quando a gente tá assistindo alguma coisa é:: se for um programa que tem a opção de áudio original MÃE por que você está assistindo isso em PORTUGUÊS e não em inglês? descu::lpe ponha em inglês (2.0) os desenhos os <i>cartoons</i> TODOS são postos em inglês então busca muito né e ajuda muito |
| 13 | Danilo | 323 324 325 | e:: é:: o que que significa... você acho que já respondeu essa pergunta mas o que que significa aprender inglês pra você? |
| 14 | Sandra | 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 | então (2.0) aprender inglês pra mim particularmente foi liberdade é:: eu coloquei assim pra mim o que é o inglês? vem assim liberdade porque... você pode conhecer outras curso culturas não é só o americano nem só o inglês o britânico que fala inglês... é... o mundo <u>inteiro</u> conversa em inglês >cada um à sua maneira< (2.0) a partir do momento que você aprende o inglês o inglês te dá asas você pode ir... é igual <i>red bull</i> hhh te dá asas hhh você pode ir pro mundo <u>inteiro</u> e vai ter alguém que vai falar inglês então vai te permitir... ir pra qualquer lugar |
| 15 | Danilo | 341 342 343 | e quais são as <sensações> que aparecem quando você fala inglês? como você se sente? |
| 16 | Sandra | 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 | então... é... a sensação é confortável no sentido de:: <u>poxa</u> me senti confortável agora de poder conversar em inglês... A::H é... atualmente eu me sinto assim SEGURA... confortável e animada pra poder falar em inglês seja respondendo uma pergunta na ru::a conversar com uma pessoa, trocar um chat, um email, acho que é por aí... segurança e conforto são as duas palavras mais específicas |
| 17 | Danilo | 354 355 356 357 | e quais são os <u>fatores</u> que <u>mais</u> contribuem ou que <u>mais</u> contribuí::ram ao longo da sua vida pra aprendizagem do inglês? |
| 18 | Sandra | 358 359 360 361 362 363 364 365 366 | então... é::° o que contribuí::u (3.0) a minha necessida::de de querer aprender é... a busca por novidades né por coisas diferentes porque pra muita gente o inglês é <místico> (2.0) em certos momentos eu até penso assim que realmente você aprender língua é aspa um dom aspas tem gente que tem mais facilidade que outras tem gente que faz por obrigação |

| | | |
|----|--------|---|
| | | <p>367 mesmo por necessidade por obrigação mas 368 tem muita gente que faz por GOSTO então 369 o que me motivou foi ter essa sensação 370 de liberdade essa sensação de fazer algo 371 diferente algo que fosse divertido (2.0) 372 às vezes você quer se expressar... numa 373 das minhas viagens pela europa eu tava 374 na Itália... eu tava na europa... eu tive 375 uma experiência que eu tentando falar 376 poxa tava em milão aí tinha ido fazer 377 alguns passeios e lá no <interiorzão> 378 mesmo onde tem um pessoal que atende 379 alguns turistas... é uma dificuldade 380 ímpar... de repente eu fui assim INGLÊS 381 alguém vai falar inglês... aí veio um 382 senhorzi::nho lá da ho::rta né perto do 383 vinhedo que eu tava e começou a fal- 384 <i>parlare</i> aquele italiano bem pronunciado 385 e eu não entendia nada... tava com 386 criança aí eu falei assim <i>in english</i>... 387 <i>please</i>... o senhor pode falar inglês 388 comigo só um pouquinho? A::H 389 <i>brasília::na</i> não fala italiano? só fala 390 português? não não inglês... e a partir 391 daí eu me senti assi::m... mais do que 392 motivada pra poder estudar mais (2.0) 393 isso tem muito tempo ((estala os dedos 394 três vezes)) nem sou tão velha assim mas 395 já tem bastante tempo... é... me senti 396 motivada influenciou muito nas minhas 397 decisões é... confesso que foi o 398 <u>principal</u> <u>primordia::l</u> pra profissão que 399 eu escolhi tanto engenharia quanto 400 depois pro turismo e:: agora como eu 401 voltei pra faculdade pra análise de 402 sistemas também... então acho que a 403 motivação tem contribuído pra me ajudar 404 a pensar sempre mais... depois eu posso 405 é vamo dizer ah eu não vou ler aquele 406 livro porque tá em inglês a linguagem é:: 407 assim tem tudo em inglês... NÃO eu POSSO 408 ler... se eu não conseguir tento de outro 409 jeito, mas eu POSSO ler em inglês</p> |
| 19 | Danilo | <p>410 e:: é:: como é que você avalia hoje o seu 411 grau de domínio do inglês? você é capaz 412 de fazer um balanço do que você 413 conse::gue fazer e do que você ainda <u>não</u> 414 consegue fazer?</p> |
| 20 | Sandra | <p>415 sim... é:: hoje em dia eu tenho muito 416 mais facilidade não só em me pronunciar 417 mas também em escrever né de forma mais 418 à vontade (2.0) é:: (2.0) até uns três 419 anos atrás eu fazia com muita dificuldade</p> |

| | | |
|----|--------|--|
| | | <p>420 com muita insegurança, atualmente não, 421 já faz diferença porque eu vejo assim... 422 hoje eu já posso mandar um e-mail em 423 inglês pro meu professor de inglês ou pro 424 meu professor de arquitetura de 425 computadores, eu posso:: é:: conversar 426 com uma pessoa num restaurante, eu posso 427 dar uma informação na rua pra alguma 428 pessoa e me sinto confortável quando tô 429 (2.0) mesmo sendo um roteiro mesmo sendo 430 um trabalho em que muitas das partes são 431 decoradas >porque é aquela coisa assim< 432 é o:: o:: o <i>Sugar Loaf</i> não muda a 433 história é aquela ali então você deco::ra 434 aquilo ali e:: e tranquilo, então mesmo 435 muitas dessas partes sendo decoradas 436 então eu já sei o significado eu sei que 437 ela vai entender ela vai me perguntar 438 alguma coisa sobre aquilo então eu vou 439 ter três maneiras de responder... eu me 440 sinto <confortável> hoje pra fazer um 441 tour com guiamento em inglês pra fazer 442 um receptivo de aeroporto em inglês pra 443 tipo assim mandar um email... é:: 444 assistir um filme... posso até não pegar 445 o mote todo >mas eu já me sinto 446 confortável< coisa que três quatro anos 447 atrás talvez eu não me sentisse tão 448 confiante</p> |
| 21 | Danilo | <p>449 uhum é:: eu lembro de você ter comentado 450 a:: respeito de uma oportunidade de uso 451 do inglês que você teve durante as 452 olimpíadas conta um pouquinho como você 453 se sentiu usando a língua naquela época</p> |
| 22 | Sandra | <p>454 então é... com a magnitude do evento você 455 percebe que a língua predominante não é 456 a língua do país-sede, a língua 457 predominante é o inglês, tudo vem 458 primeiro em INGLÊS depois é a língua do 459 país-sede e depois as outras línguas... 460 ahn... num primeiro momento eu fui 461 designada pra trabalhar com atle::tas 462 prestando serviços pra atle::tas fazendo 463 serviços de guiamentos estar presente no 464 lounge porque assim é:: o atleta tá aqui 465 fazendo na área de treinamento dele... 466 se ele quiser ir ao banheiro no fundo do 467 corredor você tem que ir dali da área do 468 treinamento com ele e ir até a porta do 469 banheiro (2.0) não vai sozinho né porque 470 são elite e tem vários protocolos 471 enfim... eu percebi que o inglês que eu 472 tava aprendendo no curso X que eu não</p> |

| | |
|-----|---|
| 473 | tava me movendo já tava achando já CHATO |
| 474 | já tava ficando cansada naquele momento |
| 475 | me foi <importantí::ssimo> porque as |
| 476 | situações de dia a dia de convívio eu |
| 477 | pude usar com os atletas porque muitos |
| 478 | deles é... que a língua principal não é |
| 479 | o inglês e falam com um sotaque muito |
| 480 | arrasta::do muitos deles se aproximavam |
| 481 | já perguntando já assim no inglês... |
| 482 | quando você retorna pra ele seja um bom |
| 483 | dia seja um aceita posso ajudar né em |
| 484 | inglês eles ficam mais confortá::veis aí |
| 485 | você fica mais confortável e fica se |
| 486 | sentindo mais à vontade pra usar as |
| 487 | palavras mesmo que você não conheça todas |
| 488 | (2.0) achei muito legal que a maioria dos |
| 489 | atletas tanto do leste europeu quanto de |
| 490 | determinados países da europa pouco |
| 491 | países da europa e japão o japão e a |
| 492 | coreia não fazem questão de falar em |
| 493 | inglês mas quando ele vê que mesmo se |
| 494 | comunicando se fazendo entender na |
| 495 | língua dele a gente não vai conseguir |
| 496 | responde::r então ele usa o inglês e aí |
| 497 | a maneira que você tem de mostrar que |
| 498 | você entendeu a mensagem, como é que eu |
| 499 | faço pra me comunicar aqui? como é que |
| 500 | eu faço porque no <i>lounge</i> de atletas onde |
| 501 | eu estive determinados momentos de |
| 502 | competição que:: as refeições eram com |
| 503 | horário definido é:: >o tipo de |
| 504 | alimentação era definido< e a bebida |
| 505 | também a maioria dos atletas da |
| 506 | ginástica, que foi a especialidade que |
| 507 | eu trabalhei, eles têm um nutricionista |
| 508 | na equipe e a nutricionista todas elas |
| 509 | mesmo a brasileira falava <em inglês> mas |
| 510 | entre as brasileiras ficavam à vontade |
| 511 | ah vamos falar português mesmo mas dentro |
| 512 | ali TUDO em inglês... cê pra abrir uma |
| 513 | porta cê tem que abrir uma porta falando |
| 514 | em inglês, cê vai dizer que vai beber |
| 515 | água num bebedouro porque tem filtro ali, |
| 516 | eu lembro disso que na época durante uma |
| 517 | das aulas a gente falou sobre o espaço |
| 518 | físico que a gente tava, dar nome, aí o |
| 519 | bebedouro que a gente falou e naquela |
| 520 | ronda em sala que a gente viu a cadeira |
| 521 | diferente, tinha o armário e o professor, |
| 522 | então aquilo ali foi fundamental pra me |
| 523 | ajudar a usar o inglês no meu momento de |
| 524 | trabalho |

| | | | |
|----|--------|--|--|
| 23 | Danilo | 525 526 527 528 529 | e:: é::: o que que você avalia assim que mudou na sua vida antes de aprender inglês e depois de aprender inglês? se você pudesse fazer esse antes e depois o que você diria? |
| 24 | Sandra | 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 | o inglês pra mim ele vem como um marco... até o momento que você não conhece você perde por falta de conhecimento né... você perde por falta de conhecimento... a partir do momento que você <u>conhece</u> o inglês que você tem aquele conta::to e descobre que você pode alcançar <u>mais</u> você se sente motivado a procurar aquele caminho... a::h pra mim o inglês foi um marco no sentido de me deu tota::l liberdade pra poder falar e pra poder buscar aquilo que eu precisava... em se tratando de viagens o inglês pra mim abriu meus olhos literalmente e me deu oportunidades que eu jamais pensei que fosse ter apenas por ter aprendido o inglês e mostrou que quando você busca outra língua outra cultura você pode fazer muito mais e melhor, não precisa se rasgar pra fazer aquilo que você gostaria, pra poder fazer aquilo que você gostaria com mais conforto, mais prazer e assim muito melhor do que você faria se não tivesse aquele conhecimento... então o inglês especificamente por ser a língua mundial (2.0) acho que ele abre as portas, te mostra oportunidades, nas viagens, às vezes, as três primeiras viagens que eu fiz pro exterior, a::h, você sabe falar inglês? (2.0) em inglês, ah então vamos pra nova Iorque... só que você chega em nova iorque naquele momento como é que eu vou me virar aqui? ninguém fala inglês, tipo assim, no máximo aquele guarda lá da alfândega vai te segurar, assim, ainda tive a abençoada experiência de ficar parada... na primeira vez foi por causa de uma maldita chave que eu tinha esquecido dentro do bolso aí a moça passa no detector de metais aí PI aí corre tem um monte de guarda em cima de você e bem longe assim TIRA O CASACO mexe ali no bolso >tipo assim< você tá quase que NUA no aeroporto e não sabia que era o dia::bo da cha::ve que tava dentro do casaco depois com a criança não tem nada... a criança... ai meu deus do céu... o que que a criança |

| | | | |
|----|--------|-----|--|
| | | 577 | comeu, ela tava com um <i>hot wheels</i> no |
| | | 578 | bolso da calça hhh meu deus do céu >ai |
| | | 579 | que situação< naqueles momentos de |
| | | 580 | estresse quando você começa a se lembrar |
| | | 581 | que você tem a opção de falar aquela |
| | | 582 | palavra que ele vai entender que você não |
| | | 583 | tá entendendo a linguagem... então digo |
| | | 584 | (2.0) então tem que aprende::r porque |
| | | 585 | numa situação de emergência se você não |
| | | 586 | tiver ninguém pra falar com você a mímica |
| | | 587 | vai te ajudar mas não vai resolver... o |
| | | 588 | inglês te dá oportunidades, ele abre |
| | | 589 | portas, te dá uma visão diferente das |
| | | 590 | coisas é divertido... é engraçado... as |
| | | 591 | expressões que eu tenho aprendido com os |
| | | 592 | meninos atualmente são <u>hilárias</u> (2.0) |
| | | 593 | meninos... isso não é inglês mãe isso é |
| | | 594 | VERBO você não aprendeu isso no curso X? |
| | | 595 | você está lá na fre::nte eu ainda tô no |
| | | 596 | meio do caminho mas enfim... |
| 25 | Danilo | 597 | então tá bom é isso obrigado sandra pela |
| | | 598 | pela entrevista |