



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**QUESTÕES DE IDENTIDADE LINGÜÍSTICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM A ORALIDADE EM LE (INGLÊS): PERCEPÇÕES DE
APRENDIZES EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO**

Luciane Cristina Paschoal

SÃO CARLOS
2011



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

QUESTÕES DE IDENTIDADE LINGÜÍSTICO-CULTURAL E SUA
RELAÇÃO COM A ORALIDADE EM LE (INGLÊS): PERCEPÇÕES
DE APRENDIZES EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO

LUCIANE CRISTINA PASCHOAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P279qi

Paschoal, Luciane Cristina.

Questões de identidade lingüístico-cultural e sua relação com a oralidade em LE (Inglês) : percepções de aprendizes em nível intermediário / Luciane Cristina Paschoal. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

102 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Língua estrangeira - ensino. 2. Letramento crítico. 3. Oralidade. I. Título.

CDD: 407 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
Luciane Cristina Paschoal**

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Orientadora e Presidente
UFSCar – São Carlos

Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha
Membro externo
UNICAMP - Campinas

Profa. Dra Maria Silvia Cintra Martins
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 28/02/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho ao meu avô,
Argemiro (*in memoriam*) pelo
exemplo de vida e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre me iluminar e me proteger.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de São Carlos (UFSCar) pela oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela dedicação e paciência com que conduziu a orientação e pelas preciosas reflexões e experiências compartilhadas.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana e à Profa. Dra. Maria Silvia Martins pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A todos os professores do PPGL, em especial ao Prof. Dr. Ademar da Silva, à Profa. Dra. Sandra Gattolin, à Profa. Dra. Maria Silvia Martins e ao Prof. Dr. Nelson Viana pelas disciplinas e leituras enriquecedoras.

Aos funcionários do PPGL por todo auxílio relacionado às questões burocráticas.

Aos amigos que fiz ao cursar as disciplinas, especialmente à Carla, Elaine, Jane e Solange pelo conhecimento compartilhado durante as aulas.

À escola em que trabalhei, por ter permitido a realização desta pesquisa.

A todos os alunos participantes desta pesquisa, sem os quais este estudo não seria possível. Agradeço o tempo dedicado para realizar as entrevistas e por tudo que aprendi com vocês.

Aos meus pais, Paschoal e Lucia pelo constante incentivo e apoio e pelos sacrifícios que fizeram para proporcionar minha educação.

Ao Ivan pelo envolvimento e partilha nos momentos difíceis. Agradeço, ainda, por estar sempre ao meu lado e pelos “papos” linguísticos e entomológicos que me fazem crescer sempre.

Ao meu irmão, Matheus pelas boas risadas compartilhadas ao longo de nossas trajetórias.

A todos os meus familiares por entenderem meus momentos de ausência e por sempre torcerem por mim.

Enfim, a todos que colaboraram para a realização deste trabalho.

"Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente."

Martin Heidegger

RESUMO

Ao aprender uma língua estrangeira (LE), especificamente a língua inglesa, é comum que os alunos relatem que a oralidade é a habilidade mais difícil de ser desenvolvida. Essa dificuldade poderia estar relacionada com a ausência de uma visão crítica sobre sua identidade e cultura e, com isso, os alunos poderiam não valorizar sua cultura e língua. Alguns alunos podem possuir uma visão de “superioridade” da LE (RAJAGOPALAN, 2003) e, dessa forma, podem não assumir tantos riscos durante as atividades em sala de aula, o que pode dificultar o desenvolvimento da oralidade. Percebe-se a necessidade do letramento crítico de LE, cujo objetivo é o empoderamento dos alunos para refletir sobre a própria identidade e analisar de maneira crítica seu aprendizado. Inserida na lingüística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2006), esta pesquisa tem como objetivo verificar de que maneira o letramento crítico pode auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua cultura e sua língua e analisar se reflexões sobre sua identidade podem auxiliar os alunos no desenvolvimento da oralidade em LE. Na tentativa de buscar respostas para as seguintes perguntas “Qual é a percepção inicial dos alunos sobre a cultura alvo e sobre sua cultura?”; “O letramento crítico promove conscientização sobre sua língua e cultura?; e “Em que medida reflexões sobre (re)construção da identidade influenciam a percepção sobre a oralidade em LE (inglês)?” foi conduzida uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1984) de natureza interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994). Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais e de grupo focal gravadas em áudio durante o primeiro semestre de 2010. A análise foi feita por meio da triangulação dos dados (VIANA, 2007) e com base em teorias sobre identidade (BHABHA, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2006), ensino-aprendizagem de LE (ALMEIDA FILHO, 2002) e letramento crítico (BARTON, 1994). Os resultados mostram que o letramento crítico foi importante para o empoderamento dos alunos e auxiliou o desenvolvimento da competência oral.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de LE; prática oral; letramento crítico

ABSTRACT

When learning a foreign language, more specifically English, it is common that students report that speaking is the most difficult skill to be developed. This difficulty may be related to the lack of a critical view about identity and culture and, hence, students may not value their culture and language. Some students may consider the foreign language superior (RAJAGOPALAN, 2003) and, therefore, may not take risks during oral practice in classroom, which might influence the development of oral competence. It is possible to notice the need of a critical literacy on foreign language, whose objective is to empower students to reflect about their identity and analyze their learning process in a critical way. Based on critical applied linguistics (PENNYCOOK, 2006), this research has the objective to verify how critical literacy may help learners develop a critical view about their culture and language and to analyze if reflections about identity might help students in the development of their oral competence of English as a foreign language (EFL). To answer the following research questions “What is the initial perception of students about their culture and about foreign culture?”; “Does critical literacy foster awareness about their language and culture?”; and “How can the process of (re)construction of identity influence the perception of orality in EFL?”, a qualitative (ERICKSON, 1984) interpretativist research (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994) was carried out. Data was collected and recorded through individual interviews and focus groups during the first semester of 2010. Analyses were developed through data triangulation (VIANA, 2007) based on theories about identity (BHABHA, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2006), EFL learning (ALMEIDA FILHO, 2002) and critical literacy (BARTON, 1994). The results show that critical literacy was important to empower students and to improve the development of oral competence.

Key-words: EFL learning; oral practice; critical literacy

SUMÁRIO

Páginas

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Lingüística Aplicada	14
1.1.1 Lingüística Aplicada Crítica	18
1.2 Justificativa	19
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Ensino e aprendizagem de LE	23
2.1.1 Comunicação e produção oral de LE	25
2.2 Questões de identidade	29
2.2.1 Conceitos de identidade	30
2.2.2 Pós-modernidade e questões de identidade	34
2.2.3 Questões de identidade e o processo de ensino-aprendizagem	39
2.3 Aspectos culturais da aprendizagem de línguas	40
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	46
3.1 Abordagem metodológica	46
3.2 Coleta de dados	47
3.2.1 Contexto de pesquisa	47
3.2.2 Participantes	48
3.2.3 Instrumentos de coleta	49
3.2.3.1 Entrevista individual	50
3.2.3.2 Entrevista de grupo focal	50
3.2.3.3 Observação das tarefas reflexivas	52
3.2.3.4 Diário de aulas	54
3.3 Procedimento para análise de dados	54

4.	ANÁLISE DE DADOS	56
4.1	Percepções iniciais sobre a própria cultura e sobre a cultura estrangeira ..	56
4.2	Conscientização sobre sua língua e cultura	62
4.3	Desenvolvimento da oralidade de LE	67
4.4	Discussão dos resultados	76
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
5.1	Retomada das perguntas de pesquisa	78
5.2	Sugestões de encaminhamentos	80
5.3	Limitações do estudo	80
5.3	Contribuições e implicações	81
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
7.	APÊNDICES	90
8.	ANEXO	99

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
Apêndice II – Entrevista Inicial Individual	92
Apêndice III – Entrevista Inicial de Grupo Focal	93
Apêndice IV – Entrevista Final de Grupo Focal	94
Apêndice V – Tarefa Reflexiva 1	95
Apêndice VI – Tarefa Reflexiva 3	96
Apêndice VII – Tarefa Reflexiva 4	97
Apêndice VIII – Tarefa Reflexiva 6	98

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Texto Not the Queen’s English	99
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

- LA – Lingüística Aplicada
- LAC – Lingüística aplicada crítica
- LE – Língua estrangeira
- EFL – English as a foreign language

SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Adaptado de Marcuschi (2003)

PP	professora-pesquisadora
XXXX	Participante
,	pausa breve
+	pausa longa
::	alongamento de vogal
...	indicação de transcrição parcial ou eliminação
!	Exclamação
?	Interrogação
maiúsculas	ênfase ou acento forte
(risos)	comentários
EI	entrevista inicial
GF1	entrevista inicial de grupo focal
GF2	entrevista final de grupo focal
TR4	tarefa reflexiva 4
DA	diário de aulas da professora-pesquisadora

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

O número de pesquisas envolvendo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) tem crescido nos últimos anos e alguns desses estudos tiveram como foco a oralidade (CUNHA, 1997; SILVA, 2000; CAVALHEIRO, 2004; TARONE; BIGELOW, 2005; CONSOLO, 2007; CARNEIRO; CARAZZAI, 2008; entre outros). Além disso, várias pesquisas estudaram a influência da motivação, das inteligências múltiplas e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (VIANA, 1990; CAMPBELL *et al.*, 2000; GARBUIO, 2005). Entretanto, no Brasil, poucos trabalhos buscaram entender o papel da identidade lingüística no processo de desenvolvimento da oralidade em LE.

Ao ministrar aulas comunicativas de língua inglesa para alunos de nível intermediário, pude perceber que muitos alunos apresentavam dificuldades para desenvolver a competência oral, alguns não praticavam a oralidade em sala de aula mesmo possuindo boas habilidades escritas. Inicialmente ao notar essa dificuldade, acreditei que estava relacionada com uma dificuldade generalizada da língua. Entretanto, após a correção de alguns trabalhos escritos, foi possível verificar que estava relacionada apenas à oralidade, já que apresentavam boa capacidade de redação e estruturação da língua. Ao analisar o comportamento dos alunos nos intervalos das aulas e nas conversas informais nos corredores, pude também perceber que a comunicação oral em inglês não era afetada por ansiedade ou timidez, já que em momentos de descontração, quando conversavam em português, todos se comunicavam eloqüentemente. A motivação para essa pesquisa surgiu nesse contexto, na tentativa de entender porque não praticavam tanto a oralidade, para verificar se estaria relacionado com suas percepções sobre oralidade em LE e sobre questões de identidade.

Segundo Rajagopalan (2003), devido à visão de superioridade da LE, muitos alunos sentem-se envergonhados de sua condição lingüística. Isso poderia ocorrer tanto porque a língua estrangeira e sua cultura são apresentadas como superiores, como porque os alunos podem não possuir uma visão crítica sobre sua identidade. Dessa forma, a dificuldade no desenvolvimento da oralidade poderia estar relacionada com a visão de prestígio e superioridade da LE.

Para que os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre sua identidade é necessário que os professores assumam uma postura crítica em relação ao ensino de LE por meio do letramento crítico.

Segundo Freire (1979), essa postura crítica refere-se à desestabilização e transformação social, relativa às relações de poder em vários segmentos sociais, relacionada ao posicionamento de mundo.

Os novos estudos do letramento levam em consideração a natureza social da língua, ou seja, não objetivam apenas a aquisição de habilidades, como ocorre em modelos autônomos, mas consideram letramento como uma prática social (STREET, 1984). Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social, já que está localizado na interação entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998). Dessa forma, o processo educativo também é entendido como algo interacional e contextualizado, sendo que as atividades em sala de aula devem considerar as práticas sociais envolvidas na utilização da língua. Alguns pesquisadores preferem a utilização do termo no plural letramentos por entender que são múltiplas possibilidades de utilização da linguagem. Rojo (2009, p. 10) define letramentos como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

O letramento crítico também é essencialmente social e analisa a língua criticamente, questionando seu uso e suas práticas na tentativa de favorecer a emancipação dos alunos (BARTON, 1994) por meio da consciência crítica sobre a língua (CLARK; IVANIC, 1997). Conforme apontam Clark e Ivanic (1997), os professores devem fornecer aos alunos um quadro analítico-crítico que os ajude a refletir sobre suas experiências lingüísticas e sobre as práticas lingüísticas da sociedade em que vivem. Segundo Morgan e Ramanathan (2005), o letramento crítico deve criar um espaço de agência¹ e não determinar se a agência será desenvolvida ou como. Além disso, essa abordagem de letramento pressupõe noções fluidas e emergentes de identidade (MORGAN; RAMANATHAN, 2005), ou seja, entende que as identidades não são fixas ou estáveis, pois estão sempre em transformação. O letramento crítico poderia ser definido como entendimento crítico das práticas sociais que são

¹ Entende-se por espaço de agência uma possibilidade do professor e aluno atuarem como agentes para intervir no mundo e para favorecerem transformação social.

desenvolvidas por meio da linguagem. Dessa forma, o letramento crítico pode possibilitar o desenvolvimento de uma visão emancipadora de mundo, favorecendo uma atuação social transformadora.

Pennycook (2004) distingue quatro significados para o termo crítico. O primeiro relaciona-se ao pensamento crítico, utilizado para uma análise mais rigorosa para solução de problemas, e à distância crítica que permite objetividade na análise textual. De acordo com essa concepção, o pensamento crítico pode ser considerado como um conjunto de estratégias que podem ser ensinadas aos alunos. O segundo significado proposto pelo pesquisador refere-se ao termo crítico no sentido de ser relevante socialmente, ou seja, quando o lingüista posiciona questões de linguagem no seu contexto social, mantendo contato com problemas reais de usuários comuns na prática da linguagem contextualizada. Já o terceiro significado segue a tradição neomarxista de pesquisa, como uma linha de pensamento derivado do pensamento marxista que se preocupa com a crítica ideológica, como por exemplo, os estudos da análise crítica do discurso. Por fim, o último sentido proposto pelo lingüista e relevante para este trabalho está relacionado à prática pós-moderna problematizadora que possibilita a leitura crítica de textos e o ensino de assuntos críticos nas aulas. Dessa forma, entende-se o termo crítico nesta pesquisa como uma possibilidade de desenvolvimento de diversos temas em aulas que favoreçam a emancipação dos alunos que possam atuar na transformação social.

Com base nas necessidades mencionadas anteriormente, esta pesquisa tem o objetivo de verificar se o letramento crítico e reflexões sobre a própria identidade interferem nas percepções dos alunos sobre oralidade em LE (inglês).

Por ter como objeto de estudo um problema real de uso da linguagem, esta pesquisa está inserida no campo da Lingüística Aplicada (doravante LA), mais especificamente na lingüística aplicada crítica (PENNYCOOK,2004).

1.1 Lingüística Aplicada

Por muitos anos os lingüistas compartilharam a idéia de que a LA se baseia em teorias e práticas na compreensão de problemas de uso da linguagem. Entretanto, a LA tem ampliado suas fronteiras e não é mais vista apenas como uma área que tenta

encaminhar soluções sobre algum problema relacionado ao uso da linguagem (FUGA, 2009). Cavalcanti (1986) explica que

o percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática e completa o ciclo com sugestões de encaminhamentos (CAVALCANTI, 1986, p. 6).

Dessa forma, pode-se definir LA como uma área de investigação que tem como objetivo “a análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamentos para estas questões” (CAVALCANTI, 1986, p. 5). Almeida Filho (2005, p. 16) concebe a LA como a “área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social”.

Já Moita Lopes (2006a) aprofunda essas reflexões, enfatizando que a LA busca problematizar essas questões para que alternativas em tais contextos de usos da linguagem possam ser percebidas. Esse aspecto é fundamental, principalmente no desenvolvimento de pesquisas, pois é necessário estabelecer uma conexão com uma dada comunidade na tentativa de produzir conhecimento relevante para a vida social do ser humano (FUGA, 2009).

Essa visão sobre LA baseia-se no fato de que os seres humanos se constituem na e pela linguagem e, dessa maneira, para compreender a realidade não podemos nos distanciar dela. Tudo o que o ser humano é e faz se concretiza na linguagem, a compreensão de algo ocorre por meio da linguagem e o conhecimento é ampliado por meio dela (FUGA, 2009). Segundo Fabrício (2006, p. 48), grande parte dos estudos em LA focaliza a linguagem como prática social e a observa em uso, “imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. Essa tendência ocorre, de acordo com a lingüista, pois a linguagem é conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, ou seja, inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem.

Rojo (2006) enfatiza que não é qualquer problema que interessa a LA, mas problemas que tenham relevância social, que necessitem respostas teóricas que tragam melhorias à prática social e a seus participantes, permitindo uma melhor qualidade de

vida. Com isso, as pesquisas em LA não devem apenas descrever novas maneiras de se comunicar, mas devem refletir sobre novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida a partir desses novos instrumentos (ROJO, 2006). Dessa forma, a LA tem como objeto de estudo problemas relacionados ao uso da linguagem que sejam socialmente relevantes. As pesquisas nesse campo de estudo devem buscar encaminhamentos e desenvolvimento de teorias que sejam relevantes aos participantes dos contextos sociais, sejam eles escolares ou não, na tentativa de trazer melhorias e transformação social.

De acordo com Fuga (2009), para que haja transformação social é essencial que nas pesquisas em LA haja uma relação dialética entre teoria e prática. Para a pesquisadora, o ser humano participa da transformação da realidade na qual está inserido ao desenvolver um olhar crítico sobre a realidade e, assim, poderá assumir posturas morais e críticas visando um mundo melhor. Para Moita Lopes (2006b), a LA deve redescrever o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido.

Além disso, a LA deve transcender a relação entre teoria e prática, pois é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que serão estudadas; especialmente no mundo atual de mudanças e contingências no qual a prática está adiante em relação à teoria (MOITA LOPES, 2006b). Dessa forma, a LA deve ser vista como uma área que

se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais (...); que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entrecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61).

Ao explicar algumas características da LA, Fabrício menciona que a LA tem uma postura crítica em relação ao conhecimento, pois considera o caráter sócio-histórico dos usos da linguagem. Como os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações, é muito difícil estudar a linguagem como objeto

autônomo, dentro de um domínio claramente delimitado (FABRÍCIO, 2006). Por essa razão, grande parte dos estudos em LA analisa a linguagem sob uma perspectiva inter/transdisciplinar.

Segundo Cavalcanti (1986), devido à natureza variada de suas preocupações, a teoria e a metodologia da LA não são monopolizadas por nenhuma área de investigação, nem mesmo pela Lingüística. A pesquisadora ressalta que os pressupostos lingüísticos não são necessariamente os mais relevantes para estudos em LA e dessa forma, o lingüista aplicado deve decidir se os subsídios lingüísticos são relevantes para a questão estudada. Muitas vezes a LA busca subsídios teóricos em outras ciências como Psicologia, Sociologia, Antropologia para estudar questões de uso de linguagem (CAVALCANTI, 1986).

Almeida Filho (1991) afirma que embora as várias ciências de contato possam contribuir com conceitos e modelos da LA, o que confere cientificidade à LA não são essas ciências, mas o paradigma da própria LA. De acordo com o pesquisador, “a LA é científica na medida em que definiu seu objeto de pesquisa, nomenclaturas e procedimentos explícitos de pesquisa” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 8). Da mesma forma, Cavalcanti (1986) afirma que a LA tem um objeto de estudo, princípios e metodologia próprios e desenvolve seus próprios modelos teóricos.

Para Moita Lopes (2006a), o que causou maior impacto no desenvolvimento da LA contemporânea foi o viés de interdisciplinaridade. Embora a LA possa contribuir para o desenvolvimento de teorias em outras áreas de investigação, a LA deve aperfeiçoar seus próprios modelos teóricos e sua metodologia (CAVALCANTI, 1986). Segundo Pennycook (2006), interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança; entretanto, em algumas compreensões, as disciplinas são vistas como entidades bastante estáticas. Dessa forma, os lingüistas aplicados devem se situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram (MOITA LOPES, 2006b).

Fabrizio menciona que aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas e para a diversidade, e que, em virtude disso, a pluralidade de referenciais costuma nos desconcertar. A lingüista propõe que a LA seja um espaço de “desaprendizagem”, para que possamos “desaprender” a noção de negatividade

atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez como um modo privilegiado de construção de conhecimento.

Para falar sobre essa característica interdisciplinar da LA vários termos vêm sendo utilizados pelos pesquisadores: interdisciplinar e transdisciplinar (ALMEIDA FILHO, 2005), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006b), antidisciplinar e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Moita Lopes (2006b) aponta uma das limitações na compreensão comum de interdisciplinaridade que é a visão das disciplinas como entidades estáticas. Alguns lingüistas aplicados utilizam termos diferentes na tentativa de mostrar a fluidez característica da utilização de várias disciplinas e áreas em estudos da LA.

Utilizaremos neste trabalho a compreensão de LA como uma área transdisciplinar, pois entendemos que a relação da LA com outras áreas não é neutra. As teorias das ciências de contato são utilizadas para o entendimento de questões pela LA, que também contribui com essas ciências de contato, pois essas teorias são aprofundadas a partir de problematizações propostas pela LA, transcendendo suas fronteiras.

Está claro que a LA deve transcender a relação entre teoria e prática; entretanto, é necessário que essa relação seja feita de maneira crítica, para que seja relevante ao contexto de aplicação e para que assuntos críticos possam ser também analisados.

1.1.1. Lingüística Aplicada Crítica

Pennycook (2006) utiliza a expressão lingüística aplicada crítica (doravante LAC) para se referir a uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos. Segundo o lingüista, a LAC não é apenas uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, mas uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer, sempre problematizador. De acordo com Pennycook (2004), o termo crítico é empregado em muitas áreas e a

LAC pode utilizar esses estudos em uma perspectiva transdisciplinar, mas deve fazê-lo de maneira crítica.

A LAC traz uma visão pós-moderna sobre o conhecimento e sobre as maneiras como é socialmente construído (DAVIES, 1999). Dessa forma, a LAC não deve ser entendida apenas como uma visão crítica da LA, mas como um olhar diferente, menos ingênuo, que permite que uma nova gama de assuntos seja estudada (PENNYCOOK, 2004).

De acordo com Rajagopalan (2003), a lingüística crítica passou a ser desenvolvida pela conscientização de que é necessário intervir na realidade social da qual a linguagem faz parte. Segundo Pennycook (2006), a LAC é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA; ao contrário, possibilita um novo conjunto de questões e interesses, como por exemplo, identidade, sexualidade, ética, desigualdade, entre outros. A grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da LA, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação teoria/prática (RAJAGOPALAN, 2003).

Pennycook (2006) também sugere uma LA transgressiva, engajada em práticas problematizadoras. Essa LA transgressiva deve analisar as línguas em uma “perspectiva antifundacionalista”; entendendo que o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência da língua (PENNYCOOK, 2006, p. 83). Segundo essa visão de LA, o que ajuda a entender como as línguas e as identidades são re(criados) é a sua utilização.

O presente trabalho está inserido na LAC, pois tenta analisar a linguagem sob uma perspectiva crítica, relacionando-a com questões de identidade. Além disso, esta pesquisa aborda criticamente as percepções dos alunos sobre a oralidade e propõe que os aprendizes participem do letramento crítico para que reflitam e assumam uma postura crítica sobre os temas identidade, oralidade e cultura.

1.2 Justificativa

Ao aprender uma LE, especificamente a língua inglesa, é comum que os alunos relatem que a oralidade é a habilidade mais difícil de ser desenvolvida; muitos

deles possuem dificuldades durante a produção oral e sentem-se frustrados durante as atividades desenvolvidas em aula.

Como a LE é, em geral, apresentada como superior à língua e cultura dos aprendizes, estes podem se sentir envergonhados de sua condição lingüística, percebida como inferior. Devido a essa visão de “superioridade” da LE, os alunos, muitas vezes, almejam o desenvolvimento da “competência perfeita” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67) e, talvez, por esse motivo, não assumam tantos riscos durante as atividades em sala de aula, o que pode dificultar o desenvolvimento da oralidade. Isso pode também ocorrer, pois os alunos podem não possuir uma visão crítica sobre sua identidade e talvez por isso não valorizam sua cultura e língua.

Pode-se perceber a necessidade do letramento crítico de LE, cujo objetivo é o empoderamento dos alunos para refletir sobre a própria identidade e analisar de maneira crítica seu aprendizado. É importante ressaltar que ensinar uma LE significa transformar indivíduos em cidadãos do mundo, capazes de interagir com diferentes culturas e com pessoas que tenham outras maneiras de pensar e agir. “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (FREIRE, 1979, p. 17).

O desenvolvimento de uma visão crítica é apontada por Gadotti (2001) como uma das necessidades da educação pós-moderna, intimamente relacionada à cultura, já que deve ser multicultural na tentativa de manter o equilíbrio entre a cultura local e a cultura universal. Para Rajagopalan (2003), o mundo pós-moderno se caracteriza pela volatilidade e instabilidade das identidades, pois atualmente a identidade lingüística das pessoas está mais sujeita às influências estrangeiras.

Segundo Canagarajah (2007), nesse contexto de pós-modernidade, todas as comunidades estão se tornando cada vez mais multilíngües com um fluxo transnacional de pessoas, idéias e coisas; e, por esse motivo, pesquisadores começam a questionar os construtos teóricos dominantes e passam a reconhecer a diversidade, a fluidez e a hibridização como ponto central da língua e da identidade.

Hall (2006) menciona que um dos aspectos da questão da identidade está relacionado ao caráter de mudança da modernidade tardia, principalmente, ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade cultural. As

identidades estão em “permanente estado de transformação, de ebulição” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71), estão constantemente sendo redefinidas.

Esta pesquisa se mostra socialmente relevante pelo fato de que pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua cultura e, assim, possibilitar que outros professores desenvolvam o letramento crítico para ensino de LE.

Pesquisar as identidades coletivas e individuais na aprendizagem de línguas é necessário, pois pode auxiliar professores a melhor entender o processo de ensino-aprendizagem e, assim, poder motivar os alunos a participar das atividades utilizando a língua alvo. Além disso, a identidade pode estar relacionada com bloqueios durante a aquisição de uma LE e investigar esse processo pode auxiliar o entendimento sobre as dificuldades dos alunos e, dessa forma, facilitar o aprendizado de uma maneira mais ampla.

Lin (2009) menciona que a constituição da identidade é um complicado processo, gradualmente desenvolvido em um contexto social e a identidade cultural materna pode ser essencial no processo de aprendizagem da língua alvo. A pesquisadora utiliza o termo identidade cultural materna para referir-se aos aspectos identitários trazidos pelos alunos ao estudarem uma segunda língua. Embora o processo de aprendizagem de uma segunda língua está intimamente relacionado com a identidade cultural materna dos aprendizes, poucos estudos tentam entender como essa identidade influencia consciência pragmática dos alunos (LIN, 2009).

Em contextos de LE, a identidade dos alunos também está relacionada ao processo de aprendizagem. Rajagopalan (2003) afirma que é necessário entender o processo de ensino-aprendizagem de línguas como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar questões de identidade, aspecto extremamente relevante para uma visão crítica sobre a educação, principalmente na pós-modernidade.

A questão da identidade linguística tem sido bastante estudada nos últimos anos; Pennycook (2006), por exemplo, menciona que tem ocorrido um aumento em pesquisas envolvendo a identidade em várias perspectivas. No Brasil, vários estudiosos pesquisaram a questão da identidade em sala de aula e sua relação com a aprendizagem

(KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2002). Entretanto, grande parte desses estudos analisou apenas a relação das questões de identidade com o processo de aprendizagem de língua materna (SIGNORINI, 1998; ORLANDI, 1998; MOITA LOPES, 1998), havendo, assim, uma lacuna de estudos envolvendo LE e identidade. Apesar de em outros países, o número de trabalhos envolvendo questões de identidade e o desenvolvimento de segunda língua ter crescido (NORTON, 2000; NGUYEN; KELLOGG, 2005; LIN, 2009), pode-se perceber, no Brasil, a necessidade de se estudar a identidade lingüística dos alunos e verificar qual é sua relação com a oralidade em LE.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Com base nas necessidades descritas na seção anterior, esta pesquisa tem como objetivo verificar de que maneira o letramento crítico pode auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de uma visão crítica sobre sua cultura e sua língua, possibilitando-lhes perceber que não há superioridade entre a língua alvo que está aprendendo e sua língua materna. Além disso, busca-se com esta pesquisa analisar se reflexões sobre sua identidade podem auxiliar os alunos no desenvolvimento da oralidade em LE.

Dessa forma, este estudo busca respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é a percepção inicial dos alunos sobre a cultura alvo e sobre sua cultura?
- O letramento crítico promove conscientização sobre sua língua e cultura?
- Em que medida reflexões sobre (re)construção da identidade influenciam a percepção sobre a oralidade em LE (inglês)?

Além disso, busca-se entender como ocorre o processo de operacionalização do letramento crítico para permitir aos alunos maior conscientização sobre sua língua e cultura.

Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa e está subdividido em três seções. A primeira se pauta em apresentar referenciais sobre ensino-aprendizagem de LE e sobre comunicação e produção oral, a segunda tem como objetivo discutir teorias sobre questões de identidade, e a terceira busca discorrer sobre cultura e aspectos culturais da aprendizagem de línguas.

2.1 Ensino-aprendizagem de LE

Para a realização deste estudo entendemos que toda aprendizagem é um processo contínuo, passível de alterações provenientes das mudanças ocorridas no contexto social e histórico em que os indivíduos se encontram. Para Vygotsky (1934), o pensamento e o conhecimento são constituídos fundamentalmente pela linguagem e pelas práticas sociais, e o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo influenciado por fatores culturais, sociais e históricos. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente social e histórico, pois sua constituição está sujeita às influências de fatores externos ao indivíduo.

Brown (2000) enfatiza que ao se ensinar uma língua, também se ensina um complexo sistema de costumes e valores culturais, e maneiras de pensar, sentir e agir. As aplicações em sala de aula dessa conexão entre língua e cultura incluem discussões sobre diferenças culturais, demonstrações que ilustrem a ligação entre cultura e língua, ensino de aspectos sócio-culturais da língua, entre outras (BROWN, 2000). De acordo com essa perspectiva sócio-cultural de aprendizagem, os processos cognitivos começam como atividades externas, socialmente mediadas e posteriormente são internalizadas (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

A aquisição de línguas, segundo Canagarajah (2007), deve ser entendida como multimodal, multisensorial, multilateral e, dessa forma, multidimensional. Com base em suas pesquisas sobre inglês como língua franca, o lingüista afirma que a aprendizagem e a utilização das línguas são bem sucedidas através de estratégias de desenvolvimento, recursos situacionais e negociações sociais em contextos

comunicativos fluidos. Sob essa perspectiva, os constructos dominantes como forma e cognição são redefinidos como híbridos, fluidos e situados socialmente em um modelo interacional aberto (CANAGARAJAH, 2007).

Essas concepções de aquisição de línguas devem ser levadas em consideração na escolha da abordagem de ensino. Almeida Filho (1993) define uma abordagem como um conjunto de conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, e o que é aprender e ensinar LE. Como o ensino de LE ocorre em contextos formais escolares, é necessário que esse conjunto de conhecimentos relacione as concepções de ser humano, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

Segundo Almeida Filho (1993), para obter uma abordagem consciente, o professor necessita desenvolver uma competência aplicada. Essa competência capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente e permite que ele explique com clareza porque ensina da maneira como ensina e porque obtém determinados resultados (ALMEIDA FILHO, 1993). Os professores lidam com decisões metodológicas quando fazem ajustes para que a abstração esteja relacionada com a realidade, para que seja contextualizada (WIDDOWSON, 1990).

Para Brown (2000), o professor não deve ser considerado como o provedor de todo o conhecimento, já que o papel do professor é de atuar como facilitador e guia. Dessa forma, os alunos devem ser encorajados a construir o significado através de interação lingüística genuína com outros alunos (BROWN, 2000). Richards e Lockhart (1994) afirmam que o professor que utiliza a abordagem comunicativa para o ensino de línguas tem dois papéis principais. O primeiro é facilitar o processo de comunicação entre todos os alunos, e entre eles e as tarefas ou textos. O segundo é atuar como um participante independente dentro do processo de ensino-aprendizagem. Esses papéis implicam que o professor deve ser um pesquisador-aprendiz, com muito a contribuir em relação ao conhecimento e habilidades apropriadas para as capacidades da natureza da aprendizagem (RICHARDS; LOCKHART, 1994).

De acordo com a abordagem comunicativa, aprender uma língua é aprender a se comunicar; dessa forma, espera-se que os alunos interajam uns com os outros. A

contextualização é a característica básica para qualquer aula, a adequação das estruturas é sempre avaliada através de sua inserção no contexto e nunca é julgada de forma abstrata ou isolada (RICHARDS; RODGERS, 1996). Segundo Brown (1980), algumas abordagens de ensino de línguas não levam em consideração a natureza social da língua e, conseqüentemente, os alunos não atingem o objetivo da comunicação.

Para definir a abordagem comunicativa, Brown (2000) descreve algumas características interconectadas. Uma das características descritas pelo estudioso refere-se aos objetivos da aula que devem focar todos os componentes da competência comunicativa. Outra característica está relacionada com as técnicas da língua designadas para engajar os alunos em usos funcionais, autênticos e pragmáticos da língua. Outra característica descrita por Brown (2000) estabelece que as atividades em sala de aula devam oferecer aos alunos as habilidades necessárias para comunicação em contextos reais.

O letramento crítico reconhece a diversidade das línguas e dos indivíduos, assim, a competência comunicativa é analisada respeitando as diferenças no desenvolvimento oral de cada aluno devido às questões culturais identitárias.

2.1.1 Comunicação e produção oral de LE

Nos últimos anos o tema oralidade de LE tem despertado interesse de alguns pesquisadores (CUNHA, 1997; SILVA, 2000; CAVALHEIRO, 2004; TARONE; BIGELOW, 2005; CONSOLO, 2007; CARNEIRO; CARAZZAI, 2008), possivelmente pela sua importância para socialização, para a condução de negócios e para o avanço profissional (SILVA, 2000).

No estudo realizado por Cunha (1997) sobre o desenvolvimento da competência oral e sua relação com a ansiedade, a pesquisadora conclui que grande parte das dificuldades mencionadas pelos alunos na aprendizagem de inglês estava relacionada com a fala, já que muitas vezes os participantes da pesquisa mostraram receio de arriscar por não dominarem completamente a língua. A pesquisadora afirma que a competência oral pode estar relacionada com a ansiedade devido aos seguintes

fatores: preocupação com o interlocutor, abordagem das aulas, apreensão em relação à comunicação, reações emocionais e auto-percepção.

A percepção dos alunos sobre suas próprias facilidades e dificuldades como aprendizes de línguas pode influenciar a maneira como utilizam as oportunidades disponíveis para a aprendizagem da língua e as prioridades que estabelecem para si mesmos (RICHARDS; LOCKHART, 1994). Dessa forma, é necessário analisar a competência comunicativa dos alunos com base em suas percepções sobre facilidades e dificuldades, que podem influenciar o desenvolvimento da oralidade.

Quando um aluno adquire uma competência comunicativa, ele deve ser capaz de se engajar em uma interação com outros falantes da LE (ALMEIDA FILHO, 1993). Segundo Canagarajah (2007), a competência lingüística de um falante de inglês como língua franca deve ser definido de maneira mais ampla e com maior complexidade, sendo que o papel principal é a competência comunicativa. Dessa maneira, a forma recebe significação reduzida, o mais importante é desenvolver uma gama de outras habilidades, capacidades e percepção que possibilitem os falantes multilíngües negociar a gramática. (CANAGARAJAH, 2007). Sob essa perspectiva, o professor em sala de aula de possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades e estratégias fundamentais para o processo de comunicação.

De acordo com Brown (2000), as estratégias de comunicação relacionam-se a utilização de mecanismos verbais e não-verbais que facilitem o processo comunicativo. Ao analisar as estratégias de comunicação durante uma atividade comunicativa oral, Cavalheiro (2004) conclui que muitos alunos desconhecem essas estratégias, o que dificulta o desenvolvimento de uma comunicação oral fluente. A pesquisadora enfatiza a necessidade de estimular o uso de estratégias no contexto instrucional de ensino-aprendizagem de LE para promover um processo mais dinâmico e mais eficaz de desenvolvimento oral em LE.

Essas estratégias são utilizadas, por exemplo, quando os alunos encontram dificuldades na comunicação por não possuírem determinado conhecimento da língua e utilizam outras formas (estratégias) para que a comunicação não seja interrompida (RUBIN, 1981 *apud* CAVALHEIRO, 2004).

Segundo Canagarajah (2007), os professores devem focar mais as estratégias comunicativas ao invés das formas comunicativas e as avaliações devem levar em consideração as estratégias de negociação, o repertório comunicativo e a percepção lingüística. O pesquisador afirma que as estratégias comunicativas desempenham papel fundamental no processo de comunicação e, com isso, devem fazer parte das aulas para que alunos quando enfrentarem problemas para se comunicar possam utilizá-las. Dessa forma, as atividades em aula não devem ter como prioridade o desenvolvimento da forma, mas a negociação de sentido, o desenvolvimento de possibilidades de comunicação e o entendimento do interlocutor, mesmo que este cometa eventuais desvios.

Ao defender o inglês como língua franca, o Canagarajah (2007) enfatiza que, ao invés de focar uma única língua ou dialeto como o objetivo de aprendizagem, os professores devem capacitar os alunos para se engajarem em um repertório de códigos em situações de contato transnacionais, o que capacitará os aprendizes para se comunicarem em uma variedade de contextos e situações.

O inglês como língua franca pertence a uma comunidade virtual, já que seus falantes não estão localizados em uma única fronteira geográfica, eles habitam e utilizam outras línguas e culturas. Apesar de sua heterogeneidade lingüístico-cultural e de sua desconexão espacial, os falantes reconhecem o inglês como língua franca como um recurso compartilhado, pois precisam ativar mutuamente uma série de atitudes, formas e convenções para assegurar uma comunicação bem sucedida ao interagirem uns com os outros (CANAGARAJAH, 2007).

Devido a essas características da língua inglesa, Kanno e Norton (2003) utilizam o termo - cunhado por Benedict Anderson - comunidades imaginárias (*imagined communities*) para se referir “a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis ou acessíveis, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação²” (KANNO; NORTON, 2003, p. 241). De acordo com Canagarajah (2007) ainda não está claro qual nível de proficiência em inglês é necessário para participar dessa comunidade invisível; o que é possível afirmar, segundo o pesquisador, é que mesmo falantes com conhecimento mínimo da língua podem se comunicar, pois o tipo da linguagem é

² Esta citação e todas as outras referenciadas em língua estrangeira foram traduzidas pela autora.

negociada ativamente pelos participantes, ou seja, o que é inapropriado ou ininteligível em uma interação é perfeitamente compreendido em outra.

Canagarajah (2007) afirma que é necessário reconhecer a heterogeneidade da língua e da comunicação na tentativa de se desenvolverem modelos mais democráticos e igualitários, ao contrário de algumas correntes lingüísticas que priorizam a homogeneidade da competência, da comunidade e da estrutura da língua, considerando-a como requerimento básico para facilitar a comunicação. Mesmo quando a diversidade é analisada, ela é tratada como variação de uma forma comum ou de normas compartilhadas (CANAGARAJAH, 2007).

Essa nova perspectiva sobre a língua inglesa se deve ao fato de que, atualmente, o inglês é mais usado como língua de contato por falantes de outras línguas em novos contextos de comunicação transnacional do que por falantes tradicionalmente entendidos como nativos (CANAGARAJAH, 2007). Com base nesses dados, Kachru (2005) sugere que a utilização do inglês no mundo pode ser dividida em três círculos concêntricos: o círculo interno (*inner circle*), o círculo externo (*outer circle*) e o círculo em expansão (*expanding circle*). O círculo interno é constituído pelos países que possuem o inglês como primeira língua (*e.g.*, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido). O círculo externo refere-se às ex-colônias ou esferas que sofreram influência dos Estados Unidos e do Reino Unido, nas quais o inglês é considerado língua oficial ou uma língua adicional, amplamente utilizada na educação, no sistema judiciário e administrativo, embora línguas nativas continuem sendo utilizadas em outras atividades. (*e.g.*, Índia, Nigéria, Filipinas, Singapura, entre outros). O círculo em expansão corresponde aos países que não foram diretamente colonizados pelos Estados Unidos ou Reino Unido (*e.g.*, China, Japão, países europeus, Brasil e outros), mas que gradativamente sofreram influência desses países e, dessa forma, passam a utilizar o inglês em algumas esferas da sociedade, embora não seja a língua oficial do país (KACHRU, 2005).

Devido a essa variedade de usos do inglês, a questão sobre qual inglês devemos ensinar aos nossos alunos tem sido levantada (RAJAGOPALAN, 1999). Segundo Rajagopalan (1999), o que os professores devem lembrar-se é o fato de que esta questão está relacionada com a sociologia das relações de poder e, dessa forma, não

existem respostas que podem ser justificadas em bases lingüísticas. De acordo com o pesquisador, cabe ao professor a tarefa de examinar como os tipos de poder identificados pelo imperialismo lingüístico no nível global são expressados pela cultura diária, identidade e comunicação interpessoal. O embate entre modelos do imperialismo lingüístico e do movimento de hibridismo lingüístico não elimina o poder, mas ilumina sua complexidade. (CANAGARAJAH, 1999).

Para Canagarajah (1999), o debate sobre esse assunto é importante, pois expande a consciência dos professores sobre as complexidades na negociação de poder, o que possibilita que professores exerçam sua agência para mudanças simples, mas significativas. Segundo Pavlenko e Norton (2006), o ensino de línguas crítico e transformativo pode ser facilitado por meio da noção de comunidades imaginárias que tem um grande potencial para relacionar a teoria e a prática no ensino de línguas. É necessário que os professores desenvolvam visão crítica sobre as possibilidades de se tornarem agentes catalizadores de mudança em suas salas de aula e comunidades. Essa ação crítica pode ser facilitada quando o professor leva em consideração o contexto no qual está inserido e a identidade de seus alunos.

2.2 Questões de identidade

A questão da identidade tem sido bastante estudada nos últimos anos; Pennycook (2006), por exemplo, menciona que tem ocorrido um aumento em pesquisas envolvendo a identidade em várias perspectivas. No Brasil, vários estudiosos pesquisaram a questão da identidade em sala de aula (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2002) e grande parte desses estudos analisou a relação das questões de identidade com o processo de aprendizagem de língua materna (SIGNORINI, 1998; ORLANDI, 1998; MOITA LOPES, 1998). Em outros países, tem crescido o número de trabalhos envolvendo questões de identidade e o desenvolvimento de segunda língua (NORTON, 2000; NGUYEN; KELLOGG, 2005; LIN, 2009).

Nas subseções que se seguem serão apresentados diferentes conceitos de identidade e serão discutidas as relações entre identidade e ensino-aprendizagem e identidade e pós-modernidade.

2.2.1 Conceitos de identidade

Identidade é um conceito que relaciona teorias de vários ramos da psicologia, psicologia social, antropologia, sociologia, e também de áreas interdisciplinares como estudos culturais (HOLLAND *et al.*, 1998). Devido a essa variedade de áreas e estudos, o termo identidade tem sido utilizado para se referir a diversas perspectivas: identidade social (MAHER, 1996; MOITA LOPES, 2002), identidade cultural (LIN, 2009; HALL, 2006) e identidade lingüística (RAJAGOPALAN, 1998). Além disso, outros termos também vem sendo utilizados; Hall (2006), por exemplo, utiliza termos como identidade pessoal, identidade nacional, identidade moderna ao discorrer sobre questões de identidade.

Por entenderem que o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico, alguns pesquisadores utilizam o termo identidade social. Maher (1996) analisa a identidade social a partir de uma perspectiva interacional e contrastiva. Segundo a lingüista “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou” (MAHER, 1996, p. 21).

Moita Lopes (2002) afirma que as identidades sociais emergem na interação entre os indivíduos ao agirem em práticas discursivas. Da mesma maneira, Gatbonton *et al.* (2005) exemplificam que o discurso pode ser usado para negociação de identidades. Dessa forma, fica evidente a natureza socio-construcionista do discurso e da identidade social, ou seja, o significado é construído pelos participantes discursivos ao agirem no mundo social (GATBONTON *et al.*, 2005). Segundo Berger (*apud* MAHER, 1996, p. 22) “a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente”.

Por entenderem que a identidade está relacionada com culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais, alguns pesquisadores preferem utilizar o termo identidade cultural. De acordo com Hall (2006), o conceito de identidade cultural é muito complexo e pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea.

Alguns teóricos relacionam identidade a importantes características da sociedade como etnicidade, sexo, raça, nacionalidade, mas para Holland *et al.* (1998), o conceito de identidade é mais abrangente e mais particular, sendo situada

historicamente, desenvolvida socialmente e construída culturalmente. Além disso, “a identidade é uma resposta às comunidades imaginárias e personificadas (*embodied communities*) nas quais vivemos” (HOLLAND *et al.* 1998, p. 192). Essas comunidades imaginárias e personificadas estão relacionadas com as imitações físicas e mentais que fazemos das pessoas que conhecemos no mundo real (HOLLAND *et al.* 1998). Holland *et al.* (1998) também mencionam que identidade é um conceito que figurativamente combina o mundo pessoal ou íntimo e um espaço coletivo de formas culturais e relações sociais, ou seja, são feitas imitações fisicamente e mentalmente de pessoas

Bhabha (2003) afirma que a identidade nunca é um a priori, pois é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. De acordo com o pesquisador:

uma forma de experiência e identidade cultural é concebida em uma descrição teórica que não cria uma polaridade teoria-prática; a teoria também não se torna “anterior” à contigência da experiência social. Este “além da teoria” é ele mesmo uma forma liminar de significação que cria um espaço para a articulação contingente, indeterminada, da “experiência” social, que é particularmente importante para a concepção de identidades culturais emergentes” (BHABHA, 2003, p. 250).

Como a identidade é fluida, Bhabha questiona a descrição teórica da identidade cultural. Segundo o pesquisador, a identidade deve ser analisada no espaço além da teoria, na incerteza da experiência.

De acordo com Lin (2009), no caso de aprendizagem de outras línguas, o processo identitário pode ser mais complexo pelo fato de que os aprendizes estão sob a influência de dois sistemas culturais, cujos valores podem ser extremamente diferentes. Devido a isso, a pesquisadora propõe a utilização do termo identidade cultural materna; considerando que os alunos “carregam” uma identidade cultural relativa à sua língua materna e isso poderia influenciar o processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Em contextos de ensino-aprendizagem de LE, a identidade cultural está sempre presente e em processo. Dessa forma, parece-nos difícil dissociar a identidade cultural materna de outras possíveis identidades, que estão sempre sendo (re)definidas.

Embora os termos identidade social e identidade cultural sejam utilizados por lingüistas em vários estudos, alguns preferem a utilização do termo identidade

lingüística. Segundo Rajagopalan (1998), como a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, o indivíduo não possui uma identidade fixa anterior e fora da língua. De acordo com o lingüista, “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Para se falar em identidade lingüística, muitas vezes é feita a ligação entre língua e identidade, relacionando-a com a nacionalidade ou cultura. Entretanto, é necessário estender a compreensão da identidade lingüística para algo menos marcado do ponto de vista histórico-social e menos visível: a produção da identidade lingüística vista no cotidiano da vida escolar (ORLANDI, 1998).

Já o termo identidades praticadas (*practiced identities*) refere-se a “constructos que podem ser descritos como referência para diversos contextos de atividade” (HOLLAND *et al.*, 1998, p. 271). Segundo Holland *et al.* (1998), cada contexto é identificado socialmente na prática; sendo um desses, o mundo figurado. Os pesquisadores afirmam que as noções de mundos cultural, intencional, virtual ou imaginário são bastante comuns nas disciplinas de ciências sociais contemporâneas. As partes dos mundos figurados carregam identificação social e até mesmo personificação, da mesma maneira como carregam significado (HOLLAND *et al.*, 1998). O pensamento, a fala, os gestos e as trocas culturais são formas do social e do trabalho cultural; quando fazemos essas coisas, não apenas mandamos mensagens, mas nos posicionamos nos campos sociais em níveis de identificação com outros de afiliação de oposição ou distanciamento (HOLLAND *et al.*, 1998). A própria questão da identidade está ligada à idéia de interesses e está investida de ideologia e, por essa razão, a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica (RAJAGOPALAN, 1998). Segundo Ivanic (1998), o desenvolvimento da identidade envolve o esforço para contestar a influência poderosa das ideologias e discursos dominantes que controlam e limitam o senso que as pessoas têm sobre si mesmas.

Apesar da variedade de perspectivas sobre identidade, grande parte dos pesquisadores interessados por esse tema já aceitam que as identidades estão sempre se transformando, já que são constantemente reconstruídas; elas são adaptadas e adequadas às novas situações que surgem. Segundo Rajagopalan (2003), a identidade lingüística é

construída socialmente e não algo pronto, definido sem possibilidades de mudança. Da mesma maneira, Norton (2000) afirma que a natureza de transformação da identidade de uma pessoa não é determinada socialmente, mas construída socialmente.

Além disso, as identidades caracterizam-se por serem fragmentadas, contraditórias, heterogêneas, multifacetadas, dinâmicas, ambíguas (MOITA LOPES, 2002) e estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998). Orlandi (1998) afirma que a identidade é um movimento na história, pois não é sempre igual a si mesma. De acordo com a pesquisadora, a identidade

não é homogênea e ela se transforma. Não há identidades fixas e categóricas. Está é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é um ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão (ORLANDI, 1998, p. 204).

Hall (2006) afirma que as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente; o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas. Segundo o pesquisador, dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que suas identificações estão sendo constantemente deslocadas. A cada momento somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, pelo menos temporariamente (HALL, 2006). O sociólogo enfatiza que:

“a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13).

Ao estudar LE, os alunos podem também apresentar identidades contraditórias, na medida em que querem aprender uma nova língua, querem (re)definir sua identidade, muitas vezes inconscientemente, mas ao mesmo tempo tem a necessidade de manter sua identidade construída anteriormente.

Hall (2006) distingue as seguintes concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O autor explica que o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado e unificado. De acordo com essa concepção, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Já a noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno, percebendo que o núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas formado na relação com outras pessoas, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e a cultura que ele habitava. Hall denomina essa concepção como uma concepção interativa da identidade e do eu. A terceira concepção de sujeito, definida por Hall como concepção de identidade do sujeito pós-moderno, se caracteriza por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade do sujeito está se tornando fragmentada, composta de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

Com base nas teorias mencionadas, é possível perceber que os teóricos utilizam vários termos para se referir à identidade, dependendo do foco do estudo. Entretanto, os estudiosos parecem concordar que as identidades, no momento atual em que vivemos, estão em constante transformação, são fluidas e muitas vezes, contraditórias.

2.2.2 Pós-modernidade e questões de identidade

Devido às transformações das sociedades modernas no final do século XX, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão se fragmentando; e todas essas transformações também influenciaram as identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006). Esta perda de estabilidade é chamada por Hall (2006) de deslocamento ou “descentração” do sujeito. De acordo com o pesquisador, esse duplo deslocamento ou “descentração” dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma crise de identidade para o indivíduo.

Segundo Rajagopalan (1998), no mundo atual, marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, a visão de

identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática. Hall (2006) enfatiza que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas. O sociólogo explica que a crise de identidade deve ser entendida como parte de um amplo processo de mudança, “que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.7).

O mundo atual é caracterizado pela fluidez e diversidade sócio-cultural e lingüística; dessa forma, o uso da língua, etnicidade e hibridização se tornaram assuntos complexos que necessitam de significativa atenção em pesquisas da sociolingüística. Dessa maneira, quando os alunos investem em uma língua, eles o fazem sabendo que irão adquirir uma gama de recursos simbólicos e materiais que aumentarão sua cultura, sua identidade; o investimento em uma outra língua é, também, um investimento na própria identidade do aprendiz (DÖRNYEI; USHIODA, 2009).

As sociedades modernas são sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades tradicionais e as modernas. No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos constituem uma das principais fontes de identidade cultural. Essas identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação. Dessa forma, a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos, um sistema de representação cultural; as identidades são construídas nessa produção de sentidos (HALL, 2006).

Segundo Hall (2006), a globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. O pesquisador afirma que a globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de nichos de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como substituindo o local seria mais acurado pensar em uma nova articulação entre o global e o local (HALL, 2006). Dessa forma, é provável que essa fase produza novas identificações globais e locais.

Para Hall (2006), quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, histórias, tradições e lugares específicos e parecem flutuar livremente.

Rajagopalan (2003) enfatiza que o mundo contemporâneo é marcado pelo desaparecimento das fronteiras culturais e, dessa forma, as identidades estão em constante mudança. Devido a essa característica da contemporaneidade, o pesquisador sugere que novas estratégias no ensino de línguas estrangeiras devem ser adotadas.

No contexto de pós-modernidade, todas as comunidades estão se tornando cada vez mais multilíngües com um fluxo transnacional de pessoas, idéias e coisas; e, por esse motivo, pesquisadores começam a questionar os constructos teóricos dominantes e passam a reconhecer a diversidade, a fluidez e a hibridização como ponto central da língua e da identidade (CANAGARAJAH, 2007).

Hall (2006) menciona que um dos aspectos da questão da identidade está relacionado ao caráter de mudança da modernidade tardia; principalmente, ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade cultural. Dessa forma, as identidades estão em “permanente estado de transformação, de ebulição” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71), estão constantemente sendo (re)construídas.

Devido a esse complexo conjunto de processos e forças de mudança, muitas vezes sintetizado no termo globalização, as identidades culturais nacionais estão sendo deslocadas (HALL, 2006). Segundo Hall (2006), as principais conseqüências possíveis desses processos são: a desintegração das identidades nacionais, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; o declínio das identidades nacionais e a formação de novas identidades híbridas; e o reforço das identidades nacionais e de outras identidades locais pela resistência à globalização.

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, com as quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como homogeneização cultural (HALL, 2006). Segundo Rajagopalan (2003), a identidade

lingüística das pessoas no mundo pós-moderno globalizado está se perdendo devido à influência estrangeira e o aspecto mais visível dessa perda é a mestiçagem lingüística.

Todas as línguas revelam uma tendência para a dispersão ilimitada e para a hibridização, já que vivem em constante contato umas com as outras e criam possibilidades novas nunca sonhadas. Essas possibilidades novas pedem uma reconsideração radical da própria noção de identidade (RAJAGOPALAN, 1998).

Segundo Cohen (1974), o pluralismo é a base da sociedade moderna, constituída por uma variedade de grupos que podem se sobrepor, se entrecruzar, se sustentar ou se opor. Isso faz com que grupos hegemônicos tentem impor sua cultura e sua visão particular da sociedade e do mundo a todos os membros. Essa imposição vem ocorrendo, principalmente em relação à língua inglesa, que tem sido ensinada aos alunos como superior.

Devido ao pluralismo existente na sociedade moderna, Cohen (1974) questiona como esses diferentes grupos se relacionam, de forma a permitir que a sociedade continue funcionando como um sistema permanente; trazendo à tona, dessa forma, questões de etnicidade. Martins (no prelo) explica que etnicidade é resultado de uma intensa interação entre diferentes grupos culturais que buscam posições de poder. Dessa forma, etnicidade pode ser definida como “fenômenos socioculturais emergentes de situações de confronto entre diferentes etnias situadas no interior de Estados nacionais” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 135 *apud* MARTINS, no prelo). Segundo Cohen (1974), etnicidade está relacionada ao grau de conformidade presente em relação a regras coletivas no processo de interação social.

Ao falar sobre pluralismo, Cohen (1974, p.111) propõe a seguinte pergunta para discussão “de que maneira o indivíduo integra à sua psique as diferentes culturas e formas de ver o mundo, que lhe são impostas pelos diferentes grupos a que pertence?” Para este estudo, essa é uma pergunta pertinente, pois, a partir dessa reflexão, podemos identificar como os alunos reagem à imposição da cultura estrangeira e quais são as conseqüências no processo de aprendizado.

De acordo com Bhabha (2003), discussões sobre diferença cultural emergem em momentos de crise social, trazendo à tona questões de identidade, reivindicadas a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro.

Jameson (2005), ao descrever as características da modernidade, faz referência à crise de representação. Segundo o pesquisador, vivemos em um momento no qual é difícil estabelecer quem produz determinado enunciado. Da mesma maneira, Dahlet (1997) explica que o discurso é sempre um espaço de acumulação e de substituição de vozes, ocasionado pela pressão exterior que faz com que o sujeito polifônico se sobressaia. O estudioso afirma que o homem emerge do outro e que, por esse motivo, toda ação verbal se organiza como uma interação socialmente essencial.

Assim como o discurso, é possível perceber que a identidade também é um reflexo das vozes que circundam o sujeito. Bhabha (2003), ao discorrer sobre identidade, apresenta as características do comportamento pós-colonial e discute as semelhanças com o comportamento colonial descrito por Frantz Fanon. De acordo com o pesquisador, a vida cotidiana exibe uma grande possibilidade de desejos presentes nas relações sociais do sujeito: “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica”, afirma Bhabha, citando Frantz Fanon.

Martins (2010) traça um paralelo semelhante ao analisar o relacionamento de dois grupos de pessoas: moradores de uma comunidade e acadêmicos que desenvolviam pesquisas nessa comunidade. Segundo a autora, a maneira como esses dois grupos se relacionam mantém resquícios do comportamento colonial.

Ao descrever o comportamento pós-colonial, Bhabha (2003) explica que existem três condições subjacentes a uma compreensão do processo de identificação na analítica do desejo, ou seja, existem três condições para se entender a identidade sob a perspectiva da análise da linguagem.

Existir é a primeira condição e está relacionado à existência por uma alteridade, pelo seu olhar. “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse (...) permite o sonho da inversão dos papéis” (BHABHA, 2003, p. 76).

A segunda condição é o próprio lugar da identificação, um espaço de cisão, retido na tensão da demanda e do desejo; é o espaço entre o ser e o desejo; é uma

imagem duplicadora, dissimuladora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo (BHABHA, 2003).

E, finalmente, a demanda da identificação implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade, é a possibilidade de alteração do sujeito. A questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito (BHABHA, 2003).

2.2.3 Questões de identidade e o processo de ensino-aprendizagem

O ensino de línguas é, acima de qualquer coisa, negociação de identidades (KUMARAVADIVELU, 1999). Segundo Norton e Toohey (2002), a aprendizagem de línguas envolve a identidade dos alunos, já que a língua não é apenas um sistema lingüístico, mas uma complexa prática social na qual o valor e o significado atribuídos para um discurso são determinados, em parte, pelo valor e significado atribuídos ao falante. Dessa forma, os alunos não aprendem apenas um sistema de signos lingüísticos, mas uma gama de práticas socioculturais.

Por esse motivo, Rajagopalan (2003) menciona que as atividades de ensino e aprendizagem de línguas fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. É na linguagem e por meio dela que nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação (RAJAGOPALAN, 2003). Além disso, em contextos de sala de aula, as identidades também são múltiplas, conflituosas e estão em constante mudança (NORTON, 2000).

A sala de aula de línguas tem função central na definição dos significados construídos pelos indivíduos; o que se tem de aprender nessas salas é construir significados para agir no mundo social através do discurso (GATBONTON, *et al.*, 2005). A sala de aula de inglês como LE é uma arena onde o que devemos esperar é um conflito de identidades (RAJAGOPALAN, 2003).

Gatbonton *et al.* (2005) explicam que uma pronúncia “carregada” de segunda língua pode representar uma maneira do aluno lidar com as pressões sociais de sua comunidade materna. Sade (2006) após analisar narrativas de alunos de inglês no Brasil percebe que é possível explicar os processos de fossilização a partir da

reconstrução da identidade do aprendiz. A pesquisadora ressalta, ainda, que as questões relativas à identidade devem ser levadas em consideração para se compreender o processo de aquisição de língua estrangeira.

Rajagopalan (2003) menciona que a perda de identidade é motivo de angústia para os alunos. Segundo o pesquisador, isso mostra que a questão da identidade já não pode ser mais percebida como algo pacífico, pois percebe-se cada vez mais que as identidades são precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante; como as identidades não são estáveis, são facilmente desestabilizadas.

A crise de identidade lingüística tem dois motivos principais, o primeiro é o excesso de informação que circunda as pessoas no mundo globalizado; o segundo refere-se às instabilidades e contradições que caracterizam a linguagem na era da informação e as relações entre pessoas e povos (RAJAGOPANLAN, 2003).

Essas instabilidades e contradições referem-se à crise de paradigmas que vivemos; segundo Gadotti (2001), faltam referenciais na pós-modernidade.

2.3 Aspectos culturais da aprendizagem de línguas

Como o termo cultura tem sido utilizado em diferentes áreas como antropologia, sociologia e lingüística; diferentes conceitos foram desenvolvidos em cada grupo de estudos. Essas divergências na utilização do termo cultura, segundo Viana (2003), constituem um elemento determinante para estudos em LA. De acordo com o lingüista aplicado, é necessário que, a partir da análise crítica dos diversos conceitos de cultura, estudos em LA forneçam orientações apropriadas para a área de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a relação entre língua, cultura e comunicação.

Brown (1980) define cultura como o contexto no qual existimos, sentimos, pensamos e nos relacionamos com os outros. Segundo o pesquisador, a cultura é nossa identidade coletiva, responsável por estabelecer para cada pessoa um contexto de comportamento afetivo e cognitivo e um modelo para existência social e pessoal. Cultura também pode ser definida como “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 2000, p. 376)

Thompson (1990) define cultura a partir de quatro concepções: a clássica, a descritiva, a simbólica e a estrutural. A primeira refere-se às concepções iniciais propostas por filósofos e historiadores que definiam cultura como o processo de desenvolvimento das faculdades humanas, como um processo facilitado pela assimilação de trabalhos escolarizados e artísticos. A segunda concepção proposta pelo pesquisador refere-se à “variedade de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas que caracterizam uma determinada sociedade em um determinado período de tempo” (THOMPSON, 1990, p. 123). Já a concepção simbólica analisa o simbolismo presente no fenômeno cultural. De acordo com o sociólogo, segundo essa concepção, o estudo da cultura está essencialmente preocupado com a interpretação dos símbolos e da ação simbólica presente na cultura. Finalmente, a concepção estrutural entende o fenômeno cultural como formas simbólicas em contextos estruturados. O estudioso afirma que “a análise cultural deve ser construída como o estudo de constituição significativa e contextualização social de formas simbólicas” (THOMPSON, 1990, p. 123).

Muitas vezes a cultura é entendida baseada em estereótipos de diferentes grupos. Estereótipo pode ser definido como uma representação cristalizada que determinados grupos fazem uns dos outros, como uma imagem homogeneizadora de indivíduos ou grupos (GOMES, 2010), podendo implicar em representações sociais valorizadas ou desvalorizadas (MARTINS, 2010).

Brown (1980) afirma que os estereótipos podem ser corretos para descrever um membro “típico” de uma cultura, mas é inadequado para descrever indivíduos em particular, simplesmente porque cada pessoa é única e todas as características comportamentais de uma pessoa não podem ser previstas corretamente com base em uma generalização. O lingüista enfatiza que os estereótipos têm uma tendência de desvalorizar potencialmente as pessoas de outras culturas. Dessa forma, ambos aprendizes e professores precisam entender as diferenças culturais para reconhecer abertamente que as pessoas são diferentes. Quando estamos sensitivamente afinados ao perceber a identidade cultural, poderemos talvez mudar da percepção para apreciação (BROWN, 1980). Essas visões estereotipadas, algumas vezes preconceituosas, devem ser rompidas em sala de aula, na medida em que os alunos aumentem seu entendimento do mundo, por meio do contato com o outro (ROCHA, 2010). Isso só é possível quando

aspectos culturais estiverem presentes na sala de aula para que os alunos percebam que é impossível dissociar língua de cultura.

Como a cultura é um conjunto arraigado de comportamentos e modos de percepção (BROWN, 1980) e as práticas culturais ocorrem na interação por meio da linguagem (VIANA, 2003), aspectos culturais se tornam de extrema importância no processo de aprendizagem de línguas. A língua é uma parte da cultura e a cultura é uma parte da língua; ambas são intrinsecamente relacionadas, e dessa forma, não podem ser separadas sem que não haja perda de significação de uma delas. Brown (1980) menciona ainda que a aquisição de uma segunda língua é também uma aquisição de uma segunda cultura. Em contextos de aprendizagem de LE, é importante que os alunos tenham contato com aspectos culturais da língua.

Mendes (2007) afirma que uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista. Segundo a pesquisadora:

“somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras, que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo” (MENDES, 2007, p. 138).

Para que o processo de aprendizagem aconteça sem bloqueios, é necessária uma troca real entre culturas; é preciso reflexão para não focar apenas a forma, mas pensar no ser humano inserido no mundo como um ser social.

A experiência de aprendizagem transcultural acontece quando o indivíduo se depara com uma cultura diferente e como resultado analisa até que ponto ele é influenciado pela sua própria cultura e entende os valores e atitudes das outras pessoas que são derivados culturalmente (ORLANDI, 1998). Segundo Müller-Hartmann (2000), aprender interculturalmente depende da habilidade do aprendiz de se abrir para os

outros em um nível emocional e do seu envolvimento em atividades significativas que permitam negociação de significado. Nessa negociação, os alunos devem tentar, pelo menos, um entendimento parcial sobre seu interlocutor, mudando suas próprias perspectivas.

As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino-aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores da linguagem de uma maneira geral. Isso significa elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico (MENDES, 2007).

De acordo com Mendes (2007), é necessário incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, adotar uma perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Além de aspectos culturais, fatores sociais em um nível mais geral podem afetar motivação, atitudes e a aprendizagem de línguas. Um desses fatores é a dinâmica social ou a relação de poder entre as línguas (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 1998).

Segundo Rajagopalan (1998), os lingüistas têm sido lentos em perceber todo o alcance das implicações do multilinguismo e do multiculturalismo. Isso pode nos levar a pensar se o mesmo não acontece com os professores em sala de aula. Na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade (ORLANDI, 1998). O processo de aprendizagem é uma experiência de identidade; é um processo de se tornar ou evitar se tornar uma certa pessoa, e não apenas uma simples acumulação de habilidades e conhecimento (PAVLENKO; NORTON, 2006).

No desenvolvimento deste trabalho foi utilizada a abordagem intercultural para o ensino de línguas; primeiramente por entender a impossibilidade da dissociação entre língua e cultura e também para que os alunos pudessem refletir sobre as diferentes culturas, principalmente as relacionadas com as línguas alvo e materna.

Além dessa contribuição teórica, utilizada no desenvolvimento da pesquisa, as teorias apresentadas nas seções anteriores também foram relevantes para este estudo, pois auxiliaram a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, especificamente em relação ao desenvolvimento da oralidade e foram necessárias para melhor entendimento sobre questões de identidade.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, as teorias contribuíram para compreendê-lo como uma atividade fundamentada sócio-historicamente, e, assim suscetível a fatores externos aos aprendizes. Dessa forma, para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem é necessário entender as práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos e essas práticas devem fazer parte da sala de aula.

A melhor maneira encontrada para incorporar essas práticas nas aulas foi por meio do letramento crítico, que possibilitou que os alunos refletissem sobre assuntos críticos e sobre essas práticas sociais da linguagem. É importante ressaltar que as práticas sociais também podem fazer parte das aulas através do ensino de aspectos sócio-culturais da língua.

Além disso, a oralidade em qualquer idioma é repleta de aspectos sócio-culturais e, dessa forma, a competência oral pode ser influenciada por esses fatores. Os alunos precisam ter conhecimento sobre essas influências e sobre suas facilidades e dificuldades, pois isso pode facilitar o desenvolvimento da competência oral dos aprendizes.

Em relação às questões de identidade, as teorias contribuíram para entender a identidade como algo situado sócio-historicamente, pois o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico e a relação com os outros, a interação, é fundamental para o processo de (re)definição de identidades. Como os contextos de interação sofrem alterações principalmente na pós-modernidade, a identidade também tem a característica de ser fluida e estar suscetível a mudanças constantes.

Além das contribuições mencionadas anteriormente, as teorias apresentadas neste capítulo também foram de fundamental importância para a análise dos dados que será discutida no quarto capítulo.

Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa, bem como explicar como foram coletados e analisados os dados. Além disso, neste capítulo serão apresentados o contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes.

3.1 Abordagem metodológica

Na tentativa de responder as perguntas de pesquisa descritas anteriormente foi conduzida uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1986) de natureza interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994).

Foi escolhido esse paradigma de pesquisa, pois o foco do estudo não era tecer generalizações ou padronizações como geralmente ocorre no paradigma quantitativo de pesquisa, mas foi descrever as percepções dos participantes, percebendo-as como algo subjetivo, difícil de serem analisadas objetivamente, que por esse motivo, foram analisadas de maneira indutiva.

A pesquisa interpretativista é caracterizada, de acordo com Patton (1990), pela análise indutiva dos dados, ou seja, inicialmente os fenômenos são observados e posteriormente é feita a relação entre eles; assim, as análises são desenvolvidas a medida que o pesquisador percebe recorrências de dados similares.

Para Holmes (1992), pesquisas interpretativistas não têm como objetivo medir fenômenos, mas buscam descrevê-los para que possam ser entendidos e interpretados. Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de descrever as diferentes percepções que os alunos têm sobre cultura e identidade na tentativa de entender de que maneira a identidade lingüística dos alunos influencia o desenvolvimento da oralidade.

Além disso, o paradigma qualitativo de pesquisa tem características exploratórias, descritivas e orientadas pelo processo, ou seja, muitas vezes, não há hipóteses pré-estabelecidas a serem testadas durante o estudo, como geralmente ocorre nas pesquisas quantitativas; o que pode definir os rumos da pesquisa são os próprios

dados coletados. Por essa razão, Larsen-Freeman e Long (1991) se referem à pesquisa qualitativa como orientada pela descoberta que assume, assim, uma realidade dinâmica.

Dessa forma, esse paradigma de pesquisa se caracteriza pela coleta de dados naturalista, sem controle de variáveis, já que os dados são coletados em ambiente natural. (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991). Holmes (1992) ressalta que é complexa a realização de pesquisas quantitativas em sala de aula devido à dificuldade de se usarem dados quantitativos quando são investigadas as relações humanas e explica que na sala de aula é difícil isolar fatores quantificáveis específicos.

3.2 Coleta de dados

Os dados para esta pesquisa foram coletados no primeiro semestre de 2010 em uma escola de idiomas do interior do estado de São Paulo. As seções que seguem têm como objetivo descrever o contexto no qual o estudo foi desenvolvido, traçar o perfil dos alunos participantes, apresentar os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados e explicar como foi feita a análise desses dados.

3.2.1. Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de idiomas que utiliza a abordagem comunicativa para o ensino de Língua Inglesa. Essa escola é uma franquia que segue diretrizes pedagógicas, material didático e procedimentos de avaliação fornecidos pela matriz. O curso tem duração total de cinco anos dividido nos níveis básico, intermediário e avançado. O nível básico tem duração de um ano e é dividido em dois estágios. Já o intermediário tem duração de dois anos e é dividido em quatro estágios (Inter 1 e 2, High Inter 1 e 2). O nível avançado, que também tem duração de dois anos, é dividido em quatro estágios (Advanced 1 e 2, High Advanced 1 e 2). Os dados foram coletados nas aulas de um grupo que cursava o estágio High Inter 2. Durante o semestre foram ministradas 16 aulas de duas horas e trinta minutos cada.

Os principais conteúdos trabalhados durante esse estágio foram: discutir opiniões sobre mídia e internet, expressar desejos e arrependimentos, expressar opiniões sobre relacionamentos, procurar casas para alugar, reclamar sobre problemas em

apartamentos alugados, falar sobre atividades domésticas, dialogar sobre feriados e costumes, discutir opiniões sobre linguagem corporal. Os dois últimos tópicos mencionados foram trabalhados em uma perspectiva intercultural; algumas atividades do livro didático mencionam aspectos culturais de vários países, sobre os quais os alunos puderam expressar suas opiniões.

3.2.2. Participantes

Participaram desta pesquisa nove alunos de nível intermediário e a professora-pesquisadora que os acompanhou durante um semestre.

Nos anos anteriores de estudo os alunos tiveram aulas com outros professores e não conheciam a professora-pesquisadora quando se iniciou a coleta de dados. Todos os participantes ou seus responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE I). O quadro abaixo mostra as informações mais relevantes sobre cada aluno.

Aluno³	Idade	Tempo de estudo formal de inglês
Ana Paula	25	2 anos e meio
Cassandra	18	3 anos
Clara	18	3 anos
Graziele	15	3 anos
Julie	17	3 anos e meio
Júnior	25	2 anos
Marina / Heloísa ⁴	19	2 anos e meio
Mary	32	3 anos
Vanessa	18	3 anos

Considerando o Quadro Comum Europeu⁵ (COUNCIL OF EUROPE, 2001), os alunos estão no nível B1, ou seja, são capazes de entender os principais

³ Os nomes dos alunos são fictícios e foram por eles escolhidos. Essa alteração foi feita visando manter em sigilo a identidade dos participantes.

⁴ Na primeira entrevista realizada com a aluna, ela escolheu o nome Marina. Posteriormente, na entrevista de grupo focal, a mesma aluna optou pelo nome Heloísa.

tópicos em assuntos familiares encontrados no contexto escolar ou de trabalho, conseguem produzir textos simples relacionados a tópicos familiares ou de interesse pessoal e são capazes de descrever experiências, sonhos e ambições, podendo expressar suas opiniões e planos.

A professora-pesquisadora, que atua com a abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa há nove anos, é licenciada em Letras com habilitação em tradução e possui pós-graduação *lato sensu* em língua inglesa e literaturas. A opção por ser participante dessa pesquisa se justifica porque inserido no contexto, o pesquisador tem uma visão interna da sala de aula, o que pode auxiliar no entendimento dos dados.

3.2.3. Instrumentos de coleta

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista individual gravada em áudio, entrevistas de grupo focal gravadas em áudio, observações das tarefas reflexivas gravadas em áudio, diários de aulas da professora-pesquisadora.

As entrevistas individuais e de grupo focal não foram realizadas durante as aulas, o que possibilitou que os alunos utilizassem português para responder as perguntas. Já as tarefas reflexivas, como foram desenvolvidas em inglês e estavam relacionadas aos tópicos estudados, foram conduzidas durante as aulas.

Foram utilizados diversos instrumentos de coleta na expectativa de trazer confiabilidade à pesquisa. Brown (2006), ao descrever os métodos de pesquisa para a LA, explica que o padrão de confiabilidade está relacionado aos dados que possibilitem ao leitor e ao pesquisador uma visão mais precisa sobre o contexto. As seções que seguem têm como objetivo explicar como esses instrumentos de coleta foram utilizados na pesquisa.

⁵ Entendemos que os alunos aprendem de maneiras diferentes e que muitas vezes nem todos estão exatamente no mesmo nível. Entretanto, utilizamos o Quadro Comum Europeu na tentativa de estabelecer um nível médio do grupo, facilitando assim a visão do leitor sobre as habilidades dos alunos.

3.2.3.1 Entrevista individual

Inicialmente foi realizada uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE II) em inglês gravada em áudio que teve como objetivo traçar o perfil inicial dos alunos. Algumas perguntas foram extraídas de um estudo realizado por Jenkins (2005) que analisou o papel da identidade de professores no ensino de pronúncia de língua inglesa.

Para Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas semi-estruturadas possuem um delineamento geral e permitem maior flexibilidade, já que o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, mas não há a necessidade de seguir uma ordem fixa, ou seja, temas ou tópicos não previstos pelo pesquisador podem ser discutidos. Foi escolhido esse tipo de entrevista, pois como foi utilizado o paradigma qualitativo, outras informações mencionadas pelos alunos durante as entrevistas, que não tinham sido previstas pelo pesquisador, poderiam auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

3.2.3.2 Entrevista de grupo focal

Foram realizadas duas entrevistas de grupo focal, ambas semi-estruturadas, gravadas em áudio e realizadas em português. A primeira entrevista de grupo focal (APÊNDICE III) foi realizada em abril e teve como objetivo verificar como os alunos analisavam inicialmente sua identidade e cultura. Para Norton (2000), o termo identidade é utilizado para definir como uma pessoa entende sua relação com o mundo e como essa relação é construída através do tempo e espaço. Dessa forma, as entrevistas de grupo focal tiveram como objetivo verificar como os alunos entendiam sua relação com o mundo e como ela é construída.

A outra entrevista de grupo focal (APÊNDICE IV) consistiu na última etapa da coleta de dados e foi realizada em julho após o término do curso. Essa entrevista teve como objetivo analisar o perfil final dos alunos em relação a sua identidade e cultura, na tentativa de verificar se houve desenvolvimento de visão crítica durante o curso. Nesta etapa os participantes também puderam fazer uma auto-avaliação sobre sua produção oral e seu desenvolvimento na língua estudada e opinar sobre a pesquisa.

A entrevista de grupo focal é uma técnica de coleta de dados que possibilita que um grupo de seis a dez pessoas participem de um debate, conduzido pelo

moderador, acerca de um tópico específico. Segundo Dias (2000), o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, atitudes e idéias dos participantes a respeito de determinado assunto. Além disso, de acordo com a pesquisadora, um dos propósitos para a utilização desse instrumento de coleta de dados é entender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências. Neto *et al.* (2002) definem grupo focal como

técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (NETO *et al.*, 2002, p. 5).

Essa técnica surgiu há cerca de cinquenta anos e tem sido bastante utilizada nos últimos trinta, principalmente em pesquisas mercadológicas, sociológicas e na área de saúde (DUARTE, 2007). Entretanto, somente nos últimos anos tem sido usada em pesquisas na área de LA e educação.

Para que essa técnica atinja seus objetivos é essencial que haja interação do grupo; os participantes, engajados na discussão, dirigem seus comentários aos outros participantes, ao invés de interagirem apenas com o moderador (DIAS, 2000). Dessa forma, a localização das pessoas na sala deve facilitar o contato visual entre todos. Por essa razão, os participantes desta pesquisa sentaram em círculo durante a realização das duas entrevistas de grupo focal.

Essa técnica de coleta de dados, por possibilitar que os participantes exponham detalhadamente seus pontos de vista, pode trazer à tona respostas mais completas, permitindo ao pesquisador conhecer melhor e mais profundamente o grupo pesquisado (DIAS, 2000).

Antes da realização do grupo focal, deve ser elaborado um roteiro para discussão com base nos objetivos da pesquisa. Dias (2000) ressalta que esse roteiro não deve ser utilizado como se fosse uma lista de perguntas, típica de entrevistas, mas deve servir apenas como guia para o moderador. Esse guia é utilizado pelo moderador para redirecionar a discussão, no caso de dispersão ou desvio do tema em foco (DUARTE, 2007) sem, no entanto, interromper bruscamente a interação entre os participantes (DIAS, 2000). Na realização desta pesquisa, o papel do moderador foi desempenhado

pela professora-pesquisadora na tentativa de favorecer maior participação e o engajamento dos alunos.

3.2.3.3 Observação das tarefas reflexivas

O letramento crítico foi desenvolvido por meio de tarefas reflexivas que tinham como objetivo o empoderamento dos alunos (BARTON, 1994) e o desenvolvimento de consciência crítica sobre a língua (CLARK; IVANIC, 1997). Dessa forma, essas tarefas foram utilizadas na expectativa de que poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos sobre sua cultura, língua e identidade. Segundo Ivanic (1998), o desenvolvimento da identidade envolve o esforço para contestar a influência poderosa das ideologias e discursos dominantes que controlam e limitam o senso que as pessoas têm sobre si mesmos.

Foi observado o desenvolvimento dos participantes em seis tarefas reflexivas com o objetivo de descrever o processo reflexivo sobre a identidade dos alunos. Como essas tarefas estavam relacionadas com atividades interculturais propostas pelo material didático foram desenvolvidas na língua alvo durante as aulas. As seis tarefas reflexivas foram gravadas em áudio e, posteriormente, foram transcritas. Van Lier (1988) menciona que a gravação e a transcrição dos dados são importantes procedimentos de coleta, já que possibilitam uma observação mais clara e profunda dos dados. Foram utilizadas gravações em áudio e não em vídeo, pois o foco da pesquisa é a análise da produção oral dos alunos; eventuais aspectos visuais relevantes foram considerados como dados secundários coletados a partir de notas de campo.

A tarefa reflexiva 1 foi proposta em uma aula na qual os alunos deveriam expor suas opiniões sobre relacionamentos e paquera. Durante uma atividade oral em duplas foi solicitado que os alunos discutissem, além das perguntas trazidas pelo livro didático, algumas perguntas propostas pela professora-pesquisadora (APÊNDICE V) que relacionavam o assunto discutido na aula com a questão de identidade cultural.

A tarefa reflexiva 2 consistiu em um grupo focal no qual os alunos deveriam refletir e expor suas opiniões sobre a seguinte afirmação: “*when somebody learns a new language, one redefines his own identity*”(RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Antes do início do grupo focal, a professora-pesquisadora fez uma breve explicação sobre o

lingüista e disponibilizou aos alunos o livro do qual esse excerto foi retirado, para que os alunos pudessem ter um contato com essa área. Foi utilizada uma referência teórica sobre identidade durante a aula na tentativa de proporcionar interação entre lingüistas e a comunidade. Rajagopalan (2003) enfatiza que a LA deve urgentemente rever alguns postulados; não apenas promovendo a divulgação de informação, que é monológica e unilateral, mas a interação, que é dialógica, ou utilizando as palavras do próprio lingüista, “uma conversa de mão dupla” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 10).

A tarefa reflexiva 3 foi desenvolvida em uma aula na qual os alunos deveriam discutir sobre as sete novas maravilhas do mundo. No material didático havia fotos desses lugares e algumas perguntas para serem discutidas em duplas. Juntamente com essa atividade foram propostas outras perguntas (APÊNDICE VI) relacionadas com a cultura e identidade dos participantes, que foram respondidas oralmente.

A tarefa reflexiva 4 foi realizada durante uma aula que tratava da linguagem corporal sob uma perspectiva intercultural. Após uma atividade de compreensão auditiva, que mostrava diferentes tipos de linguagem corporal em diferentes contextos, a professora-pesquisadora propôs algumas perguntas (APÊNDICE VII) sobre o tema que deveriam ser discutidas em grupos de três alunos.

Na tarefa reflexiva 5, os alunos tiveram a possibilidade de refletir e expor suas opiniões em grupo focal sobre a seguinte afirmação “*A foreign language is seen as superior by students*”. Rajagopalan (2003, p. 68) menciona que “a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” e isso poderia ainda levar muitos alunos a se sentirem desconfortáveis. Para o lingüista, essa situação está começando a sofrer mudanças significativas. Dessa forma, o objetivo da tarefa reflexiva mencionada anteriormente era verificar se essas mudanças estão acontecendo e de que maneira pode-se facilitar esse processo.

A tarefa reflexiva 6 foi proposta durante uma aula que tinha como foco os diversos feriados e suas tradições nas mais variadas culturas. Após uma atividade de leitura sobre o assunto, os alunos responderam, em duplas, perguntas (APÊNDICE VIII) sobre as celebrações e tradições trazidas pelo material didático.

3.2.3.4 Diário de aulas

No decorrer do curso que teve considerada ênfase na oralidade foram desenvolvidas várias atividades orais em duplas. Essas atividades são de extrema importância para o desenvolvimento da comunicação oral já que proporcionam otimização do tempo e, assim, todos tem oportunidade de participação. Durante a realização dessas atividades foram coletados dados através de notas de campo utilizadas para a elaboração dos diários de aulas da professora-pesquisadora. Esse procedimento se fez necessário já que gravações de todo o grupo durante essas atividades seriam inviáveis devido à quantidade de alunos na sala.

Vieira-Abrahão (2006, p. 226) define notas de campo de pesquisas qualitativas como “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva”. Além disso, menciona que as notas de campo podem incluir informações sobre o ambiente físico, sobre as conversas e interações e sobre as estruturas dos grupos. Durante as aulas, o pesquisador anota de maneira sucinta informações relevantes que ocorrem na sala de aula para que posteriormente possa redigir seus diários de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Richards e Lockhart (1994) recomendam que os diários sejam redigidos periodicamente logo após o término da aula para que detalhes importantes sobre as aulas não sejam esquecidos. Para os pesquisadores, os diários são considerados importantes instrumentos de coleta de dados, já que a escrita auxilia no processo de descoberta, que pode trazer informações relevantes para a interpretação do problema pesquisado.

3.3 Procedimento para análise de dados

A análise foi feita por meio da triangulação dos dados coletados e aconteceu, na medida do possível, simultaneamente à coleta. Isso se deve à característica exploratória da pesquisa qualitativa; a análise dos dados preliminares pode influenciar novas etapas da coleta de dados. Além disso, a triangulação de dados refere-se à utilização de mais de um instrumento de coleta, o que possibilita a visualização do mesmo contexto sob perspectivas diferentes (VIANA, 2007). Esse procedimento de análise de dados justificou-se, pois era essencial para obter a visão de todos os

participantes e não apenas da professora-pesquisadora e, assim, possibilitando uma melhor compreensão do contexto de pesquisa e das percepções dos alunos.

Esse procedimento de análise de dados é comum nas pesquisas de base etnográfica, pois essa abordagem busca investigar práticas sociais a partir de diferentes pontos de vista (PATTON, 1990). Além disso, foi feita a triangulação dos dados na expectativa de garantir maior confiabilidade e credibilidade à pesquisa. Como mencionado anteriormente, o padrão de confiabilidade está relacionado com dados que possibilitem ao leitor e ao pesquisador uma visão mais precisa sobre o contexto. Já a credibilidade relaciona-se com o nível de precisão dos resultados obtidos com o estudo (BROWN, 2006).

Capítulo 4 – ANÁLISE DE DADOS⁶

Neste capítulo serão analisados os dados coletados com base nas teorias apresentadas anteriormente. Primeiramente serão analisadas as entrevistas iniciais individuais e de grupo focal com o objetivo de verificar a percepção inicial dos alunos sobre sua cultura e sobre a cultura estrangeira. Posteriormente serão analisadas as tarefas reflexivas para investigar o processo de conscientização dos alunos sobre sua língua e cultura. Na última seção os dados iniciais serão comparados com os dados finais obtidos através da última entrevista do grupo focal com o objetivo de analisar as percepções sobre o desenvolvimento da oralidade de LE.

4.1 Percepções iniciais sobre a própria cultura e sobre a cultura estrangeira

As entrevistas mostram que a visão que os alunos possuem tanto sobre a própria cultura como sobre a cultura estrangeira são estereotipadas, ou seja, os alunos possuem uma imagem homogeneizadora dos grupos, conforme definição de Gomes (2010). Os alunos parecem relacionar cultura com um grupo homogêneo de pessoas, o que, na maioria das vezes, é inadequado para descrever indivíduos particulares, pois, como explica Brown (1980), todas as características comportamentais de uma pessoa não podem ser previstas corretamente com base em uma generalização. No trecho transcrito abaixo é possível verificar essa visão estereotipada.

PP: What's your opinion about Brazilian culture?

Mary: The Brazilian culture + não sei falar em inglês.

PP: Não tem problema, pode falar em português.

Mary: A cultura brasileira não é bem definida, como no exterior, e também não é o tipo de pessoa + como é que se fala + igual no exterior, por exemplo, em tal país só tem gente branca de olho azul, na África, a maioria é negro + aqui no Brasil não tem nada definido, nem uma cultura definida + você vai em um estado é de um jeito, você pra outro estado é de outro jeito + não tem como dizer o Brasil é desse jeito + não tem uma cultura, tem várias.

⁶ Os trechos das entrevistas ou tarefas reflexivas presentes neste capítulo foram transcritos na íntegra e eventuais desvios lingüísticos foram mantidos.

PP: Ok, e isso é bom ou é ruim?

Mary: Ruim, bad, very bad, because + as pessoas estrangeiras tem uma outra visão + as pessoas de fora não tem uma única visão do Brasil, entendeu? Se eles forem para o Rio de Janeiro vão achar que todo mundo anda pelado + se forem para Amazônia vão ver outra coisa + não tem uma única visão do que é o país + cada lugar é de um jeito.

(EI)

Martins (no prelo (b)) refere-se à estereótipos sociais como representações sociais valorizadas ou desvalorizadas. No excerto acima, pode-se perceber que no caso da cultura estrangeira esse estereótipo é valorizado pela aluna e desvalorizado, quando a participante se refere ao Brasil. Além disso, pode-se perceber que a aluna possui uma visão de cultura baseada na noção de raça, o que também evidencia uma visão concreta de cultura. Isso poderia ocasionar um reflexo em sua identidade e, conseqüentemente, na oralidade em LE.

Com base nos dados analisados anteriormente, pode-se relacionar as percepções dos alunos com o comportamento pós-colonial apresentado por Bhabha (2003). De acordo com o pesquisador, a vida cotidiana exibe uma grande possibilidade de desejos presentes nas relações sociais do sujeito, o que algumas vezes remete ao comportamento colonial, a presença do desejo, da impossibilidade e do receio: “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica”, afirma Bhabha, citando Frantz Fanon.

As entrevistas iniciais mostram que os alunos acreditam que a cultura estrangeira tenha um certo prestígio; entretanto, essa valorização da cultura estrangeira é, muitas vezes, estereotipada e parte do discurso de outras pessoas. Na maioria das vezes os participantes não conseguem explicar porque a consideram interessante. Os trechos abaixo evidenciam essa postura.

PP: Where would you like to go?

Julie: I + want to know Canada, Los Angeles and many countries + Spain, Australia.

(...)

PP: But what do you know about their culture?

Julie: Nothing + but I don't know + because I don't know the country.

(...)

PP: What culture do you prefer?

Julie: English.

PP: Why?

Julie: Não sei porque + é mais legal, é mais bonita + é mais interessante + chama mais a atenção.

(EI)

PP: Vocês sabem algo sobre a cultura desses países?

Heloísa: Nunca procurei saber.

Clara: Também não.

(...)

Heloísa: Não muito + a namorada do meu primo passou seis meses lá

(...) ela falava coisas legais de lá.

(...)

PP: Vocês se identificam com a cultura desses países? De algum desses países?

Vanessa: Eu me identifico pelo que meu primo disse.

Heloísa: É exatamente por isso só, porque eu não conheço muito.

Vanessa: É, eu nunca fui procurar.

PP: Vocês se identificam mais com a cultura do Brasil ou do Canadá, da Inglaterra?

Heloísa: A cultura do Canadá, tipo, pelo que eu ouvi falar + ela é muito mais + ai + o governo, a democracia, o tipo de viver das pessoas de lá é melhor + é outro mundo.

PP: Em relação ao Brasil?

Clara: É, eles devem ser mais educados.

(GF1)

Os excertos anteriores mostram que as percepções sobre a cultura estrangeira são, muitas vezes, discurso de outras pessoas. Dahlet (1997) explica que o discurso é um espaço de acumulação e de substituição de vozes, ocasionado pela pressão exterior que faz com que o sujeito polifônico se sobressaia. Embora o pesquisador não trate especificamente de LE, é possível perceber que o mesmo ocorre com alunos de LE. Segundo o estudioso, o homem emerge do outro e que, por esse motivo, toda ação verbal se organiza como uma interação socialmente essencial.

A trecho transcrito anteriormente também evidencia a crise de representação a que Jameson (2005) se refere ao descrever as características da modernidade. Segundo o pesquisador, vivemos em um momento no qual é difícil estabelecer quem produz determinado enunciado. Além disso, pode-se perceber que o discurso dos participantes

pode sofrer influência de outros discursos, que podem ser reais ou imaginados, conforme explicação de Dahlet (1997).

Essa influência também evidencia a falta de questionamento e reflexão sobre o assunto, o que pode causar algum tipo de alienação, pois há aceitação sobre o discurso do outro sem uma análise para verificar se também isso se enquadra em sua situação. Essa alienação pode também ser causada pelas pressões de contexto, pela imposição da LE pela mídia, pela sociedade e inconscientemente pelos professores.

No trecho da entrevista apresentado, os participantes parecem se referir a comunidades imaginárias e não necessariamente a grupos reais de pessoas. Segundo Kanno e Norton (2003), essas comunidades podem ser grupos de pessoas que não estão acessíveis, com quem nos conectamos não diretamente. Já Holland *et al.* (1998) utilizam o termo para se referir às imitações físicas e mentais de pessoas do mundo real. De acordo com os pesquisadores, a identidade é uma resposta a essas comunidades. Os dados evidenciam que questões sobre comunidades imaginárias podem facilitar o ensino crítico de línguas. Para Pavlenko e Norton (2006), isso ocorre, pois as comunidades imaginárias têm um grande potencial para relacionar teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, no trecho transcrito, a participante Heloísa menciona que se identifica com a cultura do Canadá, se posicionando no campo social em nível de identificação, conforme proposto por Holland *et al.* (1998).

A partir da análise dos dados acima e com base nas teorias descritas anteriormente, é possível verificar que os alunos de LE (inglês) consideram sua cultura inferior e, dessa forma, valorizam excessivamente a cultura estrangeira. Essa postura pode refletir no desenvolvimento da oralidade na língua alvo, já que os alunos podem não permitir ou aceitar que cometam erros ou desvios de uma língua considerada “superior”.

Martins (2010) também traça um paralelo semelhante ao analisar o relacionamento entre dois grupos: moradores de uma comunidade e acadêmicos que desenvolviam pesquisas nesse contexto. Segundo a autora, a maneira como os dois grupos se relacionam mantém resquícios do comportamento colonial, o que nos faz pensar que esse comportamento pode estar presente em outras esferas da sociedade, em

diversas situações e, muitas vezes, não é percebido. Em contextos de ensino-aprendizagem de LE, esse comportamento colonial pode estar presente na medida em que não há questionamento sobre essa valorização, os alunos parecem apenas assumir a cultura estrangeira como superior e não refletem sobre as conseqüências.

Segundo Bhabha (2003), existem três condições implícitas a uma compreensão do processo de identificação na analítica do desejo, ou seja, para entender a identidade sob uma perspectiva analítica. Nos excertos abaixo é possível verificar a existência da primeira condição para o processo de identificação proposto pelo pesquisador, o sonho da inversão dos papéis. Quando os alunos são indagados sobre como se sentiriam se alguém achasse que não fossem brasileiros devido ao seu sotaque, eles demonstram satisfação na possibilidade de estar na posição do outro, na inversão dos papéis.

PP: Is it ok if people recognize you + you speak English with Brazilian accent? + Do you understand accent? + Sotaque. If they recognize your Brazilian accent? + Is that ok with you?

Julie: No, I didn't understand.

PP: Não? A pergunta é assim + É tudo bem pra você se as pessoas acharem, se as pessoas perceberem que você fala inglês com sotaque brasileiro?

Julie: Yes, it's fine, for me + but + only I don't want to speak + wrong.

(...)

PP: And how would you feel + if someone thought your accent + was a native-speaker accent? + Vou traduzir + como você se sentiria se alguém achasse que seu sotaque é de nativo? + entendeu agora?

Julie: Yes + but + eu não sei te responder essa

PP: Não?, se alguém chegar pra você é disser assim, você é americana, você é canadense, você é australiana? How would you feel?

Julie: I (risos) I feel fine but + I would speak my nationality

PP: But would you feel happy or sad?

Julie: Happy.

PP: Why?

Julie: Quer dizer que eu falo bem.

(E1)

PP: Is it ok with you if people recognize you speak English with Brazilian accent?

Mary: Yes, it's ok for me + I'm learning + no problem

PP: And when you finish learning? + After you finish the course?

Mary: No, I wouldn't like +

PP: And how would you feel + if someone thought your accent + was a native-speaker accent?

Mary: So:: happy + ve::ry happy

PP: Why?

Mary: It means + I learned everything.

(EI)

No trecho transcrito anteriormente, é possível perceber a relação que a participante faz entre sua identidade (*Brazilian accent*) e entre a fluência oral (*I don't want to speak wrong*). Isso talvez evidencie que a identidade pode ser vista pela aluna como uma característica negativa no desenvolvimento da oralidade.

No excerto abaixo é possível perceber uma desvalorização em relação à cultura estrangeira e uma valorização sobre a própria cultura, na maioria das vezes baseado em estereótipos.

Vanessa: Eu acho que as pessoas daqui são mais + mais juntas, mais + como é que eu posso falar +

Clara: Mais unidas?

Vanessa: É mais unidas +

Clara: Tem mais calor humano, assim?

Vanessa: É, eu acho que lá eles são meio frios, sabe + a gente é muito empolgado, muito festeiro, tenho a impressão, não sei, mas tenho a impressão que eles são na deles.

Ana Paula: É, eu já ouvi falar isso.

Vanessa: É, tipo, não me rele, não me toque.

(...)

Ana Paula: A saúde, assim, acho que aqui no Brasil é muito melhor do que, tanto na Europa, na maioria dos países, tanto no Canadá.

(GF1)

PP: E a cultura inglesa?

Mary: Organized + a vida deles é diferente + é mais bonita, chama mais a atenção + mas eles são frios + isso não é legal, no Brasil é melhor.

(EI)

Os dados apresentados anteriormente também evidenciam que os alunos entendem cultura segundo a concepção descritiva, conforme proposto por Thompson (1990). De acordo com essa concepção, a cultura é entendida como os diferentes, crenças, práticas e valores característicos de determinada sociedade em um determinado

período de tempo. Os participantes se referem, de maneira estereotipada, aos costumes e hábitos de determinado grupo quando indagados sobre a cultura dos diferentes países.

Esses estereótipos poderiam também estar relacionados com as comunidades imaginárias dos alunos. Segundo Kanno e Norton (2003), essas comunidades são grupos de pessoas, que por não serem imediatamente acessíveis, nos conectamos pelo poder da imaginação. Como os aprendizes não possuem contato direto com pessoas de outras culturas, estabelecem em seu imaginário, esses estereótipos, as comunidades imaginárias criadas a partir de tudo que já vivenciaram de alguma cultura ou pelo discurso de outros.

4.2 Conscientização sobre sua língua e cultura

Nesta seção será analisada a participação dos alunos nas tarefas reflexivas, com o objetivo de verificar se ocorreu o processo de conscientização e reflexão sobre sua língua e cultura.

O excerto transcrito na seqüência evidencia as diferentes opiniões dos alunos sobre questões de identidade. Alguns alunos parecem concordar que as identidades estão em constante transformação, enquanto outros discordam dessa afirmação.

PP: According to Rajagopalan, when somebody learns a new language, he redefines his own identity. I want to know your opinion about this, you don't need to be shy, you're learning, you're in the classroom and I want to know what you think about it + + So, I need your opinion, do you agree, disagree?

Vanessa: I agree.

PP: Why?

Vanessa: Because I agree + + I don't know

(silêncio)

Júnior: I disagree.

PP: Why?

Júnior: I disagree, because it's not necessary + when you learn a new language to redefine your identity + You redefine your identity all the time, not just with the language. When somebody learn or study a new language, you change your dreams, your relationships + when you learn another language you think in other dreams, new dreams, and new things + but don't redefine your identity.

(...)

Graziele: I disagree because when you learn a new language you don't redefine your identity.

Vanessa: Why?

Graziele: No, because you were born Brazilian and you always be Brazilian.

(...)

Vanessa: I agree, because I think when you learn a new language you can talk + to other people, in other country, you can see the + culture and you can change your opinion + because I see in television + I have one opinion, when I see the television + when I talk my opinion can change, or no + I think so.

PP: Somebody agrees with her?

Clara: I agree with some parts + when you meet other people, and know the culture.

(...)

Ana Paula: I disagree because you define your identity in the house, in the family + when you learn a new language, you just learn new things, new culture, just this.

(TR2)

O trecho anterior mostra que alguns alunos percebem que a identidade está sempre em transformação e não é um produto acabado. Bhabha (2003) menciona que a identidade nunca é um a priori, pois é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. As participantes Vanessa e Clara concordam com a afirmação, pois parecem perceber que ao estarem em contato com o outro e ao conhecerem uma nova cultura suas identidades sofrem alterações. As afirmações dessas participantes estão relacionadas com a concepção de identidade social proposta por Maher (1996); segundo a pesquisadora, a identidade é definida na presença do outro, no contraste com o outro.

Além disso, é possível notar que a participante Vanessa percebe que a identidade não é fixa, que pode ser transformada; a aluna parece possuir a concepção de identidade do sujeito pós-moderno desenvolvida por Hall (2006). De acordo com essa concepção, o sujeito se caracteriza por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2006). Da mesma maneira Orlandi (1998) e Rajagopalan (1998) mencionam que a identidade não é homogênea, e está sempre sofrendo alterações.

Por outro lado, a participante Grazielle discordou da afirmação por relacionar identidade com sua nacionalidade, a aluna parece possuir uma visão de identidade nacional (HALL, 2006), relacionando-a com a nação à qual pertence. De

acordo com Orlandi (1998), ao se falar em identidade lingüística, muitas vezes relaciona-se língua e identidade com a nacionalidade ou cultura.

Para Dörnyei e Ushioda (2009), os alunos são conscientes de que ao estudarem uma outra língua irão adquirir uma variedade de recursos simbólicos que aumentarão sua identidade. Os pesquisadores afirmam que os alunos, ao investirem em uma outra língua, investem também em sua própria identidade. Entretanto, as afirmações dos alunos evidenciam o contrário, já que parecem não possuir essa consciência sobre questões de identidade.

Apesar disso, é possível notar que os alunos buscam o encontro com outra cultura, mas aparentemente não querem deixar de serem eles mesmos. Mendes (2007) enfatiza a necessidade de incorporar a cultura e as relações interculturais no processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva da cultura que promova a integração e o respeito com as diferenças culturais.

A tarefa reflexiva 2, transcrita anteriormente, teve como objetivo criar um espaço para “além da teoria” mencionado por Bhabha (2003). Durante essa atividade os alunos puderam refletir sobre um posicionamento teórico e analisar com base na prática de suas experiências se concordavam ou não com aquela teoria. O estudioso afirma que o momento híbrido no exterior da frase, o espaço intermediário entre a teoria e a prática, desestabiliza a demanda semiológica disciplinar de enumerar todas as linguagens ao alcance do ouvido, ou seja, não é possível pensar apenas nas linguagens que ouvimos, o estudo dos signos deve ser analisado sob outras perspectivas.

Além disso, o espaço intermediário ao qual o pesquisador refere-se não significa nem um novo horizonte, nem um momento passado, mas um momento de transição em que tempo e espaço, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão se cruzam. Como não há mais as dicotomias clássicas, são produzidas complexas identidades. Essa complexidade de identidades fica evidente nos enunciados de alguns alunos que parecem perceber que mudanças acontecem quando estudam línguas, mas não percebem que a identidade está em transformação.

Ao mesmo tempo em que alguns participantes percebem que mudam em alguns aspectos, não acreditam que sua identidade esteja mudando, o que poderia evidenciar identidades contraditórias, conforme explicação de Hall (2006). Segundo o

estudioso, dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que suas identificações estão sendo constantemente deslocadas. Além disso, os alunos poderiam apresentar identidades contraditórias, pois ao mesmo tempo que querem aprender um nova língua, que buscam, talvez inconscientemente, a (re)definição de identidade, tem a necessidade de manter sua identidade construída em casa, com familiares, conforme mencionado pela participante Ana Paula.

Outro fator que poderia evidenciar as identidades contraditórias a que Hall se refere é a escolha de diferentes nomes pelos participantes durante o desenvolvimento das atividades. Além disso, Norton afirma que em contextos de ensino-aprendizagem, as identidades são múltiplas e conflituosas. Os dados que seguem foram coletados a partir do diário de aulas da professora-pesquisadora e evidenciam possíveis identidades múltiplas.

Na aula de hoje pedi novamente que os alunos escolhessem os nomes para a pesquisa, pois alguns alunos faltaram no dia da entrevista inicial; e dois fatos me chamaram a atenção. Primeiro uma aluna escolheu um nome diferente do que havia escolhido na primeira entrevista, na entrevista inicial escolheu Marina e hoje escolheu Heloísa. Uma outra aluna, que não havia participado da primeira entrevista, escolheu o nome da professora-pesquisadora e após algumas risadas, escolheu o nome de sua irmã, também aluna do grupo e finalmente escolheu o nome utilizado nas pesquisas.

(DA – 10/04)

Além disso, alguns alunos parecem não perceber que suas identidades estão em constante mudança e, conseqüentemente, passam a ser mais suscetíveis a outros discursos. Podem possuir uma falsa visão de que continuam os mesmos e se consideram imunes a essa transformação de identidades.

Entretanto, as opiniões dos alunos podem nos trazer algumas reflexões sobre teorias e questões de identidade. Se os alunos, que estão em sala de aula, acreditam que suas identidades não são redefinidas ao aprenderem uma nova língua, até que ponto podemos considerar categoricamente algumas afirmações? Se a prática antecede a teoria, como podemos repensar alguns pressupostos? Essas são algumas reflexões que

devem ser investigadas; os dados nos trazem apenas alguns indícios de que novas pesquisas poderiam ser desenvolvidas.

De maneira geral, pode-se perceber que os participantes possuem visões estereotipadas sobre as diferentes culturas e sobre o conceito de identidade. Isso pode acontecer, pois ao estudarem línguas, os alunos, em geral, tem contato apenas com questões formais da língua e não são levados a refletir sobre as questões culturais.

Além disso, a maioria dos alunos considera a LE como superior; muitas vezes, sem processos reflexivos sobre o assunto. As falas dos alunos podem evidenciar a necessidade de propor reflexões sobre a própria cultura e sobre culturas estrangeiras para que os alunos possam romper visões estereotipadas e preconceituosas. Isso é possível, segundo Rocha (2010) na medida em que os alunos possam expandir seu entendimento do mundo, por meio do contato com outras realidades. O trecho transcrito na seqüência refere-se à penúltima tarefa reflexiva, a qual permitiu que os alunos refletissem sobre a visão de superioridade da LE.

PP: According to some theories, a foreign language is seen as superior by the students. Do you agree or disagree?

Ana Paula: I agree, because I think in general students think English is better.

Vanessa: I disagree.

Graziele: Disagree.

Junior: There is no superior language.

Heloísa: Not superior, but we use more.

Julie: Like if we go to other country, but we don't know the language + but we know English.

Ana Paula: I think some students think like that, I think in Brazil people in general think like that + specially English, people think English, French are superior than Portuguese.

Heloísa: But all languages are the same, it's just to talk and understand the other people + so everybody must say.

Ana Paula: But I don't know if the other students think this + American students, other students, I think, they think what they make is superior.

Cassandra: Yeah, I think no language is superior than my.

Clara: The translation is the same, the meaning is the same.

Mary: But English is the mother, is the most important because everybody wants to know English.

Clara: It's more important.

Mary: Yes, important.

Junior: Important but no superior.

(TR5)

É possível perceber que embora os alunos considerem a língua-alvo importante e amplamente utilizada ao redor do mundo, não a consideram como superior. A participante menciona que apesar dela perceber que não há superioridade, acredita que outras pessoas possuem essa visão. Isso poderia evidenciar uma postura mais crítica, talvez um reflexo do letramento crítico desenvolvido ao longo do semestre.

4.3 Desenvolvimento da oralidade em LE

Nesta seção serão abordados os dados que se referem ao desenvolvimento da oralidade e às percepções dos participantes sobre sua produção oral.

Nas primeiras entrevistas, é possível perceber que, embora os alunos estudem em uma escola que privilegie a comunicação, alguns aprendizes parecem estar preocupados com o uso pontual de conteúdo.

PP: What aspects of English do you consider the most important ones + to learn?

Julie: Many aspects + the grammar, the oral, the listening + the vocabulary + the group of things.

(EI)

PP: Why did you decide to learn English?

Mary: Because I like the music + because I think the language is beautiful

PP: What aspects are the most beautiful?

Mary: Talking + talking + listening, reading

PP: What aspects of English do you consider the most important ones to learn?

Mary: All, things + listening, writing + grammar

...

PP: When you are watching a movie + what calls your attention, when a native speaker is talking?

Mary: They speak very fast + I want to speak very fast + but, I don't.

PP: Why can't you speak very fast?

Mary: (risos) because it's very difficult, the pronunciation + to make sentences

(EI)

Nos dados apresentados anteriormente, pode-se perceber que os aprendizes não relatam a necessidade de desenvolver estratégias comunicativas ou a competência

comunicativa. Segundo Cavalheiro (2004), muitos alunos desconhecem as estratégias comunicativas, o que dificulta o desenvolvimento de uma comunicação oral fluente. Os dados mostram a necessidade de focar essas estratégias durante as aulas, conforme proposto por Canagarajah (2007), os professores devem falar de maneira clara sobre a importância dessas estratégias. De acordo com o pesquisador, como as estratégias são fundamentais para a comunicação, elas devem ser inseridas nas aulas para facilitar o processo comunicativo dos aprendizes. Por esse motivo, o foco não deve estar no desenvolvimento forma, conforme percepções dos alunos na primeira entrevista, mas na negociação de sentido, no entendimento do interlocutor conforme mencionado por Canagarajah (2007).

Por meio da análise dos dados apresentados, é possível perceber que os alunos reagem de maneiras diferentes à imposição de uma outra cultura. Embora alguns alunos tenham visões positivas sobre sua própria cultura, a maioria parece privilegiar a cultura e a língua estrangeira. Isso pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, pois passam a desvalorizar sua própria cultura, sendo muito exigentes quanto ao desenvolvimento das habilidades orais em inglês. No trecho transcrito na seqüência, os quatro participantes mencionam essa exigência quanto à oralidade de LE.

PP: Qual sensação vocês tiveram a primeira vez falando a língua? +
O que vocês sentiram?

Clara: Tudo eu pensava que estava falando errado (risos).

PP: Por quê?

Clara: Das palavras, que não se lê como no português, tem que ter aquela + sabe + aquela língua +

Ana Paula: Não é assim, a sílaba certinha.

Vanessa: Porque é bem diferente.

Ana Paula: Cada palavra é diferente.

Vanessa: Parece que você está falando errado.

Clara: Parece.

Vanessa: É estranho, você nunca escutou aquilo.

Clara: É, medo de fazer a pronúncia errada

PP: Todo mundo teve essa sensação de que estava falando errado?

Heloísa: Ah, eu tive, mas quando a gente começa a falar é gostoso.

Ana Paula: É bem legal, mas eu sempre acho que estou falando errado.

Heloísa: Nossa, toda hora.

Vanessa: Qualquer coisinha acho que estou falando errado.

(GF1)

O excerto da entrevista de grupo focal apresentado anteriormente também evidencia um estranhamento em relação ao inglês. Rajagopalan (2003) menciona que existe uma relação, não apenas etimológica, entre as palavras estranho e estrangeiro; pois antes da língua ser estrangeira, ela é estranha.

O trecho de entrevista transcrito acima também mostra que os alunos algumas vezes não se reconhecem quando percebem que estão falando uma outra língua; esse estranhamento pode estar relacionado às percepções que possuem sobre identidade, como não aceitam que suas identidades estão em constante transformação, ao escutarem sua fala em uma outra língua sentem-se “estranhos”, não acham que são eles mesmos que estão falando.

Devido a esse estranhamento, muitos alunos preferem parar de falar e, dessa forma, não praticam a oralidade, ou seja, parecem não desenvolver a competência oral devido a essas questões de identidade.

Esses dados também remetem à segunda condição do processo de identificação da analítica do desejo (BHABHA, 2003) presente na tensão entre a demanda e o desejo, uma imagem duplicadora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo; ao mesmo tempo que desejam a posição do outro, receiam isso. O excerto abaixo evidencia essa postura.

PP: E aí, quando vocês pensam que falaram errado, o que vocês fazem? + Para de falar, não fala mais, continua falando?

Heloísa: Eu paro de falar e fico pensando.

Clara: Ou então eu tento escutar alguma música pra ver se estou falando errado ou não + ou se tiver na sala de aula, pergunto.

Vanessa: Tudo para falar bonitinho

PP: Por que vocês acham que é preciso falar bonitinho, certinho?

Vanessa: É igual um professor nosso falou, falar inglês todo mundo pode aprender, pegar por música, mas falar fluente, aí já é diferente, não é todo mundo + falar errado não adianta.

(GF1)

Ao analisar o trecho acima, é também possível perceber as concepções de fluência que os alunos possuem. A participante Vanessa parece diferenciar a fala sem sentido adquirida pela simples imitação de sons da comunicação real que expressa sentidos. A comunicação real deve ser um dos objetivos da abordagem comunicativa e

segundo Brown (2000), as atividades em sala de aula deve levar em consideração a natureza social da língua.

Além disso, nas entrevistas iniciais, os alunos mostram uma preocupação com a forma; muitas vezes pareciam almejar o desenvolvimento de uma “competência perfeita”, devido à visão de superioridade da LE, conforme explicado por Rajagopalan (2003, p. 67). Os trechos abaixo evidenciam essa postura.

PP: What aspects of English do you consider the most important ones to learn?

Marina: Grammar

PP: Why?

Marina: With grammar, you can + you +

PP: You can say something in Portuguese, ok?

Marina: The grammar, we + como eu posso falar + posso desenvolver mais, falar cada vez mais, com a gramática, sem dúvida nenhuma, você consegue desenvolver mais + na escola, não é muito pedido + depende do aluno

(...)

PP: Is it okay with you if people recognize that you speak English with Brazilian accent?

Marina: Ok, but + we need + saber, estudar bastante, tentar fazer o máximo igual

PP: Why?

Marina: Pra ficar mais igual, mesmo + não que eu me importe com isso, mas pra quando a gente chegar lá, ficar mais fácil.

(E1)

A fala da aluna também evidencia uma preocupação com a forma, mesmo em relação à oralidade; esse poderia ser um dos fatores que dificultam a prática oral em sala de aula.

Os dados subseqüentes mostram a prática oral limitada dos alunos durante o desenvolvimento da primeira tarefa reflexiva. Entretanto, a prática oral monossilábica também poderia ter sido influenciada pelo fato de ser a primeira atividade gravada em áudio e os alunos poderiam estar intimidados pelo gravador.

Ana Paula: If you traveled to an English speaking country, would you like to date someone from this country? Why?

Marina: No

Ana Paula: I think no

Cassandra: No

Marina: How different do you think they are concerning dating?

Cassandra: I don't know

(TR1)

Júnior: Would you date someone from another country? Why?

Julie: No

Júnior: And you?

Graziele: No

Junior: If you traveled to an English speaking country, would you like to date someone from this country? Why?

Graziele: No, and you?

Junior: No, I have a girlfriend.

PP: And if you didn't have a girlfriend?

Júnior: Yes, why not? And you, Julie?

Julie: Yes

Graziele: Why?

Julie: Because we +

Junior: to know other culture

(TR1)

Devido a essa preocupação com a forma, os alunos mencionam que planejam as frases antes de falarem e algumas vezes perdem a oportunidade de praticar a oralidade em razão do planejamento excessivo. Cunha (1997) afirma que grande parte das dificuldades dos alunos está relacionada à fala, pois os alunos têm receio de arriscar por não dominarem completamente a língua.

PP: Quando vocês vão falar alguma coisa, vocês ficam planejando muito, pensando no que vão falar?

Vanessa: Sim

Clara: Planeja a frase primeiro

Heloísa: Quando dá tempo sim, às vezes, você fala de primeira, solta tudo e vai até que certo, mas se pensar antes um pouquinho é até melhor

Clara: Pensa em português e depois pensa em inglês + às vezes dá certo

(...)

PP: Vocês já perderam oportunidade de falar porque ficaram pensando muito?

Ana Paula: Já

Clara: Quando eu trabalhava na papelaria tinha um professor que ia lá, de inglês, às vezes eu atendia em inglês, mas uma vez eu não sabia uma palavra, então deixei de falar, falei em português + pensei vai que respondo errado (...) eu falo, muito coisa eu falo, mas como ele era professor de outro nível eu não falei.

(...)

Ana Paula: No ano passado, tinha uma menina que era da Alemanha e fazia intercâmbio aqui e uma amiga dela que só falava inglês, mas fiquei com vergonha de falar com ela (risos) é que eu ia falar tudo errado.

(...)

Heloísa: Acho que agiria da mesma forma, eu não sei tudo, vai ter coisa que não vou saber conversar, então melhor nem começar.

(GF1)

O trecho anterior também mostra que a competência oral pode estar relacionada com a preocupação com o interlocutor. Cunha (1997) conclui em sua pesquisa que a dificuldade da fala pode estar relacionada com a ansiedade por vários fatores, inclusive com a preocupação com o interlocutor. O excerto que segue também evidencia essa postura.

Clara: Lá na papelaria, tinha um homem, que não sei se era namorado da pessoa, ela falava com ele e ele traduzia para mim, porque eles queriam mandar um fax, ela falava muito rápido, alguma coisa eu entendi, o resto não

PP: Mas vocês não ficam com vontade de falar com a pessoa?

Vanessa: Fico, mas fico com vergonha

Heloísa: A vergonha é maior

Vanessa: Fico com vergonha de falar errado, o que eles vão pensar de mim, que sou uma burra

Heloísa: É (risos)

Clara: É mesmo

PP: Por que vão pensar que é burra?

Clara: Não sei

Vanessa: Eu acho que vão

Ana Paula: Acho que não

PP: E a pessoa que está aqui e não fala português?

Heloísa: Eu sou paciente, quando aparece alguém assim, porque eu trabalho com gente e às vezes aparece, já aconteceu de eu conversar com um pessoal do Uruguai, que também não fala muito português, é gostoso, você entende muito mais do que o inglês.

(GF1)

É possível perceber que inicialmente os alunos se preocupavam mais com a exatidão do que com as funções comunicativas e relacionam eventuais desvios comunicativos com falta de capacidade intelectual. Essa poderia ser uma das razões pela qual os alunos buscavam o desenvolvimento da “competência perfeita”, mencionado por Rajagopalan (2003, p. 67).

No excerto seguinte os alunos mencionam que falam pouco em sala de aula e explicam porque não praticam tanto a oralidade. As razões citadas foram o medo de errar e a preocupação com o interlocutor, os colegas de classe e o professor. Esses fatores já foram relacionados com a competência oral em um estudo desenvolvido por Cunha (1997).

PP: Na sala de aula, vocês acham que falam pouco, muito ou a quantidade adequada?
 Ana Paula: Falo pouco.
 Clara: Acho que falo pouco.
 Vanessa: Acho que pouco.
 PP: E por que vocês não falam mais?
 Heloísa: Eu tenho medo.
 PP: Medo do que?
 Heloísa: Não sei, de falar errado.
 Vanessa: É, medo de falar errado.
 Heloísa: De não saber o vocabulário + de errar a gramática + vergonha também dos outros falar nossa, ela sabe menos que eu.
 Ana Paula: Não gosto de parecer que quero sair falando, que quero me mostrar.
 Clara: É verdade, tem essa também.
 Vanessa: Ela está se achando, falando (risos).
 (...)
 PP: Mas qual é o problema de falar algo errado? Em português vocês acham que a gente fala tudo certo?
 Vanessa: Não.
 Clara: Não.
 Heloísa: Mas se a gente falar alguma coisa errada não vai ser uma palavra errada.
 Vanessa: Vai ser a frase inteira (risos).
 Heloísa: É vai ser a concordância.
 Clara: Isso, os tempos verbais, no passado, no presente, no futuro + muda o sentido da frase (...) cometo muito erro de gramática.
 (GF1)

Já na última entrevista de grupo focal pode-se perceber uma postura um pouco mais crítica em relação à “competência perfeita”, conforme trecho transcrito abaixo, gravado após a professora mostrar uma reportagem da *Newsweek* (ANEXO I) sobre as variedades do inglês, segundo proposta de Krachru (2005).

Mary: Qual é o inglês mais falado então?
 Heloísa: Vendo por este lado, não existe inglês perfeito.

Graziele: Cada um fala de um jeito e todos são inglês.

(...)

PP: De acordo com a reportagem, para cada nativo que fala inglês, existem três não nativos que falam a língua. Qual é a consequência disso na comunicação, na opinião de vocês?

Graziele: É tudo misturado +

Vanessa: Precisa do básico para poder conversar e a pessoa te entender e você entender a pessoa, não tem essa de competência perfeita agora.

(GF2)

O trecho transcrito acima mostra uma preocupação maior em relação à competência comunicativa, e não apenas com o uso pontual de conteúdo conforme analisado nas entrevistas iniciais. Os alunos parecem concordar que a competência comunicativa tem papel principal e que a forma deve receber significação reduzida, conforme proposto por Canagarajah (2007).

É possível perceber também que a participante Vanessa ao falar sobre as variedades do inglês parece concordar com Canagarajah (2007). De acordo com o lingüista, como o tipo de linguagem pode ser negociada pelos interlocutores, falantes podem se comunicar mesmo tendo um conhecimento mínimo da língua. O pesquisador também afirma que para se desenvolver modelos mais democráticos de comunicação, é necessário reconhecer a heterogeneidade da língua e não tratar a diversidade como variação de uma forma comum, padrão. A participante Graziele parece concordar com essa afirmação ao mencionar que “todos são inglês”. A aluna não faz distinção das variedades mais valorizadas e não considera as variantes como alternativas de uma forma padrão.

Talvez por essa visão mais crítica os alunos passaram a desenvolver mais a oralidade em sala de aula. No diário de aula apresentado na seqüência, percebe-se uma melhora em relação ao desenvolvimento da competência oral na língua-alvo.

Fiquei bastante contente com a participação dos alunos nas atividades orais na aula de hoje, todos praticaram bastante e parecem estar mais descontraídos para falar, até as alunas mais quietas como a Mary e a Cassandra participaram ativamente das atividades em grupos.

(DA – 12/06/10)

Dessa forma, é possível notar que nas últimas aulas, os alunos praticaram mais a oralidade. Além disso, nas últimas tarefas reflexivas apresentadas na seção anterior, os alunos estavam mais participativos, especialmente em relação ao desenvolvimento da oralidade. Isso poderia ser indício de que por meio do letramento crítico estão valorizando mais a competência comunicativa. Apesar desses indícios, não é possível tecer afirmações categóricas sobre esse tema já que outras pesquisas precisam ser desenvolvidas para confirmar esses resultados.

Em última entrevista de grupo focal a participante Mary, que tem dificuldades nas práticas orais, avalia esse processo de letramento crítico desenvolvido durante o semestre.

PP: Como vocês se sentiram durante o desenvolvimento desta pesquisa?

Julie: É legal.

Vanessa: Acho que preocupação em falar certo.

Mary: As perguntas que você colocou, fez a gente pensar mais em coisas diferentes; com as coisas não relacionadas com a escola, faz a gente pensar de um jeito diferente, pensar em outras palavras para falar.

PP: E isso é bom ou ruim?

Mary: Bom.

Clara: Bom.

(GF2)

A aluna percebe que os assuntos trabalhados durante as tarefas reflexivas não estavam totalmente relacionados com assuntos normalmente estudados na escola. Esses tópicos mencionados pela participante como diferentes, estão relacionados com o ensino de assuntos críticos, citados por Pennycook (2004) como uma das possibilidades de letramento crítico, a prática pós-moderna problematizadora.

Além disso, a aluna também notou que a prática oral com assuntos reais pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade. Brown (2000) menciona que as atividades em sala de aula devem oferecer aos alunos habilidades necessárias para comunicação em contextos reais. Dessa forma, devem estar mais próximos da realidade, devem aproximar-se das situações vivenciadas em outras esferas, nas apenas as escolares.

Brown (2000) também menciona que as atividades em sala de aula devem fornecer a interação lingüística genuína com outros alunos para facilitar a construção de

significado. A participante Mary nota essa interação genuína, possibilitada por meio das tarefas reflexivas e analisa positivamente esse tipo de atividade.

4.4 Discussão dos resultados

Os resultados mostram que inicialmente os alunos possuíam uma visão estereotipada tanto da cultura estrangeira como da própria cultura e alguns alunos valorizavam a cultura estrangeira considerando-a como superior. Isso possivelmente ocorreu, pois não é comum o letramento crítico para o ensino de idiomas. Apesar da quantidade de pesquisas sobre o tema ter crescido, tradicionalmente, o letramento crítico não é muito desenvolvido em sala de aula, principalmente de LE.

Percebe-se, após a análise dos dados que o letramento crítico foi fundamental na emancipação dos alunos e que as tarefas reflexivas permitiram discussões sobre comunidades imaginárias e questões de identidade e cultura, o que auxiliou o ensino crítico, principalmente pelo relacionamento entre a teoria e a prática. Durante o desenvolvimento das tarefas reflexivas os alunos participaram de uma interação lingüística genuína, o que também favoreceu o desenvolvimento da oralidade, já que foram estimulados a pensar sobre assuntos diferentes dos trazidos pelo material didático, que muitas vezes apresenta contextos de comunicação distantes dos reais.

Os resultados também evidenciam que inicialmente havia maior preocupação com a forma por parte dos alunos que se mostravam muito exigentes com o seu desenvolvimento; em geral, não permitiam eventuais desvios e com receio de cometê-los acabavam não praticando tanto a oralidade. Após o letramento crítico, os dados apontam para um desenvolvimento crítico, alguns alunos perceberam que as variedades existentes não devem ser consideradas como desvios de uma única forma aceitável e com isso, aparentemente desenvolveram mais a competência oral.

Quanto ao tema identidade, os resultados parecem mostrar que o tema ainda necessita ser mais investigado. As percepções dos alunos sobre identidade foram controversas, alguns alunos concordam que as identidades estão em constante transformação, são fluidas, como afirmam alguns teóricos; outros alunos discordam dessa afirmação, acreditam que as identidades são fixas, estáveis. Essa percepção poderia estar relacionada ao receio de “perder” sua identidade definida anteriormente.

De qualquer forma, se buscamos um trabalho que considere a prática, devemos considerar as vozes daqueles que vivenciam a prática, o que implica em refletir sobre o tema e repensar alguns pressupostos.

Por meio da análise dos dados, e com base nas percepções dos alunos é possível perceber que a língua e cultura possuem uma ligação intrínseca, ou seja, é impossível analisar língua e cultura separadamente. Devido à impossibilidade de dissociação entre língua e cultura, a utilização do termo identidade lingüística não parece traduzir toda uma gama de recursos culturais imbricados nela. O termo identidade cultural, apesar de incluir os aspectos culturais relacionados às questões de identidade, não apresenta os aspectos lingüísticos. Dessa forma, o termo identidade lingüístico-cultural nos parece mais completo por incluir todos os fatores lingüísticos e culturais que poderiam influenciar a identidade.

Além disso, os próprios alunos relacionam identidade cultural à lingüística, alguns mencionam aspectos culturais, outros relacionam aspectos lingüísticos e alguns citam ambos quando indagados sobre questões de identidade. Se afirmamos anteriormente que a prática antecede a teoria, os alunos poderiam trazer importantes contribuições práticas às teorias.

Capítulo 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira, as perguntas de pesquisa serão retomadas de maneira que os resultados mais relevantes sejam sintetizados. A segunda seção é dedicada a apresentar as limitações encontradas no percurso desta investigação acadêmica. A terceira seção se pauta em apresentar sugestões para o desenvolvimento de novos estudos sobre questões de identidade e oralidade em LE e para encaminhamentos deste estudo. Na última seção, são apresentadas as contribuições e implicações desta pesquisa para o ensino de LE (inglês) e para o letramento crítico.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Em relação à primeira pergunta de pesquisa “*Qual é a percepção inicial dos alunos sobre a cultura alvo e sobre sua cultura?*” é possível perceber, por meio da análise dos dados, que inicialmente grande parte dos alunos parecia desvalorizar a própria cultura e valorizar a cultura estrangeira, mencionando um certo prestígio da cultura estrangeira. As percepções dos alunos estavam baseadas em estereótipos e relacionavam a cultura com grupos homogeneizados de pessoas, como uma imagem homogeneizadora (GOMES, 2010) e incluíam generalizações com base em características comportamentais de apenas um indivíduo. Dessa forma, as percepções dos alunos evidenciaram representações sociais valorizadas (MARTINS, 2010) quando os alunos se referiram à cultura estrangeira e foram desvalorizadas em relação à cultura brasileira.

Isso poderia evidenciar uma falta de postura crítica em relação às questões de cultura e identidade, talvez em virtude da do letramento crítico em aulas de LE.

Além disso, talvez por essa postura, foi possível perceber resquícios do comportamento pós-colonial, mais especificamente a primeira condição para o processo de identificação na analítica do desejo proposto por Bhabha (2003), que refere-se a possibilidade de inversão dos papéis. Os participantes demonstraram satisfação ao pensar na possibilidade de ocupar a posição do outro, de fazer parte daquela cultura, muitas vezes considerada pelos aprendizes como superior.

Quanto à segunda pergunta “*O letramento crítico promove conscientização sobre sua língua e cultura?*”, após o desenvolvimento das tarefas reflexivas, percebe-se que alguns alunos passaram a analisar de maneira mais crítica sua língua e cultura, bem como a cultura e língua estrangeira. Nas primeiras entrevistas, é possível notar uma preocupação constante com a forma e um receio em cometer eventuais desvios lingüísticos, o que ocasiona pouca prática oral tanto em sala de aula como fora dela. Além disso, nota-se também nas tarefas reflexivas iniciais que alguns participantes consideram a LE como superior e, talvez por isso, não permitam que erros sejam cometidos.

Já na última etapa de coleta de dados, os participantes mencionam que consideram a LE como importante, mas não superior, possivelmente um reflexo do letramento crítico, do espaço de agência (MORGAN; RAMANATHAN, 2005) que permitiu que os participantes refletissem sobre suas experiências lingüísticas (CLARK; IVANIC, 1997) o que favoreceu uma discussão plena sobre assuntos críticos como identidade e cultura. Os alunos, por meio do grupo focal, puderam opinar sobre os temas e ao mesmo tempo ouvir e refletir sobre as opiniões dos colegas. Essa interação e reflexão podem ter promovido o empoderamento dos alunos, conforme proposto por Barton (1994).

Em relação à última pergunta de pesquisa “*Em que medida reflexões sobre (re)construção da identidade influenciam a percepção sobre a oralidade em LE (inglês)?*”, a análise de dados nos permite afirmar que as percepções sobre oralidade, inicialmente relacionadas com a forma e com o uso pontual do conteúdo, passaram a dar lugar a percepções relacionadas também com o desenvolvimento da competência comunicativa.

É possível perceber que o letramento crítico e reflexões sobre (re)construção da identidade interferiram algumas percepções sobre oralidade e há indícios de que isso poderia ter influenciado positivamente o desenvolvimento da oralidade em LE (inglês). Entretanto, os dados não permitem afirmar que o desenvolvimento da oralidade dos alunos também foi influenciado, sendo necessários mais estudos para tal afirmação.

Entendemos, ainda, que a produção de conhecimento não é neutra, conforme explicado por Fabrício (2006), pois se encontra em um domínio de práticas sócio-históricas, podendo ser apenas aplicada e analisada ao contexto de investigação.

Além disso, como este trabalho está inserido na LA, não objetiva-se obter respostas universais ou definitivas, mas problematizar as práticas para que encaminhamentos possam ser vislumbrados. Na próxima seção, serão apresentados alguns possíveis encaminhamentos e sugestões de novas pesquisas.

5.2 Sugestões de encaminhamentos

Durante a realização da análise de dados, pudemos notar indícios de que os participantes mais velhos não estariam mais abertos a processos de (re)construção da identidade, o que dificultaria o processo de aprendizagem. Como esses foram apenas indícios, mais estudos precisam ser realizados para verificar se existe uma relação entre questões de identidade e a idade dos alunos.

Outra possibilidade de encaminhamento é analisar a produção oral em LE e questões de identidade por meio de estudos de cunho etnográfico. Esse tipo de pesquisa permitiria analisar qual é o nível de influência das questões de identidade na produção oral dos aprendizes.

Além disso, a mesma temática desenvolvida nesta pesquisa poderia ser estudada em escolas regulares para analisar as questões de (re)construção de identidade em outros contextos.

Seria também possível o desenvolvimento de pesquisas em outras esferas da sociedade para analisar quais são as percepções de pessoas que não estudam LE sobre questões de identidade e cultura. Talvez existam diferenças entre as percepções de alunos, inseridos em contexto escolar e de indivíduos de diversas comunidades.

5.2 Limitações do estudo

Uma das limitações deste estudo refere-se à realização das entrevistas. Embora os alunos não se mostrassem resistentes para a participação nesta pesquisa,

alguns não compareceram às entrevistas que aconteceram posteriormente às aulas. Conforme já mencionado, não foi possível realizar as entrevistas em horário de aulas, pois optamos por conduzi-las em português para facilitar a discussão entre os alunos.

Outra limitação percebida, controlada durante a realização deste estudo foi a utilização do gravador de áudio durante as atividades em sala de aula. Inicialmente os alunos tinham receio em falar, principalmente nas tarefas reflexivas desenvolvidas na língua-alvo. Ao notar essa preocupação, a professora-pesquisadora conversou com os alunos e explicou as principais motivações da pesquisa. Os alunos relataram que tinham medo de cometer erros durante as gravações; foi enfatizado que o interesse do estudo não estava relacionado com a verificação de desvios lingüísticos, mas com a opinião e percepção dos alunos sobre assuntos como identidade e cultura.

5.4 Contribuições e implicações

Acreditamos que este estudo apresente contribuições teóricas e metodológicas para o ensino de LE e para a LA.

As contribuições teóricas estão relacionadas com o arcabouço teórico apresentado no segundo capítulo sobre identidade e no quarto capítulo sobre a utilização do termo identidade lingüístico-cultural. Esse termo poderia ser utilizado para se referir à identidade imbricada tanto de questões culturais como de aspectos lingüísticos, já que língua e cultura não podem ser separadas sem que não haja perda de significação de uma delas. Além disso, as reflexões apresentadas neste trabalho podem também auxiliar pesquisadores interessados em desenvolver outras investigações acadêmicas nesta área.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa poderá ser útil a professores e pesquisadores que queiram implementar o letramento crítico, mas não sabem como fazê-lo. Dessa forma, este estudo poderia servir como modelo de operacionalização do letramento crítico para aulas de LE (inglês), principalmente com a utilização das tarefas reflexivas que são de fundamental importância para favorecer o empoderamento dos alunos e para promover o ensino crítico.

Para finalizar este trabalho gostaria de retomar a epígrafe presente no início desta dissertação "uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos

reconheceram, é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” por concordar com Heidegger e por entender que a finalização desta pesquisa não é uma fronteira final, mas um ponto que possibilita que o letramento crítico possa se fazer presente em outras salas de aula de LE e que outros professores possam auxiliar o desenvolvimento crítico e reflexivo de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Letras**, v. 2, p. 7-14, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Editora Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an integrative approach for language pedagogy**. New York: Pearson Education, 2000.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. White Plains: Pearson Education, 1980
- BROWN, J. D. Research methods for Applied Linguistics: scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.) **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 476-500.
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CANAGARAJAH, A. S. On EFL teachers, awareness and agency. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 207 – 214, 1999.
- CANAGARAJAH, A. S. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 923 – 939, 2007.
- CARNEIRO, T. G.; CARAZZAI, M. R. P. Um estudo de caso sobre os tipos de erros orais de alunos novatos de Língua Inglesa – LE. **Domínios de Lingu@gem**, ano 2, n. 1, p. 1 – 15, 2008.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5 – 12, 1986.
- CAVALHEIRO, E. **Aquisição da língua estrangeira: Um estudo empírico sobre estratégias de comunicação**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CLARK, R.; IVANIC, R. **The politics of writing**. London: Routledge, 1997.
- COHEN, A. **O homem bidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: Uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 109 - 118.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CUNHA, M. C. K. **A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.
- DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 59 -87.
- DAVIES, A. **An introduction to applied linguistics: from theory to practice**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade**, v. 10, n. 2, p.141-158, 2000.
- DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Orgs.) **Motivation, language identities and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 1 – 8.
- DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.17, n.1, p.75 – 85, 2007.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 119 – 161.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45 – 65.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FUGA, V. P. **O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa ação cidadã**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GADOTTI, M. Desafios da educação pós-moderna. In: _____. **Histórias de ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001, p. 310 – 313.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GATBONTON, E.; TROFIMOVICH, P.; MAGID, M. Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation. **TESOL Quarterly**. v. 39, n. 3, p. 489 - 511, 2005.

GOMES, C. G. A construção do ethos em programas jornalísticos populares baianos: Uma análise retórico-discursiva. **Linguasagem**, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao12/art_02.php>. Acesso em 22 julho 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.) **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p. 37 – 49.

IVANIC, R. **Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

JAMESON, F. **Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JENKINS, J. Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. **Tesol Quarterly**. v. 39, n. 3, p. 535 – 543, 2005.

KACHRU, Y. Teaching and learning of world Englishes. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 155 – 173.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**. v. 2, n. 4, , p. 241 – 249, 2003.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 267 – 302.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 453 – 484, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to Second Language Acquisition research**. London: Longman, 1991.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIN, L. F. Second language learners' identity toward their home culture: adding pragmatic knowledge to language learning curriculum. **Asian social science**. v. 5, n. 8, p. 43 – 51, 2009.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, M. S. C. Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. No prelo.

MARTINS, M. S. C. Ethos e estilo em textos produzidos na esfera acadêmica. In: SERRANI, S. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem à Angela Kleiman**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, p. 47 – 63.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 119 – 139.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329 – 338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 303 – 330.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 13 – 44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 85 – 107.

MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 25, p. 151 – 169, 2005.

MÜLLER-HARTMANN, A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. **Language learning & technology**, v. 4, n. 2, p. 129 – 147, 2000.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, n. 13, 2002, Ouro Preto. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 06 set. 2010.

NGUYEN, H. T; KELLOGG, G. Emergent identities in on-line discussions for second language learning. **The Canadian modern language review**, v. 6, n. 1, p. 111 – 136, 2005.

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

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Org.), **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 115-123.

ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203 – 212.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park: Sage, 1990.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Orgs.) **International handbook of English language teaching**. Nova Iorque: Springer, 2006, p. 669 – 680.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.) **Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 784 – 807.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67 – 84.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21 – 45.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience and cowardice. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 200 – 206, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253 – 276.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. **Revista Intercâmbio**, v. 15, 2006. Disponível em <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Sade.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2009.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 139 –172.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, constructo e realidade num curso de Letras/LE**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARONE, E.; BIGELOW, M. Impact of literacy on oral language processing: implications for second language acquisition research. **Annual review of Applied Linguistics**, v. 25, p. 77 – 97, 2005.

THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture**. Stanford, California: Stanford University Press, 1990.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. Londres: Longman, 1988.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

VIANA, N. **Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 233 – 253.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 219 – 230.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1934.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O papel da identidade lingüística dos alunos no desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira” realizada pela mestrandia Luciane Cristina Paschoal, do programa de pós-graduação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), cujo objetivo é analisar sua produção oral e verificar qual é o papel da sua identidade cultural no desenvolvimento da sua oralidade.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com seu curso ou com sua escola. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas em entrevistas e em produzir textos orais em inglês que serão gravados em áudio.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Por isso, seu nome será modificado de maneira que a sua identidade seja preservada.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Luciane Cristina Paschoal
Tel: XXXX-XXXX
e-mail: xxxx@xxxx.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Declaro também que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2010.

Nome:

Assinatura:

E-mail:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O papel da identidade lingüística dos alunos no desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira”, realizada pela mestrandia Luciane Cristina Paschoal, do programa de pós-graduação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), cujo objetivo é analisar sua produção oral e verificar qual é o papel da sua identidade cultural no desenvolvimento da sua oralidade.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com seu curso ou com sua escola. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas em entrevistas e em produzir textos orais em inglês que serão gravados em áudio.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Por isso, seu nome será modificado de maneira que a sua identidade seja preservada.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Luciane Cristina Paschoal
Tel: XXXX-XXXX
e-mail: xxxxx@xxxxx.com.br

AUTORIZAÇÃO (DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS)

Autorizo meu filho/minha filha _____ a participar da pesquisa “O papel da identidade lingüística dos alunos no desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira”, conforme especificações acima descritas.

Declaro também que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2010.

Nome:

Assinatura:

APÊNDICE II

ENTREVISTA INICIAL INDIVIDUAL

1. Why did you decide to learn English? (And not another language?)
2. What aspects of English do you consider the most important ones to learn? Why?
3. Is it okay with you if people recognize that you speak English with Brazilian accent? (JENKINS, 2005)
4. How would you feel if someone thought your accent was a native-speaker accent? (JENKINS, 2005)
5. When you are watching a movie what calls your attention when a native speaker is talking? What about a non-native speaker talking?
6. What's your opinion about Brazilian culture?
7. What do you think of English culture?

APÊNDICE III

ENTREVISTA INICIAL DE GRUPO FOCAL

Parte 1 – Questões introdutórias

1. Como não mencionarei o nome real de vocês na pesquisa será necessário que vocês escolham um nome antes de começarmos a entrevista.
2. Alguma razão em especial para escolher esse nome?
3. Qual sua idade?
4. Qual sua ocupação?
5. Há quanto tempo estudam inglês?

Parte 2 – Questões gerais sobre aprendizado

1. Por que vocês decidiram estudar inglês?
2. Qual foi o primeiro contato que tiveram com a língua inglesa?
3. Como se sentiram quando falaram inglês pela primeira vez?
4. Como vocês se sentem hoje falando inglês?
5. Vocês planejam bem o que irão dizer para não cometer erros?
6. Em sala de aula, vocês acham que falam muito, pouco ou a quantidade adequada?

Parte 3 – Questões sobre cultura e aprendizado

1. Você gostaria de viajar para um país de língua inglesa? Qual? Por quê?
2. Qual sua identificação com esse país?
3. O que você acha da cultura desse país?
4. O que mais chama sua atenção sobre a cultura dos países de língua inglesa?
5. Quando você vê uma pessoa falando inglês o que você faz? Fica ansioso por falar? Foge da situação? O que você sente?

APÊNDICE IV
ENTREVISTA FINAL DE GRUPO FOCAL

1. Por que vocês escolheram estudar inglês e não outra língua?
2. O que vocês sentiriam se as pessoas reconhecessem que seu sotaque é brasileiro?
3. Como vocês se sentiriam se alguém pensasse que seu sotaque é nativo?
4. Quais tipos (variações) de inglês vocês conhecem?
5. Quais desses padrões vocês gostariam de utilizar?
6. De acordo com o artigo “Not the Queen’s English” (ANEXO I) publicado na edição de março de 2005 da Newsweek, existem oito variedades da língua inglesa. Sabendo disso, qual dessas variedades vocês gostariam de utilizar? Por quê?
7. O artigo menciona que “falantes não nativos totalizam a proporção de 3 para 1 em relação aos nativos”. Quais conseqüências esse fato pode trazer em relação à comunicação?
8. E em relação ao seu modo de se comunicar?
9. Como vocês se sentiram durante o desenvolvimento desta pesquisa?

APÊNDICE V

TAREFA REFLEXIVA 1

- Would you date someone from another country? Why?
- If you traveled to an English speaking country, would you like to date someone from this country?
- How different do you think they are concerning dating?

APÊNDICE VI

TAREFA REFLEXIVA 3

- Which of these places (New Seven Wonders) would you like to visit?
- Would you prefer traveling around Brazil or traveling to an English-speaking country? Why?
- Do you think you prefer to visit other countries because they may have a superior culture?

APÊNDICE VII

TAREFA REFLEXIVA 4

- Are there any gestures mentioned in the book that are considered rude in Brazil?
- Do you know of any gestures from other countries? Do they mean something completely different in Brazil?
- How do you usually greet people you are meeting for the first time? Do you think it is different in other countries?
- Considering the listening activity we've just done, what's your opinion about these differences on gestures?

APÊNDICE VIII

TAREFA REFLEXIVA 6

- How much do you know about holidays in other countries?
- What are the most popular holidays in Brazil?
- What's your favorite holiday? Are there any traditions that happen in this day?
- Which holidays or traditions do you prefer: the ones mentioned in the book or the ones we have in Brazil?

ANEXO I

Not the Queen's English

Newsweek – March, 2005

Disponível em <http://www.newsweek.com/2005/03/06/not-the-queen-s-english.html>

The name--Cambridge School of Languages--conjures images of spires and Anglo-Saxon aristocrats conversing in the Queen's English. But this Cambridge is composed of a few dank rooms with rickety chairs at the edge of a congested Delhi suburb. Its rival is not stately Oxford but the nearby Euro Languages School, where a three-month English course costs \$16. "We tell students you need two things to succeed: English and computers," says Chetan Kumar, a Euro Languages manager. "We teach one. For the other"--he points to a nearby Internet stall--"you can go next door."

The professors back in Cambridge, England, would no doubt question the schools' pedagogy. There are few books or tapes. Their teachers pronounce "we" as "ve" and "primary" as "primmry." And yet such storefront shops aren't merely the ragged edge of the massive English-learning industry, which in India alone is a \$100 million-per-year business. They are the front lines of a global revolution in which hundreds of millions of people are learning English, the planet's language for commerce, technology--and, increasingly, empowerment. Within a decade, 2 billion people will be studying English and about half the world--some 3 billion people--will speak it, according to a recent report from the British Council.

From Caracas to Karachi, parents keen for their children to achieve are forking over tuition for English-language schools. China's English fever--elevated to epidemic proportions by the country's recent accession to the World Trade Organization and the coming 2008 Olympics--even has its own Mandarin term, *Yingwen re*. And governments from Tunisia to Turkey are pushing English, recognizing that along with computers and mass migration, the language is the turbine engine of globalization. As one 12-year-old self-taught English-speaker from China's southwestern Sichuan province says, "If you can't speak English, it's like you're deaf and dumb."

Linguistically speaking, it's a whole new world. Non-native speakers of English now outnumber native speakers 3 to 1, according to English-language expert David Crystal, whose numerous books include "English as a Global Language." "There's never before been a language that's been spoken by more people as a second than a first," he says. In Asia alone, the number of English-users has topped 350 million--roughly the combined populations of the United States, Britain and Canada. There are more Chinese children studying English--about 100 million--than there are Britons.

The new English-speakers aren't just passively absorbing the language--they're shaping it. New Englishes are mushrooming the globe over, ranging from "Englog," the Tagalog-infused English spoken in the Philippines, to "Japlish," the cryptic English poetry beloved of Japanese copywriters ("Your health and loveliness is our best wish," reads a candy wrapper. "Give us a chance to realize it"), to "Hinglish," the mix of Hindi and English that now crops up everywhere from fast-food ads to South Asian college campuses. "Hungry kya?" ("Are you hungry?"), queried a recent Indian ad for Domino's pizza. In post-apartheid South Africa, many blacks have adopted their own version of

English, laced with indigenous words, as a sign of freedom--in contrast to Afrikaans, the language of oppression. "We speak English with a Xhosa accent and a Xhosa attitude," veteran actor John Kani recently told the BBC.

All languages are works in progress. But English's globalization, unprecedented in the history of languages, will revolutionize it in ways we can only begin to imagine. In the future, suggests Crystal, there could be a tri-English world, one in which you could speak a local English-based dialect at home, a national variety at work or school, and international Standard English to talk to foreigners. With native speakers a shrinking minority of the world's Anglophones, there's a growing sense that students should stop trying to emulate Brighton or Boston English, and embrace their own local versions. Researchers are starting to study non-native speakers' "mistakes"--"She look very sad," for example--as structured grammars. In a generation's time, teachers might no longer be correcting students for saying "a book who" or "a person which." Linguist Jennifer Jenkins, an expert in world Englishes at King's College London, asks why some Asians, who have trouble pronouncing the "th" sound, should spend hours trying to say "thing" instead of "sing" or "ting." International pilots, she points out, already pronounce the word "three" as "tree" in radio dispatches, since "tree" is more widely comprehensible.

Not everyone is as open-minded about English, or its advance. The Web site of the Association for the Defence of the French Language displays a "museum of horrors"--a series of digital pictures of English-language signs on Parisian streets. But others say such defensiveness misses the point. "This is not about English swamping and eroding local identities," says David Graddol, author of the British Council report. "It's about creating new identities--and about making everyone bilingual."

Indeed, English has become the common linguistic denominator. Whether you're a Korean executive on business in Shanghai, a German Eurocrat hammering out laws in Brussels or a Brazilian biochemist at a conference in Sweden, you're probably speaking English. And as the world adopts an international brand of English, it's native speakers who have the most to lose. Cambridge dons who insist on speaking the Queen's English could be met with giggles--or blank stares. British or American business execs who jabber on in their own idiomatic patois, without understanding how English is used by non-natives, might lose out on deals.

To achieve fluency, non-native speakers are learning English at an ever-younger age. Last year primary schools in major Chinese cities began offering English in the third grade, rather than middle school. A growing number of parents are enrolling their preschoolers in the new crop of local English courses. For some mothers-to-be, even that's not early enough; Zhou Min, who hosts several English programs at the Beijing Broadcasting Station, says some pregnant women speak English to their fetuses. At Prague's Lamea children's English-language school, 3-year-olds sing songs about snowmen and chant colors in English. Now 2-year-olds have a class of their own, too.

For the traditional custodians of English--the British and, more recently, the Americans--this means money. The demand for native English-speakers is so huge that there aren't enough to go around; China and the Middle East are starting to import English teachers from India. The average price of a four-day business-English course in London for a French executive runs 2,240 euro. Despite--or perhaps because of--all the new Englishes cropping up, it's the American and British versions that still carry

prestige, particularly with tuition-paying parents. Australia and Britain, in particular, have invested heavily in branding themselves as destinations for learning English. More than 400 foreign English-teaching companies are trying to break into China. On a visit to Beijing last week, British Chancellor Gordon Brown said the Chinese thirst to acquire the language was "a huge opportunity for Britain," which already boasts a 1.3 billion pound English-teaching industry. Says Jenkins, "Owning English is very big business."

To see big business in action, one need only walk down London's busy Oxford Street, where ads hawk instant access to the language of success: DOES YOUR ENGLISH EMBARRASS YOU? BUSINESS ENGLISH FOR BEGINNERS; LEARN ENGLISH IN JUST 10 WEEKS! Above clothing stores, bustling English-language schools are packed with eager twentysomethings from around the world. Ben Beaumont, a buoyant 28-year-old Briton, presides over a class that includes a South Korean business manager, a nurse from rural Japan and an Italian law student. "Do you want a lot of homework or a little?" he asks. The class is unequivocal: "A lot!"

Why such enthusiasm? In a word, jobs. A generation ago, only elites like diplomats and CEOs needed English for work. "The ante on what's needed is going up year by year," says Graddol. "Throughout organizations, more people need more English." In China, the Beijing Organizing Committee for the 2008 Olympics is pushing English among staff, guides, taxi drivers and ordinary citizens. For lower-middle classes in India, English can mean a ticket to a prized call-center job. "With call centers, no longer is speaking English one of the important skills to get a good job," says Raghu Prakash, who runs an English-language school in Jaipur. "It is *the* skill." At the new Toyota and Peugeot plant in the Czech Republic, English is the working language of the Japanese, French and Czech staff. Says Jitka Prikrylova, director of a Prague English-language school: "The world has opened up for us, and English is its language."

Governments, even linguistically protectionist ones, are starting to agree. Last year Malaysia decided to start teaching school-level math and science in English. In France, home of the Academie Francaise, whose members are given swords and charged with defending the sanctity of the French language, a commission recommended last fall that basic English be treated like basic math: as part of the mandatory core curriculum beginning in primary school. As it turns out, the minister of Education didn't agree. No matter; French schoolchildren are ahead of their government: 96 percent of them are already studying the language as an elective in school.

Technology also plays a huge role in English's global triumph. Eighty percent of the electronically stored information in the world is in English; 66 percent of the world's scientists read in it, according to the British Council. "It's very important to learn English because [computer] books are only in English," says Umberto Duirte, an Uruguayan IT student learning English in London. New technologies are helping people pick up the language, too: Chinese and Japanese students can get English-usage tips on their mobile phones. English-language teachers point to the rise of Microsoft English, where computer users are drafting letters advised by the Windows spell check and pop-up style guides. In the temple town of Varanasi, India, Sanjukta Chaterjee says she's astonished by the way her 7-year-old son learns the language, through CDs and video. "Our teachers were strict that we should practice, and speak the language till we were

near-perfect," she says. "Now there's an additional technological finesse to learning English."

Schools are becoming more and more creative. Last August, South Korea set up its first English immersion camp. The Gyeonggi English Village, built on a small island in the Yellow Sea and subsidized by the provincial government, comes complete with a Hollywood-style fake bank and airport, where students must conduct all transactions in English. "Through the camp, we want to train capable global citizens, who can help Korea win international competition in this age of globalization," says Sohn Hak Kyu, governor of Gyeonggi province, who started the program. In one class, eighth grader Chun Ho Sung, wearing a long black wig and posing as British heartthrob Orlando Bloom, sweats under the lights of a mock television studio as he prepares to be interviewed. "Do you think you are handsome?" asks the anchorwoman. Shyly, in broken English, Chun responds: "Yes, I do. I am very handsome." The audience of other students collapses in giggles.

While courses like Gyeonggi's sound simple, English and its teaching are inexorably becoming more complex. Ilan Stavans, an Amherst College professor, recently finished a translation of Cervantes's "Don Quixote" into Spanglish, the English-Spanish hybrid spoken in the United States and Mexico. Writing in the journal *English Today* last spring, Hu Xiaoqiong argued for reorientating China's English curriculum toward China English, incorporating Chinese phrases like "pay New Year calls," a Spring Festival tradition, and "no face," to be ashamed--as Standard English. In countries like Germany, where most kids begin English as early as the second or third grade, the market for English studies is already shrinking. German language schools no longer target English beginners but those pursuing more-expert niches: business English, phone manners or English for presentations. Beginning-English classes are filled with immigrants from places like Turkey and Russia, eager to catch up with the natives. As with migrants the world over, they're finding that their newfound land is an English-speaking one.