

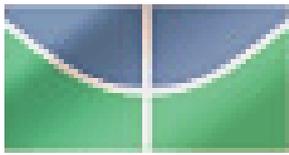
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma
investigação sobre relações entre crenças e identidades de
alunos de alemão (LE).**

Letícia Coroa do Couto

Brasília – DF

Maior/2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma
investigação sobre relações entre crenças e identidades de
alunos de alemão (LE).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora:
Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

Letícia Coroa do Couto

Brasília – DF

Mai/2009

C871e Do Couto, Letícia Coroa.

Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE) / Letícia Coroa Do Couto; Orientadora: Prof^ª. Dra. Mariney Pereira Conceição. – Brasília, 2009.

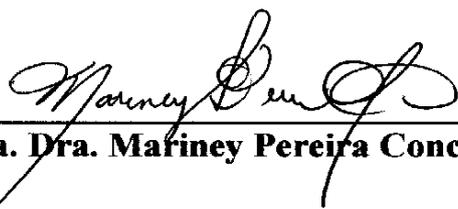
231 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

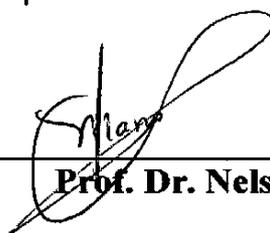
1. Ensino/ aprendizagem de alemão (LE). 2. Crenças. 3. Identidades.

CDU 37.04

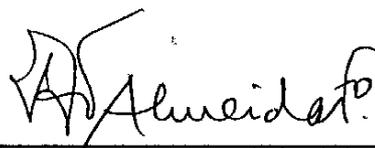
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marney Pereira Conceição – UnB (Orientadora)



Prof. Dr. Nelson Viana – UFSCar



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB



Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – UnB

Maneiras de se agradecer há muitas, todas trazem
Um reconhecimento por pessoas
Importantes para a realização do
Trabalho. Agradeço pela
Orientação à querida Mariney, cujos
Olhos sempre me sorriram. Agradeço também aos
Bravos participantes, por me
Revelarem seu mundo. Pelo apoio
Incondicional, toda a minha
Gratidão aos meus filhos e ao
Alexandre, amado companheiro de jornada. Enfim, a todos que
Direta ou indiretamente colaboraram, de coração
Agradeço.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar possíveis relações entre as crenças e as identidades de quatro alunos de LE (alemão) de uma instituição de ensino de língua alemã em Brasília - DF. Como as crenças são o modo de visão de mundo de alunos e professores (Barcelos, 2006b) e as identidades como sua relação com o mundo é construída no tempo e no espaço (Norton, 2000), as crenças e as identidades permeiam todo o processo de ensino/aprendizagem. As crenças e identidades têm também estreita relação com o contexto, sendo socialmente construídas, influenciando as ações e interações e sendo por elas influenciadas (Barcelos, 2000a, 2000b, 2006b; Dufva, 2003; Hall, 2000; Moita Lopes, 2003; Norton, 2000; Silva, 2000; Woodward, 2000). Assim, esta é uma pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006), caracterizada como estudo de caso (Faltis, 1997; Johnson, 1992) e pautada na abordagem contextual para a pesquisa em crenças (Barcelos, 2001). Para buscar possíveis relações entre as crenças e as identidades dos participantes, foram levantados relatos de experiências com a língua alemã, crenças sobre a língua e sobre a aprendizagem de alemão, e características das identidades por eles assumidas como alunos de alemão. Os instrumentos utilizados para a coleta desses dados foram questionários, narrativas escritas e orais, entrevistas individuais, gravações em áudio e vídeo, observação de aula com notas de campo e sessões reflexivas e de visionamento. A análise foi conduzida de forma interpretativista e contextual (Johnson, 1992; Stake, 1994; Faltis, 1997). Os resultados parecem indicar que as relações entre as crenças e as identidades dos participantes são interdependentes, ou seja, o modo como compreendem sua aprendizagem depende de como se posicionam diante dela, da mesma maneira, as posições que tomam em sua aprendizagem depende do modo como a vêem. Além disso, as relações não são facilmente isoláveis em crenças e identidades, pois outros fatores, como ações e experiências, se mostraram fundamentais para o estabelecimento de algumas relações. Dessa maneira, novas pesquisas podem ser realizadas para que possamos conhecer mais sobre essa complexa teia de relações que pode influenciar todo o processo de ensino/aprendizagem de LE, e assim propor melhorias nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem de alemão (LE); crenças; identidades

Abstract

The aim of this research is to investigate possible relationships between the beliefs and identities of four students of German (FL) in a German language teaching institute in Brasília – DF. As beliefs are the students' and teachers' view of the world (Barcelos, 2006b) and identities are how their relationship with the world is built across time and space (Norton, 2000), beliefs and identities permeate the whole process of teaching/learning. Since they are socially constructed, beliefs and identities also bear a close relationship with the context, thus influencing actions and interactions while being influenced by them (Barcelos, 2000a, 2000b, 2006b; Dufva, 2003; Hall, 2000; Moita Lopes, 2003; Norton, 2000; Silva, 2000; Woodward, 2000). Therefore, this is a qualitative investigation (Denzin & Lincoln, 2006), characterized as a case study (Faltis, 1997; Johnson, 1992) and based on the contextual approach for research on beliefs (Barcelos, 2001). In order to find possible relations between the participants' beliefs and identities, reports of their experiences with the German language, their beliefs about the language and about the process of learning it, as well as the characteristics of the identities they took on as German students were collected. The instruments for data collection were questionnaires, oral and written narratives, individual interviews, audio and video recordings, classroom observation with field notes, and reflective and viewing sessions. The analysis was conducted from an interpretative and contextual perspective (Johnson, 1992; Stake, 1994; Faltis, 1997). The results seem to indicate that the relationship between the participants' beliefs and identities are interdependent, i.e., the way they comprehend their learning process depends on their positions towards it, and similarly, their positions towards learning depends on how they see it. Furthermore, such relationships are not easy to isolate as beliefs and identities, because other factors such as actions and experiences were fundamental to the establishment of some relations. Thus, further research may be carried out to better understand this complex web of relationships that can influence the whole FL teaching/learning process, and thereby advance improvements to it.

KEYWORDS: German (FL) teaching/learning; beliefs; identities

SUMÁRIO

	Página
Resumo	1
Abstract	2
Lista de quadros	6
Abrindo o jogo	7
1.Contextualização	7
2.Justificativa	8
3.Objetivos e Perguntas de Pesquisa	9
4.Metodologia	10
5.Organização da dissertação	11
Capítulo I – Fluindo entre as correntes de pensamento	12
1.1 Crenças sobre aprendizagem de línguas	12
1.1.1 Trajetória da pesquisa em crenças	14
1.1.2 Conceitos de crenças	18
1.1.3 Características das crenças.....	20
1.1.4 A relação indissociável entre crenças e contexto	22
1.1.5 As bases de nossas crenças	23
1.1.6 Crenças e(m) ações	25
1.1.7 Conflitos: uma possibilidade de crenças em ação	28
1.2 Identidades	29
1.2.1 Um pouco da pesquisa em identidades na LA	31
1.2.2 Conceitos e características das identidades	32
1.2.3 A construção do eu	34
1.2.4 A relação parametral entre língua e identidade	36
1.2.5 Aprendizagem de LE: uma fonte de (re)construções identitárias	39
1.2.6 O tornar-se aluno	42
1.2.7 Mundos de todos nós e mundos de cada um: crenças e identidades	44
1.3 A língua alemã	46
1.3.1 Aspectos estruturais	47
1.3.2 Aspectos históricos	49
Considerações finais	51

Capítulo II – Orquestrando a pesquisa	52
2.1 Traçado da pesquisa	52
2.2 O contexto da pesquisa	54
2.3 Os participantes	55
2.3.1 Kélia	56
2.3.2 Lúcia	56
2.3.3 Vicente	57
2.3.4 Marcos	57
2.4 Os instrumentos de coleta de dados	58
2.4.1 Questionário aberto	59
2.4.2 Narrativas	60
2.4.3 Observação de aula com gravações em áudio e vídeo	61
2.4.4 Entrevista individual semi-estruturada	62
2.4.5 Notas de campo	63
2.4.6 Sessões reflexivas e de visionamento	63
2.5 Procedimentos para a coleta de dados	65
2.6 Procedimentos para a análise dos dados	67
2.7 Considerações éticas	69
Considerações finais	70
Capítulo III – Buscando a síntese dos elementos	71
3.1 Histórias de estudar alemão: relatos de experiências	71
3.2 As crenças dos participantes	78
3.2.1 Crenças sobre a língua alemã	79
3.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de alemão	89
3.3 Caracterização das identidades como alunos de alemão	106
3.3.1 Auto-retratos	106
3.3.2 Faces das identidades	112
3.4 Relações entre crenças e identidades	125
Considerações finais	143
Colocando as cartas na mesa	144
1.Quais são as crenças dos alunos de LE (alemão) sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão?	144
2.Como se caracterizam as identidades desses alunos como alunos de alemão?	146

3.Quais são possíveis relações entre as crenças e as identidades desses alunos?	148
Considerações finais	153
Referências Bibliográficas	155
Anexo I – Questionário escrito	163
Anexo II – Narrativas escritas	165
Anexo III – Transcrições das narrativas orais	166
Anexo IV – Roteiros para entrevistas	176
Anexo V – Notas de campo	178
Anexo VI – Termo de consentimento para os participantes da pesquisa	191
Anexo VII – Termo de consentimento para a turma	192
Anexo VIII – Impulso para narrativa escrita	193
Anexo IX – Transcrições das aulas	194
Anexo X – Transcrições das entrevistas individuais	206
Anexo XI – Normas de transcrição	227
Anexo XII – Letra da música ‘Eduardo e Mônica’	228

Lista de Quadros	Página
Quadro 1: Instrumentos de coleta de dados, objetivos e data de aplicação	64
Quadro 2: Crenças sobre a língua alemã	87
Quadro 3: Crenças sobre a aprendizagem de alemão	104
Quadro 4: Auto-retratos	111
Quadro 5: Características das identidades dos participantes	123
Quadro 6: Relações entre a dedicação e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem	126
Quadro 7: Relações entre a frustração e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem	128
Quadro 8: Relações entre a felicidade e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem.....	130
Quadro 9: Relações entre a exigência e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem	132
Quadro 10: Relações entre a segurança e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem	135
Quadro 11: Relações entre a insegurança e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem	137
Quadro 12: Relações entre a motivação e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem	140

ABRINDO O JOGO

O processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE)¹ é complexo e relacionado ao contexto. As relações entre os aspectos do contexto são, então, constitutivas desse processo. Ao aprender uma LE, o modo como os alunos vêem essa aprendizagem e o modo como se posicionam diante dela estão estreitamente ligados e podem exercer uma grande influência em seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, quanto mais conhecermos o mundo do aprendiz, mais subsídios teremos para propor adequações metodológicas e didáticas para o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Nesta pesquisa, investigo possíveis relações entre crenças e identidades de alunos de alemão-LE, em uma instituição privada de ensino de alemão em Brasília-DF. Vejamos, então, o que me levou a esse tema, a relevância do trabalho, os autores para o embasamento teórico, os objetivos e perguntas norteadoras desta pesquisa, a descrição da metodologia e, por fim, a organização da dissertação. Para aumentar o apetite, temperei esta dissertação com metáforas, pois acredito que, se as metáforas são as pontes entre o que pensamos e o que falamos, sua interpretação nos faz cruzar a ponte de volta.

1. Contextualização

Sou professora de alemão LE e participei, em 2003, de um curso de formação de professores de alemão com duração de cinco meses. O curso envolveu aulas teóricas, leituras e uma parte prática, onde assumimos – dois colegas e eu com uma professora tutora – uma turma de nível básico. Apesar de o curso ter sido bastante rico e ter me ajudado muito em minha prática, ele era basicamente voltado à metodologia de ensino.

O aprendiz teoricamente tinha lugar de destaque, com estímulo à sua participação e autonomia, e com atenção às suas necessidades por parte do professor; porém, na prática, sentia que os alunos não exerciam esse papel central. Mas me intrigava saber o que se

¹ Nesta pesquisa, língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) são conceitos intercambiáveis.

passava no processo de aprendizagem do aluno, o que influenciava mais e menos nesse processo, quais conseqüências aspectos individuais e coletivos dos alunos teriam na sua aprendizagem. Me faltava algo, que não sabia nomear, mas que percebia abstrato e intimamente relacionado ao aluno e seu processo de aprendizagem.

Quando ingressei no programa de Pós-graduação na UnB em 2007, me matriculei na disciplina ‘Ensino da escrita e da oralidade’ com a Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição. Nesse curso, finalmente me deparei com o que procurava: a pesquisa em crenças. Precisava entender melhor esse construto e busquei me aprofundar no assunto.

Com as leituras, comecei a me interessar também pelo modo como os aprendizes se posicionavam na sala da aula e como eles se viam e agiam como alunos. Percebi, então, que gostaria de investigar as identidades desses alunos, qual influência elas teriam na sua aprendizagem, e qual seria a relação das identidades com as crenças. Fiquei motivada a investigar a relação entre as crenças e identidades porque descobri que essa sempre foi a minha busca, porque ela é a chave que abre a porta para o mundo interno do aluno.

2. Justificativa

A pesquisa em crenças é uma área em expansão, com um crescente número de estudos (Barcelos, 2007). No entanto, há, ainda, poucos trabalhos acerca de crenças sobre aspectos específicos (Barcelos, 2007), como, por exemplo, sobre a língua alemã; ou em cursos de idiomas (Barcelos, 2007), como é o caso da instituição desta pesquisa. Portanto, acredito que uma investigação acerca desse tema pode trazer contribuições para a área e abrir portas para uma reflexão mais profunda sobre o papel das crenças no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Para a resenha sobre as crenças, me baseio em Barcelos (2007, 2006b, 2005, 2004, 2003, 2000a, 2000b, 1995), Dufva (2003), Kalaja (1995), Pajares (1992) e Woods (2003), além de outro autores. No campo das identidades, tomo contribuições de, entre outros, Norton (1995, 2000), Moita Lopes (1998, 2003), Barcelos (2003), Hall (2000, 2003), Woodward (2000), Thomás Silva (2000), Kramersch (1993), Fabrício & Moita Lopes (2002). Sobre a língua e ensino de alemão, trago Welker (1992), Chagas (1979) e Franco (2003).

A partir de trabalhos desse conjunto de pensadores, discuto os conceitos e características das crenças, sua relação com contexto, experiências e ações, e conflitos; e os conceitos e características das identidades, suas relações com a língua e com a aprendizagem de língua, sua construção e co-construção em sala de aula; e relações entre crenças e identidades. Apresento, também, aspectos estruturais e históricos da língua alemã.

A fundamentação teórica é como um rio, que começou de um olho d'água, foi agregando e sendo agregado, ganhou força, volume, corrente e desaguou no mar para constituí-lo e ser por ele constituído. Os autores e autoras compõem as margens que delinham o rio, delimitam sua profundidade e possibilitam que o pesquisador seja guiado pelo trajeto aberto por eles e flua entre as correntes de suas idéias. Agora veremos por onde corre esse rio.

3. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo deste estudo é investigar relações entre as crenças e as identidades de alunos de alemão LE. As perguntas norteadoras da pesquisa são:

- a. Quais são as crenças de alunos de alemão (LE) sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão?
- b. Como se caracterizam as identidades desses alunos como alunos de alemão?
- c. Quais são possíveis relações entre as crenças e as identidades desses alunos?

Para responder à primeira pergunta, ou seja, levantar as crenças sobre a língua e sobre aprendizagem da língua alemã, é necessário levantar relatos de experiências dos alunos. É a partir desses relatos que se pode inferir, ou identificar, as crenças dos participantes. Portanto, foram traçados quatro objetivos específicos:

- a. Levantar relatos de experiências dos alunos como aprendizes de alemão.
- b. Levantar as crenças dos alunos sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão.
- c. Buscar caracterizações de suas identidades como alunos de alemão.
- d. Buscar possíveis relações entre suas crenças e identidades.

Os quatro eixos da pesquisa são os quatro elementos desta dissertação. Terra, fogo, água e ar. A terra, que faz alusão ao solo, a onde pisamos, a onde estamos apoiados, representa as experiências, que servem de alicerce para o desenvolvimento de todo o conjunto de crenças e identidades dos alunos durante o processo de aprendizagem. A busca de relatos dessas experiências é o primeiro objetivo, é o primeiro elemento, o que serve de base.

O elemento fogo são as chamas das crenças, que ardem indistintamente, e sua forma e amplitude são instáveis e influenciáveis pelo que as circunda. As crenças dos alunos podem guiar decisões desde propiciadoras até limitadoras de experiências de aprendizagem. O segundo objetivo é o levantamento das crenças, do elemento inconstante, dinâmico, complexo e de fronteira não muito bem definível.

A água, o elemento que pode aparentar calmo e estável na superfície, mas por baixo ter milhares de correntes para todos os lados, é o elemento das identidades. A mutabilidade da água se aplica às identidades, assimilando e sendo assimilada, mudando de estado na interação com outros elementos, sensível a tudo que a cerca. O terceiro objetivo, a caracterização de identidades como alunos de alemão, precisa congelar essas identidades num espaço e tempo simbólicos devido à fluidez desse terceiro elemento.

E, finalmente, as relações entre as crenças e as identidades, o elemento ar. Invisível, desarticulado, só podemos sentir, perceber, mas permeia tudo a nossa volta e é fundamental na nossa existência. Assume proporções que vão desde uma suave brisa a um furacão devastando tudo por onde passa. Alcançar o quarto objetivo é encapsular relações entre crenças e identidades, pois estabelecer essas relações é como fazer bolhas de ar. As relações estão por todo lugar e, justamente por isso, só consigo vê-las a partir das fronteiras que eu mesma criei. O próximo item apresenta como esses objetivos foram perseguidos.

4. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2006; Denzin & Lincoln 2006), caracterizada como estudo de caso (Faltis, 1997; Freebody, 2003), pautada na abordagem contextual para o estudo das crenças (Barcelos, 2001), realizada com quatro participantes alunos de alemão LE, numa instituição privada de ensino de língua alemã em Brasília-DF.

Para coletar relatos de experiências e buscar as crenças e as identidades dos alunos e depois relacioná-las, são utilizados questionários, narrativas, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, sessões reflexivas e de visionamento e observação de aula com notas de campo.

Os procedimentos de coleta e análise dos dados envolvem uma perspectiva de dentro do contexto observado (Denzin & Lincoln, 2006; Johnson, 1992; Laville & Dionne, 1999; Flick, 2004). A coleta se dá em ambiente natural, com falas espontâneas, e a partir de técnicas de elicitação, sempre dando voz ao participante (Barcelos, 2001, 2006; Vieira-Abrahão, 2006; Flick 2004). A análise é feita de forma interpretativista e contextual (Johnson, 1992; Stake, 1994; Faltis, 1997).

Lidar com os instrumentos de coletas de dados é como tocar uma orquestra de um homem só: o pesquisador toca cada instrumento, que produz um som diferente, e depois junta tudo e afina para produzir uma harmonia. A composição final vem descrita a seguir.

5. Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos mais as seções introdutória e final. Após esta seção de apresentação, vem o capítulo I, onde fundamento as bases teóricas de crenças, identidades e da língua alemã neste trabalho. No capítulo II, delinco a metodologia da pesquisa, a qual é influenciada pelo emergente paradigma qualitativo. Apresento e discuto os dados no capítulo III, sob a ótica dos objetivos específicos. Na seção final, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las, retomo, também, a discussão dos dados sob a ótica do objetivo geral do estudo e apresento algumas considerações finais.

Produzir esta dissertação foi como jogar um cartado, onde a mesa de jogos é a sala de aula, o ambiente para o qual os jogadores envolvidos se voltam e onde baixamos nossas cartas e mostramos nosso jogo. Mesmo sendo uma parceria, nós não sabemos quais são as cartas dos outros jogadores, nem qual carta nos será disponibilizada, assim como nos dados da pesquisa, que só podemos analisar quando nos são revelados. Esse jogo envolveu observação, distanciamento, interação, perícia, perspicácia, *timing*, incertezas, domínio das regras, hesitação, dedicação, dúvidas, conjecturas, decisões e, claro, sorte. Além de envolver mais do que a vontade de ganhar, o prazer de jogar.

As cartas estão na mesa.

Capítulo I

FLUINDO ENTRE AS CORRENTES DE PENSAMENTOS

Pesquisar crenças mobiliza o que acreditamos. Pesquisar identidades mobiliza nossas identificações. Investigar relações entre crenças e identidades envolve, assim, o que há de mais profundo em nós – o nosso modo de ver o mundo e de agir e interagir nele – pois somos feitos de crenças, um construto social, dinâmico e paradoxal¹; e de identidades, um processo de construção, instável e contraditório².

A fundamentação teórica desta pesquisa vem dividida em três seções. Resenho, na primeira seção, sobre as crenças, primeiro conceito chave do trabalho; na segunda seção sobre as identidades, segundo conceito chave; e na terceira seção apresento alguns pontos sobre a língua alemã.

1.1 CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O crescente número de estudos sobre crenças (Barcelos, 2007) mostra que o conceito de crenças “constituiu e ainda constitui um campo fértil de investigação para muitos pesquisadores no Brasil” (p. 27). Segundo a autora, as crenças, tanto de professores quanto de alunos, e suas ações³ em sala de aula, têm relação com seus hábitos e valores familiares, escolarização e identidades reservadas a eles naquela sociedade. As crenças se relacionam, portanto, com todo o processo de ensino/aprendizagem. E, como as crenças podem influenciar o modo como os aprendizes agem, acredito que os autores de pesquisas em crenças têm a tarefa de – além de descrevê-las, analisá-las e relacioná-las – compreendê-las como mais um recurso que os alunos usam para lidar com o contexto específico de aprendizagem em que estão inseridos.

¹ Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2000a, 2004, 2006b), Dufva (2003), Woods (2003)

² Hall (2000), Moita Lopes (2003), Norton Peirce (1995, 2000), Silva (2000), Woodward (2000)

³ Ações, nesta pesquisas são vistas como “comportamentos individuais agregados de significação subjetiva” (BARCELOS 2000a, p. 5).

Nesta pesquisa, parto do pressuposto de que as crenças dos alunos são construídas socialmente (Barcelos 2000b; Oliveira 1993; Vygotsky, 1998; Woods, 2003). Como influenciam e são influenciadas por inúmeros aspectos do contexto geral em uma relação intrincada e indissolúvel, as crenças representam o conjunto de valores que regem essas relações. Isso significa que elas se relacionam também com as experiências e ações das pessoas e com o modo no qual elas interagem e compreendem o mundo. Dessa forma, as crenças podem influenciar o ensino, a aprendizagem e a relação ensino/aprendizagem.

Pajares (1992) aponta a constante presença das crenças na relações entre os indivíduos, pois elas a) ajudam as pessoas a entender a si mesmas e aos outros e adaptar-se ao mundo; b) provêm significado; c) ajudam indivíduos a identificar-se com outro grupo e formar grupos e sistemas sociais; d) provêm estrutura, ordem, direção e valores compartilhados; e e) reduzem a dissonância e a confusão. Sendo assim, as crenças permeiam todos os nossos processos de interação na medida em que atuam na compreensão de nós mesmos e do mundo e nos processos de significação e identificação.

As crenças são socialmente construídas e influenciam os processos de interação, mas lembremos também que cada indivíduo tem seu próprio histórico de vida, com suas experiências, crenças e identidades. Os alunos formam na sala de aula, então, um novo sistema, onde a interação é marcada pela significação e (re)significação das crenças e identidades trazidas por cada um. Esse espaço fértil de troca de valores é, conseqüentemente, um espaço de potencial conflito. Conhecendo essa possibilidade de conflito, a pesquisa em crenças pode oferecer subsídios para que professores e alunos possam evitá-lo. No processo de ensino, Barcelos (2005) mostra que

é importante oferecer oportunidades para que [o aluno que deseja ser professor] possa tomar consciência das suas crenças sobre aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira (pp. 158-159).

Acredito que a conscientização sobre as crenças e sua possível (re)significação possa beneficiar também aos alunos, pois a consciência e a visão crítica do aprendiz pode representar ações e atitudes perante a língua favoráveis ao processo de aprendizagem. Talvez a característica mais importante da pesquisa em crenças seja justamente a promoção

da reflexão, que, associada a uma tomada de consciência dos professores em sua prática, e também dos alunos, pode melhorar todo o processo de ensino/aprendizagem. E parece que esse potencial de reflexão e conscientização vem permeando a pesquisa em crenças desde seu início, como apresentado a seguir, na revisão de bibliografia sobre crenças.

Após ter apontado a importância das crenças, traço um breve histórico da sua pesquisa e busco trabalhos em crenças sobre alemão e em crenças e identidades. Discuto, a seguir, o conceito de crenças e suas características, e reviso a relação entre crenças e contexto, experiências e ações. Finalmente exploro as inconsistências e os conflitos relacionados às crenças.

1.1.1 Trajetória da pesquisa em crenças

O estudo das crenças se torna relevante quando tomamos as perspectivas dos agentes do processo ensino/aprendizagem. Claro que as línguas, por serem também culturas, estão carregadas de crenças, mas o que ensinamos e aprendemos é linguagem, é língua em uso. Como afirma Barcelos (2004), o interesse por crenças surgiu da “mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial” (p.126). A pesquisa em crenças reforça, dessa maneira, a importância do aluno no processo como um todo.

As crenças fazem parte de nós muito antes de se pensar em estudá-las, porque, como mostra Barcelos (2007), o conceito de crenças é um conceito que permeia a história da humanidade, “já que ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca” (p. 30). Antes de chegarmos a estudar sob o termo ‘crenças’, muito se estudou esse construto utilizando-se outros nomes, mas podemos ter como marco para o início da pesquisa em crenças os trabalhos seminais de Horwitz (1987) e de Wenden (1987).

Para a investigação das crenças, Horwitz (1987) propõe um instrumento específico para o estudo das crenças. O BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) é um questionário composto por 34 itens em escala-Likert que abrange cinco áreas: a) aptidão para língua estrangeira; b) a dificuldade do aprendizado de língua; c) a natureza do aprendizado de língua; d) estratégias de comunicação e de aprendizado; e e) motivações. O

questionário BALLI foi amplamente utilizado como principal instrumento metodológico no início da pesquisa em crenças, mas, com o avanço da abordagem de pesquisa qualitativa, surgiu a necessidade de se utilizar mais de um instrumento de coleta de dados⁴ e que dessem mais voz aos participantes, como questionários abertos, sem respostas pré-estabelecidas, ou narrativas. Portanto, apesar do grande passo que representou o questionário BALLI para a pesquisa, não o considero neste momento adequado para minha investigação, além de não haver a necessidade, por esta pesquisa ser um estudo de caso, de um instrumento utilizado em pesquisas com grande número de participantes.

Avançando no caminho desses estudos pioneiros em crenças, muitos outros foram realizados em várias partes do mundo. No Brasil, como aponta Barcelos (2007), a pesquisa em crenças tem seu início nos anos 1990 e, mesmo que inicialmente abordando o tema utilizando termos como mitos, representações, concepções e cultura de aprender, foi se consolidando como campo de investigação que está agora em expansão (Barcelos, 2007). A autora desenha um mapa do estado da arte da pesquisa em crenças no contexto nacional, levando em consideração os autores, metodologia de pesquisa, conceitos de crenças e os contextos de estudo. A distinção entre os principais movimentos da pesquisa em crenças é feita cronologicamente em três períodos:

- Período inicial, de 1990 a 1995: Segundo Barcelos (2007), no período inicial houve poucas pesquisas pioneiras que abordaram o assunto de forma periférica. O termo crenças ainda não era usado, falava-se em mitos, representações, concepções e cultura de aprender.
- Período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001: Nesse período, Barcelos (2007) mostra que as pesquisas sobre crenças aumentaram. A defesa de dissertações em várias universidades brasileiras fez com que as crenças se consolidassem como um campo fértil de pesquisa. A autora aponta que o foco principal dos estudos desse período são as culturas de aprender, de ensinar e de avaliar. No segundo momento, como afirma Barcelos (2007), aparecem os primeiros

⁴ O termo 'coleta de dados' é usado nesta pesquisa por já ser um conceito legitimado na literatura científica. No entanto, como afirma Lehmann (2004), "dados podem ser achados ou podem ser produzidos. Claro, dados que foram achados foram produzidos em algum ponto". Do original: "data may be found or may be produced. Of course, data that are found have been produced at some point" (p. 16).

estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras que não o inglês – espanhol (Marques, 2001) e francês (Saquetti, 1997).

- Período de expansão, de 2002 até o presente: Barcelos (2007) afirma que estamos no momento em que a pesquisa em crenças está em expansão, com várias dissertações e teses sendo defendidas por ano e agrupa estudos em crenças sobre cultura de aprender e avaliar, crenças sobre outras línguas estrangeiras e crenças como parte de outros conceitos. A autora aponta o aumento da investigação de crenças mais específicas como uma característica marcante dos estudos nesse período; no entanto, cita um pequeno número de trabalhos a respeito de cada crença específica.

Podemos notar, pelo exposto, que a pesquisa em crenças se consolidou e vem se expandindo em estudos acerca de crenças sobre variados aspectos. Porém nota-se, também, que, pelo pequeno número de trabalhos a respeito de cada crença específica, há ainda muito que se pesquisar. As possibilidades de investigação sobre as crenças específicas se multiplicam, porque podemos estudar todas as suas relações com cada aspecto do contexto, criando uma teia infinita de conexões.

Todos os estudos do período de expansão citados por Barcelos (2007) utilizam vários instrumentos de coleta de dados e, como mostra a autora, existe ainda a inclusão de instrumentos que não apareceram nos períodos anteriores, como histórias de vida, narrativas e desenhos. A metodologia predominante é a pesquisa qualitativa e o foco de investigação é principalmente no professor em serviço e a influência das crenças na sua prática. Os estudos levam em consideração contextos variados, porém sendo a maioria nos cursos de Letras em instituições públicas e escolas públicas e um pequeno número de estudos em escolas particulares e em cursos de idiomas (Barcelos, 2007).

No Brasil, há trabalhos acerca de crenças e atitudes lingüísticas em comunidades bilíngües português-alemão (Schneider, 2007; Uflacker, 2006) e crenças sobre a língua alemã, que já foi língua materna, de alunos do sul do Brasil (Berg, 1999). Especificamente abordando crenças sobre alemão-LE, Rozenfeld (2008) produziu uma dissertação de mestrado que trata de crenças de aprendizes de alemão em relação à língua e à cultura-alvo.

A autora traça um panorama das crenças sobre a língua alemã partindo do século dezoito, quando o idioma alemão era visto como rude e de aspecto bárbaro (Mauvillon, 1740

apud Rozenfeld, 2008), e relaciona essas crenças ao contexto sócio-histórico-cultural da Alemanha. No século vinte, a autora destaca Swerdtfeger (2000), que atribui determinados estereótipos da língua alemã a bases históricas. Segundo a autora, há três correntes de crenças sobre a língua alemã: alemão é feio; alemão treina o pensamento lógico e é para elites; e a língua alemã reflete o militarismo alemão (Swerdtfeger, *op.cit. apud* Rozenfeld, 2008).

Quanto à aprendizagem, a autora cita Janzen (1998), que verificou que muitas dificuldades de aprendizes de alemão-LE ocorrem pela forma de apresentação de marcas culturais em unidades temáticas nos livros didáticos (Janzen, *op.cit. apud* Rozenfeld, 2008). Em sua pesquisa, a autora levantou, entre outras crenças quanto à língua, as de que alemão é difícil, agressivo, feio, diferente, interessante, importante, lógico, bonito, tem fonética forte, muitas consoantes e palavras grandes.

Buscando trabalhos na bibliografia internacional, encontrei pesquisas que envolviam crenças e identidades nas áreas de filosofia da linguagem (Donnellan, 1989; Todd, 1972), psicolinguística, (Guich, 2008), literatura americana (Kjørven, 1987), étnica (Moore, 1984); e, no Brasil, em psicologia social (Arruda, 2002). Em psicologia, há, também, estudos acerca de crenças sobre identidades (Okagaki & Moore, 2000; Sellers & Shelton, 2003). Também acerca de crenças sobre identidades, há o trabalho de Gross (1998), que explora percepções e crenças de alunos brancos, de classe média e conservadores quanto à identidade e diversidade. O objetivo da autora é conscientizar esses alunos através de leitura crítica, debate, análise cultural e serviço comunitário, para, assim, ativar mudanças.

Na área de ensino/aprendizagem de LE no Brasil, encontrei um estudo sobre crenças, atitudes e autonomia (Nicolaidis & Fernandes, 2003). As autoras consideram crucial compreender que “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa” (Kenny, 1993, p. 436 *apud* Nicolaidis & Fernandes, *op. cit.*), ou seja, autonomia está intimamente ligada à construção de identidades. Também Celani & Magalhães (2002) investigaram representações de professores sobre suas identidades profissionais.

Naturalmente muitos trabalhos foram realizados em várias partes do mundo, porém esse levantamento pode ser considerado um amostra da escassez de pesquisas abordando crenças e identidades, e crenças sobre a língua alemã. E, englobando crenças, identidades e

alemão, não foi encontrado nenhum trabalho, o que reforça a pertinência desta pesquisa. Após esse breve apanhado, seguem os conceitos de crenças.

1.1.2 Conceitos de crenças sobre aprendizagem de línguas

O conceito de crenças ainda não é ponto pacífico na Linguística Aplicada (LA). Como existem vários termos e definições, não é tampouco um conceito simples de se investigar, mas sua importância tem sido relacionada principalmente com a influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo. Antes de haver essa profusão de termos na LA, dois filósofos norte-americanos já há muito procuraram uma definição: segundo Charles Peirce, crenças são “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (Peirce, 1877/1958 *apud* Barcelos, 2004, p.129); e, de acordo com John Dewey, as crenças

cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (Dewey, 1933 *apud* Barcelos, 2004, p. 129).

Podemos dizer que as crenças, desde as primeiras definições, são concebidas como a nossa perspectiva de visão de mundo que influencia nossas ações. Um construto por si só relevante, que despertou a busca por definições em muitos pesquisadores. No Brasil, o conceito de crenças começou a ganhar força na década de 1990 como a abordagem ou cultura de aprender, vista como um conjunto de pressupostos implícitos que influenciam nossas ações. Almeida Filho (1993) afirma que

a abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’. [...] Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até grupo familiar. [...] Informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida (p.13).

Um pouco adiante, Barcelos (1995) revê a cultura de aprender como implícita ou explícita e a relaciona com as experiências, definindo o ‘termo cultura de aprender línguas’ como

o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (p. 40).

Também Barcelos (2004) propõe que as crenças são opiniões e idéias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e aponta um aparente consenso entre o que se pode chamar de crenças sobre aprendizagem de línguas:

crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou. [...] As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (p.132, grifo no original).

Nessa definição, já notamos o caráter social das crenças, além dos pressupostos implícitos e explícitos que influenciam nossas ações e interações. Barcelos (2000a) afirma que “crenças são o conhecimento e pressupostos culturais sobre definições de língua e modos de se aprender línguas” (p. 10) e que “não importa que nome é dado, essa cultura de aprender permeia toda sala de aula e ajuda a modelar as percepções dos alunos sobre a aula” (p. 1). Podemos observar, aqui, a consciência da importância e amplitude de atuação das crenças. Nessa mesma linha, Dufva (2003) ressalta que as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos e com os discursos aos quais somos expostos, sendo individuais, mas também sociais, refletem um ponto de vista e devem ser analisadas considerando o contexto social (passado e presente) em que ocorrem. Vejo como contribuição nessa definição a idéia de que as crenças não só nascem das nossas experiências, mas fazem parte dela.

Enfim, após essa trajetória de evolução do conceito de crenças, chegamos a uma definição a qual considero a mais completa, representando nossa visão de mundo e levando em consideração a construção social e as interações. Assim, o conceito adotado neste trabalho é trazido de Barcelos (2006b) que entende as crenças

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).

Idéias, tradições, modos de pensar, abordagem ou cultura de aprender, conhecimento intuitivo, pressupostos, representações, forma de pensamento, de ver e perceber o mundo, ou construção da realidade: há muitos conceitos para crenças que, a meu ver, não se excluem, mas se completam. Cada definição traz uma contribuição no processo de construção de um conceito mais sólido, que leve em conta as características das crenças, como as abordadas na seção a seguir.

1.1.3 Características das crenças

Se as crenças resultam dos processos de interação nos quais o indivíduo está envolvido durante a vida, e esses processos são contínuos por natureza, as crenças também não são estáticas, ou seja, são suscetíveis a mudanças. Dufva (2003) defende que as crenças são dinâmicas, não são monótonas e/ou organizadas logicamente em um esquema, mas consistem em diferentes vozes que podem ser atribuídas às várias fontes de onde elas originam. Segundo a autora, “uma crença pode ser caracterizada como algo inarticulado, incoerente, inconsistente e/ou internamente contraditório”⁵ (p.139)⁶. Podemos associar esse caráter de volatilidade das crenças ao seu campo de atuação, um campo fluido, de relações sociais, de significações e de construção identitária.

Peirce (*apud* Barcelos, 2000a) afirma que as “crenças são paradoxais porque elas podem parar as dúvidas e iniciar pensamento ao mesmo tempo⁷” (p. 31). Elas param as dúvidas na medida em que provêm respostas a partir do conjunto de pressupostos do indivíduo e assim influenciam as ações que, por sua vez, geram mais dúvida e pensamento. Crenças são descritas aqui como exemplos de como as pessoas refletem sobre determinado assunto, argumentam sobre seus pontos de vista, ou expressam suas opiniões sobre algo em

⁵ Do original: “... a belief can be characterized as something that is rather inarticulate, incoherent, inconsistent and/or internally contradictory” (Dufva, 2003, p. 139).

⁶ Todas as traduções de citações textuais são minhas.

⁷ Do original: “... beliefs are paradoxical because they can stop doubt and start thought at the same time” (Peirce 1878/1958 *apud* Barcelos, 2000b, p. 31).

um contexto não acadêmico (Dufva, 2003). Sabemos que o contexto acadêmico requer um rigor de raciocínio que as crenças não oferecem, pois elas são formas de ver o mundo sem necessariamente haver embasamento científico, são construídas socialmente a partir das nossas experiências.

Na caracterização das crenças, Woods (2003) contribui colocando que as crenças são interconectadas e estruturadas, não são entidades estáveis dentro de um indivíduo, mas situadas em contextos sociais e formadas através de instâncias específicas de interação social e, como resultado, estão constantemente evoluindo. O autor afirma também que as crenças

não são separáveis nem separadas de outros aspectos dos processos cognitivos do aprendiz, mas integradas em um modelo dinâmico maior de pensamento e ação, formando não a fundamentação periférica onde todo o aprendizado acontece, mas a central⁸ (Woods, 2003, p. 202).

Ainda Woods (2003) aponta que há, para uma abordagem dinâmica e contextualizada na investigação das crenças, desafios conceituais relacionados à definição e delimitação do termo. O autor afirma que, entre os conceitos de crenças, pressupostos e conhecimento, as “fronteiras são nebulosas⁹” (p. 204). O conhecimento representa ‘como as coisas são’, enquanto crenças, incluindo esse construto, provêm um julgamento de valor sobre como as coisas são e talvez incluam também uma construção implícita de ‘como as coisas deveriam ser’ (Woods, 2003, p. 205). Como entende que as crenças, os pressupostos e o conhecimento são aspectos de um mesmo construto, o autor sugere o termo BAK (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*, ou Crenças, Pressupostos e Conhecimento), “onde os componentes não são tratados como sendo qualitativamente diferentes, mas como extremos em um espectro (onde o termo ‘pressuposto’ pode ser tomado para significar aceitação provisória)”¹⁰ (Woods, 2003, p. 205). Crenças e conhecimento realmente não são construtos

⁸ Do original: “... are not separable or separate from other aspects of a learner’s cognitive processes, but integrated in a larger dynamic model of thought and action, forming not the periphery but the central framework within which all learning takes place” (Woods, 2003, p. 202).

⁹ Do original: “fuzzy boundaries” (Woods, 2003, p. 204).

¹⁰ Do original: “... where the components are not treated as being qualitatively different, but rather as extremes on a spectrum (where the term ‘assumption’ can be taken to mean provisional acceptance)” (Woods, 2003, p. 205).

facilmente diferenciáveis. No entanto, neste estudo, reconheço uma distinção entre os dois termos pelo julgamento de valor implícito nas crenças (Pajares, 1992).

Kalaja (1995) propõe a linguagem como um novo elemento na caracterização das crenças quando afirma que as crenças são dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Dufva (2003) endossa esse pensamento pois também vê a língua como mediadora e transmissora das crenças, sendo “*duplamente* importante porque não só verbaliza e é mediadora das crenças, mas é também objeto destas crenças¹¹” (p. 137, grifo no original). Para as autoras, devemos analisar, na investigação das crenças, não somente o que os sujeitos falam, mas também como eles falam. Apesar de concordar com esta proposição, a análise da linguagem não ocupa um lugar de destaque nesta pesquisa. Optei por levantar as crenças dos alunos principalmente através dos relatos de experiências providos por métodos de elicitación.

Podemos, afinal, concluir que o interesse da pesquisa em crenças recai no que as pessoas pensam e como isso pode influenciar nas suas ações. Como aponta Freeman (*apud* Barcelos, 2000b), as “crenças não são somente um conceito cognitivo [...], são construtos sociais nascidos de nossas experiências e problemas. Investigar crenças então significa focalizar no que os alunos sabem, ao invés de no que eles precisam saber” (p. 43). O aspecto social e interacional das crenças também tem tido cada vez mais importância na pesquisa porque, como afirma Larsen-Freeman (*op. cit.*), “hoje se reconhece que os aprendizes são complexas constelações de comportamentos, pensamentos sentimentos, necessidades sociais, experiências, estratégias e necessidades políticas” (p. 24). E, naturalmente, tanta complexidade está intimamente ligada a diversos aspectos dentro do contexto, como veremos na próxima seção.

1.1.4 A relação indissociável entre crenças e contexto

Esta investigação busca as crenças de aprendizes de LE e suas identidades no contexto em que a instrução formal ocorre – a sala de aula de língua estrangeira. Como na sala de aula acontecem os processos de significação e (re)significação de alunos e

¹¹ Do original: “... *doubly* important because it not only verbalizes and mediates the beliefs, but is the object of these beliefs as well” (Dufva, 2003, p. 137).

professores por meio da interação, ela representa o ambiente da construção social das crenças e identidades. Breen (1998 *apud* Barcelos, 2000a), afirma que “numa sala de aula, nós aprendemos uma língua em companhia de outros e essa relação social influencia o que a aprendizagem é e como é feita” (p. 18), deixando claro, assim, a importância do contexto no processo de ensino/aprendizagem. Nunan (2000) reforça essa importância, pois, segundo o autor,

atitudes [dos alunos], crenças sobre, e abordagens em relação à aprendizagem de línguas representam momentos específicos em suas vidas como aprendizes e essas [crenças, atitudes e abordagens] foram contextualizadas dentro de interpretações de experiências de aprender línguas específicas em contextos educacionais e sociais específicos. Sem conhecer o contexto, fica difícil dar significado mais profundo a outras histórias (p. 8).

A relação com o contexto se mostra significativa no estudo de crenças na medida em que o contexto parece dar parâmetros para a construção das crenças e das identidades. Assim, a natureza social e cultural das crenças deve ser considerada em uma investigação, pois, como aponta Barcelos (2000a), estar no mesmo ambiente no processo de aprendizagem de LE está intimamente relacionado com as crenças. A autora conclui que “muito do que professores e alunos interpretam ser as crenças uns dos outros virá do fato de que eles dividem o mesmo ambiente por pelo menos uma hora por dia” (p. 22). Os aspectos do contexto estão todos interligados, e “de uma perspectiva ecológica¹², crenças não podem ser separadas de nossas identidades, ações e experiências sociais” (Barcelos, 2000a, p. 4). Chegamos, então, à relação entre crenças e experiências, discutida na sequência.

1.1.5 As bases de nossas crenças

As crenças estão intimamente ligadas ao contexto, sendo socialmente construídas, e estão baseadas na nossa experiência, pois elas são o resultado de nossa interação social. Barcelos (2000a) se fundamenta em Dewey, que entende as crenças como parte de nossa experiência, e, com base nesse autor, propõe que

¹² Perspectiva ecológica é a interdependência e interconexão do indivíduo com seu meio ambiente. (Barcelos, 2000a, p.8)

uma investigação sobre o que os alunos sabem (ou acreditam) deve envolver (a) experiências e ações dos alunos, (b) a interpretação dessas experiências pelos alunos, (c) o contexto social e como ele modela as experiências dos alunos, e (d) o uso das crenças pelos alunos para resolver seus problemas¹³ (p. 55).

As experiências podem nos servir de alicerce no levantamento das crenças dos alunos, elas podem subsidiar a investigação. Como aponta Barcelos (2006b), “pode-se dizer que os estudos de crenças, de certa forma, focalizam as histórias e experiências no processo de aprender línguas” (p.147). Vemos, então, o importante papel que as experiências têm na pesquisa em crenças e podemos entendê-las como a base da construção das crenças. Dewey (*apud* Barcelos, 2000a) afirma que as crenças não são formas ideais de pensamento porque “não são baseadas em evidências, mas em opiniões, tradições e costumes” (p.32); são o resultado de todas as experiências do indivíduos.

As crenças podem ser obstáculos e promotoras de conhecimento ao mesmo tempo e, se elas provêm das experiências, estas podem, por sua vez, influenciar tanto positivamente quanto negativamente a construção das crenças. Dufva (2003) mostra que os exemplos que os participantes dão de “experiências altamente positivas ou negativas no aprendizado de língua talvez sirvam para mostrar quão crucial as emoções podem ser na emergência e no desenvolvimento das crenças¹⁴” (p.135). Ainda Dufva (2003) ressalta que “novas experiências não só *adicionam* algo à memória, mas também mudam a organização existente¹⁵” (p.136, grifo no original).

Assim, se cada experiência atua no processo de construção de significados, levantar relatos dos alunos sobre essas experiências pode nos ajudar a entender tanto suas experiências quanto suas crenças. Segundo Barcelos (2000b), para entender a influência das crenças de professores e alunos na sua abordagem de ensinar e aprender e a relação entre essas crenças, devemos ver as experiências de ensino e aprendizagem de suas próprias perspectivas. A autora defende o uso de narrativas de experiências na pesquisa em crenças porque

¹³ Do original: “...an investigation of what students know (or believe) must involve (a) students’ experiences and actions, (b) students’ interpretation of their experiences, (c) the social context and how it shapes students’ experiences, and (d) students’ use of beliefs to solve their problems” (Barcelos, 2000, p. 55).

¹⁴ Do original: “...highly positive or negative experiences in language learning perhaps serve to show how crucial emotions can be in the emergence and development of beliefs” (Dufva, 2003, p. 135).

¹⁵ Do original: “... new experiences not only *add* something to the memory, but also change the existing organization” (Dufva, 2003, p. 136).

os professores podem se beneficiar da utilização das histórias de aprendizagem de seus alunos para conhecê-los melhor em suas crenças e experiências. Além disso, outros alunos podem trocar idéias e refletir sobre suas experiências ao ler as histórias de seus colegas (Barcelos, 2006b, p. 168).

A partir da proposição de Dewey (1938, p. 111 *apud* Barcelos 2006b, p. 149), na qual “ensino e aprendizagem são processos contínuos de reconstrução de experiências”, Barcelos (2006b) afirma que “a experiência não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação” (p. 149). O primeiro princípio se refere à continuidade das nossas experiências ao longo do tempo; o segundo à nossa interação com o ambiente. E, de acordo com a autora, “nessa interação, nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações” (p.150). Temos, assim, a influência das crenças nas ações e, conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem.

1.1.6 Crenças e(m) ações

As ações não só influenciam as crenças, como podem também ser pelas crenças influenciadas, em uma relação mútua de construção de significados. No início da pesquisa em crenças, essa influência era estudada com foco nas estratégias de aprendizagem. Hoje compreendemos que as crenças influenciam as ações dos alunos em geral, não somente suas estratégias. Ou, como afirma Horwitz (1999), “as crenças dos alunos têm o potencial de influenciar tanto suas experiências quanto suas ações como aprendizes de língua¹⁶” (p. 558). Segundo Dewey, crenças não podem ser separadas das ações, e influenciam as ações e as ações as modificam (Barcelos, 2000b, p. 35). Por exemplo, se um aluno participa de um curso de LE a qual ele considera impossível de aprender e durante o curso ele muda de idéia, temos um caso de ações modificando as crenças. Já a influência das crenças nas ações nos é mais clara, pois o alunos podem agir de acordo com suas crenças, não em uma relação direta e causal, porém mais declarável.

¹⁶ Do original: “Learner beliefs have the potential to influence both their experiences and actions as language learners” (Horwitz, 1999, p. 558).

Barcelos (2006b), citando Richardson (1996), aponta três modos de se compreender essa relação entre crenças e ações. Na relação de causa-efeito, entende-se que as crenças influenciam diretamente as ações. Ou seja, se uma pessoa tem determinada crença, ela irá agir conforme essa crença. Na relação interativa, há uma influência mútua, pressupõe-se que as crenças influenciam as ações, mas também as ações influenciam as crenças. E, na relação hermenêutica, as ações e as crenças são influenciadas por uma grande variedade de fatores do contexto (Barcelos, 2006b). Com o reconhecimento da força da influência do contexto, a tendência das pesquisas atualmente tem sido investigar a relação entre crenças e ações sob a perspectiva hermenêutica, como neste trabalho.

Em um estudo com abordagem contextual e qualitativa, crenças não são vistas como erradas, por não se considerar a sua influência em uma relação direta e causal nas ações. Se uma crença tiver reflexos não favoráveis à aprendizagem, ela pode ser (re)significada por meio de reflexões e ações com esse foco. Como a relação com o contexto é muito ampla e outros fatores além das crenças podem influenciar nossas ações, podemos verificar desencontros entre as crenças e as ações, chamados de dissonâncias ou de inconsistências.

A inconsistência entre crenças e ações pode ocorrer tanto na prática de professores quanto de aprendizes, porque as ações de todos nós são regidas por variados conjuntos de crenças, que podem ter mais ou menos influência dependendo do contexto momentâneo. A questão da discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática, é, segundo Barcelos (2006b), sempre presente nos trabalhos de crenças. A autora aponta a causa das inconsistências e de conflitos quando afirma que “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz” (p. 27). Nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos pois pode haver outras questões mais relevantes no momento da ação, como influência de terceiros (por exemplo, pais, instituição, chefes), ou mesmo crenças mais profundas e arraigadas sobre as próprias crenças que estariam imediatamente ligadas àquele contexto específico.

Os fatores contextuais se relacionam, então, com as crenças que irão influenciar o modo como agimos. Assim, como explica Barcelos (2007), as escolhas, as ações dos professores e alunos são justificadas tendo como referência os fatores contextuais. A autora, em um trabalho anterior, já afirma que os indivíduos agem dentro de um contexto e “ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, brigar, ajustar e acomodar-se ao

ambiente e aos outros” (Barcelos, 2000a, p.17). Sendo assim, as inconsistências são inevitáveis, pois a cada momento de interação estamos significando e (re)significando nossas crenças.

Contudo, Basso (2006) aponta que há crenças que permanecem resistentes a mudanças, mesmo diante de novos paradigmas e novas teorias de ensino. Essas crenças poderiam influenciar nossas ações contrariamente ao que é novo, fazendo com que, muitas vezes, como destaca a autora, a prática do professor destoe do que é falado, teorizado, conceituado, qualificado como bom e adequado ao ensino, “já que no recôndito das nossas salas de aula perpetuamos fazeres, mantendo-os praticamente inalterados pela bagagem teórica obtida durante toda a nossa formação – inicial e continuada” (Basso, 2006, p. 66).

Se seguirmos o raciocínio de Woods (2003), as inconsistências podem surgir do fato de termos crenças conscientes e inconscientes, ou seja, em nosso discurso teríamos as crenças conscientes, e nossas ações seriam guiadas pelas inconscientes sem que percebamos. O autor propõe a distinção entre um conjunto de ‘crenças abstratas’, proposições sobre como as coisas são e como as coisas deveriam ser nas quais nós dizemos acreditar e que são, por isso, conscientes; e um conjunto de ‘crenças em ação’, que guiam as ações de maneira inconsciente. As crenças em ação sendo inconscientes implicam, segundo o autor, que é possível não estar atento às nossas crenças. Assim, “o que nós dizemos acreditar pode nem sempre ser o fator que influencia nossas ações, e indivíduos podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que eles dizem que suas crenças são¹⁷” (Woods, 2003, p. 207).

Como visto, muitas vezes as crenças e o comportamento podem não ser coerentes, ou pelo menos não conscientemente. E conscientes ou não, as crenças e as ações de alunos e professores podem também ser discrepantes entre si e daí surgirem os conflitos em sala de aula, como exposto a seguir.

¹⁷ Do original: “... what we say we believe may not always be the factor which influences our actions, and individuals can carry out actions which seem to be inconsistent with what they say their beliefs are” (Woods, 2003, p. 207).

1.1.7 Conflitos: uma possibilidade de crenças em ação

No processo de ensino/aprendizagem, assim como as inconsistências, os conflitos são quase que inevitáveis, já que esse processo envolve pessoas, cada uma com seu sistema de crenças, que podem ser por vezes compartilhadas, por vezes não. Os conflitos parecem ser parte integrante e importante da sala de aula, ajudando a compreender esse contexto. Como afirma Block (1996 *apud* Barcelos, 2003), para entender a cultura de sala de aula, precisamos entender não só a harmonia, mas também os conflitos e, segundo o autor, pesquisar crenças pode revelar possíveis discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera desse aluno.

Nessa perspectiva, precisamos considerar como os agentes da interação pensam, pois, como aponta Barcelos (2000a), “os alunos trazem suas próprias interpretações ao processo e elas podem não coincidir com as dos professores, assim resultando num conflito ou desajuste” (p. 3). Segundo a autora, o desajuste entre as percepções de professores e alunos baseia-se no fato de que alunos têm sua própria visão do processo de aprendizagem.

O contexto de sala de aula se mostra de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem por abrigar constelações de crenças que podem se influenciar mutuamente. Sobre a questão, Fang (1996 *apud* Barcelos, 2000a) argumenta que as complexidades da rotina da sala de aula têm um grande impacto nas crenças dos professores e pode afetar nas práticas e trazer conflitos e dilemas. Se essa mútua influência pode gerar conflitos, por outro lado, ela pode criar também na sala de aula um ambiente harmônico, favorável ao ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, Barcelos (2000a) mostra que, se conflitos são vistos como contra-produtivos, a correspondência ou a similaridade entre as crenças de professores e alunos é produtiva e motivadora para alunos e professores. Também nesse raciocínio, segundo Kumaravadivelu (1991 *apud* Barcelos, 2000a), quanto maior a convergência e menor a lacuna entre a intenção do professor e a interpretação do aluno, maior será o sucesso na aprendizagem. Segundo o autor, o conhecimento da fonte do conflito ajudará professores a ensinar melhor e alunos a aprender melhor.

Segundo Barcelos (2000a), a correspondência entre as crenças dos professores e dos alunos resulta em ensino e aprendizagem mais efetivos, e o conhecimento das percepções e

concepções dos alunos pode ser o primeiro passo para uma instrução mais efetiva. Assim, chegamos à importância da pesquisa, que pode prover meios de conhecermos melhor nossos alunos, suas crenças e motivações de ação, e aprendermos a lidar mais conscientemente com as variáveis na sala de aula.

Vimos, após esse apanhado, que as crenças dos alunos e dos professores têm aspectos cognitivos e sociais (Barcelos 2000b; Woods, 2003), fazendo com que cada indivíduo seja único e, ao mesmo tempo, pertencente a diversos sistemas sociais. E o caráter da individualidade e esse sentimento de pertencer nos levam às identidades, exploradas na próxima seção.

1.2 IDENTIDADES

Como já visto, autores de estudos qualitativos acerca do processo de ensino/aprendizagem têm se voltado para uma abordagem mais holística e ecológica, considerando tanto o contexto e as interações sociais, quanto as subjetividades e individualidades dos participantes (Denzin & Lincoln, 2006). Para esta investigação, dentro de uma sala de aula, isso significa considerar a instituição, custos do curso, professores, a própria língua alemã, e as experiências, crenças e identidades dos participantes.

No contexto de sala de aula de LE, pesquisar identidades pode promover a reflexão de alunos e professores sobre como as diversas identidades influenciam no processo de ensino/aprendizagem (Norton, 1995). Além disso, a pesquisa em identidade tem a contribuir para o arcabouço teórico da área, pois, como aponta Norton (1995), “devido às distinções dicotômicas entre o aprendiz de língua e o mundo social, existem divergências na literatura sobre como as variáveis afetivas interagem com o contexto social maior¹⁸” (p. 11) e ainda não se explorou o quanto as intermináveis relações de poder limitam as oportunidades que aprendizes de língua têm de usar a língua-alvo fora da sala de aula (Norton, 1995).

Segundo Norton (2000), assume-se que a motivação do aprendiz é determinada por suas atitudes perante a comunidade falante da língua-alvo e que os níveis de ansiedade

¹⁸ Do original: “Because of the dichotomous distinctions between the language learner and the social world, there are disagreements in the literature on the way affective variables interact with the larger social context” (Norton, 1995, p. 11).

determinam “o quanto de *insumo* compreensível torna-se *recepção* cognitiva¹⁹” (p. 3, grifos no original). Como afirma a autora, o problema da pesquisa sobre identidades é a pouca relevância que se dá ao aspecto socioconstrucionista das identidades, pois

muitos [teóricos] assumiram que o aprendiz pode sem problemas ser definido como motivado ou não-motivado, introvertido ou extrovertido, inibido ou desinibido, sem considerar que tais fatores afetivos são freqüentemente socialmente construídos em inesgotáveis relações de poder, mudando através do tempo e do espaço, e possivelmente coexistindo de maneiras contraditórias em um único indivíduo²⁰ (Norton, 2000, p. 5).

A mesma autora sugere que esta confusão se dá por serem feitas distinções artificiais entre o indivíduo e o contexto social e que as pesquisas ainda não abordam adequadamente as questões como a) porque os aprendizes de língua oscilam entre motivados, extrovertidos e confiantes, e desmotivados, introvertidos e ansiosos; b) porque em um contexto pode haver distância social entre determinado grupo de aprendizes de língua e a comunidade de falantes da língua-alvo, enquanto em outro contexto essa distância social pode ser mínima; ou c) porque um aprendiz em alguns momentos consegue falar e em outros permanece em silêncio (Norton, 1995).

No entanto, há pesquisas sobre identidades que mostram que os processos de identificação cultural são complexos e intimamente relacionados ao contexto, e que identidade é um construto abstrato, não quantificável, simbólico (Moita Lopes, 1998, 2003; Silva, 2000). Esses processos de identificação cultural ocorrem em uma constante negociação de significado, em que exercemos identidades sociais de classe social, gênero, orientação sexual, raça, idade, profissão etc., simultaneamente em práticas discursivas diferentes ou não (Moita Lopes, *op. cit.*). Segundo o autor, “as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes através de papéis de identidades sociais diferentes e contraditórios” (Moita Lopes, 1998, p. 309).

Ainda segundo o autor, “as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser re-posicionadas” (p. 310) em uma construção social de acordo com as relações de poder,

¹⁹ Do original: “...how much comprehensible *input* becomes cognitive *intake*.” (Norton, 2000, p. 3).

²⁰ Do original: “Many [theorists] have assumed that learner can be defined unproblematically as motivated or unmotivated, introverted or extroverted, inhibited or uninhibited, without considering that such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual” (Norton, 2000, p. 5).

pois, como afirma Moita Lopes (1998), “o modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central na visão de identidade como construção social” (p. 308). O autor afirma também que a escolha de nossas múltiplas identidades é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos. Sobre a questão, Moita Lopes (2003) acrescenta que

a necessidade de estudar as identidades sociais se explica pelo grande momento de reflexividade que vivemos na vida contemporânea, no que alguns chamam de modernidade tardia, sobre os modos atuais de experienciar a vida social ou as novas identidades sociais que se apresentam (p. 17).

Assim, nas (re)construções de significado da vida contemporânea, investigar as identidades relacionadas às crenças pode contribuir para que temas relacionados a esse novo modo de viver sejam abordados nas pesquisas. Tendo apontado a importância da pesquisa, apresento a revisão bibliográfica sobre identidades. Início traçando um breve panorama da pesquisa em identidades na LA, seguido de seus conceitos e características. Exploro, a seguir, a construção da identidade, as relações da identidade com a língua e com a aprendizagem de LE, e sua co-construção em sala de aula. Finalizo abordando as relações entre crenças e identidades.

1.2.1 Um pouco da pesquisa em identidades na LA

Identidades têm sido estudadas em diferentes áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Psicologia, Psicanálise, Antropologia, Sociolinguística, Análise de discurso, Linguística Aplicada, entre outras. No que se refere às pesquisas sobre a questão da identidade e LE, estas se orientam por diferentes abordagens em relação ao conceito de identidade, conforme apontam Hansen e Liu (1997 *apud* Maher, 1998).

No contexto internacional, há trabalhos sobre identidades de professores (Richards, 2006), sobre co-construção de identidades de falantes não nativos (Park, 2007; Varonis & Gass, 1985), e sobre identidades de aprendizes de LE (Cherryl, 1999; Duff, 2002; Siegel, 1996; Tse, 1996), entre outros. A maioria dos estudos acerca de identidades de aprendizes parece ter como pano de fundo a interação em LE, ou seja, a co-construção da identidade nos discursos e negociações de alunos de LE na língua-alvo, sob o viés da análise discursiva.

No campo da LA no Brasil, diversas teses e dissertações vêm sendo defendidas acerca de temas como identidades de professores (Cavallari, 2002; Eckel, 2002; Eckert-Hoff, 2004; Rossi, 2004; Sousa, 2006; Tápias-Oliveira, 2006), identidades e internet (Castro, 2006), identidade indígena (Freitas, 2004), e identidades de aprendizes de português-L2 (Fonseca, 2002; Pereira, 2005) e de francês (Oliveira, 2008). Grande parte desses trabalhos utiliza as narrativas como instrumento de reconstrução de histórias de vida e de quem somos para nós e para nossos interlocutores.

Tratando do tema identidades associado ao idioma alemão, Goldstein (2006) analisa, através do discurso e da comunicação intercultural, a interação professor/aluno em sala de aula de ensino de alemão baseado em conteúdos²¹. Também Krug (2004) investigou o papel da língua na constituição da identidade e etnicidade no contato entre comunidades de base imigrante, e Harris (2003) analisou o impacto da língua inglesa sobre a identidade da língua alemã.

Em sociologia, Pimenta (2007) desenvolve uma pesquisa acerca de identidades, representações e trajetórias de jovens e adultos. No entanto, nas bases de dados consultadas, não foi encontrado nenhum trabalho em LA explicitamente relacionando identidades e crenças, nem tampouco sobre identidades no contexto de ensino/aprendizagem de alemão-LE. Certamente este apanhado está incompleto, porém, aparentemente, relações entre identidades e crenças é, ainda, um campo pouco explorado. Na seqüência, apresento alguns conceitos e características das identidades.

1.2.2 Conceitos e características das identidades

Diversos autores relacionam identidade e subjetividade com multiplicidade e discurso dentro de determinados contextos (Hall, 2000; Moita Lopes, 2003; Norton Peirce, 1995, 2000; Silva, 2000; Woodward, 2000). Hall (*op. cit.*) utiliza o termo identidade como “o ponto de sutura” entre os discursos e as práticas onde assumimos lugares como sujeitos sociais e os processos que nos constroem como sujeitos de interação.

No âmbito de pesquisas com LE, adoto a concepção de Norton (2000), que se refere à identidade “como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído pelo tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades

²¹ Em alemão, *Deutschsprachiger Fachunterricht* (DFU)

para o futuro²²” (p.5). Este conceito traz um processo de identificação pessoal com o mundo, localizado no espaço e no tempo simbólicos (Hall, 2003), pois, como afirma Woodward (2000), toda prática social é simbolicamente marcada. Segundo a autora “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (p.33).

Norton Peirce (1995) investiga a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social complexo. Sua intenção é desenvolver uma teoria que integre o aprendiz de língua ao seu contexto. A autora afirma que o conceito de indivíduo necessita ser reavaliado, uma vez que a identidade social é múltipla e não una como frequentemente se acredita. Assim, critica a homogeneidade com a qual, muitas vezes, é entendida a identidade porque se deve considerar a heterogeneidade do mundo social no qual o indivíduo está inserido.

Podemos perceber também que o construto identidade é altamente abstrato e até volúvel, por estar constantemente em construção, na afirmação de Moita Lopes (2003), de que “as identidades sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos” (p.28).

Compreendida nestes termos, o conceito de identidade segue os pressupostos de Woodward (2000), nos quais ela é a) relacional, ou seja, depende de algo fora dela para existir; b) marcada pela diferença, pois se distingue por aquilo que ela não é; c) sustentada pela exclusão, embora que mesmo na exclusão há similaridades; d) marcada por símbolos, sendo tanto simbólica quanto cultural. A autora afirma também que “o processo de construção da identidade [...] é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (p.12).

Norton Peirce (1995) aponta que, enquanto na concepção humanista de indivíduo pressupõe-se que “cada pessoa tem uma essência, única, fixa e com um núcleo coerente”, no pós-estruturalismo o indivíduo é visto como “diverso, contraditório e dinâmico; mais múltiplo do que unitário, mais recentrado do que centrado” (p. 15). A concepção de identidade social como local de conflito corrobora o conceito de que a identidade social é múltipla, contraditória e estruturada por relações de poder. O indivíduo não é passivo, é

²² Do original: “...how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton, 2000, p. 5).

“sujeito das e nas relações de poder em determinada situação, comunidade e sociedade²³” (Norton Peirce, 1995, p. 16). Essa característica nos leva à compreensão da subjetividade em constante mudança, à natureza múltipla do sujeito, à subjetividade como local de conflitos, e à subjetividade mudando através do tempo (Weedon, 1992 *apud* Norton Peirce, 1995). Esse caráter móvel da identidade vem representado na metáfora da viagem proposta por Silva, (2000):

Embora menos traumática que a diáspora ou a migração forçada, a viagem obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente como o ‘outro’. A viagem proporciona a experiência do ‘não sentir-se em casa’ que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade (p.88, grifos no original).

Em uma sala de aula, podemos compreender o aluno como o ‘outro’, entrando em uma terra estranha passando por um contínuo processo de identificação. O mesmo autor assim define o que identidade *não é* e o que ela *é*:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (pp. 96-97).

A identidade é um conceito incompleto (Serrani-Infante, 1998), porém, podemos concordar que as identidades e os processos de identificação estão continuamente se estruturando e reestruturando, muitas vezes de forma contraditória, em intrincadas relações de poder mediadas pelo discurso. A seguir exploro como essas identidades são construídas.

²³ Do original: “...subject of and subject to relations of power within a particular site, community, and society” (Norton, 1995, p. 16).

1.2.3 A construção do eu

Identidades, neste trabalho, são vistas como construídas socialmente, sempre em processo, pois, como afirma Woodward (2000), “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (p. 30). Hall (2000) argumenta que “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (p.106).

Moita Lopes (2003) aponta que a temática das identidades surge nos estudos lingüísticos com uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico” (p. 19). Segundo o autor, “todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre em um vácuo social” (Moita Lopes, 2003, p. 22).

Como já afirma Brown (2000), língua e cultura estão tão intrinsecamente interligadas que “não se pode separar as duas sem a perda de significância de língua ou de cultura²⁴” (p. 177) e a cultura estabelece um modelo de existência pessoal e social (Brown, 2000). E Vygotsky (1998) trabalha com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural (Oliveira, 1993).

Fabrizio & Moita Lopes (2002) defendem “a relevância do processo sócio-histórico de construção de seus corpos e de sua conduta social” (p. 13) em um indivíduo situado em suas práticas discursivas. Segundo os autores, “há uma relação estreita entre nossas práticas discursivas, os regimes de verdade nos quais elas estão inseridas e o processo de construção identitária” (p. 17). Aqui podemos notar a intimidade entre crenças e identidades, visto que esses regimes de verdade nada mais são do que nossas crenças; ambas inseridas em um processo de construção social situado em práticas discursivas.

Para Norton (2000), a etnicidade, o gênero e a classe social são experienciados de modos complexos e interconectados, entrelaçados na construção de identidade e no discurso; não como variáveis distintas no contexto. Do mesmo modo, as identificações como alunos

²⁴ Do original: “... one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture” (Brown, 2000, p. 177).

estão também entrelaçadas nessa construção. Silva, (2000), propõe que, apesar de possuir um caráter móvel, a tendência das identidades, é a fixação:

o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. [...] Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (p. 84).

Esses processos estão, assim, em constante desenvolvimento, tendendo a uma fixação que nunca alcançarão, pois todas as nossas interações cotidianas influenciam e são influenciadas por nossas identificações, que, por sua vez, são moduladas por uma língua/cultura, como discutido abaixo.

1.2.4 A relação parametral entre língua e identidade

Se língua e cultura são conceitos indissociáveis, e a nossa cultura nos fornece parâmetros para nossas identificações, a língua é o lugar onde o sentido de si e a nossa subjetividade são construídos (Norton, 2000). É através da língua que os indivíduos co-constroem e negociam suas identidades e crenças (Barcelos, 2000b). Como aponta Riley (1989 *apud* Barcelos, 2000b), algumas crenças sobre aprendizagem de língua são específicas das culturas. Assim, entender as crenças dos alunos significa entender seu mundo e sua identidade. E conhecer melhor o mundo dos alunos pode promover a melhoria e o desenvolvimento dos cursos. Sobre este tema, Barcelos (2000a) afirma que

a consciência sobre as crenças de professores e alunos pode ajudar professores, assim como administradores, a adaptar seus cursos de línguas para evitar potenciais desajustes entre crenças de professores e alunos, não importa qual seja a língua (p. 8).

Weedon (1992 *apud* Norton, 2000) define língua como “o lugar onde formas possíveis e atuais de organização social e suas conseqüências sociais e políticas são definidas e contestadas²⁵” (pp. 8-9). Dessa maneira, os modelos fornecidos por nossa

²⁵ Do original: “... the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested” (Norton, 2000, pp. 8-9).

língua/cultura são os modelos de nossas identificações. Segundo Kramersch (2003), “a língua pode ser estudada *no* seu contexto social, mas a língua em si é vista como um sistema de signos ou símbolos arbitrários aos quais é dada existência social através de sua referência a um contexto que está fora da língua²⁶” (p. 133, grifo no original). Esse apontamento nos mostra que, mesmo se não abarcada em seu contexto social, a língua necessita de um para existir. Mey (1998) mostra a relação da língua com a sociedade

porque [a língua] é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da ‘alma’ ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem sua boca (Mey, 1998, pp. 76-77, grifos no original).

Fabrizio & Moita Lopes (2002) apontam que a linguagem não mais deve ser compreendida como *representativa* da vida social, mas como *constitutiva* da vida social, onde “os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente” (p. 13). Isso significa que a língua é constitutiva também do sujeito social, e media seus processos de identificação. Os autores mostram a relação indissociável da identidade com a língua e com o contexto quando afirmam que

não existe princípio da identidade desvinculado de uma prática coletiva e de determinado contexto social que lhe dê sentido e articule conseqüências convencionalizadas. Por este ângulo, haveria um vínculo indissociável entre linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividades humanas (Fabrizio & Moita Lopes, 2002, p.16).

Também Marcuschi (2001) mostra essa relação, definindo língua como um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado e relacionada ao discurso:

Toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações lingüísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições

²⁶ Do original: “Language can be studied *in* its social context, but language itself is seen as a system of arbitrary signs or symbols that are given social existence through their reference to a context which is itself outside of language” (Kramersch, 2003, p. 133).

de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso* (Marcuschi, 2001, grifos no original).

Sendo a língua um fenômeno histórico e social, ela está intimamente ligada aos processos de identificação de povo e individuais. Coroa (2006) afirma que

ao observar o ensino de Língua Portuguesa [ou qualquer língua, acrescento] sob essa perspectiva interacional ou discursiva de linguagem, considera-se a língua como uma estrutura que serve de veículo comunicativo e, sobretudo, como algo que constrói visões de mundo e identidades – ou seja, que faz aderir o sujeito a papéis sociais (Coroa, 2006, p. 148).

Canclini (2003) aponta que as pesquisas sobre identidades não fornecem um conjunto de traços que possam ser apontados como a essência de uma etnia ou de uma nação, e sim “uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articulados pelos grupos hegemônicos numa nação que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência” (p. 78), ou seja, que lhes fornece parâmetros de identificações. Mey (1998) acrescenta que

o contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com seus desejos pessoais. O usuário quer que a língua seja, ao mesmo tempo, a expressão de valores independentes, e uma expressão individual e pessoal do seu *self* (p. 77).

O autor também afirma que essa relação do indivíduo com a língua é tão intensa que não conseguimos definir uma pessoa separadamente da sociedade, mesmo que cada um de nós tenha determinadas ‘marcas de autenticidade’. Segundo Mey,

embora seja a sociedade que forje a conexão entre as pessoas e a sua língua, criando assim a ‘identidade’ dos indivíduos, tendemos a idealizar a nossa identidade pessoal, a nossa ‘individualidade’ e a sua marca de autenticidade, a nossa fala ‘pessoal’, como tendo qualidades independentes, o que lembra a ‘personalidade’, aquele outro conceito igualmente mal definido. Fazemos isso, apesar de não termos, a maioria de nós, condições de fazer uma definição instigante do que, realmente, constitui uma pessoa, como membro da sociedade, e como indivíduo isolado (Mey, 1998, p. 77, grifos no original).

Contudo, conforme esclarecem Hansen e Liu (1997 *apud* Maher, 1998), a identidade social deveria ser explorada como um contínuo dinâmico que permitisse a fatores diversos, não somente a língua, inter-relacionarem-se de um modo complexo, sem inícios, nem fins. Isto porque a identidade não está alojada apenas na materialidade lingüística (língua): a

identidade é sempre uma questão discursiva, o que inclui a historicidade e o ideológico (Maher, 1998). Assim, ao aprendermos uma LE, iniciamos um processo de identificação, o que vem discutido na seqüência.

1.2.5 Aprendizagem de LE: uma fonte de (re)construções identitárias

A teoria de aquisição de segunda língua deve desenvolver uma concepção do aprendiz de língua como tendo uma identidade social complexa e relacionada às estruturas sociais reproduzidas na interação (Norton Peirce, 1995). Tomando esta posição, a autora põe em primeiro plano o papel da língua como constitutiva e constituída da identidade do aprendiz de língua (Norton, 2000, p. 5).

Podemos partir da idéia de que o domínio afetivo relaciona-se intimamente com o processo de ensino/aprendizagem de LE. Brown (2000) afirma que “o domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e deve ser justaposto ao lado cognitivo²⁷” (Brown, 2000, p. 143). O autor aborda o tema das variáveis socioculturais que emergem enquanto o aprendiz de segunda língua põe não somente duas línguas em contato, mas duas culturas e, assim, aprendem uma segunda cultura juntamente com uma segunda língua. Segundo Brown (2000),

a aprendizagem de uma cultura é um processo de criação de significados compartilhados entre representantes culturais. É experiencial, um processo que continua ao longo de anos de aprendizagem de língua, e penetra profundamente nos padrões de pensamento, sentimento e ação. A aprendizagem de segunda língua [...] envolve a aquisição de uma segunda identidade²⁸ (Brown, 2000, p. 182).

Ellis (1997) destaca que o aprendiz de LE tem um papel mais ativo em sua aprendizagem em relação à aprendizagem da língua materna (L1). O autor afirma que “quando crianças adquirem sua L1, elas parecem fazê-lo sem esforço. Em contraste, aprendizes de L2, especialmente adultos, parecem ter que trabalhar duro e estudar a língua

²⁷ Do original: “The affective domain is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side” (Brown, 2000, p. 143).

²⁸ Do original: “Culture learning is a process of creating shared meaning between cultural representatives. It is experiential, a process that continues over years of language learning, and penetrates deeply into one’s patterns of thinking, feeling, and acting. Second language learning [...] involves the acquisition of a second identity” (Brown, 2000, p. 182).

conscientemente para obter sucesso²⁹” (p. 54). O mesmo autor aponta que a produção (oral ou escrita) também faz parte da aprendizagem de LE, pois ela pode ajudar os alunos a notar lacunas em sua interlíngua, ou seja, ao tentar falar ou escrever na LE, eles percebem que lhes falta conhecimento gramatical ou algum aspecto importante para o que querem dizer (Ellis, *op.cit.*).

Kramersch (1993) afirma que o aprendizado de uma língua pode ser definido como “um processo dialógico de significação, troca e interpretação que constrói o indivíduo assim como constrói o outro³⁰” (Kramersch, 1993, p.133). Dessa maneira, aprender uma LE é um processo de significação e construção identitária. Complementarmente, cito Serrani-Infante (1998), que aponta que

o encontro com segundas línguas talvez seja umas das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. Em casos de contexto em imersão por situações imigratórias, ou mesmo experiências mais curtas de períodos de vida em país estrangeiro, isso é mais evidente, mas esse questionamento identitário não está ausente nos casos de aprendizagem de língua estrangeira em contexto pedagógico. [...] De um lado é uma experiência mobilizadora em direção ao novo, mas pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva, e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito. As posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s) (Serrani-Infante, 1998, pp. 256-257).

Ellis (1997) considera uma aprendizagem bem-sucedida aquela que se dá quando os aprendizes são capazes de construir uma identidade que os habilite a impor seu direito de serem ouvidos e tornem-se sujeitos do discurso, e que sua motivação vem da crença de que seu esforço lhes dará acesso a conhecimento e a modos de pensar para agir com sucesso em variados contextos sociais (Ellis, *op.cit.*). Sobre a questão, Norton (2000) aponta que, ao mesmo tempo em que é importante para o aprendiz aprender as regras de uso de uma língua, é igualmente importante aprender o que é considerado uso apropriado da língua de acordo com as inesgotáveis relações de poder entre os interlocutores. E se os aprendizes não fazem

²⁹ Do original: “When children acquire their L1 they seem to do so without conscious effort. In contrast, L2 learners, especially adults, seem to have to work hard and to study the language consciously in order to succeed” (Ellis, 1997, p. 54).

³⁰ Do original: “...a dialogic process of sign making, exchanging, and interpreting that constructs the self as it constructs the other” (Kramersch, 1993, p. 133).

progressos na aprendizagem não se pode determinar que não estão motivados ou que não desejam aprender uma L2 (Norton, *op.cit.*). A autora mostra ainda que

quando aprendizes de língua falam, eles não estão somente trocando informações com falantes da língua-alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem eles são e de como se relacionam com o mundo social. Assim, um investimento na língua-alvo é também um investimento na identidade do aprendiz, uma identidade que está constantemente mudando através do tempo e do espaço³¹” (Norton, 2000, pp. 10-11).

Vereza (2002) discute duas possíveis fontes de estranhamento que caracteriza muito a produção do discurso em LE: a) ao se confrontar com o paradigma do falante nativo, este pode passar a representar um alvo do aprendiz e acabar lembrando a muitos o quão longe ou perto seu discurso estaria do ideal; e b) a relação do indivíduo com sua própria língua materna. Desse modo, a autora afirma que

essa mútua apropriação, ou seja, o processo por meio do qual o sujeito apropria-se de sua língua e por ela é apropriado, implica inevitavelmente construção de subjetividade ou identidade, uma vez que, como coloca Rajagopalan (1998, p. 41), ‘a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela... isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua’ (Vereza, 2002, pp. 352-353).

A autora retoma a função intersubjetiva da linguagem para argumentar que aprender uma língua é “construir uma realidade para si mesmo, é impor alguma forma à experiência e, ao mesmo tempo, é ser construído e se construir para essa mesma realidade que só é acessível ao sujeito via língua” (p.353). E, segundo a autora, “no caso específico do discurso em língua estrangeira, o vínculo linguagem-realidade e identidade é, pelo menos parcialmente, desnaturalizado” (Vereza, 2002, p.353).

Norton (2000) afirma que, na pesquisa de aquisição de LE, há uma dificuldade para conceitualizar a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social porque ainda não se desenvolveu uma teoria de identidade abrangente que integre o aprendiz de língua e o contexto de aprendizagem de língua. Assim, pesquisar sobre identidades no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de LE mostra-se relevante, pois, como aponta Serrani-

³¹ Do original: “...when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity, an identity which is constantly changing across time and space” (Norton, 2000, pp. 10-11).

Infante (1998), “é fundamental repensar-se o conceito de identidade em termos de sedimentação de processos identificatórios do sujeito em face de diferentes línguas e discursos” (p.258). Desse modo, chegamos à co-construção da identidade em sala de aula, vista a seguir.

1.2.6 O tornar-se aluno

Aprendizes de LE trazem, para a sala de aula, uma gama de conhecimentos prévios. Como aponta Ellis (1997), eles já aprenderam uma língua (sua língua materna) e podem tirar proveito disso quando aprendem uma LE. Eles têm, também, conhecimentos gerais sobre o mundo, os quais podem aproveitar para ajudá-los a compreender o insumo em LE.

Se, nas interações de sala de aula, cada um traz consigo subjetividades, que incluem os pensamentos conscientes e inconscientes e emoções do indivíduo, a sua percepção, o seu modo de entender o mundo e com ele relacionar-se (Weedon, 1992 *apud* Norton, 2000), essas subjetividades se relacionam em um constante processo de (re)significação. As relações entre as crenças e as identidades dos alunos em sala de aula compõem, assim, os processos de co-construção das identidades desses alunos. Kramersch (2000) aponta que o discurso dos aprendizes de língua se direcionam não somente a questionamentos de seus professores, mas também à expectativas e demandas de antigos professores, ao que já ouviram ou leram, às reações imaginadas de ouvintes em potencial ou leitores futuros (Kramersch, 2000).

Barcelos (2003) indica que Dewey (1938) já faz alusão à interconexão entre crenças e identidades, sendo que três aspectos devem ser levados em consideração: a) identidade é co-construída na interação com outros; b) identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis; e c) nossa identidade social envolve todas as identidades dos grupos aos quais pertencemos (Barcelos, 2003). De acordo com essas premissas, a interação em sala de aula exerce papel fundamental, e “a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (Oliveira, 1993, p. 57). Como coloca a autora, a síntese de dois elementos prevê um “componente novo [que] não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos” (Oliveira, 1993, p. 23).

Weedon (1992 *apud* Norton, 2000) aponta que a subjetividade é um lugar de interpretação do outro, e não uma representação do mundo real, uma vez que a subjetividade está atravessada pela linguagem e esta não é transparente. Sobre o tema, Moita Lopes (2003) afirma que “aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula e [...] a constroem, ainda que tais discursos possam ser combinados e ambíguos” (p. 20). De acordo com Fabrício & Moita Lopes (2002), “nossa fabricação identitária é um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, pois os efeitos de sentido criados estão sempre submetidos ao olhar do outro, sendo afetados pelo contexto emergente” (p. 17).

Como apontado anteriormente, o conceito de crenças é pesquisado sob variados termos, como representações. Celani & Magalhães (2002) concebem representações como uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação, e as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes ao mundo físico, a normas, valores e símbolos do mundo social, e a expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. Segundo as autoras, as representações do agente sobre seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir “são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (p. 321). Nesse sentido, como afirma Coroa (2006),

nesse contexto [de sala de aula], discutir sobre a *construção de identidades* reveste-se de um duplo valor. Ao mesmo tempo que as identidades são construídas (como quaisquer outras) em espaços ideológicos e sociais afetados pela plurissignificação dos discursos, elas também são tomadas como objeto de um fazer pedagógico – sendo, portanto, identidades construídas a partir de escolhas até certo ponto conscientes (Coroa, 2006, p. 144, grifo no original).

Nessa perspectiva, a experiência individual e poder social estão relacionados, pois a subjetividade é produzida em diversos lugares sociais os quais são, todos, estruturados pelas relações de poder, e é a partir dessas relações que a pessoa assume diferentes posições subjetivas, tais como: professor, aluno, etc. (cf. Peirce, 1995). Essas relações podem ser conflituosas, uma vez que o sujeito não é passivo e a língua que o permeia, por meio do discurso, é um lugar de luta, mudanças e contestações; e essas relações de poder podem promover ou limitar a variedade de identidades dos aprendizes de línguas (Norton, 2000).

O espaço de sala de aula é um espaço *per se* de interação. É um ambiente de múltiplas vozes onde se dá um processo de ensino/aprendizagem. Trazemos para esse ambiente toda uma gama de crenças e assumimos determinadas identidades. E, quando interagimos com essas crenças e identidades individuais em sala de aula, estamos influenciando e sendo influenciados, em um processo contínuo de significação, que, segundo a visão socioconstrucionista, é entendida como resultado de processos de interação social.

É inegável, portanto, que as identidades têm papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem de LE e, assim como as crenças, têm o potencial de limitar ou ampliar nossas possibilidades nesse processo.

1.2.7 Mundos de todos nós e mundos de cada um: crenças e identidades

Se todos os elementos constitutivos do contexto estão interligados, podemos afirmar que as crenças e as identidades se relacionam. Barcelos (2000b) sugere “que crenças estão relacionadas às identidades de professores e alunos e que a natureza cultural e social de sala de aula deveria ser considerada na investigação de suas crenças³²” (p. 84), já que, como a mesma autora afirma, aprender envolve a construção de identidades e de crenças.

Woodward (2000) mostra que a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação, ou crenças, estão estreitamente vinculadas. Sobre o tema, a autora afirma que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa existência a aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2000, p. 17).

³² Do original: “... that beliefs are related to learners’ and teachers’ identities and that the cultural and social nature of the classroom should be considered in the investigation of their beliefs” (Barcelos, 2000b, p. 84).

Assim, o discurso é um modo de afirmação dos sistemas simbólicos que dão ordem à vida social e onde o significado é produzido. Serrani-Infante (1998) também afirma que, para compreender a relação entre identidade e LE, é necessário trabalhar os processos identificatórios do sujeito e sua relação com a língua e o discurso. Segundo Moita Lopes (2003), “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de modo singular assim como seus interlocutores” (p. 19). O autor aponta a estreita relação entre as crenças compartilhadas e as identidades sociais, mesmo que não de forma evidenciada, ao afirmar que “as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas” (Moita Lopes, *op.cit.*, p. 21).

Kramsch (1993) descreve como aprendizes enfrentam as complexidades da vida de sala de aula e argumenta que os alunos usam o sistema educacional para promover suas significações locais e pessoais e prazer, de acordo com seus propósitos de aprendizagem. Os indivíduos acham significações nas situação onde vivem, nas modificações e adaptações que fazem para resolver problemas em sua vida cotidiana. A autora afirma que “em um mundo de signos motivados e reversíveis, tudo co-existe com todo o resto e adquire significado, ou seja, existência, somente através de suas relações com outros³³” (Kramsch, 2000, p.139).

A posição socioconstrucionista “coloca como ponto central o fato de os significados serem compreendidos como resultado dos processos sociointeracionais em que nos engajamos no dia-a-dia no esforço conjunto de entender a vida à nossa volta” (Barcelos, 2000b, p.23). Segundo a autora, a aprendizagem é um aspecto de prática social e professores e alunos estão constantemente tentando compreender a nova cultura de sala de aula e suas regras implícitas, ou seja, estão constantemente se adaptando e readaptando à nova cultura de sala de aula e às subculturas dentro de diferentes grupos (Barcelos, *op.cit.*).

Sobre a relação entre as crenças e nossas identificações, Riley (1994 *apud* Barcelos, 2000b) explica que “na vida real, as pessoas não saem por aí pensando ou tomando decisões nas bases da realidade científica, mas com bases em *sua* realidade³⁴” (p.61, grifo no

³³ Do original: “In a world of motivated and reversible signs, everything co-exists with everything else and acquires meaning, i.e. existence, only through its relation with others” (Kramsch, 2000, p. 139).

³⁴ Do original: “... in ordinary life people do not go around thinking or taking decisions on the basis of scientific reality, but on the basis of their reality” (Riley, 1994 *apud* Barcelos, 2000b, p. 61).

original). Barcelos (2000b) destaca que algumas das decisões dos aprendizes podem incluir resolver fazer um curso, erguer a mão em sala, fazer os deveres de casa, ler, assistir programas na língua-alvo e falar com falantes nativos. Adicionado às decisões, aprendizes também realizam uma aprendizagem implícita quando suas expectativas são discrepantes com as expectativas ou ações dos professores (Barcelos, *op.cit.*).

Crenças são um construto fundamental na nossa existência porque é a partir de nossas crenças que enxergamos e valoramos a vida social, as nossas crenças regem o que tomamos como verdadeiro. Identidades são um construto essencial por nos apresentarem ao mundo e a nós mesmos, nossas identidades nos posicionam no mundo. As crenças e as identidades perpassam, então, tanto as nossas experiências, quanto o que pensamos, relacionadas entre si e com todo o contexto.

No ambiente de aprendizagem de LE, colocamos (pelos menos) duas línguas em contato, o que pode acionar um processo de (re)significação de crenças e de (re)construção de identidades. Investigar relações entre crenças e identidades pode contribuir para que esses dois construtos possam ter um impacto positivo no processo de ensino/aprendizagem de LE. Associado a isso, segundo Silva, (2000), há a necessidade de se oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam “capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (p.92). O que busco, neste trabalho, são possíveis relações entre crenças e identidades direcionados à língua e à aprendizagem de alemão, idioma que abordo na próxima seção.

1.3 A LÍNGUA ALEMÃ

O alemão é o sexto idioma mais falado no mundo, com cerca de cem milhões de falantes. No Brasil, aproximadamente dois milhões de pessoas falam alemão como língua materna ou como LE, ocupando o sexto lugar no mundo, juntamente com Hungria e República Tcheca³⁵. Além disso, no mundo inteiro, mais de dezesseis milhões de pessoas estão aprendendo alemão LE. Na Europa, o alemão está (depois do inglês como o idioma largamente mais ensinado) na segunda posição entre as línguas estrangeiras nas escolas e

³⁵ Fonte: “*Innovations-report: Forum für Wissenschaft, Industrie und Wirtschaft*” (Fórum para Ciência, Indústria e Economia).

universidades ou nos institutos de língua. Hoje 70.500 pessoas aprendem alemão LE no Brasil em mais de seiscentas escolas e instituições³⁶.

Apesar de ser uma língua com abrangência mundial, o alemão é, no Brasil, pouco conhecido. Pesquisas mostram que as crenças sobre a língua e sobre a identidade alemã mais difundidas entre os aprendizes continuam sendo crenças de certa forma negativas, há muito disseminadas (Rozenfeld, 2008). Portanto, pesquisar crenças sobre a língua alemã pode promover reflexão e (re)significação e, assim, contribuir positivamente no processo de ensino/aprendizagem de alemão. Apresento, a seguir, alguns aspectos históricos que considere relevantes sobre o idioma e seu ensino, e também aspectos estruturais da língua alemã, os quais, em minha experiência como professora, tenho percebido como os mais frisados pelos alunos.

1.3.1 Aspectos estruturais

Em alemão, as vogais podem ser longas ou breves. Em geral, vogais longas são mais fechadas do que as breves. As vogais são breves e abertas quando seguidas de duas consoantes, quer na fala, quer na escrita. Quando segue uma única consoante ou nenhuma, a vogal é geralmente longa. Ela é sempre longa quando reduplicada (*Saal, Boot*), seguida de um *h* mudo (*fahren*) ou, no caso de *i*, seguida de *e* (que não é pronunciado, a não ser em algumas palavras de origem estrangeira, como *Familie*) (Welker, 1992). Há vocábulos que, na fala, se distinguem de algum outro somente por esta característica. Por exemplo, Hüte (chapéu) – Hütte (cabana); Rate (prestação) – Ratte (rato); Weg (caminho) – weg (embora) (Welker, *op. cit.*). E, em alemão, não há vogais nasais nem ditongos nasais, como o *ão* do português.

Uma característica forte do idioma é o *Knacklaut*, o fechamento momentâneo das cordas vocais. Seria uma pequena pausa antes de todas as vogais iniciais de palavras, radicais e componentes de palavras compostas. Como explica Welker (1992):

Não existe letra pra transcrevê-lo na escrita normal, mas ele é importante quando se quer pronunciar corretamente palavras compostas ou as palavras dentro de um

³⁶ Fonte: “*Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2005*” (Alemão como língua estrangeira no mundo: levantamento de dados 2005).

enunciado. Por exemplo, não se deve ligar o *m* de *am* ao *a* de *Abend* em *am Abend*, visto que antes dos dois ocorre o golpe da glote. Nos seguintes exemplos, vamos usar a escrita normal, acrescentando [o símbolo para oclusão glotal (‘)]: *be’antworten* (responder), *‘unter’einander* (entre si), *verreisen* (viajar), *ver’eisen* (congelar), *‘er ‘ist ‘ein ‘Abenteurer* (ele é um aventureiro). Embora essa oclusão nem sempre seja nítida, de modo que o aluno talvez não a perceba, é importante estar consciente de que as palavras não devem ser ligadas umas às outras como em português (grifo no original, p. 25).

Uma diferença do português é que o acento tônico recai, em muitos casos, sobre a primeira sílaba, partícula ou componente da palavra e não é usada acentuação gráfica. Já a maioria das palavras em português é paroxítona e é usada acentuação gráfica. Em português há dois gêneros – feminino e masculino – enquanto que em alemão há três – masculino, feminino e neutro – e, conseqüentemente, três formas de artigo definido e indefinido.

Na língua alemã existe também o artigo indefinido negativo (*kein*), usado para negar um substantivo precedido do artigo indefinido ou de nenhum artigo. No plural, só existe o artigo definido e o artigo indefinido negativo, com sua forma válida para os três gêneros. O artigo indefinido (positivo) não existe no plural (equivalente a *uns* e *umas* do português).

Em alemão, há muita ocorrência de palavras mais longas do que as palavras típicas do português. Esses são os casos de composição, processo pelo qual se juntam dois ou mais vocábulos para formarem uma única palavra. É um processo extremamente freqüente e importante no alemão (Welker, 1992).

Na gramática alemã, o verbo é considerado o núcleo da oração. O verbo flexionado segue o sujeito na sentença declarativa se o sujeito estiver na posição inicial; e precede o sujeito no imperativo, na sentença interrogativa, e na oração principal precedida de uma subordinada (Welker, *op.cit.*). Na oração principal declarativa, se houver outro elemento na posição inicial da frase que não seja o sujeito, o verbo tem, necessariamente, que ocupar a segunda posição.

Nas orações subordinadas, o verbo flexionado está no final e, quando as orações são compostas por mais de um verbo, o segundo é posto no final da frase, mesmo se a oração for muito longa, como explica Welker (1992). Geralmente, o adjuntos adverbiais seguem a seguinte ordem na frase: tempo, causa, modo e lugar. Para evitar acúmulo de adjuntos adverbiais, coloca-se um deles no início da frase, levando o verbo para a segunda posição.

Finalizando este breve apanhado, os casos. Os casos indicam a função do substantivo e do pronome, que tomam – ou podem tomar – formas diferentes dependendo da

função que eles exercem na oração (sujeito, objeto, complemento etc.). As gramáticas modernas apresentam os casos na seguinte ordem: nominativo – acusativo – dativo – genitivo (Welker, *op. cit.*).

Esses são alguns dos aspectos do idioma que devem ser observados para que haja compreensão oral. Acredito que a competência lingüística do aprendiz na língua alemã ajuda no desenvolvimento da habilidade da fala por dois fatores principais: há influência da ortografia na pronúncia e, conseqüentemente, no significado, além de prover o recurso da memória visual, por exemplo, no momento da sua produção oral; e a construção do discurso tem um alto grau de fidelidade à estruturação gramatical.

Como vimos, há diversos pontos em que a língua alemã difere da língua portuguesa, tanto fonética- como estruturalmente. Quando os aprendizes começam a ter conhecimento desses aspectos, ou mesmo ao ouvir pessoas falando alemão, é possível que haja um estranhamento, que pode se relacionar às crenças dos alunos e à construção de suas identidades.

1.3.2 Aspectos históricos

A língua alemã chegou ao Brasil na primeira metade do século XIX, com os imigrantes alemães, que criaram colônias principalmente no sul do país (Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Na segunda metade do século, e depois da Primeira e Segunda Guerras, muitas famílias migraram também para São Paulo e Paraná. Essas famílias criaram comunidades onde se falava alemão e as crianças freqüentavam escolas alemãs (Franco, 2003).

Nas escolas secundárias do governo, o idioma alemão foi ensinado como língua estrangeira (normalmente opcional) no Brasil entre 1855 e 1930 (Chagas, 1957). Após a revolução de 1930, com a Reforma Francisco de Campos³⁷ em 1931, consideraram-se línguas obrigatórias francês e inglês. A língua alemã era facultativa, mas nunca se firmou na prática, pois, como aponta Chagas (*op.cit.*), “nulo era o número de alunos que a escolhiam no curso fundamental e continuavam a sua aprendizagem no complementar” (p. 110). Em

³⁷ Mais sobre o tema cf. Chagas, 1957, pp. 109-114.

1942, com a Reforma Capanema³⁸, apesar de esta ter sido a reforma que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil (Leffa, 1999), o ensino de alemão foi suprimido das escolas secundárias, restando apenas em poucas escolas privadas³⁹.

A partir do início dos anos 1960, vieram para o Brasil muitas multinacionais alemãs, o que fez o interesse pela língua alemã aumentar. Até hoje são oferecidos, em algumas dessas firmas, cursos de alemão. Estudantes de diversas áreas, como engenharia, ciências humanas e música, começaram a estudar alemão para continuar a se especializar na Alemanha, ou porque muitos livros de suas áreas eram escritos em alemão (Franco, 2003).

Nos anos 1980, como afirma Franco (*op.cit.*), “houve um *boom* na área de alemão como língua estrangeira, os institutos de língua nas grandes cidades encheram de alunos de alemão e o mercado de trabalho para professores de alemão estava muito propício⁴⁰” (p. 1). Esta situação mudou nos anos 1990, segundo a autora, por três motivos principais: 1) o empobrecimento da classe média, muitos dos que haviam frequentado cursos de alemão e ainda teriam interesse em aprender não poderiam mais pagar um curso; 2) devido à globalização, ao Mercosul⁴¹ e à ALCA⁴², as pessoas voltaram seu interesse ao inglês e ao espanhol; e 3) o interesse em preservar a língua e cultura alemãs diminuiu, pois anteriormente, muitos dos aprendizes em institutos de língua e escolas alemãs eram descendentes de alemães que queriam preservar, ampliar, ou mesmo corrigir a língua. Exceções sempre foram os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Franco, 2003).

Já nos anos 2000, a situação parece novamente estar mudando. Segundo dados do Goethe Institut de São Paulo⁴³, o número de alunos de alemão aumentou 10% a 15%. Isso se dá, de acordo com Franco (*op.cit.*), pelas razões anteriores, ou seja, motivos profissionais, ou estudantes que desejam ler em alemão, mas, além destas, alemão agora é considerado um diferencial, um incremento na qualificação profissional, depois do inglês e do espanhol, que se tornaram lugar comum.

³⁸ Mais sobre o tema cf. Chagas, 1957, pp. 114-120.

³⁹ Como, por exemplo, Colégio Humboldt (www.humboldt.com.br), Colégio Benjamin Constant (www.colegiobenzamin.com.br), e Colégio Visconde de Porto Seguro (www.portoseguro.org.br).

⁴⁰ Do original: „In den 80er Jahren, gab es einen Boom im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die Sprachinstitute in den Großstädten wimmelten von Deutschlernenden, und der Arbeitsmarkt für Deutschlehrer war sehr günstig“ (Franco, 2003, p. 1).

⁴¹ União econômica entre Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai.

⁴² Área de Livre Comércio das Américas, um acordo comercial entre todos os países da América, exceto Cuba.

⁴³ Disponível em www.goethe.de/saopaulo

Existem hoje, no Brasil, diversas associações de professores de alemão ligadas à ABRAPA⁴⁴ (Associação Brasileira de Professores de Alemão), que publica semestralmente uma revista chamada *Projekt*, cuja orientação teórica de ensino é a abordagem comunicativa. Além disso, a Conferência internacional de professores de alemão (IDT – *Internationale Deutschlehrertagung*)⁴⁵ tem discutido acerca de mais subsídio e estímulo para a difusão da língua/cultura alemã por parte dos governos dos países falantes da língua.

Esses dados mostram um crescimento do ensino de alemão no Brasil e um ambiente estimulador para que cada vez mais pessoas estudem a língua. Nesse cenário, o processo de ensino/aprendizagem de alemão pode constituir um campo que se abre para pesquisas no Brasil.

Considerações finais

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, apresentei a fundamentação teórica sobre crenças que serve de alicerce para minha pesquisa. Discuti a importância da pesquisa em crenças por elas atuarem no nosso modo de ver o mundo e de nos ver no mundo. O histórico da pesquisa em crenças inicia-se com os trabalhos de Horwitz (1987) e de Wenden (1987), seguidos de um breve panorama do estado da arte trazido de Barcelos (2007) e de um levantamento de trabalhos em crenças e identidades e crenças e alemão. Na sequência, aponte os conceitos de crenças, vistas, neste trabalho, como formas de ver e perceber o mundo, construções da realidade. Explorei também suas características: dinâmicas, contraditórias, paradoxais, interconectadas, interacionais. Na dinâmica da sala de aula, alunos e professores são vistos como indivíduos ativos, com suas próprias crenças, identidades, concepções, abordagens, experiências e, conseqüentemente, variadas ações. Apresentei, então, a inextricável relação das crenças com contexto, experiências e ações, incluindo as inconsistências e os conflitos nessas relações.

Na segunda seção, apresentei as identidades, compreendidas no estudo como processos de identificação cultural complexos, relacionados ao contexto, um construto abstrato, não quantificável, simbólico, em constante significação e socialmente construída.

⁴⁴ Disponível em www.abrapa.org.br

⁴⁵ Mais sobre o tema na página: <http://www.idvnetz.org>

Discuti também seu processo de construção e co-construção em sala de aula e sua relação com língua e aprendizagem de língua. Por fim, na terceira seção, discorri sobre a língua alemã, alguns de seus aspectos estruturais e históricos. Tendo fundamentado o estudo teoricamente, apresento, no próximo capítulo, a metodologia da pesquisa.

Capítulo II

ORQUESTRANDO A PESQUISA

Conduzir a pesquisa depois de delimitada a idéia é um desafio que requer um método com pressupostos em consonância com a linha teórica seguida. Numa pesquisa com construtos tão subjetivos como crenças e identidades, a elaboração da metodologia deve ser rigorosa e cuidadosa para que haja confiabilidade e validação interna.

Neste segundo capítulo, explico a metodologia da pesquisa. Discuto, primeiramente, os pressupostos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Descrevo, a seguir, o contexto da pesquisa e participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. Por fim, apresento algumas considerações éticas.

2.1 Traçado da pesquisa

Nos últimos anos, o método tradicional de pesquisa quantitativa e positivista vem sendo substituído pelos pesquisadores das ciências sociais, que têm optado pela pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006), como neste estudo. Os autores afirmam que a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas, dá ênfase às qualidades e aos processos, é baseado em casos, adota uma postura êmica¹ e procura aspectos específicos dentro de um mundo em ação.

Desse modo, como destacam Denzin & Lincoln (*op.cit.*), respeitando a perspectiva naturalista – que vê o fenômeno dentro de seu contexto natural – e interpretativista, a pesquisa qualitativa pode ter um foco multiparadigmático, interdisciplinar e utilizar múltiplos métodos (Denzin & Lincoln, 2006). A abordagem de pesquisa qualitativa assume tradições derivadas do positivismo, fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica

¹ Ter uma postura êmica é tentar captar a realidade vista por quem está dentro da comunidade (*insider*), é ter a visão interna, a visão do observado (Fetterman, 1998).

e construtivismo, adotando variados métodos de investigação para encontrar o sentido de um fenômeno e interpretar os significados que as pessoas dão a eles (Chizzoti, 2006).

Dentro da pesquisa qualitativa, há, segundo Freebody (2003), três grandes áreas de metodologia de investigação: a etnografia, a pesquisa-ação e o estudo de caso. O estudo de caso é, para esta pesquisa, a abordagem mais adequada, pois ele enfoca uma instância particular da experiência educacional (Freebody, 2003). Faltis (1997) apresenta dois modelos de estudo de caso: interpretativo ou intervencionista. No método intervencionista, o pesquisador estuda qual efeito tem determinada intervenção nos participantes do caso, enquanto que nos estudos interpretativos não há intervenção, o interesse é pelo caso em si, como no presente trabalho.

Johnson (1992) descreve o estudo de caso com uma metodologia flexível, sendo mais frequentemente um estudo a) qualitativo, apesar de muitas vezes envolver quantificação da informação; b) naturalista, com a coleta de dados ocorrendo naturalmente (no entanto, podem ser usados vários procedimentos para elicitar dados); c) descritivo, pois descreve fenômenos e os interpreta contextual e culturalmente; d) e podem ser também longitudinais, por um longo período de tempo, mas, afirma a autora, muitos são de curta duração.

Apesar da crítica feita aos estudos de caso, alegando-se que não são generalizáveis a outros contextos ou casos, Faltis (1997) afirma que métodos de estudo de caso apresentam sim evidências para que os leitores façam suas próprias generalizações baseados nas particularidades do caso. Johnson (1992) também argumenta que o estudo profundo de um caso permite aos pesquisadores achar respostas a perguntas diferentes daquelas para as quais outros tipos de estudo relacionados são mais apropriados. O estudo de caso pode prover informações ricas e detalhadas sobre um único aprendiz, ou a unidade de análise pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, uma instituição, ou uma comunidade. No entanto, a autora ressalta que o número de casos deve ser pequeno, pois “a essência da abordagem de estudo de caso é uma visão cuidadosa e holística de casos particulares²” (Johnson, 1992, p. 76)³.

Este trabalho é, portanto, uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de

² Todas as traduções de citações textuais são minhas.

³ Do original: “... the essence of the case-study approach is a careful and holistic look at particular cases” (Johnson, 1992, p. 76).

caso. E, para responder às questões de pesquisa deste estudo, são necessários métodos interpretativistas, que levem em consideração o contexto⁴ dos participantes. A abordagem utilizada neste estudo é, assim, a abordagem contextual, proposta por Barcelos (2001), que “usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações” (p. 75).

Estudos realizados sob a ótica da abordagem contextual consideram não só as crenças como sendo influenciadas pela experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos, mas também suas ações dentro de um contexto específico. Sigo, então, apresentando o contexto onde foi realizada a pesquisa.

2.2 O contexto da pesquisa

Esse estudo foi desenvolvido em uma instituição privada de Brasília que oferece cursos de alemão e intercâmbio cultural entre Brasil e Alemanha, Áustria e Suíça. São 142 unidades deste instituto em 81 países. A unidade Brasília possui cerca de 480 alunos distribuídos em 39 turmas.

Os cursos vão de iniciante a avançado, com base no Quadro Europeu Comum de Referência, uma tentativa de uniformizar o ensino das línguas européias. O curso se divide, aproximadamente, em A – iniciante; B – intermediário; e C – avançado. Para cada um destes níveis existe uma descrição detalhada de qual produção e recepção comunicativa o aluno deve ser capaz na língua-alvo. O curso é dividido por semestres, contendo o básico sete semestres, o intermediário quatro e o avançado um.

O livro didático adotado pela instituição busca a abordagem comunicativa, e os professores têm liberdade de reestruturar suas atividades, bem como propor novas atividades e/ou trazer material didático, se entenderem que as propostas pelo livro não estão adequadas para o contexto. O quadro de professores é composto, em sua maioria, por falantes não nativos que aprenderam alemão no Brasil e têm formação continuada através do próprio instituto.

A facilidade de acesso aos alunos que serão participantes da pesquisa, por ser o meu

⁴ Contexto neste estudo “refere-se tanto à história específica de cada indivíduo, sua identidade e constituição afetiva e emocional quanto à relação existente entre os grupos no encontro com *sua* história, identidade e definição afetiva” (Schwandt, 2006, p. 208, grifo no original).

local de trabalho, foi um critério de escolha, mas essa escolha se dá principalmente pela minha conexão com o instituto: é lá onde cresço diariamente através de observações cotidianas e onde posso buscar os dados para minhas pesquisas científicas. Após descrever o contexto da pesquisa, apresento os participantes.

2.3 Os participantes

Segundo Rosa & Arnoldi (2006), os participantes da pesquisa devem ser sujeitos que possuem informações diretamente relacionadas com os objetivos da investigação. Os quatro participantes desta pesquisa fazem parte de uma turma de terceiro semestre do nível básico. Esta turma foi escolhida pela facilidade de aceitação de minha presença em sala de aula por parte da professora regente, também pesquisadora; pela congruência de horários; e pelo fato de estes aprendizes nunca terem sido meus alunos. Procurei, com este último critério, fazer minha coleta de dados com um mínimo de conceitos prévios sobre os alunos.

A turma observada é composta por dezessete aprendizes, em sua maioria estudantes universitários. Deste ambiente macro, pedi que quatro alunos se apresentassem como voluntários para participar do estudo. Por se tratar de um estudo de caso, não seria possível que os dezenove alunos participassem da pesquisa. Eles são participantes indiretos, fazem parte do cenário maior da interação na sala de aula e podem aparecer nas gravações em áudio e vídeo ou nas notas de campo, a partir da observação da aula.

Considerei que o mínimo de três participantes poderia propiciar pelo menos três perspectivas sobre os processos aos quais os alunos estão passando, e que, ao mesmo tempo, me seria permitida uma análise mais profunda dos dados. Cheguei ao número quatro para que esse número mínimo de participantes diretos estivesse garantido (no caso de algum participante desistir), mas ainda sem prejudicar a qualidade da análise por excesso de dados. Com esse número foi possível levantar, através dos vários instrumentos, relatos de experiências mais aprofundados e ricos para buscar as crenças e as caracterizações das identidades dos participantes. A seguir, conheceremos os participantes, os quais descrevo já trazendo alguns dados que serão discutidos no capítulo III.

2.3.1 Kélia

Kélia tem 45 anos, é solteira, formada em psicologia e já aposentada. Como não tem ascendência alemã, a língua esteve sempre distante e o interesse veio surgindo por ter amigos alemães e devido a um estágio na Áustria. Há dez anos, numa viagem à Europa, a arquitetura alemã chamou sua atenção e quando voltou resolveu começar a estudar alemão, o que fez por quatro semestres e então parou quando ficou doente. Kélia voltou a estudar alemão há três semestres e considera a língua alemã um ‘quebra-cabeça⁵’ e sua aprendizagem uma ‘ótima terapia ocupacional’.

Em sala, Kélia é uma pessoa espontânea, extrovertida, participativa, questionadora. Apesar de seu contato com pessoas alemãs, seu ambiente de aprendizagem é essencialmente a sala de aula, pois não costuma buscar interação em alemão com seus amigos alemães. Kélia fala inglês e não aprova o método de ensino ‘das línguas européias’, referindo-se ao francês (que também já estudou) e ao alemão; prefere a repetição e a ‘decorebazinha’ de como estudou inglês. A participante Kélia foi sempre solícita e disposta.

2.3.2 Lúcia

Lúcia tem 47 anos, vive em união estável, tem o segundo grau completo e é auxiliar de enfermagem. É descendente de alemães e cresceu em uma pequena vila falando um dialeto alemão com sua família. Após perder os pais, Lúcia começou a ter menos contato com a língua alemã falada na família, que percebeu depois ser um dialeto. Estudar alemão significa então um resgate à infância, um retorno às origens, além de Lúcia querer ‘aprender direito’, ‘aprender a ler e a escrever em alemão’. Lúcia estudou quatro semestres de alemão em uma outra escola da cidade e cursa o terceiro semestre na instituição cenário desta pesquisa.

Como aluna, Lúcia é tímida, mas participativa, assídua, faz todas as tarefas de casa e parece praticar principalmente a parte escrita fora de sala de aula. Lúcia tem ótima compreensão da língua falada e muito boa produção oral, com fonética e entonação

⁵ Os termos grifados com aspas simples foram retirados de falas dos próprios participantes, que vêm detalhadas no capítulo III.

acuradas e sutilezas da língua oral já absorvidas, provavelmente devido ao dialeto falado como língua materna. Em contraponto, Lúcia tem grandes dificuldades em gramática e na escrita e na leitura, pois nunca havia praticado essas habilidades, nem visto regras gramaticais. Mas Lúcia afirma gostar muito da língua alemã e demonstra realmente querer aprender. Como participante, Lúcia foi muito colaborativa e compromissada.

2.3.3 Vicente

Vicente tem 21 anos, é estudante de contabilidade, solteiro, comerciante, trabalha na rede de lojas da família. Vicente sempre soube de sua ascendência alemã por parte de pai e de mãe, mas nunca chegou a falar alemão em casa. Tem contato esporádico com a língua, em ocasiões em que vê os avós falarem alemão entre si. Quando Vicente viaja para o sul visitando a família, tem contato com primos que falam alemão e isso desperta nele a vontade de falar também. Para Vicente, estudar alemão é também um resgate ao ‘elo perdido’ da sua família, o alemão é um ‘símbolo’ do retorno às suas origens.

Vicente é um aluno que tem muita vontade de aprender, mas que não se dedica muito fora de sala de aula, também por trabalhar e estudar. Nem sempre pode comparecer às aulas, mas é interessado, bem-humorado, participativo e procura conexões entre as idéias. Vicente considera que alemão é uma língua ‘complexa’, mas que a gramática está lá para ‘auxiliar’ e é necessário ‘praticar’. Participando da pesquisa, Vicente foi bastante reflexivo e colaborou com muito boa vontade.

2.3.4 Marcos

Marcos tem 23 anos, também solteiro, estuda cinema e é produtor de filmes. A língua alemã passou a ser um interesse para Marcos por se interessar pelo expressionismo alemão. Quando começou, há um ano, o filme ‘M, o vampiro de Düsseldorf’ do diretor alemão Fritz Lang, era seu favorito e Marcos desejava entender o que era falado no filme em sua língua original. Segundo Marcos, não havia uma ‘motivação prática’, mas a ‘curiosidade’ por uma língua ‘exótica’ e distante de sua realidade. Marcos afirma também que, mesmo distante, era possível notar uma ‘força expressiva’ na língua que o atraiu.

Por ter uma rotina instável, Marcos não é um aluno assíduo, mas comparece às aulas quando pode e é participativo, interessado, colaborativo e estudioso. Marcos tira notas boas, demonstra prazer em aprender e se alegra e tem a sensação de ‘realmente ter aprendido’ quando diz ‘algo corretamente’. No processo de aprendizagem, Marcos considera a ‘aproximação cultural’ – o conhecimento mais profundo da cultura – muito importante e que o cinema alemão o ‘aproxima da cultura’ alemã. Marcos foi um participante atencioso e profundo.

Descrevi brevemente os participantes da pesquisa nesta seção com a intenção de apresentar os quatro personagens principais da investigação. Todos os dados que pude produzir nesta dissertação provêm deles através dos instrumentos, sobre os quais discorro na seqüência.

2.4 Os instrumentos de coleta de dados

Segundo Faltis (1997) as formas mais populares de validação interna no estudo de caso são a triangulação, o longo período de observação em campo, a checagem e rechechagem das asserções e as suposições e orientações teóricas conhecidas no início do estudo. Tradicionalmente, o conceito de triangulação de dados tem sido a principal premissa para promover a confiabilidade e validação interna da pesquisa qualitativa.

Como as pesquisas nos últimos anos têm utilizado uma variedade maior do que três instrumentos de coleta de dados, há mais do que três pontos de perspectiva para análise, apesar do que sugere o nome. A investigação relatada nesta dissertação utiliza, da mesma forma, mais do que três instrumentos de coleta de dados. Assim, considero que a idéia da cristalização proposta por Richardson (1994)⁶ seja a mais adequada para o estudo.

⁶ O autor afirma que a imagem central para validação de textos pós-modernistas não é a do triângulo, mas a do cristal, “que combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades, e ângulos de abordagem. Cristais crescem, mudam, alteram, mas não são amorfos. Cristais são prismas que refletem externalidades e as refratam, criando diferentes cores, padrões, ordens dispersando-as para diferentes direções. O que vemos depende do ângulo de repouso. [...] A cristalização nos provê uma compreensão profunda, complexa, parcial do tópico (Richardson, 1994, p. 522). Do original: “...which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle or repose” (*Idem ibidem*).

As técnicas de coleta de dados utilizadas neste estudo são as observações naturalísticas; os métodos de elicitación, como entrevistas; e coleta de material escrito, como narrativas e questionários. Nesta pesquisa, são utilizados os seguintes instrumentos para a cristalização dos dados:

- Questionário aberto
- Narrativas escritas
- Observação de aula com gravações em áudio e vídeo
- Entrevista semi-estruturada
- Sessões reflexivas e de visionamento
- Notas de campo

Abaixo apresento os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, bem como os objetivos da utilização de cada um.

2.4.1 Questionário aberto

Vieira-Abrahão (2006) afirma que “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados” (p. 222).

Para esta investigação, foi utilizado inicialmente um questionário escrito (QE) aberto, contendo oito perguntas e algumas informações acerca do perfil sócio-cultural dos participantes (anexo I). Considerei este tipo de questionário, sem questões fechadas e pré-determinadas, nem itens em escala ou fechados, o mais adequado para uma coleta de dados que promova uma interpretação mais rica e detalhada das respostas dos participantes.

Elaborei a primeira e a segunda perguntas mais simples, referindo-se ao tempo de estudo do aluno e ao primeiro contato com a língua alemã, respectivamente. Procurei saber quanto tempo de experiência ele ou ela possui e também prover oportunidade para relatos.

Quando questiono sobre alguma viagem feita a países que falam alemão na terceira pergunta, busco por relatos de experiências, mas aqui já poderiam emergir crenças sobre a língua. Na questão quatro, busco crenças sobre a língua e sobre a aprendizagem de alemão,

mas decidi subdividi-la em por que o aluno começou a estudar alemão, e por que estuda hoje, pois as motivações poderiam ter mudado⁷.

Na quinta questão, procuro crenças e identidades perante a língua, questionando sobre o gosto por falar alemão. Na sexta pergunta poderiam emergir crenças e identidades sobre a aprendizagem de alemão, pois é relacionada à avaliação que o aluno tem sobre o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação em alemão. Na sétima pergunta, procuro fazer com que o participante declare características da sua identidade, ao pedir para que se descreva como aluno de alemão. E, finalmente, busco abertamente crenças sobre a língua (mas também identidades), perguntando, na questão oito, o que o participante acha da língua alemã.

O QE serviu, portanto, para começar a buscar as experiências, as crenças e as identidades de uma forma mais focalizada, mas ainda aberta, dando voz ao participante. Meu objetivo com o QE foi a investigação de experiências prévias com a língua alemã, a inferência de algumas crenças sobre o alemão e sobre a aprendizagem de alemão e de identidades dos participantes como alunos de alemão. Além disso, o QE contribuiu para a construção dos roteiros das entrevistas orais. Posteriormente, houve o suporte das narrativas, das entrevistas, das notas de campo, das transcrições das aulas (TA) e das sessões reflexivas, para que as interpretações fossem revistas e/ou confirmadas.

2.4.2 Narrativas

Vieira-Abrahão (2006) define as narrativas, ou auto-relatos, como “técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula” (p.224). As narrativas são utilizadas nesta pesquisa pelo seu potencial de trazer um histórico do participante, com suas experiências, motivos, sensações, expectativas, desejos, ansiedades, alegrias e frustrações em relação ao aprendizado de alemão. Enfim, elementos que não possam ser observados e precisem ser apreendidos com outros instrumentos.

Barcelos (2006) aponta a importância da pesquisa narrativa, “pois permite que os

⁷ Apesar de ter sido aplicado um questionário piloto, parece que essa subdivisão deixou a apresentação da pergunta menos clara, pois dois participantes responderam à pergunta 4-b (porque você estuda alemã hoje?) apenas sim.

professores [e os alunos, acrescento] reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática” (p. 147). Nesta pesquisa, foram utilizadas duas modalidades de narrativas: as narrativas escritas (NE) e as narrativas orais (NO). Inicialmente, as NO não estavam previstas, no entanto, elas se fizeram necessárias, pois os participantes não produziram NE (anexo II) com elementos suficientes para análise e, com a coleta das NO (anexo III), tive a chance de incitá-los a desenvolver mais as idéias.

Meu objetivo com este instrumento foi, além de produzir novos questionamentos para a entrevista, comparar e identificar as experiências dos participantes, suas crenças e associá-las às identidades que eles têm construído a partir da interpretação do que foi narrado e da análise do questionário escrito.

2.4.3 Observação de aula com gravações em áudio e vídeo

A observação é parte fundamental na pesquisa qualitativa e no estudo de caso. Flick (2004) sustenta que “eventos e práticas que ocorram raramente – embora sejam cruciais à questão de pesquisa – podem ser captados somente com sorte, ou se o forem de alguma forma, por uma seleção cuidadosa de situações de observação” (p.158). Por isso, além da observação participante com notas de campo, quase todas as aulas foram gravadas em áudio na íntegra e alguns momentos foram gravados também em vídeo.

Segundo Flick (*op. cit.*), grande parte do conhecimento do pesquisador está embasada nos enunciados verbais dos participantes e não só na observação das suas ações. A gravação em áudio foi, então, um instrumento para a coleta de dados onde as crenças e as identidades emergiram em falas espontâneas, na conversa informal – em que a interação se dá de forma natural e informal –, ou mesmo em falas elicitadas pela professora no decorrer normal da aula. Flick (1994), afirma também que “é mais provável que os enunciados dentro do grupo sejam vistos como atitudes compartilhadas e não como enunciados de um membro em contato direto com o observador” (p.158). Assim, as atitudes inferidas a partir de atividades no grupo podem ser compartilhadas pelo grupo.

A gravação em vídeo vem também associada à observação e às gravações em áudio. Segundo Erickson (1991), a análise do material gravado em vídeo tem três pontos fortes: a)

a capacidade de uma análise mais completa; b) o potencial de reduzir a dependência do observador de uma observação prematura; e c) ela reduz a dependência do observador de eventos que ocorram freqüentemente como a melhor fonte de dados. Além disso, as gravações em áudio e vídeo permitiram uma melhor contextualização nas sessões reflexivas.

2.4.4 Entrevista individual semi-estruturada

A modalidade de entrevista aplicada neste trabalho foi a semi-estruturada, com questões formuladas para que o participante discorresse e verbalizasse seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados (Rosa & Arnoldi, 2006). Vieira-Abrahão (2006) acrescenta que a entrevista semi-estruturada é caracterizada por uma estrutura geral, mas tem maior flexibilidade do que a entrevista estruturada. Algumas questões orientadoras são preparadas para que o pesquisador tenha as direções gerais que orientarão seu trabalho, mas estas questões são utilizadas sem uma ordem fixa. A meu ver, a entrevista semi-estruturada individual (EI) permite, também, a emergência de tópicos e temas não previstos pelo pesquisador, acomodando eventuais desvios nos questionamentos, que podem levar a informações importantes.

Para esta pesquisa, formulei quatro roteiros de entrevistas individuais (anexo IV), contendo, além de perguntas gerais acerca das crenças e identidades dos participantes como alunos de alemão, perguntas relacionadas às experiências de cada um coletadas nas narrativas, no QE e nas observações da aula. Por exemplo, para Lúcia, por ter ascendência alemã, perguntei sobre a importância da língua; para Marcos, que fala inglês, pedi uma comparação entre a aprendizagem de inglês e de alemão; a Vicente, que busca um resgate às origens, perguntei sobre essas origens; e questionei Kélia, que já foi à Alemanha e à Suíça trabalhar com psicologia, acerca da relação entre esses países e a psicologia.

Durante o processo da entrevista, meu objetivo foi tentar fazer emergir dos participantes novos relatos de experiências e reflexões sobre sua aprendizagem para enriquecer o conteúdo das entrevistas. Com essa liberdade da entrevista semi-estruturada, pude aprofundar e checar as interpretações dos instrumentos anteriores.

2.4.5 Notas de campo

Notas de campo são definidas, segundo Vieira-Abrahão (2006), como “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva” (p.226). As notas de campo (NC) utilizadas nesta pesquisa foram descrições de eventos na sala de aula que considerei relevantes, acompanhadas das minhas impressões pessoais.

Como um instrumento de impressões pessoais, as NC (anexo V) contextualizaram os eventos das aulas de forma subjetiva, como eu os havia percebido. Para validação das NC enquanto fatos para a interpretação, as mesmas foram associadas às gravações em áudio e vídeo. O suporte das gravações de passagens de interação, principalmente em áudio, proporcionou liberdade para se anotar mais detalhadamente comentários e impressões pessoais no momento da observação, o que posteriormente deu apoio na análise.

2.4.6 Sessões reflexivas e de visionamento

Para diminuir a subjetividade na análise, os participantes foram convidados a participar de sessões reflexivas e de visionamento (SRV), com o objetivo de proporcionar uma auto-reflexão e uma discussão da análise inicial, a partir dos dados coletados pelos diversos instrumentos. Vieira-Abrahão (2006) exemplifica as sessões de visionamento como envolvendo a exposição das gravações das aulas observadas aos participantes, esperando levantar a perspectiva dos envolvidos sobre suas próprias ações e provocar a conscientização sobre o seu fazer.

Da mesma maneira, nas sessões reflexivas e de visionamento desta pesquisa, os participantes tiveram acesso ao material escrito por eles, às transcrições do material gravado em áudio e vídeo, e às minhas notas de campo. Além de conferir mais validade à análise, esta exposição gerou reflexões interessantes e contribuições para a discussão⁸.

No quadro a seguir vêm resumidos os instrumentos, seus objetivos e cronograma de aplicação.

⁸ Infelizmente não foi possível realizar a sessão reflexiva e de visionamento com Marcos por absoluta incompatibilidade de horários.

Quadro 1: Instrumentos de coleta de dados, objetivos e data de aplicação

Instrumento	Objetivo	Data de aplicação
Questionário piloto	Verificação da adequação e clareza das perguntas.	24/03/2008
Questionário aberto (QE)	Levantamento inicial de experiências, crenças, identidades e perfil dos participantes.	26/03/2008
Narrativas escritas (NE)	Inferência das experiências, crenças e identidades dos participantes.	31/03/2008
Narrativas Oraís (NO)	Aprofundamento sobre as experiências, crenças e identidades dos participantes.	V – 30/04/2008 K – 05/05/2008 M – 14/05/2008 L – 19/05/2008
Observação de aulas/ gravação em áudio (TA)	Observação no contexto de interação, levantamento de crenças e identidades dos participantes.	24/03/2008 a 25/06/2008
Observação de aulas/ gravação em vídeo	Observação mais detalhada do contexto.	27/03/2008,03/04/2008, 30/04/2008,19/05/2008, 28/05/2008,25/06/2008
Entrevista semi-estruturada (EI)	Aprofundamento da interpretação dos instrumentos anteriores e levantamento de novos relatos de experiências.	K – 28/05/2008 L – 02/06/2008 V – 09/06/2008 M – 16/06/2008
Notas de campo (NC)	Descrição de eventos e impressões pessoais.	05/03/2008 a 25/05/2008
Sessões reflexivas e de visionamento (SRV)	Apresentação dos dados coletados, reflexão e discussão com os participantes.	V – 17/11/2008 L – 03/12/2008 K – 04/12/2008

Após discutir sobre os instrumentos, explicito como os dados foram construídos.

2.5 Procedimentos para a coleta de dados

Tomei como referência a recomendação de Bauer e Aarts (2002), que sugerem as seguintes etapas da construção do *corpus* nas ciências sociais: “a) selecionar preliminarmente; b) analisar essa variedade; c) ampliar o *corpus* de dados até que não se descubra mais variedade” (p. 55). No caso deste estudo, foi feita uma observação participante, com baixo grau de intervenção, mas consciente de que o pesquisador “também é um ator agindo e exercendo sua influência” (Laville & Dionne, 1999, p. 33).

Quase todas as aulas foram observadas, com exceção de três delas, devido a imprevistos. Foram observados a atuação dos participantes na sala juntamente com seus colegas e professora, sua relação com o contexto de sala de aula, os momentos em que falavam mais, ou que falavam menos, quão ativos eles eram nas atividades em grupos ou em duplas e sua postura como alunos. Durante a observação, fiz anotações subjetivas, de impressões pessoais, as quais depois comparei com outras informações, a partir das gravações e dos instrumentos escritos.

Para a coleta do discurso natural dos alunos, as aulas foram gravadas em áudio a partir da oitava aula, após a questão burocrática da instituição de confirmação da turma, e após a assinatura dos termos de consentimento (anexos VI e VII) por todos os alunos. Há, na sala de aula, cinco mesas com capacidade para até cinco alunos cada. Durante as aulas, um aparelho de gravação de áudio foi colocado em uma, duas ou três mesas alternadamente, procurando sempre as mesas onde os participantes desta pesquisa se sentavam.

A escolha das partes das aulas que foram filmadas foi feita no próprio momento em que ocorriam. Os principais critérios de escolha foram o tipo de tarefa e o tema abordado, por ter considerado terem eles mais ou menos potencial para narrativas e observação das identidades. A tecnologia de vídeo permite, segundo Johnson (1992), a captura da natureza do contexto físico, da identidade dos participantes da interação e de outros aspectos não-verbais como os gestos e contato visual.

O vídeo foi captado pela câmera embutida no meu computador. Assim, apesar de não esconder que estava filmando determinados momentos, nem sempre os participantes percebiam quando estavam sendo gravados. Isso impediu o desconforto natural e a falta da

espontaneidade da gravação em vídeo. Eles tiveram acesso a esse material posteriormente, nas SRV.

Pica (1997) considera que, apesar do pressuposto de que os dados mais autênticos são obtidos dentro do discurso natural, é normalmente muito difícil conseguir amostras suficientes dentro desse tipo de discurso. Portanto, nesta pesquisa, além da observação do discurso natural, foi necessário o uso de instrumentos que viabilizaram a coleta de dados controlada.

Antes da aplicação do questionário escrito aos participantes, foi aplicado um questionário piloto com cinco alunos da mesma instituição que serviu como forma de verificação da adequação e clareza dos questionamentos e para uma visão prévia dos dados que poderiam surgir⁹.

Os QE foram entregues, então, aos quatro participantes da pesquisa em uma aula com a indicação de que me devolvessem na aula seguinte. A idéia era de que eles respondessem sem muita pressão, mas que também não se demorassem demais com os questionários, o que poderia interferir na espontaneidade das respostas¹⁰.

Para as narrativas, segui a orientação de Barcelos (2006), que afirma que “através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes” (p.150). Elaborei, assim, um impulso para narrativa escrita (anexo VIII), onde esclareço que tipo de informações gostaria que eles escrevessem. Nesse texto, dou o exemplo das minhas próprias emoções, relatando como decidi estudar alemão e como foi meu primeiro dia de aula como aluna de alemão, esperando com isso criar um clima de confiança entre nós. Infelizmente, talvez pelo estilo da minha própria NE ter sido resumido, dois participantes foram muito econômicos em suas NE, e um não pôde escrevê-la por estar muito atarefado, o que me levou a pedir as NO. As NO trouxeram um quadro mais geral e detalhado das experiências,

⁹ Mesmo que o questionário piloto não tenha levantado nenhum problema de compreensão das questões, quando o QE foi aplicado aos participantes, pude notar que a apresentação de uma das questões não está totalmente clara.

¹⁰ Apesar de o QE ter satisfatoriamente alcançado o objetivo, que era começar a captar as experiências, crenças e identidades dos participantes, faltou nele um aprofundamento quanto ao perfil dos participantes. Por exemplo, a informação da origem do participante se mostrou importante, mas aconteceu com todos os participantes de eu só ter acesso a essa informação na ocasião da entrevista. Outro exemplo que poderia ter vindo no questionário são outras línguas estrangeiras que eles já falavam ou estudavam, buscando suas experiências de aprendizagem de LE.

crenças e identidades dos alunos, pois os participantes explicitaram mais sua fala, devido à interação.

A partir dos dados destes primeiros instrumentos, preparei um roteiro de entrevista oral para cada participante e marquei com cada um individualmente. Busquei, conforme indicam Rosa e Arnoldi (2006), tentar neutralizar a presença do gravador e de outros meios de coleta de dados e minha própria presença como elemento estranho. Além disso, procurei adequar meu comportamento social e lingüístico ao do entrevistado. As EI têm duração de aproximadamente: Lúcia – 17 minutos; Marcos – 32 minutos; Kélia – 35 minutos; e Vicente – 39 minutos. Dentro desse tempo, pude levantar as questões do roteiro e desenvolver outras que emergiram no momento das EI, fazendo delas um forte instrumento para a análise, sempre suportada pelas narrativas, notas de campo e gravações em áudio e vídeo.

Finalmente, após a aplicação de todos os instrumentos e análise preliminar, houve as sessões reflexivas e de visionamento, onde expus todos os dados coletados aos quatro participantes da pesquisa individualmente. Para a apresentação dos dados, marquei com canetas marca-texto de quatro cores diferentes os dados específicos de cada participante; assim foi possível distinguir facilmente as observações das NC e das TA e os dados que me pareceram mais relevantes nas transcrições das narrativas e das entrevistas e nos questionários. E, no mesmo encontro, assistimos aos vídeos capturados na aulas. Os participantes comentaram e analisaram suas ações, sua postura, sua fala, e minhas próprias impressões destas¹¹. Esse foi um momento de grande importância na pesquisa, pois os participantes refletiram sobre seu discurso, suas ações, suas crenças e suas identidades, e colaboraram na própria análise.

2.6 Procedimentos para a análise dos dados

Compartilho do pressuposto de Laville & Dionne (1999), de que os fenômenos humanos acontecem a partir de uma multicausalidade, um encadeamento de fatores variados que se juntam e interagem. Segundo Johnson (1992), a abordagem geral de análise

¹¹ Kélia, por exemplo, não concordou com uma suposição minha nas notas de campo, então reformulamos a anotação juntas e uma anotação foi retirada e outra reformulada a pedido de Vicente.

de dados num estudo de caso é “examinar os dados por temas, assuntos, ou variáveis significativas para descobrir como esses são padronizados, e tentar explicar esses padrões¹²” (p. 90). Ainda segundo Johnson (*op. cit.*), uma boa análise é aquela que:

(1) identifica variáveis, assuntos ou temas importantes; (2) descobre como estes são padronizados e se inter-relacionam num sistema limitado; (3) explica como estas inter-relações influenciam os fenômenos sob estudo; e (4) oferece novos *insights*¹³ (p.90).

A partir da observação das aulas, foram elaboradas as NC, que ofereceram suporte tanto para a investigação dos dados quanto para as transcrições das gravações em áudio. A transcrição das aulas (anexo IX) está compacta, pois considerei desnecessário transcrever falas que não teriam ligação com os objetivos do estudo, como por exemplo, explicações gramaticais da professora, conversas entre alunos sem interação de nenhum participante, ou simples averiguações de respostas de exercícios. Foram transcritas, portanto, as passagens de interação em sala de aula que, já no contexto da observação participante, com apoio das NC, e após uma primeira audição atenta, considerei representativas para a inferência das crenças e das identidades dos participantes. Foram transcritas também as NO (anexo III) e as EI (anexo X)¹⁴. As normas de transcrição utilizadas seguiram as orientações do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta, o projeto NURC, sintetizadas numa adaptação do quadro de Dionísio (2004, p.76) (anexo XI). No entanto, nos excertos da análise dos dados, no capítulo III, as transcrições estão menos técnicas, pois o foco das passagens é no conteúdo. Portanto, mantive apenas as sinalizações de pausa e de que a fala foi interrompida.

Elaborei então, norteada pelos objetivos do estudo, a apresentação, categorização e análise dos dados, articulando com a fundamentação teórica para responder às perguntas desta pesquisa. Primeiramente, após cada transcrição, foi feita uma leitura, onde “de acordo com os objetivos da pesquisa, o analista faz a transcrição assinalando o que é fundamental

¹² Do original: “... to examine the data for meaningful themes, issues, or variables, to discover how these are patterned, and to attempt to explain the patterns” (Johnson, 1992, p. 90).

¹³ Do original: “... (1) identifies important variables, issues, or themes; (2) discovers how these pattern and interrelate in the bounded system; (3) explains how these interrelationships influence the phenomena under study; and (4) offers fresh new insights” (Johnson, 1992, p. 90).

¹⁴ Houve problemas de ruído (ar-condicionado, outros alunos falando, ou barulhos corriqueiros de sala de aula) que comprometeram em alguns momentos das transcrições. E, na entrevista de Kélia, há dois saltos temporais nas transcrições, pois Kélia e a professora falaram sobre um assunto paralelo.

para suas análises” (Dionísio, 2004, p.75). Em seguida, reli todo o material impresso, marcando as informações que poderiam trazer dados para a análise. Busquei, dentro das passagens já assinaladas, relatos de experiências dos participantes para levantar e categorizar suas crenças sobre alemão e sua aprendizagem, e caracterizações das suas identidades como alunos de alemão.

Por fim, propus relações entre essas crenças e identidades. Para a apresentação e discussão dessas relações, elaborei quadros, onde transcrevi os indícios das caracterizações das identidades, as crenças sobre a língua alemã e as crenças sobre a aprendizagem de alemão levantadas, e relacionei-as às identidades.

2.7 Considerações éticas

Neste estudo, para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes são pseudônimos, todos participaram voluntariamente e assinaram um termo de consentimento, após serem esclarecidas as dúvidas. As questões de revelação, transparência e negociação de expectativas, objetivos e interesses mútuos são, conforme Flick (2004), muito relevantes. Schüklenk (2005) afirma sobre esse tema:

Depois de terem sido voluntariamente informados e esclarecidos, a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental de um processo (p. 36).

Adicionado a isto, como afirma Flick (2004), “negociar a entrada em uma instituição é menos uma questão de fornecer informações do que estabelecer uma relação” (p.72). Sendo, então, parte fundamental do processo, os participantes tiveram acesso aos dados, para que seu uso fosse negociado. Os participantes tiveram o direito, por exemplo, de apagar passagens de vídeo onde eles se sentiram expostos, ou modificar anotações com as quais não concordaram. Além disso, nas SRV, os participantes puderam esclarecer percepções minhas na análise dos dados. Esse envolvimento dos participantes segue a premissa da ética utilitarista: maximizar, através de nossas ações, a utilidade para a maioria das pessoas envolvidas (Schüklenk, 2005).

Considerações finais

Neste capítulo, argumentei que a pesquisa qualitativa com a modalidade estudo de caso e a abordagem contextual para a pesquisa em crenças é a metodologia mais adequada para a pesquisa, porque investiga as experiências, crenças e identidades de alunos de alemão num sistema específico e limitado, levando em consideração as variáveis do contexto.

Explicitarei, também, o contexto da pesquisa e descrevi os participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A coleta dos dados prezou pelo naturalismo, entretanto, foram necessárias técnicas de elicitação, como nas narrativas, nas entrevistas orais e nos questionários escritos. A análise dos dados foi feita de forma interpretativista e contextual. Finalmente, apontei alguns princípios éticos que orientaram a pesquisa.

Feita a delimitação da metodologia do trabalho, apresento a análise dos dados, no próximo capítulo.

Capítulo III

BUSCANDO A SÍNTESE DOS ELEMENTOS

Todo fundamento teórico e metodológico já apresentados culmina neste espaço de articulação dos dados com o embasamento teórico. Os dados construídos neste estudo provêm de questionários escritos, narrativas orais e escritas, entrevistas individuais, observações de aula, notas de campo, gravações em áudio (aqui apresentadas pelas TA) e gravações em vídeo, e sessões reflexivas e de visionamento. Como procurei ter sempre em minha análise a voz dos participantes, estes vêm freqüentemente citados com a devida referência à fonte de onde foi retirado o excerto, que pode ser, por vezes, longo, para termos uma visualização menos fragmentada de suas falas. Assim, referências a excertos são recorrentes, e, por uma questão de organização de texto, substituí a palavra ‘excerto’ por ‘e.’, da mesma maneira, a forma plural por ‘ee.’ nessas referências.

Início este capítulo com a apresentação e discussão dos dados, norteada pelos objetivos específicos propostos no estudo, levantando, primeiramente, relatos de experiências de aprendizagem dos participantes e, em seguida, suas crenças sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem da língua alemã. Exploro, então, caracterizações das suas identidades como alunos de alemão e finalizo buscando relacionar essas crenças e essas identidades.

3.1 Histórias de estudar alemão: relatos de experiências

O primeiro objetivo da pesquisa, levantar relatos de experiências, se mostra de grande relevância para a investigação das crenças e das identidades dos participantes. Como afirma Barcelos (2006b), “através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes” (p. 150). Esses relatos servem, muitas vezes, tanto de embasamento para inferências de crenças e identidades, quanto de contraponto a elas.

As experiências prévias dos participantes com a língua alemã parecem ter despertado um interesse pelo idioma por motivos diversos. Seja pela ascendência, seja pela curiosidade, seja pela busca por algo diferente, os caminhos de Lúcia, Marcos, Kélia e Vicente se cruzaram na sala da aula. Hoje em dia, é principalmente lá, na sala da aula, onde eles têm contato com a língua alemã.

Lúcia estuda devido à ascendência alemã, ela deseja conhecer suas origens, pois é de família alemã e, apesar de ter falado alemão na infância, perdeu o contato com a língua depois que os pais faleceram e ela se mudou. Lúcia afirma que a mãe gostaria de ensiná-la a ler e a escrever em alemão na infância, mas ela quando criança não se interessou.

[1]

Eu aprendi primeiro falar em alemão (...) aí aprendi português também, mas a primeira língua minha foi alemão mesmo. (...) Nossa família era bem alemã, (...) tem alguns que eu falo ainda, meus irmãos todos falam, aí os sobrinhos nem todos, só alguns. (...) Minha mãe queria me ensinar a escrever e a ler na época quando ela era viva, (...) porque quando eu perdi minha mãe eu tinha quinze anos, (...) depois eu queria aprender e não tinha ninguém pra ensinar mais. (L, NO)

Com o tempo, os encontros com os irmãos foram ficando esparsos e, conseqüentemente, as oportunidades de falar alemão também, já que alemão era, para Lúcia, uma língua associada à família. Durante muito tempo, Lúcia dedicou-se ao trabalho e não teve muita oportunidade de falar nem de estudar alemão. Quando sentiu a vida mais estável, começou a ter curiosidade sobre essa língua que ‘dormiu’ em sua mente e, com incentivo, resolveu procurar um curso para, finalmente, aprender a ler e a escrever em alemão.

[2]

Demorou muito tempo porque eu fiquei meio acomodada, (...) meio dormiu essa vontade do alemão, (...) trabalhando muito. (...) Agora que eu tô mais sossegada, e as pessoas me incentivavam, (...) aí me deu vontade de novo, então eu tô voltando. (L, NO)

E, apesar de ter crescido falando alemão, sentia medo de enfrentar a situação de sala de aula, por não saber ler nem escrever em alemão. Parece que Lúcia hesitava em assumir o papel de aluna por ter uma relação (no campo da escrita) insegura com a língua alemã. Lúcia fez, então, um primeiro curso de conversação e começou a se sentir mais segura. Ainda assim, Lúcia hesitou muito antes de procurar o curso da instituição

onde esta pesquisa foi realizada por achar que seria muito difícil, ela acreditava que não conseguiria mais falar alemão devido ao tempo sem praticar, e precisou de muito apoio de seu marido.

[3]

Ah, eu pensei que era muito mais difícil (...) pra entrar. (...) O Ronaldo foi me empurrando, eu fiquei bem um ano sem fazer nada. (...) Faz tempo que eu não estudo, então tá tudo escondido, tá tudo guardado, (...) pra relembrar e tudo... (...) Aí eu liguei, diz 'ah, tem que fazer uma prova, um teste', daí eu disse 'ah, meu Deus, como é que eu vou', aí ele falou 'dá uma estudada, dá uma revisada nas coisas que você sabe e pronto, vai'. (L, NO)

Nossas crenças podem influenciar tanto nossas experiências quanto nossas ações (Horwitz, 1999). Assim, parece que o apoio do marido foi muito importante para Lúcia, que, sem ele, provavelmente não teria procurado o curso, pois medo e insegurança eram uma constante para ela. Lúcia declarou que tinha muito medo antes de entrar no curso: medo de não saber explicar o que gostaria, de não saber escrever e ler, ou medo de enfrentar a situação de sala de aula por ser mais velha do que muitos da turma.

[4]

Tinha muito medo, porque eu sei que eu sei, mas meu problema é que eu não sei explicar direito as coisas, ou escrever a frase certo, porque como eu penso eu vou falando, mas na hora de escrever eu me embanano toda. (...) Acho que é de mim, medo que eu tinha dessas coisas assim, coisas pequenas. (...) Medo é aquela coisa, comparando com os meninos daqui eu sou avó deles, vamos dizer! (...) Mas aí eu fiz quatro livros (...) mais de conversação, era bem mais leve, (...) sete horas só tinha eu, e a menina ia lá só pra dar aula pra mim, então eu era sozinha, (...) então eu perdi um pouco esse medo. (L, NO)

Mas, com o tempo e como efeito de suas próprias experiências de aprendizagem (Barcelos 2000b), Lúcia foi perdendo esse medo e passou a ter prazer em aprender alemão.

[5]

Agora é um prazer vir pra cá, eu acho [a aula] bem gostosa, (...) não é aquela só assistir aula, porque levanta, conversa com um, faz um diálogo com outro. (...) Eu me sinto bem, agora eu sinto bem, no começo era aquele receio, mas agora foi, já espero chegar segunda e quarta pra poder vir. (...) É uma meta que eu tenho, que eu quero aprender... sabe, é um objetivo, eu quero aprender a ler e a escrever direito. (L, NO)

Marcos acredita ter conhecido a língua alemã pelo avô que falava alemão e pelo tio que fala alemão e adora a cultura alemã. Ele explica que esse contato inicial não o

agradava muito e que seu primeiro contato agradável com o alemão foi com o primeiro filme falado de Fritz Lang¹, “M”.

[6]

Meu avô falava alemão, meu tio fala alemão, adora a cultura alemã, possivelmente por meio dele eu tive meu primeiro contato com a língua alemã. Ele coloca músicas típicas alemãs para tocar em festas familiares. Não me agradava muito. Meu primeiro contato agradável foi com o primeiro filme falado de Fritz Lang, M. (M, QE)

O desejo de começar a aprender uma língua nova levou Marcos ao curso de alemão, pois já falava outras línguas e, como estuda cinema e gosta especialmente de um filme do expressionismo alemão, começou a ter curiosidade em compreender o que as pessoas falavam nos filmes. Decidiu, então, buscar um curso com essa finalidade, ou para, um dia, poder ler autores alemães sem tradução. Mesmo assim, Marcos afirma não haver um fim prático para estudar alemão.

[7]

Eu tava procurando uma língua pra fazer (...) e eu curto muito Fritz Lang, e na época que eu vim pra cá, eu tava muito ainda numa onda ‘eu quero entender o que esses caras falam nesses filmes’ e aí eu caí aqui assim. (...) Quando eu fui tomando consciência, da minha vida, saber que eu queria fazer uma formação em ciências humanas, e que todo pensamento do século dezenove é em alemão, e várias coisas desse tipo assim, isso me causa... também um interesse em entender, porque uma experiência que eu tenho com o inglês, por exemplo, é de já ter lido a tradução e me deparar com o original, e ver que a coisa é bem diferente... (...) Não tem um fim prático, eu não tava procurando um fim prático, com certeza se eu tivesse procurado um fim prático, eu faria francês, não alemão. (M, EI)

Já para Kélia, foi justamente uma motivação prática que a levou a estudar alemão. Sem ascendência nenhuma alemã, Kélia teve seu primeiro contato com a língua por meio de amigos e depois por viagens feitas à Alemanha e à Suíça. Como eventualmente tem contato com pessoas alemãs e não a agrada os amigos precisarem traduzir tudo o que elas falam, Kélia acha interessante que ela também fale alemão, além de gostar de idiomas. Após uma interrupção no curso e nas viagens devido a um problema de saúde, Kélia voltou a se interessar pelas viagens ao exterior e pelo idioma, e afirma pretender voltar a Alemanha e se comunicar em alemão.

[8]

Desde que comecei a viajar para o exterior a Alemanha era um país que me interessava conhecer, pela beleza arquitetônica, pela alegria do povo e pelas

¹ Cineasta austríaco (1890-1976)

festas populares. Entretanto, tinha medo do idioma (...). Fiz amizade com algumas dessas pessoas [alemãs], pois falavam, também, português, mas o meu interesse na língua aumentou, uma vez que alguns amigos desses amigos não falavam português e a necessidade de traduções era contínua e limitante. (...) Num estágio de 3 meses na Suíça, (...) eu estudava francês e foi neste idioma em que nos comunicávamos. Entretanto, meu interesse pela língua alemã aumentava mais. Em 1997 eu e Mauro fizemos uma viagem de carro parando em várias cidades alemãs. Adorei!!! E passei a acreditar que seria interessante aprender alemão. (...) Estudei até o final de 1999, (...) iniciei os tratamentos para câncer de mama sem interromper os estudos (fazia alemão e francês), que eram grandes prazeres, até terminar o tratamento. Aposentei-me e perdi o interesse em viajar para fora. Com isso, foi embora, também, o interesse em aprender alemão. (...) Retornei em 2006 a viajar ao exterior (...) e em 2007 passei a fazer planos mais ousados como apresentar a Alemanha para minha mãe sem tradutor. (K, NE)

Devido à doença, Kélia deixou de freqüentar o curso e ficou oito anos sem estudar alemão. Quando retornou, começou novamente do início, pois afirma que já estava tendo dificuldades àquela altura e considerou melhor voltar ao início.

[9]

Fiz questão de voltar do início, (...) eu me lembro quando eu saí, eu já tava com alguma dificuldade, porque chegou no acusativo, dativo, esses negócios, eu tenho horror a isso, mas tudo bem, uma hora eu vou aprender. (...) Ah, voltar do começo é muito mais fácil, até porque no primeiro semestre eu tava mais adiantada que meus colegas, (...) claro que não deixei de aprender, porque muita coisa eu tinha esquecido. (K, NO)

Depois de ter revisto os três semestres iniciais, Kélia sente agora dificuldades, principalmente com temas gramaticais, e afirma precisar estudar mais para que essas dificuldades não aumentem. Mas esse é um desafio que a estimula, e pretende continuar a estudar a língua também por ser uma forma de ocupar seu tempo com algo de que goste.

[10]

Agora, eu acho que foi onde eu parei em 99, agora que tá começando a pegar mesmo (...) eu tô vendo dificuldades, eu tô tendo dificuldades, (...) tô achando difícil essa coisa de acusativo, de dativo. (...) A sensação no geral é que nem tudo está perdido, mas eu preciso dar uma acelerada, porque senão... as minhas dificuldades serão maiores. (...) Eu vou continuar... não, é um desafio, e é uma forma de ocupar meu tempo também de uma forma que eu goste, que é aprendendo uma língua, uma língua nova. (K, NO)

Vicente tem ascendência alemã, mas, como sua família já mora no Brasil há algumas gerações, a língua alemã está se perdendo. Vicente afirma sempre ter se interessado pela cultura, pelo idioma e pela história alemã por ser a língua de seus antepassados.

[11]
Sempre tive uma paixão pela cultura, pelo idioma e pela história alemã. (V, QE)

[12]
Eu sempre tive vontade de aprender alemão por ser a língua dos meus antepassados (...) e indiretamente por ser a língua do meu sangue. (V, NE)

Quando pequeno, Vicente escutava algumas conversas incompreensíveis dos avós, que falam alemão fluentemente, e afirma que, depois de começar a estudar, essas conversas estão ficando mais claras.

[13]
Meus avós falam alemão fluente, então desde pequeno eu escuto algumas conversas incompreensíveis, que agora estão ficando mais claras. (V, QE)

Vicente acredita que talvez os avós não tenham ensinado alemão aos filhos para manter um código entre eles e afirma que a vontade de estudar alemão foi despertada numa viagem ao sul para visitar a família, quando viu alguns primos conversando em alemão.

[14]
Minha avó fala também, mas ela não passou, eu não sei se porque eles queriam ter esse código só entre eles. (...) Numa viagem, eu sempre vou pro sul nas férias, (...) aí vieram uns primos que eu não conhecia, de, sei lá, segundo grau, terceiro grau, umas criancinhas desse tamanho falando alemão, aí eu fiquei louco, falei, 'bom, eu tenho que falar alemão também!' (V, NO)

Como sempre teve a impressão de ser uma língua complicada, Vicente afirma ter ido ao primeiro dia de aula preparado para encontrar uma língua muito difícil e complexa, e se surpreendeu por não ter sido tão difícil quanto esperava.

[15]
Sempre ouvi meus avós falando, e parecia ser bem complicado. Outras pessoas, inclusive minha mãe que estudou e desistiu, que o alemão era uma língua difícil, complexa, etc. Então, no primeiro dia de aula eu fui preparado. Para a minha surpresa não foi TÃO difícil assim, mas com o passar das aulas foi se tornando mais complexo e o conteúdo foi ficando pesado. (V, NE)

Mesmo determinado a estudar alemão, Vicente tinha uma certa ansiedade, talvez influenciada pela experiência de sua mãe com o alemão, que desistiu no segundo semestre de estudo. Vicente acredita que essa desistência deva-se principalmente ao

método gramática e tradução da época e, mesmo tendo a impressão no primeiro dia de que seria difícil, ao olhar o livro com o qual estudaria, o considerou bem didático.

[16]

Falei 'não, agora vou estudar alemão' ... mas aí você chega na aula, (...) bom, eu sabia da dificuldade, minha mãe fez alemão aqui, ela fez um ano e não agüentou, o segundo semestre foi o limite, ela falou que não dava pra aprender... aí ela caiu fora... só que o método era muito diferente, ela até me mostrou o material dela, ela tinha uma gramática, e era assim, decoreba, sabe, pega o verbo tal com todas as pessoas. (...) Aí ela falou 'ah, vamos ver se você vai conseguir, né', me matriculei e falei 'é, vou falar alemão', e minha mãe 'ah, vai, você acha que vai'... aí então eu já tava meio preparado assim realmente pra dificuldade. (...) E aí eu entrei no alemão, começou a aula e aí eu falei 'isso é difícil', eu dei uma olhada no livro, só que o livro é bem legal, é bem didático. (V, NO)

Depois de tanta expectativa, Vicente considera que seu primeiro dia de aula foi bom e tranquilo. Como a professora procurou acionar o conhecimento prévio da turma, Vicente parece ter se sentido, assim, familiarizado com a língua. Essa primeira aula foi, para Vicente, um momento marcante na sua aprendizagem, onde parece que algumas barreiras foram quebradas. Pode ser que, nesse momento, tenha se iniciado um processo de (re)significação (Barcelos, 2006b) em suas crenças, que poderiam motivar ações favoráveis à aprendizagem, já que, como coloca Barcelos (2000a), a correspondência entre as crenças de professores e de alunos resultam em ensino e aprendizagem mais efetivos.

[17]

A primeira aula na verdade foi muito marcante, que foi os fonemas, (...) a professora (...) colocou algumas palavras que a gente já conhecia e falou 'vocês pronunciam certo sem saber', tipo Einstein... Freud... e foi muito marcante porque ali eu comecei a olhar uma palavra escrita, ou mesmo falada, e tentar juntar as coisas. (V, EI)

[18]

No primeiro dia de aula, a professora colocou umas palavras no quadro, tipo palavras que a gente sabia, então a gente saiu falando as palavras, Schumacher, Hitler, o que fosse que a gente conhecesse, e aí foi meio que adaptando, (...) então foi muito bom, foi bem tranquilo, eu falei 'ah, já sei falar alemão', cheguei em casa falando. (V, NO)

Vicente estuda hoje também pelo prazer, o prazer de descobrir a língua alemã, mesmo depois de um período de frustração, por considerar a aprendizagem lenta e o vocabulário da língua alemã muito extenso. Parece que Vicente passou por um conflito, pois sentia seu processo aprendizagem mais lento do que esperava. Fang (1996 *apud* Barcelos, 2000a) já afirma que a rotina da sala de aula têm grande impacto nas crenças,

e pode afetar nas práticas e trazer conflitos e dilemas. Por outro lado, como afirma Barcelos (2007), as escolhas e as ações dos professores e alunos são justificadas tendo como referência os fatores contextuais. Assim, parece que esse dilema inicial não desmotivou Vicente a ponto de desistir, talvez devido ao desejo de aprender a língua de seus antepassados. Ainda segundo Barcelos (2000a), “ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, brigar, ajustar e acomodar-se ao ambiente e aos outros” (p. 17). Vicente mostra que foi ativo e aparentemente vem se adaptando ao curso.

[19]

Ainda há muito o que aprender e também pelo prazer que tenho no descobrimento desta bela língua. (V, QE)

[20]

Fiquei um pouco frustrado com a lentidão do aprendizado por minha parte (que já imaginava sair falando tudo logo) e com a necessidade de memorizar um vocabulário enorme, novo e estranhíssimo. Apesar de tudo, aos poucos fui pegando o vocabulário, as estruturas, e hoje posso compreender um pouco dessa língua tão interessante. (V, NE)

Podemos perceber que quando os participantes começaram a estudar alemão já levavam conceitos prévios, impressões, ansiedades, crenças. E, mesmo que todos já tenham tido algum contato com a língua alemã – ou até por isso –, foram estudar alemão em um curso específico.

As experiências e os sentimentos dos participantes em relação à aprendizagem de alemão variam. Seus relatos são, naturalmente, subjetivos e relacionados ao que têm como mais influenciadores na aprendizagem, seja no domínio afetivo, seja no domínio cognitivo. Após serem apresentados os relatos de experiências dos participantes, temos subsídios para buscar suas crenças, levantadas a seguir.

3.2 As crenças dos participantes

Levantar as crenças sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão é o segundo objetivo deste trabalho. Sigo, portanto, apresentando primeiramente as crenças dos participantes sobre a língua alemã, em seguida, suas crenças sobre a aprendizagem de alemão.

3.2.1 Crenças sobre a língua alemã

É através da língua que os indivíduos constroem e negociam suas identidades e crenças (Barcelos, 2000b). Dessa maneira, conhecer as crenças dos alunos e professores em relação à língua-alvo pode promover ajustes benéficos para o processo de ensino/aprendizagem. Muitas das crenças dos participantes sobre a língua alemã podem ser crenças amplamente difundidas em nossa sociedade (cf. Rozenfeld, 2008); outras menos, sempre de acordo com a experiência pessoal de cada um, como veremos.

A língua alemã, como afirma Marcos, não fazia parte de sua realidade, era algo distante, exótico, no entanto, já percebia uma força expressiva no idioma. Como as crenças são socialmente construídas (Barcelos 2000b; Woods, 2003), e representam uma construção da realidade (Barcelos, 2006b), Marcos já tinha crenças em relação à língua alemã mesmo ela sendo distante de sua realidade pessoal.

[21]

Eu via a língua alemã como algo distante da minha realidade, algo exótico. Mas mesmo distante já era possível notar a força expressiva que tem o alemão. (M, QE)

Seu contato prévio com a língua vem dos filmes e de festas familiares, onde seu tio coloca músicas típicas alemãs para tocar e fala de aspectos culturais alemães. Mesmo conhecendo algumas crenças difundidas na nossa sociedade, Marcos afirma não compartilhar algumas delas, mas concorda com a crença quanto ao caráter da especificidade da língua. Como, segundo Dufva (2003), nossas crenças se relacionam com os discursos aos quais somos expostos, provavelmente essa posição de Marcos venha do discurso do tio que, aparentemente, domina e gosta da língua.

[22]

Eu tenho contato, meu tio é fluente e eu conheço, ele sempre mostrou coisas da cultura e CDs de música típica, e coisas desse tipo... então eu já conhecia alguma coisa, eu sabia que não era aquele negócio wawawa que todo mundo fala, que é grosso, ou qualquer coisa assim, eu sempre achei bacana e bonito... e também tem essa lenda né, que na verdade não é uma lenda, porque o alemão é muito específico, cada palavra tem um significado próprio. (...) Também diziam que era muito difícil, e eu realmente acho que é bastante, mas... nada impossível. (M, NO)

Na infância, Marcos foi exposto à cultura alemã principalmente por meio de músicas. Portanto, suas crenças iniciais sobre o alemão parecem estar relacionadas à

melodia da língua, como achar que era somente *jodln*², gostar do chiado, considerar uma língua bem cadenciada, agradável. Podemos perceber o caráter incoerente e contraditório das crenças (Dufva, 2003) se voltarmos ao excerto 6, onde Marcos afirma que a língua não o agradava muito, e seu primeiro contato agradável com o alemão foi com um filme.

[23]

[Eu achava que] era aquela coisa de *jodln* sabe, *iolei-ri-ri*, uma parada assim... antes, quando eu era jovem, com doze anos de idade, eu pensava isso, depois eu fui entendendo que existia realmente, porque aí cê entra em contato com outras coisas, já conhecia um pouco do cinema alemão, conhecia muito pouco, mas já conhecia um pouco, conhecia *Rammstein*, coisas assim... (...) A galera tem costume de achar que é... grosso, que é rude, eu nunca achei isso, eu sempre achei confortável, eu nunca achei grosso, achava bonito o chiado, porque alemão é muito aberto, a pronúncia, não existe 'ô' e tal, mas é uma língua bem pronunciada, uma língua bem cadenciada, eu acho bonito... então... eu sempre achei agradável, confortável mesmo, nunca achei... grosso, nem... seco e tal. (M, EI)

Marcos considera o alemão forte, expressivo e distante do português, mas a distância se dá por falta de exposição à língua, não por ela ser intrinsecamente distante. Segundo Marcos, essa distância do português interfere também em pontos gramaticais e regras, que considera difíceis, ou que dão a impressão de serem bobas. Talvez inclusive por isso a aproximação cultural seja, para ele, muito importante numa língua.

[24]

O alemão é forte e muito expressivo, mas é muito distante do português, e isso torna o estudo e a compreensão da língua algo complexo. Poderia ser da mesma forma com o inglês, mas a gente é muito mais bombardeado com informações em inglês e com a cultura americana em geral. Essa aproximação cultural é muito importante pra mim, e é algo que vem acontecendo aos poucos, mas por enquanto tem sido muito interessante. (M, QE)

Ao ser perguntado sobre as características da língua alemã, Marcos respondeu 'cabulosa' (uma palavra alternativa para 'muito difícil'). Como as crenças nascem nas interações com o contexto (Barcelos, 2004), Marcos aparentemente se adaptou à crença presente em seu meio, já que, antes de ter contato sistemático com a língua, suas crenças mais fortes não se referiam à dificuldade da língua. Por outro lado, Marcos a considera muito interessante por ser gramaticalmente detalhista (mas esse detalhamento pode trazer, para ele, também dificuldades, como podemos ver nas TA, linhas 157, 497, 499)

² Estilo de música popular alemã.

e acredita que desenvolver a capacidade lógica das associações em alemão o farão compreender a completude do idioma.

[25]

[A língua alemã é] cabulosa! Tô brincando, é muito difícil, porque pra mim são duas coisas complementares, ao mesmo tempo que ela é muito difícil, ela é muito interessante por ser muito completa... a dificuldade acho que tá exatamente nessa capacidade de ser completa no detalhe, porque nunca você vai ficar com dúvida qual é o sujeito, nunca! Olha que maravilha! (...) Pode ser bobo, é bobo, mas você nunca vai ficar com dúvida, sempre vai saber, (...) cê sempre vai saber de que se está falando e quem está falando do que. (...) O dia que eu realmente tiver essa capacidade lógica de fazer uma associação tão rápida (...) vai ser muito bom, eu vou realmente entender essa completude que existe, agora, por enquanto eu só sonho com isso... (M, EI)

Uma das razões que Marcos sugere para termos certeza de que alemão é muito difícil é o tempo de duração do curso, que considera longo, quando comparado à aprendizagem de francês. Complementarmente, Marcos atribui a dificuldade do alemão às diferenças do português, que o atingem principalmente na fala.

[26]

Alemão é uma língua realmente muito difícil, (...) só pelos sete anos de alemão que a gente tem que estudar pra se formar já... dá pra saber que é uma língua muito difícil... mas além disso, com o tempo que eu tô aqui, esses um ano e meio, já... dá pra sentir que a coisa não é... simples... eu conheço muita gente que fala francês... e que com dois anos de francês já fala razoavelmente e eu não falo nada de alemão, mas o que eu acho difícil, eu acho que como não é uma língua latina, tem outro tronco lingüístico, então vem da sua imaginação, é muito difícil tanto guardar as palavras, quanto às vezes a ordem na frase, as regras em alguns momentos são mais... rígidas, às vezes mais complicadas do que português, português é uma língua bem difícil já... então, por exemplo, não existe sujeito oculto... toda vez que eu vou escrever alguma coisa isso... parece estranho, não consigo escrever um texto inteiro se achar que eu tô escrevendo alguma coisa... bem boba... eu acho que eu tô escrevendo uma besteira, porque toda vez eu tenho que deixar o sujeito claro... isso é uma dificuldade, mas isso é mínima, porque eu acho que a inversão é muito mais difícil na fala, na escrita isso é tranqüilo, toda vez que eu tenho que inverter, botar o verbo pro final, qualquer coisa desse tipo eu acho bem difícil... não acho por ser difícil, eu consigo lembrar, eu não consigo lembrar enquanto eu tô falando... (M, EI)

Podemos notar o processo de (re)construção de suas crenças (Barcelos, 2006b), quando Marcos afirma que, após começar a estudar alemão, considera a língua mais complicada do que havia imaginado. Porém, novamente fazendo um contraponto com o português, considera que o idioma provê uma noção de língua, de cultura lingüística, que a língua portuguesa não possui, e afirma que aprendendo alemão está também

aprendendo sobre português, numa relação hermenêutica de significação (Barcelos, 2006b).

[27]

Eu vejo que o alemão é muito mais... ao mesmo tempo que ele é muito mais complicado do que eu achava que ele era, ele é muito mais... não sei, português é uma língua que não tem um sistema muito fechado assim, tem muita coisa que é muito aberta no português, o alemão é muito legal, porque dá a noção de língua, de língua mesmo, de gramática, e não só de gramática, mas cultura lingüística, que não existe no português... então eu tô aprendendo muito sobre a minha língua aprendendo alemão também. (M, NO)

Dufva (2003) afirma que novas experiências, além de adicionar algo novo, mudam a organização existente. Marcos demonstra essa reorganização ao identificar a força expressiva do alemão com a complexidade e a versatilidade da língua, o que o leva a considerar a aprendizagem de alemão um desafio, e o estudo hoje mais interessante do que antes.

[28]

Hoje eu vejo no alemão um desafio, pela complexidade e versatilidade da língua, que é exatamente onde eu identifico agora com o contato que eu já tenho a força expressiva que me atraiu. (M, QE)

[29]

O alemão não é um meio, é um fim. (...) Eu estudo alemão porque eu acho interessante, hoje em dia mais interessante do que antes. (M, NO)

Vicente tem também uma certa convivência com a língua alemã, principalmente por meio seus avós. Ele tem a memória de uma língua de pronúncia rápida, complexa (podemos constatar, em sala de aula, uma observação de Vicente quanto à pronúncia nas TA, linhas 16-18), sem familiaridade com o inglês, muito difícil e muito bonita. Segundo Dewey (*apud* Barcelos 2000a), as crenças “não são baseadas em evidências, mas em opiniões, tradições e costumes” (p.32), assim, essas crenças vêm das sensações de Vicente e de crenças que já conhecia. Segundo Barcelos (2006b), as crenças são resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação, respaldando que a crença quanto a falta de familiaridade entre inglês e alemão, a qual Vicente se referiu, foi (re)significada quando ele tomou contato mais próximo com a língua alemã (podemos observar Vicente fazer uma relação entre inglês e alemão em sala de aula nas TA, linhas 24- 28).

[30]

[Eu pensava que o alemão era] uma língua complicada, muito rápida, eu diria assim, a pronúncia é rápida, não sei se é porque meus avós falavam às vezes até meio como um código entre eles, então às vezes eles falavam rápido, mesmo que a gente não fosse entender. (...) Mas eu sentia, sempre senti que era uma língua complexa... eu não via na época nenhuma familiaridade com o inglês, que hoje eu vejo muito, eu consigo perceber algumas coisas, tipo *kann*³, coisas simples assim, que eu vejo familiaridade que eu não via, eu via o alemão assim, mas pra mim era um código mesmo, que eu não conseguia separar uma coisa 'isso aqui eu acho que é o eu, isso aqui é o verbo', não conseguia, nem tentava na verdade... então eu achava realmente que era uma língua muito difícil, muito bonita, mas muito difícil, realmente eu via que ia ser muito difícil aprender um dia (...) talvez não fosse uma opinião só minha né, 'ah, é difícil, alemão é difícil', então fica com aquela crença que o alemão é difícil... (V, EI)

Mesmo tendo um carinho maior pela língua por ser um projeto pessoal de vida – resgatar a língua alemã na família – Vicente considera a língua alemã difícil (esta crença aparece ironicamente como 'super fácil' nas TA, linha 252 e também linhas 494 e 530) e complexa, com um vocabulário grande e muito estranho (e. 20), mas lógica, interessante e bonita. Vicente declara gostar da lógica do alemão, uma das três correntes de crenças sobre a língua alemã citada por Rozenfeld (2008). Vicente considera que alemão tem uma construção de língua onde são usadas idéias primárias e a junção de palavras que representam as idéias primárias formam outra idéia, sem desvio de significado (nas TA, linha 272, Vicente, de uma forma bem-humorada, chama uma dessas palavras de 'palavrão'). Essas palavras, aos quais Vicente se refere, são os casos de composição, muito frequentes na língua alemã, onde um ou mais vocábulos formam uma só palavra (Welker, 1992).

[31]

Eu diria que [a língua alemã] é bonita, talvez seja um posicionamento bem tendencioso, (...) mas eu diria que ela é um pouco complicada, pela pronúncia, porque a gente tá muito acostumado com o inglês aqui no Brasil. (...) Tem algumas coisa de gramática que são difíceis, mas acho que tudo faz parte, se não fosse difícil, todo mundo ia tá falando alemão. (...) Parece que no alemão você fala todas as letras... até algumas que não tão ali cê tem que falar. (...) Cê pega uma palavra em alemão, aí cê vai enrolar a língua pra falar, mas não é, você tem que falar meio que latindo quase... diria que tem uma certa familiaridade com o inglês,... é uma língua muito interessante, ela é muito lógica, eu acho muito legal essas palavras mesmo, que se juntam... É muito interessante, é muito inteligente, a língua... como ela é muito primitiva, acho que ela realmente nasceu de um pensamento, eu não diria primitivo, mas um pensamento bem humano, bem primário mesmo, essa junção de palavras... [por exemplo] *Mittagessen*⁴ é o almoço do meio do dia, (...) a língua se formando... a pessoa ia falar 'almoço? Almoço não é uma palavra, almoço é uma palavra árabe, não é português'... seria uma

³ Referindo-se ao *can* do inglês.

⁴ Almoço

criação mesmo, uma língua criada... de idéias primitivas mesmo, comida e meio-dia, comida do meio-dia, (...) quarta-feira é o meio da semana... então é bem lógico, isso é muito interessante porque não tem viés, não tem desvio, (...) ela é muito objetiva, então ele tá falando aquilo, ele tá falando aquilo, cê lê e não tem como pensar em outra coisa... eu acho isso muito legal mesmo do alemão, essa lógica. (V, EI)

A crença explicitada por Vicente de que alemão se fala quase latindo pode nos remeter a um aspecto muito presente na oralidade alemã: o *Knacklaut*, um fechamento momentâneo da cordas vocais durante a fala, pois as palavras em alemão não devem ser ligadas umas às outras como em português, como destacado na seção 1.3.1 do capítulo I (Welker, 1992).

Vicente considera o idioma interessantíssimo e comenta também que considera um diferencial o fato de a língua ser difícil e rara, além de promover o contato com suas raízes. Pajares (1992) destaca que, nas relações entre os indivíduos, as crenças provêm significados e valores compartilhados, o que, aparentemente, faz com que crenças de Vicente, como a língua ser complexa, difícil e rara, a valorem como um diferencial.

[32]

[A língua alemã é] interessantíssima! Apesar de complexa e difícil, muito lógica. (...) Além de se uma língua muito difícil e rara, o que é um diferencial, gosto de falar alemão por ser a língua dos meus ascendentes, o que me faz entrar em contato com minhas raízes. Cada vez mais vejo que estou no lugar certo, estudando essa língua linda. (V, QE)

Franco (2003) mostra que imigração alemã remonta ao início do século dezenove, quando famílias alemãs criaram colônias no sul do país. Lúcia vem de uma dessas famílias alemãs (e. 1) e acreditava ter sempre falado alemão em família. Porém, quando entrou no curso para aprender a ler e a escrever, achou muito diferente, e percebeu que falava dialeto, uma surpresa para ela.

[33]

Há uns dois anos atrás resolvi entrar na escola para aprender a ler e a escrever, mas achei tão diferente quando a minha professora começou a conversar comigo, eu entendia pouco porque o que aprendi no sul era um dialeto. (L, NE)

As crenças de Lúcia e de Vicente (e. 32) quanto a língua ser um diferencial parecem convergir, pois Lúcia afirma conhecer poucas pessoas que falem alemão e achar isso interessante, diferente.

[34]

Eu acho legal, eu acho interessante... porque todo mundo fala 'ah, eu falo inglês, italiano, falo espanhol' e pouca gente que eu conheça fala alemão, então eu gosto... é diferente. (L, EI)

Apesar de seus medos de sala de aula (e. 4), Lúcia não aparenta ter medo da língua em si, acha-a interessante. O fato de Lúcia falar (o que acreditava ser) alemão desde criança pode ter influenciado em crenças positivas sobre a língua; por outro lado, o fato de nunca ter estudado uma LE pode ter gerado pressupostos negativos quanto à aprendizagem devido à ansiedade ante ao desconhecido, daí o medo.

[35]

Acho [alemão] uma língua interessante e gosto porque falo desde criança. (L, QE)

Quando Kélia teve seu primeiro contato com a língua alemã através de amigos, teve a impressão de que seria um obstáculo intransponível, principalmente pela entonação, e tinha medo do idioma (e. 8). Para Kélia, a língua representava um obstáculo tão grande a ponto de desencorajá-la a viajar para a Alemanha. Esta impressão pode ter sido sustentada, também, por dificuldades que a irmã passou numa viagem a Alemanha, trazendo um relato de experiência negativa. Dufva (2003) explica a importância de experiências altamente negativas ou positivas na emergência e no desenvolvimento de crenças, o que pode ter tido influência na construção da crença de Kélia quanto à língua alemã como obstáculo. Porém, como Kélia mesma afirma, esta impressão mudou. Barcelos (2000b) já mostra que as crenças influenciam as ações e as ações modificam as crenças. Provavelmente tendo mais contato com a língua de forma sistematizada, essa crença de Kélia vem passando por um processo de (re)significação, onde a ação de estudar influenciou sua crença.

[36]

Nossa, [eu considerava o alemão] um obstáculo assim, intransponível, é um obstáculo. Era, agora já nem tanto, mas era um obstáculo intransponível. (...) Eu tinha vontade de ir à Alemanha, mas pensava 'nossa, não tenho coragem'. (...) Ainda mais a minha irmã esteve lá na Alemanha com meu cunhado, e ela passou tantos apuros lá. (...) [O obstáculo é] a entonação e a gente não poder fazer qualquer associação com uma outra palavra, eu não conseguia fazer qualquer associação, a não ser hotel, mas não dava pra construir nenhuma frase. (K, EI)

Kélia considera o alemão um desafio, um quebra-cabeça (crença também explicitada nas TA, linha 616), crenças que aparentemente têm um reflexo positivo em

suas ações, pois parecem estimulá-la. Também associada à idéia de motivação, vem a admiração de Kélia por quem fala (bem) muitas línguas.

[37]

[A língua alemã é] um desafio, um quebra-cabeça que pretendo montá-lo direitinho. Tenho disponibilidade e motivação para tal. (K, QE)

[38]

Eu tenho uma amiga que é da Suíça alemã, uma grande amiga, eu achava extremamente interessante, ligava alguém pra ela, ela começava a falar alemão, aí de repente desligava o telefone, ligava outra, tava falando francês, ligava uma outra e já falando inglês, então ela fala um monte de idioma e ativamente, e eu ficava encantada, 'ai não, eu quero chegar aí também'... (K, EI)

Apesar de não ver muita beleza na língua (TA, linhas 607-613) e considerar seu ritmo pobre, Kélia considera o alemão uma língua intelectual, o que parece corroborar com as crenças de Lúcia (e. 34) e de Vicente (e. 32) quanto ao diferencial do idioma. Quanto à sonoridade, Kélia declara que a língua alemã parece agressiva, mas não é. Essa declaração pode estar relacionada à crença de Kélia de que o alemão era um obstáculo intransponível principalmente pela entonação. Kélia poderia ter a impressão de que alemão era uma língua agressiva, mas, com o contato, (re)significou essa crença. Podemos encontrar suporte nas próprias falas de Kélia, quando afirma que, quem não tem contato ou domínio da língua e a escuta, acharia que está brigando. Por fim, ela declara ser um orgulho ter domínio da língua alemã, principalmente por admiração à Alemanha.

[39]

[A língua alemã é] gutural, o ritmo é pobre, modula pouco, eu acho que modula pouco, (...) normalmente as frases são assim: ela vem assim retinha e de repente ou vai pra cima, ou vai pra baixo, sabe, a entonação (). (...) A gente fala frase por frase, quase como se fosse palavras soltas, mas que tem uma coisa só, e eu acho que no final dá uma quedinha, ou dá uma subidinha, uma coisa mais ou menos assim. (...) Eu acho que o alemão fica distante, é destacado... o som saindo muito da garganta. (...) O alemão, o que me dá interesse, eu acho que é uma língua intelectualmente interessante de se falar, mas não é uma língua bonita, como é o francês. (...) Por isso parece ser agressiva, o que não é de forma alguma, é uma língua com os mesmos conteúdos que teria qualquer outra língua, mas quando você ouve, quem não tem o domínio acha que tá brigando com ela, você pode falar a palavra 'eu te amo', mas se você não tem contato com a língua, vira uma bronca. (...) [O alemão] tem uma similitude com a intelectualidade, é uma coisa que pouca gente faz, são as pessoas de um nível maior. (...) Acho que é um orgulho de ter domínio dessa língua, primeiro porque a Alemanha depois da Segunda Guerra deu aquela subida, é um país de tecnologia, de primeiro mundo, você ter um domínio de uma língua de um país desse, eu acho que é um orgulho. (K, EI)

Na SRV, indaguei Kélia se continuava achando que a língua alemã não era bonita; ao que me respondeu que ‘estava em processo de aproximação, namorando a língua alemã’ (K, SRV), mostrando outro processo de (re)significação.

As crenças dos participantes sobre alemão estão relacionadas especialmente à dificuldade e à forma da língua, explicitadas em conversações de sala de aula ou em declarações nos instrumentos. O quadro 2 traz essas crenças reunidas em cinco categorias:

- 1) quanto à diferença/semelhança: crenças dos participantes relacionadas à diferença (ou semelhanças) da língua, tanto do português, como de outras línguas que já conheciam;
- 2) quanto à estética: crenças expressadas pelos participantes sobre a estética da língua;
- 3) quanto à forma: crenças dos participantes acerca da forma do idioma;
- 4) quanto à dificuldade: crenças explicitadas pelos participantes acerca da dificuldade (ou facilidade) do alemão;
- 5) quanto ao que o alemão representa: crenças dos participantes em relação ao que a língua alemã representa para eles.

Quadro 2: Crenças sobre a língua alemã

Categorias	Crenças
Quanto à diferença/semelhança	<ul style="list-style-type: none"> ▪ é exótica, distante da nossa realidade ▪ é muito distante do português ▪ tem regras mais rígidas e complicadas do que em português ▪ tem certa familiaridade com o inglês ▪ é rara, diferente ▪ não se consegue fazer qualquer associação ▪ tem os mesmos conteúdos que qualquer outra língua ▪ quem não domina a língua acharia que está brigando
Quanto à estética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ não é grossa, rude, ou seca ▪ é bonita ▪ tem chiado bonito ▪ é bem pronunciada, bem cadenciada ▪ é forte e muito expressiva ▪ é linda ▪ tem ritmo pobre ▪ não é bonita
Quanto à dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ é muito difícil, mas nada impossível ▪ estudo e compreensão da língua é algo complexo ▪ é muito difícil

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ não é simples ▪ é difícil guardar as palavras e a ordem das frases ▪ inversão e verbo no final é muito difícil na fala ▪ é muito mais complicada do que imaginava ▪ é complicada ▪ tem pronúncia rápida e complicada ▪ é complexa ▪ é difícil de aprender ▪ tem vocabulário enorme, novo e estranhíssimo ▪ a entonação é um obstáculo ▪ é um desafio ▪ é um quebra-cabeça
Quanto à forma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tem força expressiva ▪ é confortável, agradável ▪ é muito específica ▪ é muito aberta ▪ é muito interessante ▪ é muito completa, muito detalhista ▪ é versátil ▪ é muito lógica, muito inteligente ▪ é muito objetiva ▪ é interessantíssima ▪ é gutural ▪ é destacada (fala-se frase por frase, como palavras soltas) ▪ parece ser agressiva, mas não é
Quanto ao que representa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dá a noção de língua, de cultura lingüística ▪ hoje em dia é mais interessante do que antes ▪ se não fosse difícil, todos fariam alemão ▪ é um diferencial ▪ representa o contato com as raízes ▪ é diferente por poucas pessoas falarem ▪ tem similitude com a intelectualidade ▪ pode-se aprender sobre a própria língua aprendendo alemão ▪ dominar a língua é motivo de orgulho

Podemos perceber, após esse levantamento das crenças dos participantes sobre a língua alemã, que todos concordam que alemão é uma língua difícil e complicada, mas, por outro lado, concordam também que é uma língua lógica e interessante. Todas essas crenças convergem com as crenças sobre a língua alemã levantadas por Rozenfeld (2008).

O que a língua alemã representa para os participantes desta pesquisa parece apresentar crenças prévias e posteriores ao início do processo de aprendizagem. As crenças prévias podem estar relacionadas com suas motivações para aprender alemão, como, por exemplo, a língua alemã representar o contato com as raízes ou ser um diferencial (ee. 32, 34). Já as crenças construídas ao longo do curso podem se relacionar

com as motivações para se continuar estudando, como considerar o estudo hoje mais interessante do que antes (e. 29).

As crenças quanto à diferença da língua com português ou outras LEs parecem mais fortes do que as crenças quanto à sua semelhança. É possível que essa impressão esteja associada ao fato de termos pouca exposição à língua alemã, ou por ter ela um tronco lingüístico diferente do português, como Marcos já colocou (e. 26).

Se analisarmos as crenças quanto à estética da língua, podemos encontrar nelas traços de (re)significação. Por exemplo, as crenças de que a língua alemã não é grossa, rude, ou seca (e. 23), já parecem mostrar no que se acreditava antes. Talvez até por isso as crenças explicitadas nessa categoria sejam mais positivas sobre a língua do que negativas.

Já a dificuldade da língua alemã parece ser uma crença geral para os participantes, e vêm associadas, principalmente, à gramática alemã (ee. 20, 25-28, 30, 32, 37). Como descrito no item 1.3.1 do capítulo I, a língua alemã difere estruturalmente do português em diversos aspectos, o que pode levar a um estranhamento que, por sua vez, se associa às crenças dos alunos.

A forma da língua alemã foi expressada pelos participantes tanto em relação a aspectos de sonoridade, quanto a aspectos estruturais. Em geral, a despeito da crença sobre a dificuldade, a língua alemã foi descrita positivamente pelos participantes. É possível que crenças como a língua ser versátil, objetiva e lógica (ee. 28, 31), de certa forma, ‘compensem’, essa dificuldade quando se trata de motivação para aprender. Pois, ao que tudo indica, mesmo compartilhando da crença da dificuldade do alemão, nenhum dos participantes pretende deixar de estudar a língua. Passemos, então, ao apanhado de suas crenças sobre a aprendizagem de alemão.

3.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de alemão

A sala de aula é um ambiente de múltiplas vozes onde se dá um processo de ensino/aprendizagem, pois cada aluno traz consigo conhecimentos e pressupostos culturais sobre modos de se aprender línguas (Barcelos, 2000a). Se aprender uma LE é um processo dialógico de significação, troca e interpretação, como Kramsch (1993) já colocou, investigar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de LE pode levar a um processo de reflexão e conscientização, que poderia causar um impacto positivo à

aprendizagem. A seguir, discuto as crenças dos participantes sobre a aprendizagem da língua alemã.

Kélia considera o desenvolvimento de sua competência comunicativa lento, e atribui essa lentidão ao método, pela falta de diálogos decorados para serem falados em aula. Esse desajuste entre o que Kélia espera do curso e o que o curso oferece caracteriza um conflito (Barcelos 2000a) que parece influenciar seu processo de aprendizagem negativamente.

[40]

Acho [o desenvolvimento de minha capacidade de comunicação] lento. Porque a comunicação, ou melhor, a conversação, é pouco relevante para a escola! Acho que se treinássemos diálogos para serem falados em sala, tipo decorar mesmo, teria uma evolução muito maior. (K, QE)

Ela se remete, por diversas vezes, ao curso de inglês, onde decorava diálogos, e isso a agradava muito. Como essa não é a metodologia do curso de alemão, Kélia critica a falta de estímulo ao aluno para falar e afirma que, por isso, tem muita dificuldade em falar alemão (podemos averiguar um momento dessa dificuldade nas TA, linha 629, quando Kélia afirmou que ‘deu branco’). Parece que a experiência de aprendizagem de LE anterior influencia as crenças de Kélia numa relação de altamente positiva quanto à aprendizagem de inglês para altamente negativa quanto a aprendizagem de alemão. Quando compara a aprendizagem de alemão à de inglês, ela considera a última mais eficiente devido ao método.

[41]

Porque quando você decora, eu percebo assim, eu tô me lembrando da minha adolescência quando eu fiz [curso de inglês], quando a gente decora, você também sabe o que você tá falando, sabe, não é uma coisa só de decorar por decorar, você sabe encaixar essa frase que você decorou dentro de um contexto, e aqui, além da construção ser completamente diferente, eu sinto assim, que desde que eu tenho estado aqui, não tem uma força assim de barra pra gente falar, falar, falar... sabe, você ouve muito mais e tem a coisa da escrita, mas a gente fica muito mais ouvindo, talvez por isso eu percebo que a contextualização do que eu tô ouvindo, eu até consigo pegar alguma coisa, só que não sai... sabe, eu acho que... num dá, num sai, é travado. (...) Se eu for pros Estados Unidos eu tenho certeza que eu não vou ter tanta dificuldade, porque aquilo que eu aprendi na minha adolescência, pela questão da força de barra, ficou, fixou. (...) Eu acho que a grande dificuldade é falar... eu acho que essa instituição, assim como a [instituição de língua francesa], acho que os países de língua européia, têm uma didática muito diferente, por exemplo da [instituição de língua inglesa], quando eu fiz inglês, aquela coisa da repetição, você repetir, você decorar diálogo pra você chegar na sala e fazer o diálogo com o colega que decorou também, eu acho que isso facilita muito a gente pra gravar e soltar a língua... aqui não, tanto aqui, quanto na [escola de francês], eu percebo que existe uma metodologia muito diferente, que a coisa da gramática é muito mais

ênfatizada e a verbalização fica... eu acho que deixa a desejar, porque não tem essa coisa de forçar você a falar, falar, falar, falar. (K, NO)

Para conseguir falar, Kélia afirma pretender fazer um curso de alemão na Alemanha, mas tem receios quanto aos estrangeiros, pois gostaria de aprender com nativos, seguindo o paradigma do falante nativo, que, segundo Vereza (2002), pode representar um alvo do aprendiz. Segundo Kélia, quem realmente domina o idioma são os nativos e a pronúncia de estrangeiros pode atrapalhar seu aprendizado. Kélia considera também que brasileiros, pelo fato de não terem sotaque nenhum por terem muitos sotaque misturados, têm maior facilidade para aprender idiomas⁵.

[42]

Agora eu tô pensando, talvez no próximo ano ou no seguinte passar uns dois meses na Alemanha, num curso de alemão, eu acho que isso podia dar uma aceleradinha... podia ser uma coisa interessante, (...) porque lá eu teria que falar, de qualquer jeito, teria mesmo... (...) Isso às vezes me preocupa, porque acho que vai ter muito estrangeiro, né, falando, e os estrangeiros... a gente vai poder ter um vínculo maior, mas não seriam as pessoas ideais pra se conversar a língua, então o meu núcleo maior eu vou precisar encontrar fora do meu curso, onde eu quero aprender, onde eu vou encontrar aprendizagem, claro que vai ter a aprendizagem técnica, de sala de aula, mas não serão meus colegas as minhas melhores companhias pra aprender o idioma de alemão (...) porque eles tão na mesma situação que eu... não são nativos. (...) O nativo é que tem o domínio do idioma (...) porque o sotaque emperra muito. (...) Eu acho que a gente tem uma facilidade maior de idiomas, (...) não sei se é uma coisa de Brasília, que pega o sotaque de tudo quanto é lugar e acaba que não tem sotaque nenhum... (...) e eu acho que a gente tem uma facilidade maior de interagir. (K, EI)

Como Kélia atribui sua dificuldade com estruturas a essa falta de diálogos decorados, afirma ter gostado muito de uma atividade na qual todos da turma leram um livro e apresentaram. Em um curso de alemão, Kélia considera a fluência da conversa o quesito mais importante, o que daria subsídio para a parte gramatical, que considera também importante, apesar de não gostar. Ellis (1997) faz alusão à importância da produção oral como espaço de aprendizagem, pois, ao se comunicarem na LE, aprendizes podem perceber lacunas na sua aprendizagem.

[43]

[O mais importante num curso de alemão é] a fluência da conversa. (...) Conversar, mas claro que a gramática é extremamente importante, mas você ter a compreensão e ter como dar continuidade a uma fala, a um pensamento, a uma conversa, eu acho que... esse é meu objetivo. (...) O que eu menos gosto é essa parte gramatical, mas eu sei que é super importante e que eu sei que tem que estudar um pouco mais. (...) Já nesse livro, eu já

⁵ Sobre a formação do sotaque brasileiro cf. Barbosa (2002).

gostei, eu percebi que algumas coisas, lendo, e assim, pelo fato de ter que apresentar, eu percebi que algumas estruturas ficaram muito melhor, assim, gravadas. (...) Porque eu acho que a gente aprende com mais... fluência, você não vai ficar tanto tempo, sabe, pra aprender algumas coisas, embora a gente já tenha visto, por exemplo, *am diesen Abend*⁶, depois vem o verbo e depois vem o sujeito, você ter que apresentar isso, precisar falar, isso fixa com muito mais facilidade (...) a coisa já flui, eu gosto muito dessa coisa. (...) Porque também não é só decorar, é decorar e entender, senão cê fica que nem papagaio. Entendendo o que você tá decorando, eu acho que isso facilita até gramaticalmente, até a construção de novas falas, em cima daquilo que você já 'opa! Essa construção aqui eu decorei, *papapá*', então isso aqui já vai facilitar num outro momento que eu precisar usar, claro que a gramática tem que tá junto, mas eu acho que se tivesse uns dialogozinhos que a gente tivesse mais frequentemente... (K, EI)

E, fazendo um contraponto com a linha comportamentalista da psicologia, Kélia fala que espera praticidade da aprendizagem de uma língua. Podemos notar que, não somente experiências de aprendizagem podem exercer grande influência nas crenças sobre aprendizagem de língua, como afirma Barcelos (2000a), mas também a experiência profissional, como no caso de Kélia.

[44]

Eu sou de uma linha comportamentalista (...) e a linha comportamental, ela é muito prática, ela é muito incisiva, uma pessoa numa terapia comportamental ou ela se resolve, ou ela sai, e isso também não vai demorar dez anos, e eu espero numa língua uma praticidade, que eu encontro dentro da minha formação dentro da psicologia. Se a gente pudesse fazer uma analogia, estaria mais ou menos por aí, que é uma coisa também mais americanizada, digamos assim, skinneriana, aquela coisa, mas funciona, assim como eu acho que 'ah, pode ser pobre ficar decorando', mas é o que funciona, a gente precisa decorar estruturas, eu acho, da frase, pra que possa ter a segurança de formular um diálogo e entender e ser entendido, porque assim que faz uma criança aprender qualquer idioma, é ouvindo, ouvindo, ouvindo e começando a falar, repetindo aquilo que ela ouve. (...) E vejo que aqui segue a linha mais européia de uma coisa mais lenta nesse sentido. (K, EI)

Kélia acredita que o aluno deve buscar contato com a língua fora da sala de aula, lendo, assistindo filmes, ouvindo, e deve treinar muito. É possível que Kélia acredite que o aluno tenha que ter autonomia na aprendizagem, porém, é provável que essa crença venha da insatisfação com a metodologia do curso, e ela acredita precisar de ações que complementem sua aprendizagem. Barcelos (2000b) já aponta que aprendizes podem tomar certas decisões, como ler e assistir filmes na LE, como uma aprendizagem implícita quando suas expectativas são discrepantes das ações do professor. Kélia também propõe uma hierarquia de aprendizagem e se avalia dentro dessa hierarquia.

⁶ Nesta noite

[45]

Ler mais, ler mais, ler mais, até o momento que eu tiver falando sem tá lendo... claro, entendendo o que eu tô falando, (...) treinar, treinar, treinar, treinar, treinar . (...) Eu tenho uns vídeos de filmes alemães, então isso eu acho que ajuda, vou pegar outros filmes em alemão, que eu acho que também ajuda, porque tem que ficar ouvindo, ouvindo, ouvindo... (...) treinando de qualquer forma, tendo acesso à língua, ouvindo. (...) A minha hierarquia seria entender... falar... e depois escrever. (...) [No entender], tô no nível da turma, eu acho... (...) no falar... eu acho que a gente fala pouco aqui (...) e eu falo pouco também (...) eu emperro, emperro em acusativo, essas coisas de dativo, esse negócio assim, engasgo... (...) Minha leitura vai razoavelmente bem... razoável, razoável... (...) a escrita razoável, eu acho que se eu fosse falar assim, o que tá pior é a fala. (...) Eu tenho que falar mais esses exercícios tudo que eu tenho aqui, ficar falando e ficar ouvindo o que eu falo, (...) ler em voz alta. (K, EI)

Kramersch (1993) argumenta que aprendizes usam a sala de aula também pelo prazer, de acordo com seus propósitos de aprendizagem. Esse é o caso de Marcos, que afirma não sentir necessidade de aprender outra língua, nem uma motivação prática para tal; ele o faz por prazer. A cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) de Marcos não inclui haver um fim prático para se aprender uma LE.

[46]

Eu não sinto a necessidade realmente de aprender um outra língua, (...) eu não acho que língua seja uma coisa prática, é um conhecimento mais prazeroso, pra mim tem esse lance do prazer no aprendizado. (M, NO)

Marcos destaca o quanto gostava de estudar alemão, e como considera importante essa base inicial. Por isso, dedicava-se bastante e lamenta não ter tempo para poder se dedicar mais. Ellis (1997) discute essa relação, destacando que aprendizes de LE têm que trabalhar duro e estudar a língua conscientemente para aprender. Nossas ações são influenciadas por diversos fatores contextuais (Barcelos, 2007), portanto, Marcos somente pôde agir conforme sua crença enquanto teve disponibilidade.

[47]

No começo, eu tinha muito mais tempo do que eu tenho hoje, então eu estudava muito mais do que eu estudo hoje, eu gostava bastante mesmo, de estudar alemão. (...) Eu gostava muito de sentar e estudar e ler e ouvir o CD quinze vezes, (...) eu achava muito legal, também por tá começando a estudar uma outra língua, e eu gosto muito dessa parte, acho que base é muito importante, (...) começar bem. (M, NO)

Complementarmente à aprendizagem de sala de aula, Marcos considera importante achar seu próprio caminho de aprendizagem, onde tem espaço para sistematizar seu conhecimento de acordo com suas próprias especificidades de

aprendizagem. Aparentemente, o modo como Marcos concebe a aprendizagem de LE influencia muito suas crenças e ações.

[48]

Eu quero pegar pelo menos o primeiro livro, resumir, que é um plano que eu tenho desde que eu terminei o primeiro livro, não consegui, (...) vou pegar, fazer uma lista de vocabulário e de conteúdo gramatical também, como eles fazem, tabela e tal, mas de uma forma mais própria, marcando o que eu realmente não sei. As coisas que eu sei provavelmente eu não vou enfatizar tão forte quanto as coisas que eu esqueço, que eu não aprendi devidamente, e fazer isso... e também escrever, comentar porque eu acho que isso é a melhor forma de aprender, pelo menos funciona comigo. (...) Escrever comentários mesmo, o que eu penso dessa parte, ou o que eu acho mais importante nessa parte, o que realmente eu esqueço... (...) Porque eu acho que eu tenho a capacidade de buscar e de sistematizar o conteúdo de uma forma... muito... muito... mais fácil pra mim, porque o livro é um conteúdo geral, mas não tem uma especificidade do meu aprendizado, da minha forma de entender, eu acho que resumindo eu pego isso, e aí talvez eu engate, faça com o livro dois. (M, NO)

A troca semestral de professores é vista por Marcos como positiva, uma boa oportunidade para conhecer diferenças e dispor de diversos caminhos e metodologias para construir sua própria aprendizagem. As relações sociais influenciam o que é a aprendizagem e como é feita (Breen, 1998 *apud* Barcelos, 2000a), assim, essa relação interpessoal parece influenciar beneficemente o processo de aprendizagem de Marcos.

[49]

Eu acho muito legal... a diferença... entre um professor e outro, se eu fosse estudar sozinho, que é uma possibilidade, eu conheço muita gente que é autodidata em línguas, eles têm uma séria dificuldade com isso, porque eles encaram sempre a sua forma de entender... Quando eu tenho professor, eu acho que isso é uma coisa muito boa, porque o conteúdo tá no livro, na verdade, o que eu posso ter é realmente uma correção, uma direção, um caminho que cada um dá, isso é questão de metodologia... então eu acho que isso é maravilhoso, (...) realmente encarar os diversos caminhos que essas pessoas propõem pra gente... (M, EI)

Para Marcos, o contato com a língua é muito importante e, como não temos com o alemão o mesmo contato que temos com o inglês, Marcos considera importante estudar sempre. Como é uma pessoa muito atarefada, lamenta não ter tempo para estudar o quanto gostaria, novamente apresentando uma situação onde não pode agir de acordo com suas crenças (Barcelos, 2006b).

[50]

Agora eu tô com uma dificuldade muito grande do meu tempo, eu tenho quinze milhões de atividades pra fazer, tô envolvido em dois projetos cinematográficos, então tá difícil estudar como... seria necessário pra

realmente aprender o alemão. (...) Se a gente não pega e estuda mesmo, em casa, e faz todos os deveres de casa e tem contato com alemão, eu acho que todo dia, porque é muito diferente né, não tem o contato que você tem com inglês... (M, NO)

O contato que temos com a língua alemã fora da sala de aula é, segundo Marcos, muito pouco e devemos procurar meios de manter (ou construir) o máximo de contato com a língua possível. Assim, Marcos achou interessante a estratégia de uma amiga e afirma pretender colocá-la em ação, já que aprendizagem é um processo contínuo de experiência, como já destacava Dewey (1938 *apud* Barcelos, 2006b).

[51]

O alemão é um contato louco, uma amiga minha falou que a irmã dela, pra aprender alemão, ela cola tudo que ela aprende, ela escreve um negocinho '*die Wand*⁷' e cola na parede, ela cola etiquetas pra aprender, porque a gente não tem contato nenhum com a língua... (...) Eu acho [essa técnica] interessante, eu acho que eu vou fazer isso de outras coisas, uma amiga minha também tava falando de botar no celular, e de mudar o *orkut*, de mudar tudo pra alemão, pra ter o maior contato possível com a língua, porque isso é uma dificuldade, isso pra mim acho que é a maior dificuldade, chega as férias, você perde muita coisa, eu esqueço, deixo o alemão de lado, aí esqueço... nessas férias por exemplo isso não vai poder acontecer... (M, EI)

Marcos afirma também que um bom aluno de alemão é aquele que entra no mundo do alemão e se aproxima da cultura para poder entender a língua. Por exemplo, em conversa com uma colega de sala de aula, Marcos expressa considerar interessante assistir filmes em alemão (TA, linhas 261-264). A língua é mediadora e transmissora de crenças (Dufva, 2003) e parece que Marcos deseja conhecer as relações mediadas pela língua alemã para entender o idioma em si. Podemos entender que, de acordo com Marcos, uma aprendizagem efetiva se dá de uma perspectiva ecológica, levando em consideração as interconexões entre o indivíduo e o meio ambiente (Barcelos, 2000a).

[52]

[Um bom aluno é] uma pessoa que chega em casa e estuda alemão todo dia, faz todos os deveres de casa, que se dedica mesmo, porque eu acho que legal é realmente entrar nesse mundo que tá se abrindo pra mim, isso ia ser o legal, entrar nesse mundo do alemão, vendo filmes, procurando músicas que me agradem, ir me inserindo na cultura alemã... aos poucos, como se faz acho que no inglês, como se faz no espanhol, assim que cê vai entrando, entrando, descobrindo esse mundo, essa cultura, principalmente os lugares... cidades, que você tem curiosidade, que você conhece de alguma coisa, e ir buscando, (...) porque senão a coisa vira um objeto distante, na verdade, 'alemão'. alemão é uma coisa, não é uma língua... é muito mais do que isso, assim, é uma vida, as pessoas vivem nesse país e elas têm hábitos,

⁷ A parede

e se vestem, e sei lá, têm casas, formas de construir, formas de agir, formas de pensar, e isso tudo faz parte, acho que quando você estuda uma língua, se você não entende isso, simplesmente você não entendeu nada. (M, EI)

Em seu ponto de vista, dominar o idioma alemão é percorrer o caminho da lógica da língua (Marcos expressa um momento onde percebeu alguma relação lógica nas TA, linha 83), é desenvolver a capacidade fazer associações para verdadeiramente dominar a língua (e. 25). Marcos usa a metáfora do jogo para explicar o que considera compreender a língua. Como se considera no início do percurso, está aprendendo como jogar, a compreensão virá quando começar a jogar.

[53]

Com certeza, acho que isso é dominar o alemão na verdade, não é nem saber todas as palavras, que isso nunca eu vou saber, existe um dicionário gigante pra todas as palavras. (...) Essa junção de coisas, fazer esse caminho lógico pra chegar em algum lugar... isso que eu acho que é dominar a língua alemã, acho que essa lógica lingüística da coisa... não simplesmente, sei lá... é entender de verdade... porque por enquanto eu só tô aprendendo os elementos com que se joga... o dia que eu começar a jogar, aí sim, eu vou tá... iniciando esse processo de compreender mesmo a língua... (M, EI)

Lúcia afirma gostar das aulas principalmente por serem dinâmicas, não terem o formato tradicional. Ao contrário de Kélia (e. 40), parece que há convergência entre o que Lúcia espera do curso e a intenção do professor, gerando um posicionamento positivo em relação à aula (Kumaravadivelu, 1991 *apud* Barcelos, 2000a). Dufva (2003) ressalta o papel das emoções nas crenças, assim, provavelmente as expectativas de Lúcia provenham de suas experiências com a própria aprendizagem de alemão, já que Lúcia nunca havia estudado outra LE. E, numa íntima relação com a crença de que alemão é difícil, Lúcia afirma não gostar quando o tema é colocação de verbos⁸. Lúcia pode achar alemão difícil e, conseqüentemente, a colocação de verbos difícil, ou o contrário, pois esta é uma relação onde dificilmente acharemos causa e conseqüência.

[54]

Eu acho [a aula] bem gostosa, assim, sabe, porque (...) não é aquela coisa só assistir aula, porque levanta, conversa com um faz diálogo com outro, então isso eu gosto muito... (L, NO)

[55]

Essa é a primeira língua [que eu estudo]. (...) Eu gosto quando [a professora] interage com os alunos, (...) porque não é uma aula cansativa, porque toda hora você tá mudando, ela gosta de mudar as pessoas de lugar, você levanta, você conversa com outros, não é uma coisa certinha, que você tem que sentar e prestar atenção só, por isso que eu gosto. (...) Quando é negócio de

⁸ Sobre a questão de posicionamento dos verbos nas orações em alemão, cf. item 1.3.1 do capítulo I.

verbo, aí me complica a cabeça, (...) a colocação dos verbos (...) aí já me trava, como diz, me trava um pouquinho, o resto eu gosto de tudo. (L, EI)

E, por considerar alemão complicado e difícil, Lúcia afirma que só se aprende se gostar. Porém, essa não parece ser uma relação de causa e efeito (Richardson, 1996 *apud* Barcelos, 2006b), já que Kélia, por exemplo, não aprecia a língua, ela tem outros motivos para querer aprender (e. 8).

[56]

É uma língua complicada e difícil, mas se você gosta, você aprende, tem que gostar da língua, senão você não aprende não, (...) tem que gostar. (L, EI)

Lúcia considera o seu modo de estudar o ideal para se aprender alemão, dedicando-se muito e procurando ter contato com a língua fora de sala de aula. Essas crenças quanto à necessidade de se dedicar e ter contato com a língua fora de sala de aula parece ser uma crença compartilhada também por Marcos (ee. 51, 52) e por Kélia (e. 45). O objetivo de Lúcia é aprender a ler e a escrever corretamente em alemão, por isso, acredita precisar fazer cópias. Barcelos (2000a) aponta a influência das crenças de professores nas crenças dos alunos. Esse parece ser o caso de Lúcia, pois a recomendação de fazer cópias vem de sua professora, além de Lúcia mencionar o quanto a professora chama a sua atenção quanto à escrita. E, como Kélia, afirma ter gostado da atividade de ler um livro e apresentar, e considera ler e assistir filmes em alemão importante, principalmente para guardar vocabulário. Ao assistir o vídeo de sua apresentação na SRV, Lúcia comentou que estava muito nervosa, e isso havia prejudicado a sua fala.

[57]

[O aluno deve fazer] o eu tô fazendo aqui, querendo aprender, saber. Às vezes eu tô lá estudando sozinha, eu não consigo saber como é que é, daí eu volto pra trás, eu estudo, eu vou ver como é que é, se eu lembro o que eu aprendi na sala de aula, pra poder colocar em prática. (...) Primeiro eu faço meu dever de casa, aí, às vezes, eu vou lá, leio alguma coisa, às vezes eu faço uma cópia, que a professora falou que eu tenho que copiar mais, que eu escrevo errado, que eu escrevo no meu dialeto, que é aquela coisa pra trás ainda, então do jeito que eu falava, eu escrevo às vezes, e é errado... então, isso que é minha luta agora, que eu escrevo muito errado, toda hora ela tá chamando minha atenção (...) na escrita. (...) Porque assim, é uma coisa que você tem que se dedicar ao negócio mesmo, você tem que ler, você não pode, assim, vamos dizer, 'ah, não vou fazer', ou, por exemplo, 'eu não vou ler, vou ler por cima', não, você tem que ler, entender, pra você poder fazer um resumo. (...) Eu acho que conversando, eu acho que a pessoa aprende mais rápido, é melhor, eu acho. (...) Eu acho que assistir filme também, acho que dá pra entender bem, porque se você tá ligada no filme, aí você aprende muitas palavras. (...) E ler também, porque foi o que eu aprendi agora nesse

livro, todas as palavras que eu não sabia o que era, eu anotava, depois fui lá no dicionário procurar... então eu acho muito importante. (...) Acho que quanto mais ler, mais consegue concentrar as palavras, guardar o que significa (...) pra você poder saber escrever certo, que é o meu caso, que eu ainda não aprendi, tô aprendendo. (L, EI)

Para Vicente, o mais importante de se aprender numa língua é o vocabulário, a gramática, a leitura e a escrita, mas vocabulário acima de tudo, porque Vicente acredita que, mesmo sem ter conhecimento dos verbos, a pessoa consegue se comunicar se conhecer muito vocabulário. Crença similar quanto ao inglês foi levantada por Conceição (2004) em seu estudo sobre vocabulário e consulta a dicionários.

[58]

Eu acho que é muito importante em qualquer língua que cê vá aprender é o vocabulário, realmente, senão não adianta nada você conseguir fazer uma frase na forma certa se você não tiver vocabulário, você vai falar uma frase certa, uma frase certa! Não adianta nada... mas eu acho muito importante também saber conjugar os verbos, por mais que, eu imagino no exterior, você lá na Alemanha, você não conjugando verbo, a pessoa, se ela tiver uma flexibilidade, ela te entende, mas realmente é importante você conjugar o verbo, tem toda a diferença, a pessoa que tiver te escutando vai entender muito melhor o que você quer dizer... mas realmente eu acho que o mais importante é o vocabulário... pra você saber as palavras, mesmo que você não tenha um verbo, você consegue se expressar. (V, EI)

Vicente avalia sua capacidade de comunicação como baixa devido à falta de elementos gramaticais e vocabulário e, no início do curso, se frustrou um pouco por sentir sua aprendizagem lenta (e. 20). Podemos inferir que Vicente tem a crença de que a comunicação se desenvolve a partir de conhecimentos gramaticais, talvez devido a tantos 'avisos' de que o alemão é muito difícil, relaciona a dificuldade que sente em falar à falta de saber gramática.

[59]

Minha capacidade de comunicação ainda é baixa, principalmente pela falta de vocabulário e dos conectivos, conjunções, preposições. (V, QE)

Vicente aparentemente não tem conflitos em relação ao curso (Barcelos, 2000a). Ele escolheu a instituição onde foi realizada esta pesquisa pois espera do curso um peso maior na gramática e no vocabulário. Vicente afirma buscar um conhecimento mais denso, de acordo com suas crenças já discutidas em relação à aprendizagem (Barcelos, 2006b).

[60]

Imaginei que a gente ia começar do início, palavra por palavra, letras, fonemas, que nem realmente foi, mas quando eu escolhi [esta instituição], eu escolhi mais porque senti que, como é uma escola já antiga, tradicional, não sei, eu sabia que ia ter um peso maior talvez na gramática, no vocabulário (...) e é isso que eu busco, uma coisa mais densa... pra que eu possa, sei lá, conseguir ler ou... eu não sei, saber mesmo, eu me sinto mais seguro sabendo como escreve, como lê, do que só falar... aí eu sei falar, vou ler lá e não consigo ler... eu prefiro o contrário, não conseguir falar o que eu sei ler. (V, EI)

Quanto ao curso, Vicente acredita que, quando a carga de matéria gramatical é grande, ela deveria ser mais diluída nas aulas, e a comparação com a gramática da língua portuguesa não parece ser produtiva para ele por não conhecê-la bem, o que nos remete a Vereza (2002), que aponta a relação do indivíduo com sua própria língua materna como fonte de estranhamento no discurso em LE. Quanto ao vocabulário, segundo Vicente, o ideal seria vê-lo várias aulas, 'indo e voltando'. Na SRV, ao observar que, em minhas NC, citei momentos os quais Vicente utilizava-se da tradução para compreender palavras e frases, Vicente declarou que não considerava esse o melhor método, porém o único que ainda dispunha no momento (V, SRV). O desejo de ver vocabulário em diversas aulas pode advir de sua crença a respeito de vocabulário como o mais importante de se aprender (e. 58). Possivelmente a partir de sua experiência de aprendizagem de alemão, Vicente acredita que o mesmo processo deva se dar com os casos da gramática alemã. Outro ponto que Vicente considera interessante, seria, às vezes, corrigir os deveres para casa em sala de aula, pois acredita que muitas dúvidas seriam sanadas nessa correção.

[61]

Às vezes eu acho que é muita matéria, mas só às vezes, realmente quando a matéria é mais difícil, eu acho que tinha que ter talvez uma ênfase no acusativo, eu senti uma dificuldade, quando eu aprendi, mesmo porque ela fazia uma comparação com português, objeto direto, não sei nada de português. (...) Às vezes a gente entra numa lição nova, principalmente quando cê entra, tem muitas palavras envolvendo aquele conteúdo, são muitas palavras que você não consegue absorver de uma vez... por mais que a lição vá passando, as palavras voltem... às vezes eu acho que quando entra numa parte mais gramatical, eu acho que tinha que ter, assim, não é que eu ache que esteja errado, mas é a parte que eu mais sinto dificuldade, que é essa parte gramatical, quando tem muita coisa, acho que tinha que ter uma ênfase maior, talvez duas aulas sobre aquilo... ou mais exercícios mesmo, aí passar o *Hausaufgabe*⁹ e corrigir ele, porque eu vejo que a gente faz o *Hausaufgabe* aqui e não corrige. (...) Eu acho legal que não corrija às vezes, porque é você que tá fazendo, se você achar dificuldade cê vai atrás da professora... mas às vezes uma dúvida de uma outra pessoa é a minha dúvida, então se a gente fosse corrigir, várias dúvidas iam ser sanadas num

⁹ Dever de casa

minuto ali... então, resumindo, eu acho que quando tem muito conteúdo envolvendo gramática, uma questão difícil, particular do alemão, tipo acusativo, que tem em português também, mas eu achei a cara do alemão... (...) Mas eu acho que tinha que ter uma ênfase maior, eu imagino que nos próximos semestres aqui, a gente vá voltar no acusativo, que nem a gente viu no segundo semestre um pouco, aí eu cheguei aqui, a gente viu bastante aqui... e aí a gente vai aprendendo, vai indo... (...) vocabulário mesmo, não tem como ela ficar insistindo, ali tem que ser matéria mesmo, tem que ser várias aulas... indo e voltando... agora, uma coisa mais particular talvez fosse interessante pegar um pouco mais pesado. (V, EI)

Apesar de Vicente buscar num curso uma ênfase na gramática e no vocabulário (e. 60), o método considerado por ele como ideal é falar e escutar: praticar, escrever, aprender vocabulário, ouvir a professora, falar e ser corrigido. Como está exposto a essa metodologia de ensino, Vicente parece ter se adaptado bem, tendo suas crenças (re)significadas nesta direção. E, diferentemente de Kélia, Vicente gosta muito do método da instituição e considera o livro bem didático (e. 16). Talvez essa crença quanto ao livro pode exercer uma influência positiva em seu aprendizado, já que, como aponta Janzen (1998 *apud* Rozenfeld, 2008), muitas dificuldades de alunos de alemão-LE provêm da forma de apresentação do livro didático.

[62]

[Para se aprender uma língua] eu acho que tem vários caminhos, tem a parte gramatical, vocabulário escrito e tem o falar e o escutar, que eu acho que são duas coisas meio que diferentes, o falar e o escutar da parte escrita... então, o melhor jeito de aprender eu acho que seria usar os dois... praticar os dois, não tem jeito tem que praticar muito a escrita e interligar ela, eu acho o método [da instituição] muito bom, a gente pratica, a gente escreve, a gente aprende vocabulário, e aí às vezes a gente escuta, a gente fala, a professora fala, corrige a gente, que nem esse exercício que a gente fez agora, a gente juntou aqui, aí eu falei com a Kélia, falei alemão, aí depois eu falei pra professora e a professora foi corrigindo a gente... então esse é um método muito bom, nesse falar e escutar, porque você fala, aí a professora fala pra você, você escuta o que falou certo, então você corrige sua pronúncia, você corrige conjugação, você vai escutando, e falando, porque o alemão, ele mexe muito a sua boca assim, diferente mesmo... (V, EI)

Vicente deseja estudar na Alemanha para conseguir falar, também perpetuando a crença de que somente o nativo tem o verdadeiro domínio do idioma (Vereza, 2002). No decorrer do curso, Vicente aponta dificuldades quanto aos gêneros e aos casos¹⁰ e, quando se trata de compreensão oral, ele reflete sobre seu poder de compreensão em inglês e em alemão e se mostra mais à vontade com alemão.

No excerto 63, podemos ver nitidamente um processo de reflexão e desmistificação de crenças (Barcelos, 2005). Vicente fazia um retrospecto de sua

¹⁰ Os gêneros e os casos da língua alemã são apresentados brevemente no item 1.3.1 do capítulo I.

experiência de dificuldade com a compreensão oral quando estudava inglês. Seguindo uma crença de que alemão é mais difícil do que inglês, a tendência seria o aluno ter mais dificuldade com a primeira língua. Essa foi a tendência no discurso de Vicente, no entanto, o próprio discurso é já um espaço de reflexão (Kalaja, 1995). E, de acordo com o que foi falando, Vicente refletiu, e (re)significou sua crença (Barcelos, 2006b): segundo ele, tem menos dificuldade em compreensão oral no alemão do que no inglês.

[63]

[No começo foi tranqüilo] mas aí tinha aquelas complicações, o gênero... (...) aí deu uma complicada, e foi, cê vai meio que tropeçando, cê tropeça no gênero, agora nominativo, dativo, acusativo, até fixar mesmo demora um pouco. (...) Eu já queria ir pra Alemanha no ano que vem, talvez, e aí fazer um curso lá, e voltar pra cá e terminar [o curso]. (...) O primeiro passo seria fazer um curso lá, morar lá um pouco (...) pelo aprendizado, a necessidade d'eu falar alemão... ouvir, eu tenho um pouco de dificuldade em ouvir, eu já sentia no inglês... então no alemão um pouco mais, assim, talvez um pouco menos eu diria até, sabia? O alemão parece que eles falam todas as palavras, as letras, vamos dizer... no inglês, o cara falava uma coisa, você não sabia se era uma ou duas palavras, eu sentia isso um pouco, no alemão até que eu consigo, assim, quando eu não sei a palavra, aí não tem jeito, mas quando eu identifico que ele falou palavras ali que eu conheço, aí... eu entendo. (V, NO)

Nas SRV, questionei novamente Vicente quanto a compreensão oral em alemão, ao que me respondeu seguramente que escuta melhor alemão do que inglês (V, SRV). Como todos os outros participantes, Vicente afirma que, para aprender alemão, é necessário, além de fazer os deveres de casa, buscar contato com a língua fora de sala de aula. Novamente podemos nos remeter a Barcelos (2000b), acerca de decisões de aprendizes, como fazer os deveres de casa, ler, assistir filmes e falar com nativos. Vicente afirma utilizar também uma gramática (de quando sua mãe estudou alemão – e. 16) para auxiliar na escrita, e um dicionário, naturalmente em consonância com o valor que vocabulário tem para Vicente. Diferentemente de Marcos (e. 48), Vicente não procura um caminho próprio de estudo, segundo ele, basta seguir o que a professora sugere para aprender.

[64]

Tem que fazer o *Hausaufgabe*, se puder ouvir algum alemão, por exemplo *Deutsche Welle*, que é um canal alemão. (...) Na parte escrita, tem que fazer o *Hausaufgabe*, tem que fazer, não tem jeito... porque são muitas palavras, e aprender a escrever elas... eu uso uma gramática, tem uma gramática em casa da época da minha mãe. (...) Eu uso muito ela na redação, eu tenho muita dificuldade de fazer uma redação sem o vocabulário, (...) e a gramática ajuda muito na hora de conjugar os verbos que você não costuma conjugar, que a gente não usa muito aqui na sala... e aí a gramática tá lá pra

auxiliar muito nessa parte de conjugação, de preposição, dativo, então é bom ter uma gramática, dicionário, óbvio, tem que ter, não tem jeito também, tem que fazer os exercícios... acho que seguir o que a professora quer que a gente faça, se você seguir tá ótimo, você vai aprender muito, se você tiver uma dificuldade em falar e escutar, fazer os exercícios em casa... ouvir o CDzinho que a gente tem também... eu nunca ouvi esse CD! Mas canal eu já vi bastante, eu acho muito legal... não sei, sabia, eu acho que é até um preconceito (...) acho que eu ligava... com... a aula, talvez, não sei, talvez tenha um trauma com CD... mas se... não sei... até eu ia falar, se a professora não... incentivasse, mas a gente recebe incentivo pra ouvir... (V, EI)

Podemos observar uma inconsistência entre as crenças e as ações de Vicente (Barcelos, 2006b). Apesar de considerar importante ouvir o CD que vem com o livro didático, Vicente afirma nunca tê-lo feito. Barcelos (2006b) propõe que as narrativas dos alunos são também um espaço para reflexão. E Vicente, num momento de reflexão dentro de sua narrativa, acredita nunca ter ouvido o CD do livro didático por se tratar de preconceito, uma vez que não há falta de incentivo por parte da professora.

Um bom aprendizado se dá, segundo Vicente, quando o aluno faz os deveres, usa uma gramática, assiste o canal alemão, busca outro ambiente de aprendizagem, lê livros em alemão, tenta fazer conexões para entender as composições de palavras, e procura palavras desconhecidas no dicionário, crenças também levantadas por Conceição (2004) e Barcelos (2000b).

Interessante notarmos a relação que Vicente estabeleceu quanto ao seu vínculo primeiro com a língua alemã, seus avós (ee. 13, 14, 15). Vicente notou que seus avós, assim como a família de Lúcia (e. 33), falam dialeto, e Vicente tem oportunidade de aprender palavras novas e de ‘corrigir’ o avô. Moita Lopes (1998) afirma que a escolha de nossas identidades se dá pelas práticas discursivas, impregnadas de poder, nas quais agimos. Assim, na relação de poder entre Vicente e o avô, o avô não aceita ser ‘corrigido’, afirmando que o alemão de Vicente é que está errado.

[65]

Eu gosto muito de ler e escrever, eu sou muito ligado com essa parte da gramática... não sei se é uma coisa mais visual, eu olho ela, a palavra, e eu formulo ela, aí eu falo ela... então assim, como é o meu aprendizado, como eu acho que seria um bom aprendizado. Então é fazer o *Hausaufgabe*, usar uma gramática, que ajuda a fixar, a tirar dúvida de conjugação... ouvir o *Deutsche channel*, que é muito legal, *Deutsche Welle*, e conversar com meus avós também, é bem legal... Porque eu reparei já, eu não sabia disso, eles falam dialeto, não é alemão, é um dialeto do sul... então às vezes eu vou corrigir ele, e meu vô ‘não, o seu que tá errado!’ (...) Mas é muito legal porque ele me ensina palavras que não sei, é um outro ambiente de aprendizagem, eu tô lá na casa dele, conversando, e aí eu tenho ma dúvida ‘mas como é que é isso, vô?’, aí ele me ensina, é como se fosse um outro canal, cê não tá aqui nesse bolo de informação, é uma informação separada,

tem toda uma lembrança, é bem diferente, então é outro método de aprendizagem... muito bom... são poucos que têm essa oportunidade... (...) Um método também de aprendizagem que eu não falei é ler os livrinhos ali, é muito legal. (...) Sempre que eu chego mais cedo, vou ali na biblioteca e eu gosto de ler livros mesmo, eu pego um do Brecht, ou do Goethe mesmo, e tento ler um poeminha, uma coisa assim, em alemão... é muito difícil, porque a linguagem é outra, o Goethe é antigo... mas eu acho muito legal cê ficar tentando sabe, eu olho assim e 'essa terminação aqui parece aquela', eu fico tentando juntar as coisas, que é o legal, ainda mais no alemão, que tem muita junção de palavras... E se eu pudesse ler, eu leria todos aqueles livrinhos vermelhinhos lá... é muito legal, porque é muito fácil, tem as palavras novas, mas é o tempo que você tem de poder procurar no dicionário, ver o que ela significa, tipo, tem uma palavra nova, então se ele entende a frase, mas fica ali aquela tendência daquela palavra nova, aí cê lendo, entende, fixa... eu acho muito legal ler os livrinhos (...) cê acaba aprendendo sem querer a construção da frase... expressões mesmo... é bem legal, é bem completo, o aprendizado. Só faltava eu ler em voz alta... (V, EI)

Como visto, as crenças dos participantes sobre o papel do curso não são uníssonas, mas convergem em muitos momentos. Quanto ao papel do aluno, os participantes são unânimes em afirmar que é necessário buscar contato com a língua fora de sala de aula, mais frequentemente lendo e assistindo filmes, além de apontarem uma necessidade de se fazer um curso em imersão. Quanto ao papel do curso, eles enfatizam a gramática e diálogos decorados. E dominar o idioma envolve compreender a sua lógica e conseguir manter uma conversação.

No quadro 3, apresento as crenças inferidas e explicitadas dos participantes agrupadas em três categorias:

- 1) Domínio da língua: nesta categoria estão as crenças sobre o que (ou quem) os participantes consideram dominar a língua.
- 2) O papel do aluno no processo de aprendizagem: crenças quanto ao aluno no processo de aprendizagem, em sua maioria, em relação a ações do aluno.
- 3) O papel do curso no processo de aprendizagem: crenças quanto ao papel do curso na aprendizagem, primordialmente em relação ao método.

Quadro 3: Crenças sobre a aprendizagem de alemão

Categorias	Crenças
Domínio da língua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ decorar e saber encaixar o que decorou dentro de um contexto (decorar e entender) ▪ o nativo é quem tem o domínio do idioma ▪ ter fluência na conversa ▪ compreender e dar continuidade a uma fala, um pensamento, uma conversa ▪ ter segurança para formular um diálogo, entender e ser entendido ▪ entender, falar, depois escrever ▪ entender a língua como uma vida ▪ não é saber todas as palavras ▪ compreender a lógica do alemão ▪ conjugar verbos corretamente ▪ dominar vocabulário, conectivos, preposições, conjunções ▪ ter segurança de saber como se escreve e como se lê
O papel do aluno no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fazer curso em imersão ▪ ouvir e começar a falar, repetindo o que ouve ▪ treinar muito ▪ colocar em prática o que foi visto em sala ▪ ter acesso à língua ▪ ter prazer na aprendizagem ▪ buscar e sistematizar o conteúdo de uma forma própria ▪ estudar em casa todos os dias devido ao pouco contato com a língua ▪ buscar maior contato possível ▪ dedicar-se ▪ buscar compreender a cultura alemã ▪ inserir-se na cultura alemã ▪ querer aprender ▪ fazer todos os deveres ▪ aprender a escrever as palavras ▪ usar a gramática ▪ ter dicionário ▪ seguir o que a professora sugere ▪ estudar para a prova ▪ conversar com outros falantes de alemão ▪ buscar outro ambiente de aprendizagem ▪ frequentar a biblioteca ▪ procurar palavras desconhecidas no dicionário
O papel do curso no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a conversação é pouco relevante para a escola ▪ a linha de ensino de línguas européias é mais lenta ▪ a grande dificuldade é falar ▪ a repetição facilita ao aluno gravar estruturas e falar ▪ a sala de aula oferece aprendizagem técnica ▪ a gramática é extremamente importante ▪ apresentações são uma forma de gravar melhor ▪ deve haver praticidade ▪ precisar decorar estruturas para formular um diálogo, entender e

	<p>ser entendido</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ base é muito importante ▪ livro didático não traz as especificidades da aprendizagem de cada um ▪ a diferença entre professores é positiva ▪ professores provêem correção, direção, caminho ▪ não ser uma aula cansativa, tradicional ▪ interação entre professor/aluno e aluno/aluno é positiva ▪ iniciar por palavras, letras, fonemas ▪ peso maior na gramática e no vocabulário ▪ comparação gramatical com português prejudica ▪ fazer muitos exercícios gramaticais ▪ voltar sempre no vocabulário para melhor fixação ▪ correção oral em aula é benéfica ▪ praticar fala e compreensão
--	--

Nota-se que, mesmo haja intervenções a respeito de fala e interação, como nas declarações de Kélia (ee. 41-45), de Marcos (e. 51), de Lúcia (ee. 54, 55) e de Vicente (ee. 57, 61, 62), a gramática exerce um papel de peso para os participantes (ee. 10, 27, 31, 41, 43, 48, 58-64). Tudo indica que eles consideram que, para uma aprendizagem efetiva de alemão, é necessário treinar muito a gramática, crença similar a crenças levantadas em estudos acerca de crenças sobre inglês (Silva, 2005).

Podemos também observar que a grande maioria das crenças quanto ao papel do aluno na aprendizagem de alemão referem-se às questões levantadas por Barcelos (2000b). Ou seja, crenças que levam à busca de um contato maior com a língua e a uma dedicação fora de sala de aula, além do prazer na aprendizagem, destacado por Kramersch (2000). O estudo de Silva (2005) contém as mesmas crenças, quer dizer, ao estudar a língua, é preciso ter gosto, interesse e dedicação.

Parece que as crenças mais fortes a respeito de aprendizagem da língua alemã não são exclusivas desse idioma. Por exemplo, a crença de que é necessário estudar muita gramática poderia estar associada à crença quanto à dificuldade da língua alemã. No entanto, sabemos que as crenças dos alunos quanto à aprendizagem de inglês também se referem ao estudo da gramática, bem como ao gosto, interesse e dedicação no estudo, o que nos leva a pensar que são crenças arraigadas na nossa sociedade sobre aprendizagem de LE em geral. Tendo feito esse apanhado acerca das crenças dos participantes sobre a língua e sobre a aprendizagem de alemão, parto para o próximo eixo da pesquisa, as caracterizações das identidades.

3.3 Caracterização das identidades como alunos de alemão

O terceiro objetivo desta pesquisa é buscar caracterizações das identidades dos participantes como alunos de alemão. Devido à dinamicidade das identidades, prefiro não determiná-las, mas discutir características identitárias que se apresentaram no momento da coleta. Naturalmente, vale lembrar que identidade é um construto muito abstrato, pois a identidade não é fixa, inacabada, mas uma construção, um processo de produção (Silva, 2000), portanto essas características representam apenas um recorte das identidades dos participantes.

Para uma análise mais profunda e fiel aos participantes, apresento, primeiramente, traços de identidades declaradas por eles mesmos, ou seja, como eles se vêem como alunos de alemão; e, depois, busco algumas faces das suas identidades a partir de inferências em suas falas.

3.3.1 Auto-retratos

Averiguar como os próprios participantes se identificam como alunos de alemão pode contribuir para as caracterizações de suas identidades que serão discutidas adiante, além de prover mais confiabilidade às minhas interpretações.

Vicente se define como um aluno dedicado e atento, que busca conhecimento fora da sala de aula. Ele acredita que, para uma boa aprendizagem, o aluno deve se dedicar dentro e fora da sala de aula (e. 64). Essa construção de identidade de Vicente parece estar de acordo com seus regimes de verdade, pois, segundo Fabrício & Moita Lopes (2002), há uma estreita relação entre os regimes de verdade nos quais nossa prática discursiva está inserida e o processo de construção identitária.

[66]

Sou um aluno dedicado, estou sempre muito atento nas aulas e no professor. Além de buscar conhecimento fora da aula. (V, QE)

Uma nota 6 na prova escrita causou tristeza em Vicente, que afirma se cobrar muito. Ele considera essa nota ruim, porém aponta que já imaginava que sua nota não seria boa por não ter tido tempo de estudar, além de acreditar que o curso vai ficar cada vez mais difícil e, conseqüentemente, a necessidade de estudar para a prova irá aumentar. Vicente afirma que essa nota não reflete o que ele é como aluno, pois se

dedica muito em aula e, se não estivesse tão ocupado teria estudado muito. Ainda sobre o tema provas, na SRV, Vicente assistiu ao filme de sua prova oral e observou que não estava muito nervoso no início, mas depois teve dificuldades, pois o impulso para ele fazer uma pergunta englobava um conteúdo o qual Vicente afirmou não dominar bem. Ao ser questionado sobre o que achou da prova, ele respondeu ‘muito difícil’, porque não havia compreendido determinado ponto gramatical.

[67]

Eu achei [a prova oral] muito difícil... porque eu tava perdido nesse negócio de dativo, acusativo, e veio justamente *wohin*,¹¹ que era a dúvida... Mas o problema é que eu não tinha entendido ainda quando se usava e como. Então não era que eu tava perdido de uma mão só, assim o quando, eu também não sabia como... então veio aqui eu falei ‘é a sentença de morte, aqui, porque’... (V, SRV)

Gostaria de esclarecer que Vicente falou essa última frase sorrindo bastante, mas, mesmo assim, afirmou ter ficado bastante inseguro nessa situação. Em aula, Vicente se descreve como atento e participativo, características que pude observar em aula (NC, aulas 7,8,10-12,14-17,20,22,23,25,27-30), porém ele afirma no excerto 67 não se dedicar tanto fora de sala. Essa postura identitária de Vicente parece relacionada com seu discurso e crenças, pois, como afirma Moita Lopes (2003), aquilo que a pessoa é se define nos e pelos discursos nos quais circula e constrói.

Nas SRV, Vicente notou que minhas NC confirmavam que era bem participativo, e concluiu que gosta de participar para ser corrigido, e que se não participar, ‘além de não falar, não vai ouvir’ (V, SRV). Porém, Vicente afirma também que, às vezes, tenta participar e não consegue falar o que deseja, o que pode gerar um sentimento de frustração por um esforço não recompensado. Ellis (1997), ressalta que a motivação do aprendiz vem da crença de que o esforço trará sucesso na aprendizagem, sensação que Vicente não tem, o que pode gerar, então, frustração.

[68]

Foi horrível minha prova... tirei seis... eu tirava nove... seis é ruim... mas é porque nesse semestre tô muito ocupado. (...) Eu cheguei na prova de alemão e não tinha estudado nada, falei ‘bom, né, vamo lá, na cara na coragem’... saiu um seis, mas eu fiquei triste, eu me cobro muito... eu sabia que ia ter uma baixa, que realmente esse semestre, como todos os próximos, vão ficando mais difíceis... eu esperava que ia dar uma baixa, mas quando eu vi que não ia estudar mesmo, não ia dar pra estudar, aí e falei ‘não, eu sei que vai baixar mesmo’... mas é ruim, né... [Essa nota não reflete o que sou como aluno de alemão] porque eu me dedico muito na aula, fora da aula eu

¹¹ Pronome interrogativo ‘aonde?’

não me dedico nada, faço *Hausaufgabe*, faço a redação, brinco lá de escutar a *Deutsche Welle*... mas na prova eu teria estudado muito antes, fixado o conteúdo... normalmente, um período não tão estressante que nem foi, então acho que não refleti tanto... é, não refleti nada... nada... Eu tento participar muito da aula, às vezes eu tento falar, mas não sai, eu fico com essa palavras na cabeça, tento fazer juntar, mas às vezes não sai, eu fico muito atento às palavras novas que a professora passa, anoto bastante, eu deixo ali meu caderninho aberto já... que mais... é, eu diria duas palavras, atento e participativo... são as palavras que me descreveria... se eu pudesse estudar um pouquinho mais fora da aula, eu estudaria... dentro da aula eu acho que eu tô fazendo tudo que eu podia. (V, EI)

Estudar alemão traz, para Vicente, realização, por levar seu sonho adiante e por despertar o orgulho e o interesse da família. Essa é uma relação fundamental para Vicente: estudar alemão é realizar um sonho. Adicionado a isso, Vicente sente uma profunda aceitação por parte da família. Fabrício & Moita Lopes (2002) afirmam que os efeitos dos sentidos criados na nossa construção identitária estão sempre submetidos ao olhar do outro. Por isso, ao que parece, despertar o orgulho e o interesse da família pela língua alemã pode proporcionar a Vicente um sentimento de felicidade. Vicente afirma ainda que gosta de estudar línguas e, mostra que, ao ensinar, acaba aprendendo, aparentemente num processo de motivação.

[69]

Eu fico bem realizado de ter levado adiante esse sonho, porque muitos sonhos você deixa lá na cabeça, só como uma coisa romântica mesmo, intocável... mas eu me sinto muito bem estudando alemão, fico até contando que eu tô estudando alemão, é muito bom, eu vejo que é um orgulho pros meus avós, pra minha mãe, quando eu falo que eu tô tentando resgatar a corrente que a gente se perdeu, a família que veio pra cá... Eu vejo um interesse, um orgulho de todos ali na família... então é até um prêmio, você tá realizando um sonho e ainda ganhar o pódio da família... isso é muito bom! Estudar línguas é muito legal... e eu acabo ensinando um pouco, eu gosto de ensinar, por exemplo, a gente vai fazer uma viagem pra Alemanha ano que vem... e aí todo dia na mesa tento ensinar um pouquinho pra eles (...) é gostoso porque acaba aprendendo mais... (V, EI)

Lúcia, apesar de se considerar uma aluna interessada e que tem vontade de aprender, define-se como uma aluna mediana, por acreditar que poderia se dedicar mais do que se dedica. Moita Lopes (2003) entende identidades sociais como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de maneira contraditória. Podemos perceber dois aspectos contraditórios coexistindo na construção da identidade de Lúcia, a saber, considerar-se uma aluna interessada, porém 'média'. Parece que há, em Lúcia, uma característica de exigência, por acreditar que poderia se aplicar mais.

[70]

Interessada em aprender sempre mais. (L, QE)

[71]

[Sou uma aluna] média, porque às vezes eu até poderia me aplicar mais, porque com o tempo e o trabalho, então a gente tem mais coisa pra fazer, e é corrido o tempo, segundas e quartas de manhã, por exemplo, eu pego as manhãs pra fazer isso, pra estudar, mas não a manhã inteira também... eu podia ter mais tempo, mas às vezes eu me dedico às outras coisas que eu podia aproveitar com alemão, eu podia ser melhor... eu tô tentando fazer melhor, estudar, ter mais tempo, depois eu vou organizar a minha vida, aí depois segundas e quartas, ou pelo menos quartas-feiras, eu vou na biblioteca estudar, só ficar lá, porque na biblioteca tá todo mundo quietinho, você não se distrai com uma coisa, com outra... (...) [Sou uma aluna] que podia se dedicar mais, mas que tem vontade de aprender mais e quer aprender... é, eu me dedico, não falo que eu largo pra lá não, mas eu faço os meus deveres, tudo direitinho, todas que ela pede pra trazer eu trago sempre, mas eu podia fazer um pouco mais do que é sempre. (L, EI)

Kélia sente que tem grande potencial para dominar a língua alemã, e acredita, também, que tem uma entonação boa, tem ritmo de língua, mas pouco conteúdo, estruturas. O sentimento de ter potencial pode levar a uma segurança dentro da aprendizagem, mas a sensação de falta de conteúdo parece interferir gerando insegurança. Podemos observar que, como Moita Lopes (2003) afirma, as identidades sociais são um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória.

[72]

Eu me vejo com grande potencial para dominar a língua, mas faltam muitas peças neste quebra-cabeça. Sinto que tenho ritmo, mas pouco conteúdo. (K, QE)

Kélia considera a nota da sua prova ruim (4) e que essa nota reflete seu momento, com dificuldades gramaticais. Apesar disso, declara-se uma aluna interessada e dedicada (em sala de aula, pude observar que Kélia é atenta e participativa – NC aulas 7-10,14,15,17,21-30). No entanto, assim como Lúcia (e. 71), Kélia acredita que poderia se dedicar mais por ter disponibilidade para tal. Kélia afirma ter um nível de exigência alto e deseja falar estruturalmente certo, o que gera frustração por não conseguir. Novamente voltamos a Ellis (1997), a respeito de a motivação advir da crença de que o esforço levará ao sucesso na aprendizagem. Mesmo assim, Kélia demonstra interesse em dominar o idioma que se propôs a aprender.

Podemos observar cinco caracterizações a partir dessa fala: 1) insegurança, revelada pelas dificuldades gramaticais; 2) dedicação, pois Kélia afirma ser muito

interessada, principalmente em sala de aula; 3) exigência, por acreditar que poderia se esforçar muito mais; 4) frustração, pelo desejo de construir uma frase dentro de uma determinada estrutura e não conseguir; e 5) motivação, por cogitar a idéia de repetir o semestre para ter o domínio da língua que se propôs a aprender.

[73]

[A nota da minha prova] foi ruim... quatro... foi ruim, foi ruim, foi ruim... (...) eu acho que pegou na gramática... pegou na gramática... eu acho que [essa nota] reflete o meu momento mesmo... assim, de não conseguir absorver bem essa parte gramatical... Como aluna eu tô um pouquinho melhor... eu sou interessada, me esforço, mas eu poderia me esforçar muito mais, que eu tenho muito mais tempo, é muito pouco dentro do que eu podia, mas eu me esforço um pouquinho, mas aqui em sala de aula eu sou super interessada, eu fico às vezes me lamentando por não conseguir às vezes fazer uma frase dentro da estrutura que a professora tá pedindo... [Isso gera] um pouco de frustração... um pouco de frustração, eu acho que eu tenho um nível de exigência alto, a professora até falou 'eu acho que não é o caso de repetir', mas eu não sei, eu tenho um nível de exigência alto e eu não tô interessada em passar de ano, eu tô interessada em aprender, ter o domínio de uma língua que eu me propus a aprender, passar não tem importância... é o de menos. (K, EI)

Mesmo que ainda faltem algumas peças no quebra-cabeça, Kélia considera sua entonação interessante e acredita que pode montar esse quebra-cabeça (e. 37). Nas SRV, quando Kélia assistiu à apresentação que fez de um livro em aula, demonstrou satisfação por considerar ter falado adequadamente, pois tratava-se de uma fala ensaiada. Nesse momento, parece que a 'falta de conteúdo' (e. 72) tem um peso menor, proporcionando a Kélia, ao contrário de insegurança, motivação.

[74]

Eu acho que eu tenho uma entonação interessante, que se assemelha a uma entonação do alemão, tá ouvindo com mais freqüência, eu acho que essa mobilidade, eu acho que eu teria, ou tenho uma facilidade maior. (...) Agora o conteúdo, aí que tá, o conteúdo eu diria que as próprias palavras, você formular uma frase gramaticalmente correta, esse é o conteúdo, agora, a mobilidade, a dança da língua, eu acho que já assimilei mais ou menos, eu acho que eu assimilei... (...) [O alemão é um quebra-cabeça] gramaticalmente (...) [e isso pesa] positivamente, porque eu estou aqui pra montar... com certeza eu vou, não sei quando, mas vou. (K, EI)

Marcos, apesar de ir bem nos testes e de compreender quase tudo que é dito em aula, se considera um aluno mediano, o que pode nos remeter ao sentimento de segurança, pelo desempenho em aula, e de exigência, pelo que espera de si. Não imagináramos que um aluno com essa descrição se auto caracterizaria como mediano. Celani & Magalhães (2002) relacionam as representações (ou crenças, acrescento) com

expectativas do indivíduo sobre si mesmo, por isso, essa aparente incoerência talvez seja influenciada pelas expectativas de Marcos sobre si.

[75]

Eu me considero um aluno mediano. Vou bem nos testes e entendo quase tudo o que é dito na aula, muitas vezes pelo contexto, mas não sou dedicado como já fui. Eu costumava estudar as lições depois da aula no A1.1¹², anotar as palavras novas e seu significado, mas não tenho mais o tempo livre que eu tinha. Ainda me interessa muito pelo cinema alemão, especialmente pelo Fritz Lang. Mas só. E vejo os filmes com legenda. (M, QE)

Essa relação se mostra novamente quando Marcos se define como um aluno horrível. Segundo ele, um bom aluno é aquele que estuda e se dedica muito, que é o que ele gostaria de fazer e não pode por não ter tempo. Marcos teve, durante o semestre, alguns problemas que o impediram de ir a muitas aulas (NC, aulas 7,9,14-16,18, 21,23,24,29,31). De acordo com Marcos, um aluno maravilhoso é o aluno que estuda muito (também explicitado no e. 50).

[76]

[Sou um aluno] hoje em dia horrível... porque esse semestre eu realmente acho que fui muito mal... muita coisa me atrapalhou quando eu poderia não ter sido atrapalhado (...) Eu faltei duas semanas porque eu tava doente e outras duas porque eu tinha um trabalho pra fazer, porque eu tinha as filmagens no dia seguinte... [Eu gostaria de ser um aluno] maravilhoso, que é eu poder estudar alemão. (M, EI)

No quadro 4, apresento as características das identidades dos participantes explicitadas por eles.

Quadro 4: Auto-retratos

Participante	Auto-retrato
Vicente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atento e participativo em sala ▪ busca conhecimento fora da aula ▪ se cobra muito ▪ anota bastante ▪ realizado e orgulhoso por estudar alemão
Lúcia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ média ▪ interessada em aprender ▪ poderia se aplicar mais
Kélia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tem potencial para dominar o idioma ▪ interessada em sala de aula ▪ esforçada, mas poderia se esforçar mais ▪ tem ritmo, mas pouco conteúdo

¹² Primeiro semestre do curso.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tem o nível de exigência alto ▪ frustra-se por não conseguir formular uma frase bem estruturada ▪ sente dificuldade na gramática ▪ tem uma entonação interessante
Marcos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mediano ▪ vai bem nos testes ▪ compreende o que é dito na aula ▪ horrível por não ser mais tão dedicado como já foi ▪ gostaria de ser um aluno maravilhoso, o que significa poder estudar muito

Podemos notar como as crenças e as identidades estão interligadas se analisarmos o quadro 4 e averiguarmos que a maioria das descrições que os participantes fazem deles mesmos são, na verdade, crenças sobre si mesmos. Muitas dessas características (ou crenças) explicitadas pelos participantes pude observar em aula (NC), porém auto-caracterizações podem ser difíceis, envolver uma vontade de dizer o que seria adequado e, talvez, uma certa humildade. Por isso, há a necessidade de se complementar essas caracterizações a partir de inferências e de observações.

3.3.2 Faces das identidades

Vejamos agora caracterizações das identidades dos participantes inferidas de suas falas. Não podemos nos esquecer que as identidades estão em constante processo de (re)construção dentro de determinados contextos (Norton, 1995, 2000; Moita Lopes, 1998, 2003; Woodward, 2000). Portanto, Silva (2000) nos faz o alerta de que se acreditamos estar simplesmente descrevendo um fato do mundo social, esquecemos que aquilo que dizemos faz parte de uma rede ampla de atos lingüísticos, que contribuem para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Por isso, deve ficar claro que as caracterizações de identidades dos participantes que serão apresentadas estão fixadas no momento de seu discurso.

Marcos mostra muita vontade de falar, mas falar quando acredita estar falando certo, não estar falando 'besteira'. Em aula, observei momentos em que Marcos começa falando em alemão e acaba desistindo, passando para o português (TA, linhas 144, 150-153, 165-174, 442-452, 576-584, 588-592), porém, há também momentos em que Marcos consegue conduzir diálogos em alemão, ou começar em português e sentir que pode falar em alemão, e assim passar para a língua alemã (TA, linhas 74, 183-192, 256-

260, 405-440, 565-567, 597-599, 630-650). Norton (2000) conceitua identidade como a forma “como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído pelo tempo e pelo espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (p. 5). Parece que, em seu processo de identificação com o mundo, Marcos prefere não levar adiante uma fala que não esteja de acordo com o que acredita não ser besteira, e no excerto 51 afirma não falar nada de alemão, mesmo já estudando há três semestres e sendo capaz de alguma interação no idioma. Parece, então, que podemos inferir uma característica de exigência.

[77]

Porque eu tenho muita vontade de falar e eu me sinto travado de vez em quando, porque eu acho que eu vou falar muita besteira... (...) se eu sei que vou conseguir pelo menos embolar alguma coisa, eu falo, se eu acho que eu não vou falar nada, eu paro, não levo em frente. (M, NO)

A vontade de continuar estudando explicitada por Marcos parece estar ligada à idéia da motivação. Além disso, Marcos, no excerto 46, já afirma que, para ele, há prazer no aprendizado, e o fato de gostar de estudar e de ir para a aula sabendo o conteúdo podem estar associadas também ao prazer no estudo e, conseqüentemente, à felicidade. A esse respeito, Kramsch (1993) afirma que o aprendiz usa o sistema educacional também para promover seu prazer, corroborando a idéia de prazer em aprender e talvez associando à motivação. Podemos rever o excerto 29, onde Marcos afirma que alemão não é um meio, é um fim, ou seja, Marcos não estuda alemão com uma finalidade, a língua em si é sua finalidade.

[78]

Quanto mais difícil é, mais cabeça dura eu sou, acho que isso tem muito a ver com a vontade de continuar, de me manter estudando, e me manter ainda assim, quando eu vejo que eu tô caído, que nem eu tenho visto, eu vou e fico estudando, tem, sei lá, três dias que eu tô estudando o dia inteiro. (...) O que marca muito é eu gostar de estudar mesmo, de ficar em casa estudando e de chegar aqui e saber, coisa que hoje em dia eu não tenho mais, mas isso é... tranqüilo também. (M, EI)

Marcos acredita não haver um talento específico para se aprender alemão, já que, se aprendemos português, podemos também aprender alemão, para isso, devemos ter convívio com a língua e persistência no curso. Ellis (1997) já destaca que os conhecimentos prévios advindos da aquisição da língua materna podem ajudar na aprendizagem de LE. Num momento de reflexão, Marcos afirmou estar aprendendo

sobre sua própria língua aprendendo alemão (e. 27), demonstrando um processo de identificação com a própria língua a partir de um contexto de fora, a LE. Ele encara a aprendizagem de alemão como uma caminhada, uma busca pessoal, nos remetendo a individualidade comentada por Mey (1998). O autor afirma que tendemos a idealizar nossa identidade pessoal, mas não temos condições de definir o que realmente constitui uma pessoa como indivíduo isolado.

Associada à motivação, podemos inferir a segurança quando Marcos afirma sentir um déficit que é facilmente contornável. Faço essa relação entre identificações de Marcos com base em sua crença de que qualquer um pode aprender a língua e, para isso, deve estudar. Portanto, parece que Marcos acredita que, se estudar muito, conseguirá contornar esse déficit, apesar da crença de que a base é muito importante (e. 47).

[79]

Acho que não existe um talento pra alemão... deve existir um talento pra línguas, mas isso é ma coisa contornável, todo mundo fala português... então.. é algo que você pode também sistematizar pra aprender outras línguas... mas pra isso cê tem que ter um convívio e uma persistência e... uma caminhada, acho que isso realmente é uma busca pessoal, (...) persistir, por mais que seja difícil, (...) se manter... tentando. (...) Isso que eu chamo de persistência, é se manter, por mais que esteja difícil, (...) por exemplo, esse semestre, foi uma dificuldade muito grande... talvez em outro momento da minha vida eu não tivesse vindo mais, tivesse largado o alemão, mas com certeza esse lance da persistência... pra mim hoje é fundamental, então eu me mantenho vindo aos trancos e barrancos, tentando fazer, até chegar um momento... que eu me alivie né, e continue, porque eu acho que o importante é isso, é continuar. (...) Eu sinto que eu tenho déficit, mas... que é facilmente contornável, por exemplo... tem coisas que eu consigo pegar, mas eu perdi, sei lá, um mês de aula, (...) de vocabulário mesmo, que é uma coisa que eu nunca vou pegar mais. (...) Agora, nesse momento assim, que tá no final, aí eu vejo que eu não sei muita coisa que eu devia saber... do começo do semestre. (M, EI)

Marcos acredita ter facilidade para reproduzir sons e afirma que o mais difícil para ele são as diferenças estruturais entre português e alemão¹³, o que requer de Marcos uma grande atenção e acredita que o desenvolvimento de sua comunicação requer paciência.

[80]

Eu tenho uma relativa facilidade para reproduzir sons, mas talvez devido à distância entre o português e o alemão, guardar o significado desses sons às vezes é difícil. Mas o mais complicado mesmo pra mim são as diferenças nas estruturações frasais porque requer uma grande atenção. Mas como eu

¹³ As diferenças entre a língua alemã e a língua portuguesa são brevemente comentadas no item 1.3.1, no capítulo I.

escrevi anteriormente é um desenvolvimento que requer paciência pela complexidade da língua alemã. (M, QE)

Recuperando o excerto 26, lembramos que Marcos parece ter domínio das regras de estruturação da língua alemã, só não consegue aplicá-las na fala. Porém, esse fato não parece diminuir seu sentimento de felicidade, pois, apesar de considerar que não fala alemão, se alegra quando consegue falar corretamente. Seguindo Ellis (1997), parece haver um reforço na motivação por se sentir recompensado. Nesse contexto, podemos observar uma atitude otimista de Marcos, que afirma que quando tiver a capacidade de fazer uma associação rápida, será muito bom, pois irá compreender a completude da língua alemã (e. 25). E, finalizando, podemos inferir a caracterização de certa insegurança na afirmação de Marcos, que para chegar a realmente falar existe um longo caminho.

[81]

Apesar de não considerar que eu falo alemão, toda vez que eu consigo dizer algo corretamente ou sinto que realmente aprendi alguma coisa eu me alegro e penso que estou cada vez mais próximo de verdadeiramente falar. Porém sei que até lá existe um longo caminho. (M, QE)

Receio, medo, timidez, vergonha, sentimentos que levam à insegurança, são sentimentos que Lúcia se orgulha de ter enfrentado e de ainda enfrentar pelo desejo forte de aprender alemão. Lúcia não quis aprender a ler e a escrever quando sua mãe queria ensinar, ela ficou, em suas próprias palavras, acomodada; mas depois queria aprender, e já não havia ninguém mais que poderia ensiná-la (ee. 1, 2).

Lúcia imaginou que seria muito difícil entrar na instituição contexto desta pesquisa (e. 3), por isso, procurou outro curso, onde a aula era individual, o que a ajudou a perder um pouco seu medo (e. 4) e a aderir ao papel social de aluna de alemão. Ainda no processo de se sentir mais segura, Lúcia demonstra a importância de entender tudo perfeitamente para sentir que está aprendendo bem.

[82]

Me sinto bem, agora eu sinto bem, no começo era aquele receio, mas agora foi, já espero chegar segunda e quarta pra poder vir. (...) Como todas as línguas, a gente costuma falar muito rápido, mas os diálogos aqui eu entendo tudo, dá pra entender perfeitamente, eu entendo o que eles falam, conversando, dá pra entender direitinho, então eu sinto segurança que eu tô aprendendo bem. (L, NO)

Certa vez, Lúcia não conseguiu falar alemão com um nativo por medo de errar, talvez corroborando o paradigma do falante nativo de Vereza (2002). Porém, parece que sua posição subjetiva mudou ao iniciar a aprendizagem, Lúcia precisou superar seus medos na construção de sua identidade como aluna de alemão. Serrani-Infante (1998) afirma que a aprendizagem de LE é uma experiência muito mobilizadora, e que as posições subjetivas mudam após o encontro com LEs. Após o receio inicial, Lúcia afirma se sentir bem, segura e motivada e tem prazer em estudar alemão por ser uma meta (e. 5).

[83]

Eu sempre tinha medo, teve uma vez que eu fui lá pro Rio, aí tinha um alemão lá, aí ele descobriu que eu falava alemão, aí ficou no meu pé, mas eu fiquei tão sem jeito, porque eu tinha medo, mas eu entendia o que ele falava, mas eu não conseguia falar com ele... respondia, mas muito pouco, porque eu não conseguia falar, porque eu tinha medo, que eu tenho isso, eu tenho medo de não acertar as coisas... aí eu tinha isso, mas agora já enfrento. (...) Eu tô aqui pra aprender um alemão certo, pra poder falar certo, escrever, tudo, (...) desde pequenininha só falava, nunca aprendi (...) agora é uma coisa minha, que eu quero (...) é uma coisa que eu tenho vontade de fazer e que eu nunca tive assim, vamos dizer, muita oportunidade de entrar numa sala de aula e aprender o alemão, como eu tô tendo agora. (L, EI)

Lúcia parece notar que a timidez pode chegar a atrapalhar sua aprendizagem, por isso está tentando mudar a situação, num investimento na LE associado a um investimento em sua identidade. Como afirma Norton (2000), quando os aprendizes de LE falam, estão constantemente organizando e reorganizando suas identidades, assim, um investimento na LE é também um investimento na identidade do aprendiz. A autora relaciona as identidades também a como as pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. Desse modo, Lúcia parece ter concluído que, se mudasse sua postura, poderia mudar suas possibilidades para o futuro, ao observar que a ação do colega de perguntar sobre uma dúvida contribuiu para que ela mesma pudesse compreender melhor, após uma nova explicação da professora em resposta a essa dúvida. O caráter da dinamicidade das identidades (Norton Peirce, 1995) parece apresentar-se aqui voluntariamente, numa contestação, que, segundo Woodward (2000), também caracteriza o processo de construção de identidades.

[84]

Às vezes ela passa um negócio, daí, por exemplo, eu não entendi, mas daí é uma falha minha que eu tenho, de não ficar perguntando muito. (...) Às vezes eu penso assim 'será que todo mundo entendeu só eu que não?' (...) Até o Leo perguntou outro dia, aí na aula seguinte ela repetiu tudo de novo,

aí eu consegui entender melhor o que ela queria... aí eu tava fazendo até minha cabeça eu mesma, de perguntar mais as coisas... eu sou meio tímida, sou meio... com vergonha. (L, EI)

Apesar do receio inicial quanto à turma, Lúcia encontrou um ambiente acolhedor, onde é tratada como igual. Em sala de aula, Lúcia é uma aluna atenta e participativa (NC, aulas 7,8,9-12,14,15,17-26). A interação em sala de aula é, para Lúcia, fundamental no processo de (re)significação onde constrói a si mesma e ao outro (Kramsch, 1993). Uma interação com relações de poder positivas e produtivas, a quais ajudam Lúcia a se superar, a enxergar em si uma capacidade de enfrentar seus medos, e ter orgulho de estar onde está.

[85]

Eu acho legal, porque eu falo que eu sou avó da turma, não sou nem mãe! Porque todo mundo é juvenzinho, 20 anos, 18 anos, e eu tenho 47, sou avó dessas crianças. (...) Mas eu acho que nosso entrosamento, todo mundo conversa, porque eu pensei que eu ia ficar de lado, eu sempre tinha aquele receio de entrar numa sala de aula, no alemão, de ter isso, que eu sabia que eu ia ser a única praticamente da turma com essa idade, mas aí eu disse 'não, eu vou tentar, quero aprender mais e pronto, eu vou'. (...) Eu acho bom, que todo mundo se trata por igual, então eu acho ótimo. (...) Eu me sinto bem, que eu tenho essa capacidade, que eu tenho essa vontade, aí tenho essa capacidade e eu tô conseguindo, eu enfrentei, fiz lá a prova que eu não queria, fiquei empurrando, mas fui lá e disse 'não, eu posso fazer', então eu me sinto até orgulhosa de poder tá aqui agora. (L, EI)

Essa mudança, para Lúcia, incluiu o tempo de coleta de dados desta pesquisa. Em sua NO, Lúcia afirma ficar quieta em sala de aula porque sempre achava que não saberia, mas, quando exposta a essa afirmação na SRV, Lúcia reelaborou seu posicionamento afirmando que não era mais assim, que com o contato no curso não sente mais tanta insegurança. A esse respeito, Celani & Magalhães (2002) afirmam que as expectativas da pessoa sobre si mesma fazem parte de suas representações, que, nesta pesquisa, são tomadas também como crenças. Lúcia comentou, também na SRV, que às vezes se sentia insegura por confundir a pronúncia de determinadas palavras com seu dialeto, e que preferia não falar se não tivesse certeza. Porém, parece que suas expectativas sobre si vêm mudando a partir da interação em aula, em um processo de (re)construção de suas identidades que pode promover uma potencial segurança.

[86]

Hoje eu entendo melhor e sei as palavras, mas fico quieta porque *sempre* acho que não está certo. (L, NE)

[87]

Se eu não tenho certeza de que eu vou falar, eu fico quietinha, prefiro só ouvir... Na vida eu sou assim. (...) Agora não mais, depois que eu entrei no curso, com o contato e com o estudo, não sinto mais tanta insegurança. Tô perdendo cada vez mais, já até falei com um alemão em uma viagem e não tive medo de errar. (L, SRV)

Vicente afirma gostar muito de alemão e pretender morar na Alemanha para estudar. Outro plano é ensinar alemão para seus filhos e resgatar a língua na família, continuar a corrente da língua alemã na família que foi quebrada. Vemos, nessas afirmações sobre as motivações de Vicente, que seu processo identitário está intimamente relacionado a um objetivo maior com a língua alemã. O idioma é, para Vicente, o símbolo de um elo perdido que pretende resgatar. Assim, comunicar-se em alemão com seus avós representa, para ele, uma recompensa maior do que sentir que aprende em aula. E os sentimentos de recompensa e realização parecem levar à felicidade na aprendizagem.

[88]

Eu gosto muito e eu quero morar lá, eu quero estudar lá... (...) Já é outro plano também, ensinar alemão pros meus filhos, continuar essa corrente que foi quebrada infelizmente, um dos elos quebrou, a passada do alemão não continuou, da geração dos meus avós pros meus pais e aí também dos meus pais pra minha geração é impossível, já que eles não sabiam... (...) É como se fosse realmente a recompensa, porque eu falando, eu me comunicando com aquele símbolo que era o alemão pra mim, eram os meus avós, eles falavam uma coisa que eu achava bonita, mas não entendia nada, e agora eu tô meio que entrando no meio, então é uma recompensa... eu diria que é mais do que é ler ou entender a aula aqui, é falar mesmo... e eles falarem comigo, eu acho muito bom. (V, NO)

Falar alemão representa, para Vicente, entrar e contato com suas raízes (ee. 12, 32) e a ascendência alemã é motivo de orgulho para Vicente. Porém, na época do colégio, não sabia falar alemão, o que, aparentemente, gerava uma certa frustração. Em oposição, poder dizer, agora na universidade, que fala um pouco de alemão é já, para Vicente, uma recompensa. É possível que essa satisfação em falar alemão influencie positivamente no seu processo de aprendizagem, porém, em aula, quando seu grupo apresentou um livro que havia lido, Vicente falou apenas uma frase (NC, aula 24). Na SRV, ao ler meu comentário na NC, Vicente afirmou que se lembrava da frase, sorriu e disse ‘rápido, né...’ E, ao assistir o vídeo de sua apresentação, mais sério, declarou que ‘foi pouco mesmo’, talvez devido à sua ‘timidez de falar em público’, ou porque o grupo dividiu mal as falas entre os integrantes e sua parte não era grande (V, SRV).

[89]

No colégio mesmo, a chamada, Vicente [sobrenomes alemães], todo mundo olhava assim 'o que?', eu tenho um certo orgulho mesmo dessa descendência, então eu sempre falei 'descendência alemã, tal'... então alguns amigos falaram 'até que enfim, né, vai conseguir falar', porque eu não sabia falar nem um pouco... (...) Os professores inclusive, e foi muito legal que esse semestre lá na UnB, um professor me perguntou 'você sabe falar alemão?' aí eu falei 'um pouco', então já mudou o clima... eu me senti muito bem, eu falei 'um pouco, né, já', realmente eu consigo falar um pouco... eu vou viajar pra Alemanha e eu vou fazer um teste lá, como é que vai ser... (V, EI)

Estudar alemão foi uma escolha pessoal, por esta razão, a posição de Vicente em relação ao curso é de muito mais dedicação e interesse. Como aluno de LE, Vicente teve sua identidade reposicionada (Moita Lopes, 1998) na aprendizagem de alemão, pois, como ele afirma, a dedicação, o interesse e seu posicionamento em relação ao curso é muito diferente. Na experiência de aprender alemão, Vicente afirma se sentir no controle, e ter interesse em perguntar, saber, ações que também observei em aula (NC, aulas 7,8,10,11,14,15-17,22,23,25,27,29).

[90]

O alemão foi uma escolha minha, então eu falei 'bom, eu vou estudar alemão', então a dedicação realmente é outra... interesse... mas (...) a diferença mais importante eu acho que é meu posicionamento em relação ao curso, à aprendizagem... (...) desde o início sou eu mesmo que tô aqui... (...) cê tá no controle, você pergunta, você quer saber, totalmente diferente. (V, EI)

A lentidão do processo de aprendizagem gera, em Vicente, um sentimento de frustração (e. 20). Leia-se lentidão no aprendizado como lentidão de absorção de vocabulário, sendo este o quesito que Vicente considera mais importante na sua aprendizagem (e. 58). A estratégia de Vicente é usar muito o dicionário, o que dá a ele segurança por ser muito ligado à escrita (afirmação também presente no e. 60 e observada em aula – NC, aulas 7,8,10,11,12,14-17,22,28,29). Podemos perceber que Vicente reconhece sua ligação com a escrita em sua prática discursiva, a partir de uma reflexão gerada pela participação nesta pesquisa, corroborando o aspecto reflexivo das narrativas (Barcelos, 2006b).

[91]

Essa lentidão é de memória mesmo, é... de vocabulário, eu vejo a palavra 'já vi essa palavra dez vezes, eu sei o que ela significa, mas eu não consigo lembrar'. (...) Você fica meio frustrado, cê fala 'eu tinha que saber, eu sabia! Ontem! Eu vi essa palavra, a professora falou, mas eu não lembro', aí vai lá no dicionário, meu dicionário tá marrom já, acho que eu nunca usei tanto o

dicionário... (...) Me dá uma segurança, com certeza, até conversando com você eu vi o quanto eu sou ligado à escrita, quando eu vejo ali, eu já sei pronunciar... então eu pego ali e falo 'assim que se pronuncia'... e fixa o significado dela... eu olho bastante no dicionário... acho que é realmente porque essa minha ligação com a escrita... eu consigo da escrita passar pra fala... e vai fixando, eu olho várias vezes ela... e aí vai ficando... (V, EI)

Mesmo apesar das dificuldades e frustrações na aprendizagem, Vicente tem um sentimento de felicidade estudando alemão, e afirma estar no lugar certo, estudando essa língua que considera linda (e. 32). Em sala de aula, Vicente tem uma postura de ajuda mútua com seus colegas (também observado nas NC, aulas 7,10,11,14,15-17,23,25,28-30), assumindo uma identidade colaborativa na relação com esse grupo, já que nossas identidades sociais envolvem as identidades dos grupos aos quais pertencemos (Barcelos, 2003). Ele aponta que ainda há muito o que aprender e tem prazer nessa aprendizagem (e. 9), e que gosta de sair da aula pensando sobre o que aprendeu e o que ainda vai aprender. Estudando alemão, Vicente vê e seu sonho ser construído, passo a passo, aparentemente apresentando motivação e felicidade. Na SRV, Vicente assistiu ao vídeo de um momento em que a professora tirava uma fotografia da turma e afirmou que achou este momento muito bom, pela união da turma. Pelo menos até a data da SRV, ele tinha a foto em seu quarto.

[92]

[O que eu mais gosto aqui] acho que é sair daqui, sair pensando nesse corredorzinho coisas novas que você aprendeu... que você vai aprender ainda, e ver que aquele meu sonho, que realmente sempre foi um sonho falar alemão, e ver que ele tá ali sendo construído, não é mais tão distante... que eu tô aqui há um ano e meio na verdade... é bastante tempo... cada vez que eu saio daqui, eu tô falando 'foi mais um passo'... mas tem muitas coisa boas aqui... olhar o alemão e entender, o que é aquela palavra, o que que não é... a turminha mesmo, a turma é muito legal... (...) É bem interessante porque a gente se ajuda muito, a Bárbara e o Leo, eles sabem muito, eles estudam muito, então às vezes eu tenho alguma dúvida, ou eles mesmo, e a gente se ajuda, por mais que a gente brinque muito, a gente é muito dedicado, se ajuda... isso é muito bom, é muito bom... (...) a gente acaba quebrando todas as fronteiras de intimidade e se ajuda, conversa... brinca... isso é muito bom no meio de aprendizagem... (V, EI)

Kélia afirma ter um nível de exigência alto, o que a impede de falar se considerar que sua fala não está bem estruturada. Ela precisa ter a segurança de saber que o que vai falar está estruturalmente correto e afirma que pode até entender, mas sente 'travada' para falar (e. 41), aparentemente devido à insegurança. Em sala de aula, Kélia expressa essa insegurança num momento em que Marcos afirma não conseguir falar o que deseja em alemão e Kélia responde que todos têm esse mesmo problema

(TA, linhas 592-593). Porém, pude observar em aula momentos em que Kélia buscou interação real em alemão, não condicionada a algum exercício oral (TA, linhas 125-127, 146, 179-181, 517-528, 532-534, 543-563, 577).

Provavelmente, Kélia assumiria uma postura mais segura se não houvesse um conflito com a metodologia do curso, como já discutido. Ainda revendo o excerto 41, Kélia se remete à aprendizagem de inglês, que considera efetiva devido ao método, trazendo a ela segurança para falar. Kélia acredita que a sala de aula é o espaço para treinar estruturas, talvez devido a essa crença, seja a participante mais assídua às aulas (NC, aulas 7-10,14-15,17-32). Devido às suas expectativas em relação ao curso, Kélia vive uma relação conflituosa e se irrita com suas dificuldades gramaticais, o que pode gerar frustração. Porém, considera sua pronúncia adequada, talvez um sinal de segurança.

[93]

Acho que eu tenho uma pronúncia mais ou menos adequada, eu vejo meus colegas, acho que minha pronúncia tá um pouquinho melhor que a deles, eu acho que o que emperra é eu não conseguir ainda, o que me frustra é eu não conseguir formular a frase, eu não consigo, mesmo dentro do que a professora pede, às vezes eu sinto uma dificuldade grande de formular a frase, isso me irrita. (...) Se eu tiver a oportunidade de falar um negócio que eu souber que a frase não tá bem estruturada, eu deixo [de falar]... (...) Meu nível de exigência, ele é mais alto, então se eu souber que tem uma frase que eu não tô sabendo falar direito, eu vou engolir, primeiro eu tenho que ter a segurança de falar dentro de uma coisa que eu acho que tá estruturalmente bem pra depois falar... aqui é o espaço pra treinar isso. (K, EI)

Ter feito os dois primeiros semestres parece ter dado a Kélia segurança (e. 9), por ter se considerado, à época, uma das melhores alunas da turma. No entanto, ela começa a sentir dificuldades gramaticais quanto aos casos do alemão (no entanto, em sala de aula, Kélia pergunta bastante acerca de traduções de vocabulário – TA linhas 106-114, 137-139, 195-205, 295-323, 401-403, 410-417, 426, 459-461, 470-474, 617-625, 631-633, 654-656) e pensa em refazer esse semestre também. Agora, Kélia sente que está no nível da turma ou um pouco aquém, o que parece refletir em suas relações de poder e gerar bastante insegurança, pois o aprendiz tem uma identidade social relacionada às estruturas sociais reproduzidas na interação (Norton 2000).

[94]

Até o semestre passado, eu lembrava de muita coisa... eu acho que eu poderia dizer que eu era uma das melhores alunas, hoje eu já acho que eu já tô assim, mais... (...) mas eu acho que essa parte de dativo, eu acho que eu tenho uma dificuldade maior de dativo, de acusativo, eu tenho uma

dificuldade um pouco maior... aí a coisa pega um pouquinho, então agora tô percebendo que eu tô no nível da turma, ou então tentando chegar um pouquinho no nível da turma, um pouquinho atrás, até conversei com a professora, 'será que não é bom repetir esse semestre?', porque tem umas coisas que eu acho que ainda tá muito difícil, a construção das frases, tem umas coisas... (K, EI)

As dificuldades de Kélia referem-se principalmente à fala e à gramática, no entanto, acredita que vá aprender (e. 9), por isso, considera o alemão um desafio a ser superado. Em um primeiro momento, aparentemente esse desafio provoca em Kélia insegurança, pois afirma que não sabe se alcançará seu objetivo, porém parece gerar também motivação, quando afirma que vai 'batalhar', numa relação ambígua de identificações (Moita Lopes, 2003).

[95]

Quando eu tô com o pessoal, às vezes eu até entendo, mas eu me sinto completamente travada pra abrir a boca. (...) Eu acho o alemão um enorme desafio, nem sei se vou chegar lá no final, mas eu vou batalhar... ah, mas é muito difícil. (...) Tenho interesse, mas ao mesmo tempo que eu tenho interesse, eu sinto que é um desafio grande a ser superado. (K, NO)

Na SRV, Kélia leu a transcrição de uma passagem da aula em que falava alemão e comentou 'ai, que dificuldade', referindo-se a sua dificuldade em falar. Por outro lado, Kélia afirma, em diversos momentos, que o desafio a estimula, que pretende continuar (e. 10), que nem tudo está perdido, um dia vai aprender (e. 9), e que pretende 'montar o quebra-cabeça direitinho' por ter disponibilidade e motivação (e. 37). Parece, então, que a idéia de desafio está mais ligada à motivação para Kélia.

[96]

Atualmente, o que me move é o desafio de dominar um idioma que me atrai pelos vínculos que tenho, pelo país que é a Alemanha, pela dificuldade da língua, que é enorme e por ser uma ótima terapia ocupacional. (K, NE)

E, afinal, parece que as características de motivação e felicidade prevalecem. Kélia afirma hoje estar feliz aprendendo alemão e acredita estar no caminho da aprendizagem, o que traz para ela também orgulho por dominar um idioma falado num país que admira (e. 39).

[97]

Eu saio daqui feliz, toda vez que eu saio daqui, eu saio daqui feliz porque eu treinei falar alguma coisa, sabe... em alemão, então assim, tô no caminho. (K, EI)

A partir dos auto-retratos e de inferências em suas falas, pude observar sete características identitárias mais fortes: dedicação, frustração, felicidade, exigência, segurança, insegurança e motivação. No quadro 5, apresento essas faces das identidades dos participantes, bem como os indícios que me levaram a elas. Muitas identificações levantadas podem relacionar-se com mais de uma característica de identidade. Porém, para a discussão dessas relações, os indícios vêm relacionados no quadro com a caracterização que considerei predominante.

Quadro 5: Características das identidades dos participantes

Características das identidades	Indícios
<ul style="list-style-type: none"> ▪ dedicação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ser dedicado e atento em aula ▪ buscar conhecimento fora da aula ▪ ser participativo ▪ ser interessado em aprender sempre mais ▪ ser interessado e esforçado ▪ ser uma busca pessoal ▪ ter uma postura mais interessada, por ser uma escolha própria ▪ sentir que está no controle, perguntar, buscar saber
<ul style="list-style-type: none"> ▪ frustração 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ficar triste por tirar nota baixa na prova ▪ nota da prova não refletir o que é como aluno ▪ tentar participar mas não conseguir falar ▪ nota baixa na prova escrita refletir o momento como aluno ▪ não conseguir formular uma frase dentro da estrutura pedida pela professora ▪ querer estudar, mas não ter tempo ▪ não saber ou esquecer vocabulário ▪ considerar a absorção de vocabulário lenta
<ul style="list-style-type: none"> ▪ felicidade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ realizar-se por levar um sonho adiante ▪ despertar o orgulho e interesse da família ▪ gostar de estudar línguas ▪ sair da aula pensando no que aprendeu e no que vai aprender ▪ sair da aula pensando que treinou alemão ▪ gostar de estudar ▪ chegar na aula e saber o conteúdo ▪ falar com outros falantes de alemão ser uma recompensa ▪ acreditar que está mais próximo de verdadeiramente falar o idioma ▪ se superar e enfrentar a situação de sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> ▪ exigência 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ se cobrar muito ▪ considerar que poderia se aplicar/esforçar mais ▪ considerar-se um aluno mediano ▪ considerar-se um aluno horrível ▪ se achar que vai falar errado, não fala ▪ ter o nível de exigência alto ▪ desejar falar corretamente

<ul style="list-style-type: none"> ▪ segurança 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sentir que tem o potencial para dominar o idioma ▪ sentir que tem um déficit que é facilmente contornado ▪ sentir segurança quando compreende tudo o que é dito ▪ sentir que tem a capacidade e a vontade de aprender ▪ olhar no dicionário para ter segurança ▪ saber que vai falar estruturalmente certo ▪ dominar a escrita das palavras ▪ ir bem nos testes ▪ compreender o que é dito pelo contexto ▪ ter certa facilidade para reproduzir sons ▪ considerar a própria pronúncia adequada ▪ falar frases bem estruturadas ▪ considerar-se um dos melhores alunos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ insegurança 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ não conseguir absorver a parte gramatical ▪ ter dificuldade na gramática ▪ ter dificuldade de guardar significados ▪ ter dificuldade com a gramática portuguesa ▪ tentar e falar e não conseguir ▪ não conseguir perguntar sobre suas dúvidas ▪ ter sempre medo de não acertar ▪ receio por ser mais velho do que a turma ▪ considerar-se aquém da turma ▪ não conseguir falar por medo de errar ▪ considerar que tem um longo caminho até aprender ▪ guardar vocabulário ser um processo lento
<ul style="list-style-type: none"> ▪ motivação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ser persistente ▪ ter vontade de continuar, de se manter estudando ▪ não existir talento para alemão ▪ ter se proposto a aprender a língua ▪ o desafio estimular ▪ ter muita vontade de aprender ▪ ter muita vontade de falar ▪ a língua ser um diferencial ▪ ter orgulho de estar estudando alemão ▪ alemão ser um símbolo ▪ ter orgulho da ascendência alemã ▪ falar alemão ser uma recompensa ▪ quebrar barreiras, se ajudar, conversar e brincar é bom para a aprendizagem ▪ gostar de ensinar por aprender mais ▪ ser um desejo pessoal ▪ sair da aula e pensar que foi mais um passo ▪ querer morar e estudar na Alemanha ▪ querer ensinar alemão aos filhos ▪ aproximar-se da língua ▪ ser uma terapia ocupacional ▪ admirar quem fala (bem) muitas línguas

Podemos perceber que frustração e insegurança são características muito presentes nas identidades dos participantes, no entanto, ainda mais presentes são as características de felicidade e motivação. Talvez esse peso na balança seja o motor da aprendizagem.

Naturalmente devemos levar em consideração que as características levantadas foram declaradas pelos participantes, ou inferidas de seu discurso e observadas em sala de aula, não sendo possível averiguar se suas ações sempre correspondem às suas identificações. Por exemplo, em alguns momentos, há indícios que levam a determinadas características, que correspondem a planos ou desejos dos participantes, e não se pode assegurar que levarão esses planos e desejos adiante. Não se pode, tampouco, verificar, por exemplo, se o participante realmente procura contato com a língua fora de sala de aula, como declara. Por isso, parto do pressuposto de que os alunos são como afirmam ser e agem como afirmam agir.

Algumas das características descritas no quadro 4 podem, também, estar associadas a indícios de outra(s) característica(s). Não há uma linha que separe as identidades, elas não se compõem de forma estável, nem direta, nem causal, mas fluida. Por isso, para que seja possível buscar relações entre essas identidades e as crenças levantadas, é necessário estancar, estagnar as identidades, assim como as crenças.

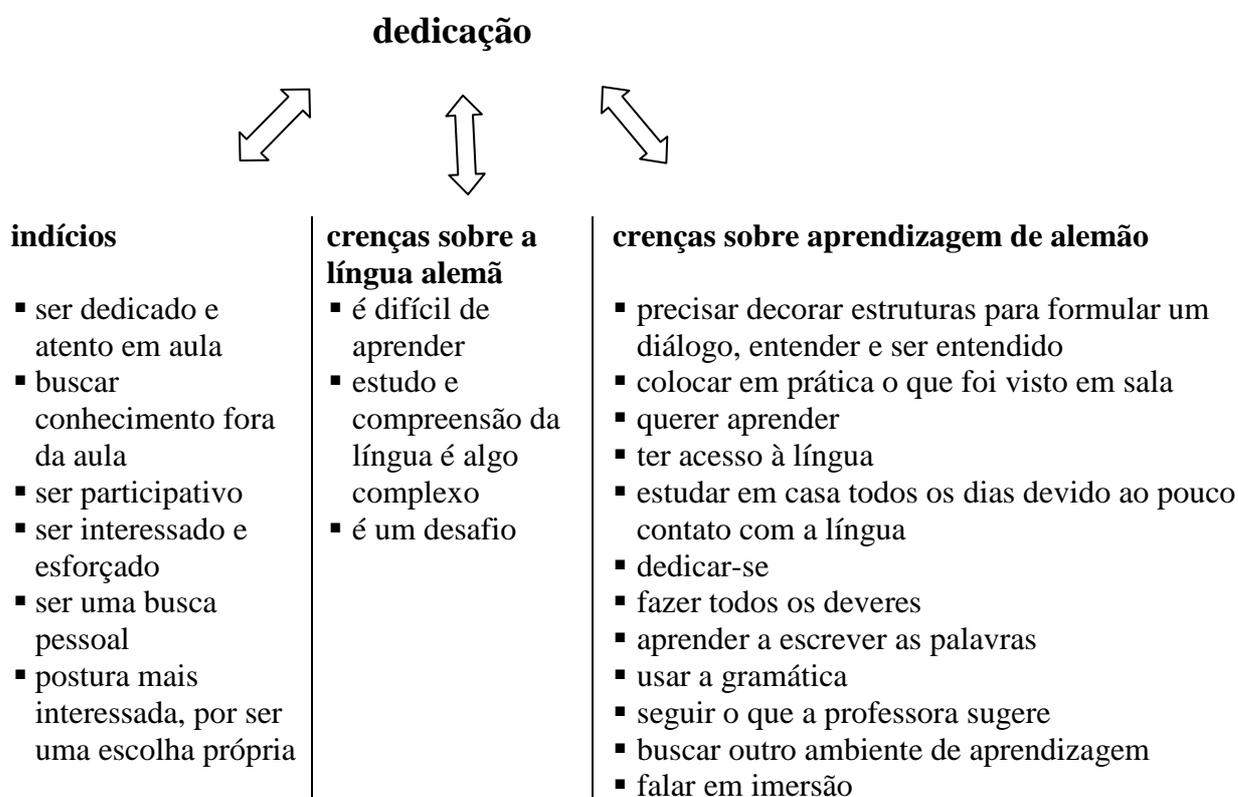
3.4 Relações entre crenças e identidades

Finalmente chegamos ao objetivo maior do trabalho, buscar possíveis relações entre as crenças e as identidades dos participantes. Procurei estabelecer as relações que proponho a seguir de acordo com o contexto dentro do qual cada participante estava falando quando explicitou determinada crença ou identidade. Barcelos (2000b) afirma que aprender envolve a construção de identidades e de crenças e, para que possamos contextualizar essas construções, retomo os excertos com as falas dos participantes sempre que apresentar alguma crença ou característica identitária dos mesmos.

Durante o processo de investigação e de análise das crenças e das identidades, procurei seguir a orientação hermenêutica (Barcelos, 2006b). Contudo, para que fossem estabelecidas relações hermenêuticas, teriam que ser levados em consideração outros aspectos, como experiências, ações, discurso, conflitos, crenças sobre crenças, crenças de terceiros, entre outros. Naturalmente que, em diversos momentos na discussão, foi inevitável a menção a outros fatores do contexto. Porém, como o objetivo desta

pesquisa é buscar relações entre crenças e identidades de alunos de alemão, fechei o espectro (o tanto quanto possível) nesses dois elementos. Portanto, transcrevo informações expostas nos quadros anteriores aos quadros 6 a 12, onde proponho algumas possíveis relações entre as características das identidades e as crenças levantadas. Início apresentando, no quadro 6, os indícios da dedicação nos participantes e as crenças quanto à língua e à aprendizagem de alemão que podem estar relacionadas a essa característica, para, em seguida, comentar essas relações.

Quadro 6: Relações entre a dedicação e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem



A dedicação, como construção identitária dos participantes desta pesquisa, parece vir mais associada a crenças quanto à aprendizagem de alemão (ou de LE). Vicente se identifica como um aluno participativo, dedicado e atento em aula (ee. 66, 68), posicionamentos que podem se relacionar a crenças quanto a língua ser difícil de aprender (e. 30), e quanto à necessidade de aprender a escrever as palavras, seguir o que a professora sugere, usar a gramática e fazer todos os deveres (e. 64). Vicente sente,

também, que está no controle, o que o faz querer perguntar, buscar saber (e. 90), e se posiciona como um aluno que busca conhecimento fora da aula (e. 65). Essas identidades podem se relacionar a crenças quanto a aprendizagem incluir ler literatura alemã, assistir filmes e buscar outro ambiente de aprendizagem (ee. 62, 64, 65). Woodward (2000) aponta que a produção de significados e de identidades que são posicionadas pelas nossas crenças estão estreitamente vinculadas e, em Vicente essas relações parecem ser, de fato, estreitas.

Lúcia se define como uma aluna interessada e que quer aprender sempre mais, que tem vontade de aprender (ee. 70, 71), identificações que podem estar associadas a crenças quanto a ser preciso se dedicar, querer aprender, ler e assistir filmes e fazer cópias para aprender a escrever corretamente (e. 57). Parece que Lúcia, primeiramente, é interessada em aprender, o que poderia levá-la a acreditar que essa busca deve incluir buscar o contato fora de sala de aula e fazer cópias, já que uma de suas metas é aprender a escrever em alemão (e. 5).

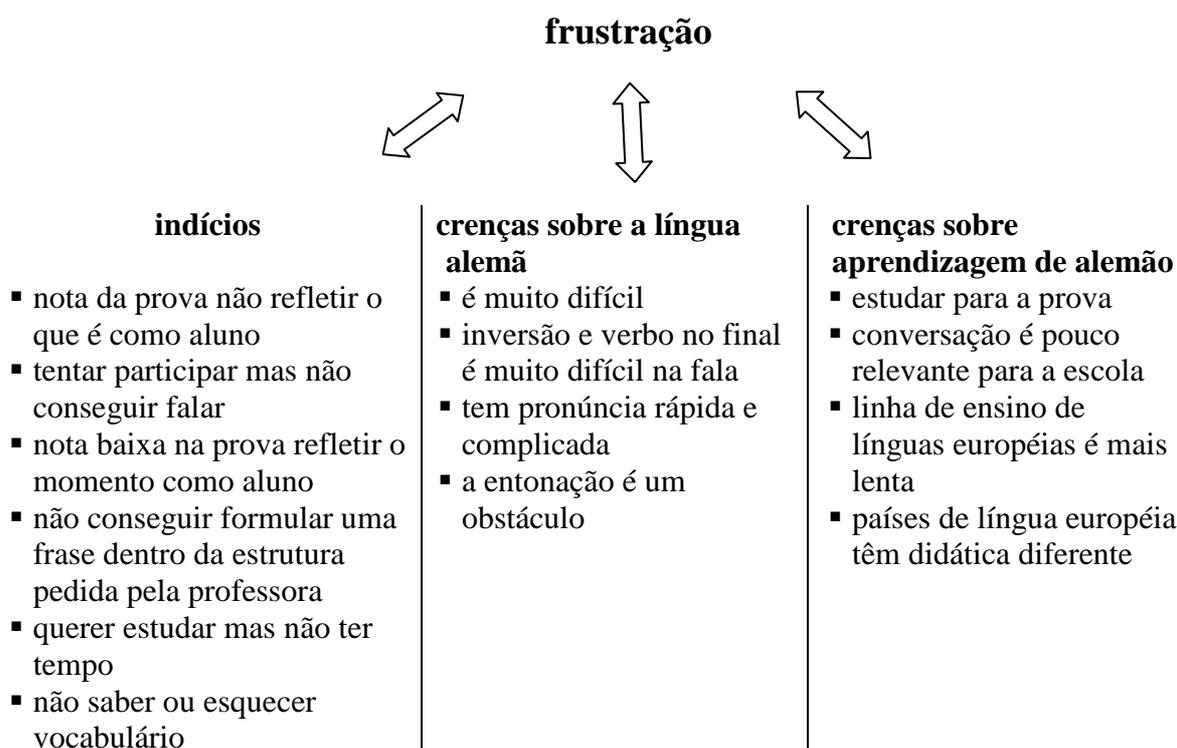
Marcos, apesar de suas crenças envolverem ser necessário estudar muito e buscar o maior contato possível com a língua (e. 51), não se identifica como um aluno dedicado, por não ter disponibilidade. Vemos, então, que as relações entre crenças e identidades não são de causa e efeito, mas influenciadas por outros fatores, como Kramersch (2000) colocou. Porém, a crença de que o estudo e a compreensão da língua seja algo complexo, e de que seja necessário estudar todos os dias devido ao pouco contato com a língua, ou seja, buscar acesso à língua (ee. 24, 50, 52), poderia nos levar a pensar que Marcos seria dedicado se pudesse estudar.

Kélia se diz interessada e esforçada (e. 73), talvez uma posição associada às crenças quanto ser necessário ler, ouvir e treinar muito o idioma (e. 45). Ela vê a língua alemã como um desafio (ee. 10, 95), e acredita ser fundamental decorar estruturas para poder formular um diálogo, entender e ser entendida (e. 43), além de, para conseguir falar, precisar fazer um curso em imersão (e. 42). Se Kélia considera a língua alemã um desafio e que para uma aprendizagem efetiva de LE seja necessário treinar o idioma, pode ser que o desejo de aprender esteja ligado, para Kélia, ao esforço, à dedicação.

A **dedicação**, para os participantes desta pesquisa, parece vir associada a crenças como ser necessário **dedicar-se, ter acesso à língua (lendo, ouvindo músicas e assistindo filmes), decorar estruturas e fazer cópias** para o sucesso na aprendizagem, e a crenças como a língua alemã **ser difícil de aprender, um desafio e seu estudo e**

compreensão ser complexo. Sigamos para as relações entre a frustração e as crenças levantadas, apresentadas no quadro 7.

Quadro 7: Relações entre a frustração e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem



A frustração, para os participantes, parece estar mais relacionada a crenças sobre si mesmo do que quanto à língua ou aprendizagem de alemão, porém, acredito que, ainda assim, possamos sugerir algumas relações.

Vicente, ao afirmar que ficou triste devido a uma nota baixa (6) na prova, e essa nota não refletir o que ele é como aluno (e. 68), parece expressar um sentimento de frustração. Para chegar a uma relação da frustração de Vicente com a crença de que é necessário estudar para prova, precisamos retomar que Vicente afirma não ter tido tempo de estudar antes da mesma (e. 68). Nesse caso, parece que a relação da crença de Vicente com sua identidade passa pelo desejo de agir de acordo com o que acredita, mas não poder. Vicente também afirma se frustrar por considerar sua absorção de vocabulário lenta e por não saber ou esquecer palavras (ee. 20, 91), o que pode estar associado à sua crença de que, na aprendizagem de LE, o mais importante é o

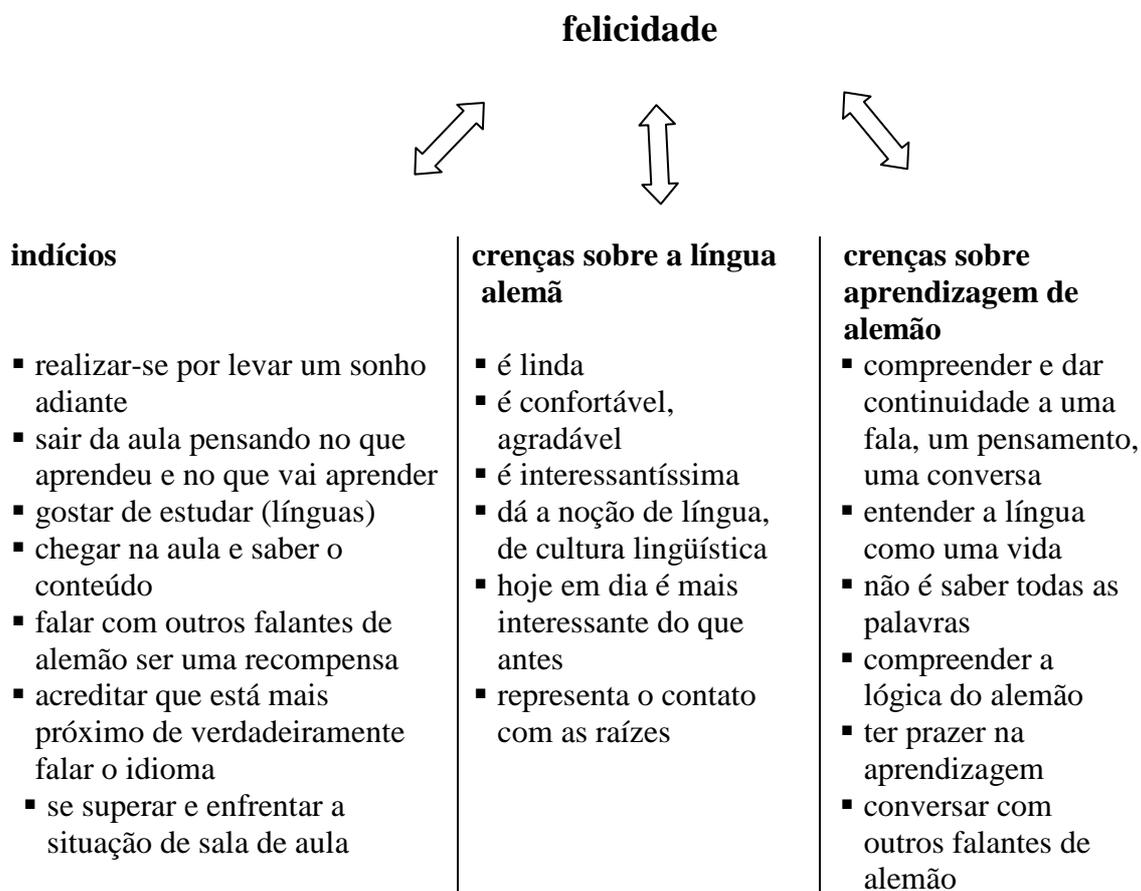
vocabulário (e. 58). Além disso, Vicente considera que a língua alemã tem pronúncia rápida e complicada (ee. 31, 32), e tentar participar da aula e não conseguir falar como gostaria (e. 68), são crenças que poderiam também levar à frustração.

Já a relação entre a frustração de Kélia e suas crenças parece um pouco mais direta. Kélia se frustra por não conseguir falar de acordo com determinada estrutura (e. 93) e por uma nota baixa refletir seu momento como aluna, com dificuldades gramaticais (e. 73). Essa identificação pode estar associada à sua crença quanto a conversação ser pouco relevante para a escola (e. 40), pois Kélia atribui suas dificuldades de fala à falta de estruturas decoradas (ee. 40, 41, 43). Kélia parece se frustrar também por esperar praticidade na aprendizagem de uma língua (e. 44) e não encontrar no curso, ela acredita que a linha de ensino de línguas européias têm a didática diferente, mais lenta (ee. 41, 44). Barcelos (2000b) aponta que alunos e professores estão constantemente se adaptando e readaptando à nova cultura de sala de aula, e parece que a necessidade de adaptação, para Kélia, está sendo frustrante.

Marcos aparentemente fica frustrado por querer estudar e não ter tempo (ee. 47, 50). Talvez essa necessidade que Marcos vê em estudar alemão venha de crenças como a língua alemã ser muito difícil, a inversão e o verbo no final ser difícil na fala e também ser difícil guardar as palavras e a ordem das frases (e. 26). Pode ser que essas crenças não causem diretamente frustração em Marcos, que parece se frustrar, na verdade, por acreditar nisso e não poder estudar ‘como seria necessário para realmente aprender o alemão’ (e. 50).

A **frustração** parece relacionar-se, em grande parte, à crença quanto à dificuldade da língua alemã e ao curso. Os participantes afirmam que alemão **é muito difícil, tem pronúncia rápida e complicada, a inversão e o verbo no final é muito difícil na fala, a conversação é pouco relevante para a escola, o mais importante é o vocabulário, e é necessário estudar para a prova.** A seguir, apresento o quadro 8, com relações entre a língua alemã, a aprendizagem de alemão e a felicidade.

Quadro 8: Relações entre a felicidade e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem



O sentimento de felicidade ao estudar alemão parece ser constitutivo das identidades de todos os participantes, proveniente do prazer em estudar a língua (ee. 5 – Lúcia, 8 – Kélia, 19 – Vicente, e 46 – Marcos).

Em Lúcia, a construção identitária de felicidade parece se remeter à superação. Ela afirma que tinha muito medo de enfrentar a situação de sala de aula (ee. 3, 4) e relata que, certa vez, não conseguiu falar com um nativo por medo de errar (e. 83). Woodward (2000) afirma que as crenças (ou, em suas próprias palavras, os sistemas de representação) constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar. Assim, Lúcia parece ter (re)significado sua crença de que iria sempre falar errado (ee. 86, 87), pois, com o tempo, passou a ver a aprendizagem de alemão como um prazer e tem orgulho de ter superado sua insegurança (ee. 5, 87). A felicidade pode se relacionar, também, com o reconhecimento de seu próprio progresso. Na SRV, Lúcia

afirmou ter gostado muito de participar desta pesquisa, pois, somente ao ler meus comentários nas NC sobre sua atuação em aula, pôde perceber muitos pontos onde havia crescido (L, SRV). Ela pareceu se alegrar bastante.

Kélia afirma gostar de sair da aula pensando que treinou alemão e sentir que está ‘no caminho’ (e. 97). O caminho ao qual Kélia se refere pode ser o caminho de compreender e dar continuidade a uma fala, um pensamento, uma conversa, o que Kélia afirma ser seu objetivo (e. 43). Como já visto, Kélia vive um conflito em sua aprendizagem, por esperar uma metodologia que o curso não oferece. Dessa maneira, sentir que treinou a língua pode amenizar esse conflito e trazer felicidade.

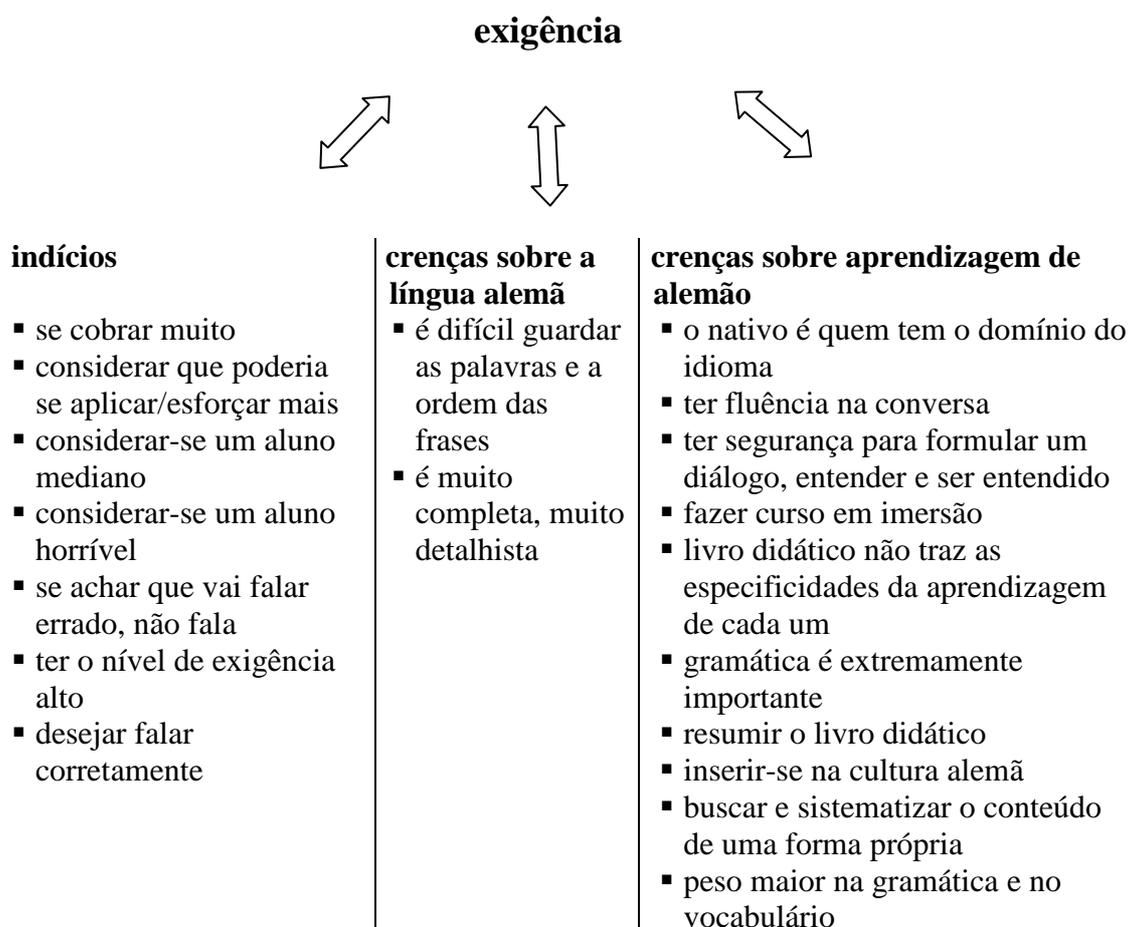
A identificação de felicidade em Marcos parece vir, acima de tudo, do prazer de estudar (e. 46). Ele declara que gosta de estudar, de chegar na aula sabendo o conteúdo (e. 78) e que, quando consegue dizer algo corretamente, se alegra e pensa que está cada vez mais próximo de verdadeiramente falar o idioma (e. 81). Segundo Marcos, verdadeiramente falar o idioma é entender a língua como uma vida, não é saber todas as palavras, mas compreender a lógica do alemão, ou seja, aprender os elementos com os quais se joga e começar a jogar (e. 53). Marcos considera também a língua alemã muito completa (e. 25) e sua aprendizagem hoje em dia mais interessante do que antes (e. 29), pois acredita que alemão dá uma noção de língua, de cultura lingüística (e. 27). Aparentemente, Marcos também fica feliz quando sente que deu mais um passo para esse entendimento da cultura lingüística alemã, mesmo que tenha a sensação de que ainda está distante (e. 25).

Estudar alemão é, para Vicente, realizar um sonho (ee. 69, 92), pois aprendendo alemão pode conversar com seus avós nesse idioma, o que é, para ele, muito recompensador (e. 88). Além disso, Vicente afirma gostar de sair da aula pensando no que aprendeu e no que vai aprender dessa língua (e. 92), que considera linda, interessantíssima e um símbolo de contato com as raízes (e. 32). Vicente foi o participante que mais demonstrou felicidade em aprender alemão. Esse sentimento parece vir aliado à realização, por sentir que está levando o sonho de resgatar a língua alemã na família adiante e assim despertar o orgulho e o interesse da família (e. 69); à recompensa, por conseguir conversar com os avós, ou dizer na universidade que fala um pouco de alemão (e. 89); e à construção de sua própria vida, por ter planos de morar e estudar na Alemanha e ensinar alemão aos filhos (e. 88). Como a língua alemã tem contornos de símbolo em sua vida (e. 88), estudar alemão parece estar muito ligado à felicidade para Vicente, por ser a porta de acesso à língua. Woodward (2000) destaca

que toda prática social é simbolicamente marcada. Como Vicente afirma que estudar a língua é uma escolha própria (e. 90), parece que podemos perceber um sinal de como sua prática pode ser simbolicamente marcada.

Talvez a **felicidade** esteja, nesta pesquisa, relacionada com crenças como poder **compreender e dar continuidade a uma fala, um pensamento, uma conversa, compreender a lógica do alemão, ter prazer na aprendizagem, a língua alemã ser linda, interessantíssima, dar a noção de cultura lingüística e representar o contato com as raízes**. O quadro 9 traz possíveis relações entre a exigência e crenças quanto à aprendizagem e à língua alemã.

Quadro 9: Relações entre a exigência e crenças sobre a aprendizagem da língua alemã



A exigência também parece estar presente nas construções identitárias de todos os participantes, advinda de um sentimento de que poderiam fazer mais pela aprendizagem do que fazem (ee. 68 – Vicente, 71 – Lúcia, 73 – Kélia, 75 – Marcos).

Marcos se mostra exigente consigo ao se caracterizar como um aluno horrível, por não ser mais tão dedicado como já foi (e. 76), e mediano, apesar de ir bem nos testes e compreender quase tudo o que é dito em aula (e. 75). Esse posicionamento pode estar associado às crenças quanto ser necessário resumir o livro didático, buscar e sistematizar o conteúdo de uma forma própria, já que o livro didático não traz as especificidades de aprendizagem de cada um (e. 48). Segundo Marcos, é fundamental inserir-se na cultura alemã, principalmente assistindo filmes e ouvindo músicas alemãs que o agradem (e. 52). Ele considera a língua alemã muito completa e detalhista (e. 25), e guardar as palavras e ordem das frases difícil (e. 26). Assim, se Marcos considerar que vai falar algo errado, como ele afirma, prefere não falar (e. 77), o que podemos sugerir ser, também, um traço de exigência. Como aponta Moita Lopes (2003), todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social. Em Marcos, a marca da exigência parece ser forte, a ponto de superar um suposto bom aproveitamento do curso, por ter notas boas e acompanhar o que é dito em aula.

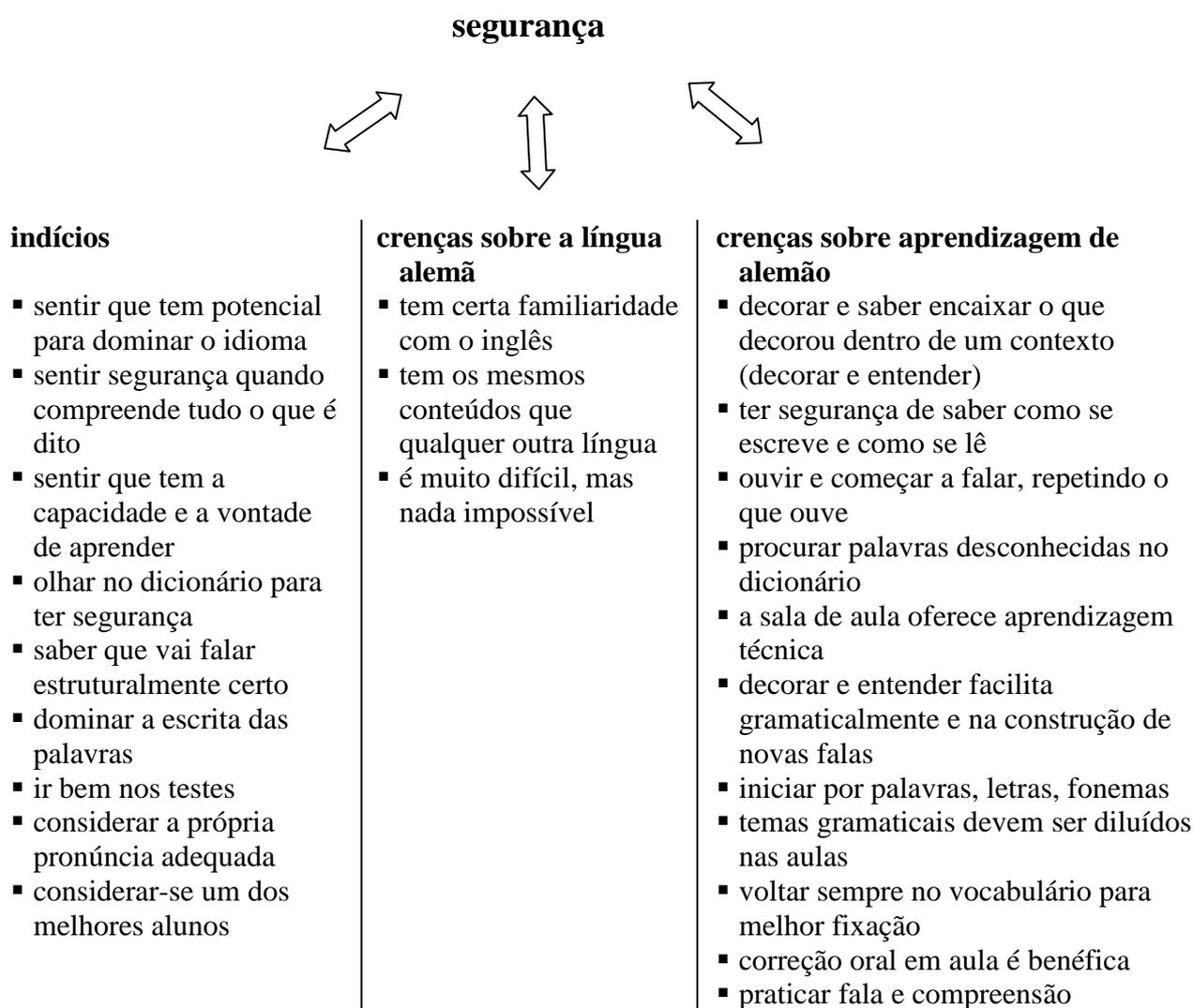
Lúcia se considera uma aluna dedicada, porém mediana, pois acredita que poderia se aplicar mais (e. 71). Talvez Lúcia afirme precisar estudar mais devido à crença de que seja necessário ler muito para guardar palavras e aprender a escrever certo (e. 57). Como ela afirma ter uma certa disponibilidade para se dedicar mais fora de aula, mas não o faz, Lúcia se demonstra exigente consigo, declarando que se distrai com outras coisas enquanto poderia estar estudando alemão (e. 71). Coroa (2006) aponta que a língua é não só um veículo comunicativo, mas algo que constrói visões de mundo (ou crenças) e identidades, assim, é possível que Lúcia tenha expressado sua exigência a partir de uma reflexão gerada no próprio discurso. Ao ser questionada sobre como se definiria como aluna, Lúcia pode ter respondido ‘média’ a partir da reflexão do que fazia por sua aprendizagem e do que poderia fazer, concluindo que poderia fazer mais. Como aponta Norton (2000), é através da língua que os indivíduos constroem e negociam suas identidades e suas crenças. Assim, sua fala tem certo tom de justificativa, pois, seguindo esse raciocínio, para ser uma boa aluna, Lúcia teria que fazer mais por sua aprendizagem.

Kélia declara ter o nível de exigência alto, o que a impede de falar se considerar que a fala não está estruturalmente adequada (e. 93). É possível que Kélia tenha essa construção identitária por acreditar que o mais importante num curso é o aluno adquirir fluência na conversa, apesar de considerar a gramática extremamente importante (e. 43). Além disso, ela afirma que poderia se esforçar mais, pois tem disponibilidade para tal (e. 73). Talvez esse posicionamento de Kélia esteja associado à crença de que o nativo é quem tem o domínio do idioma e de que, para falar, seja necessário fazer um curso em imersão e buscar contato com nativos, pois estrangeiros não seriam pessoas ideais para se aprender uma língua, devido ao sotaque (e. 42).

A exigência pode aparecer em Vicente por ele se cobrar muito (e. 68). Ele parece acreditar que dominar a língua alemã seja conjugar os verbos corretamente (e. 58), dominar vocabulário, conectivos, preposições, conjunções (e. 59) e que o curso deveria ter conteúdo denso, ou seja, um peso maior na gramática e no vocabulário (e. 60). Pode ser que Vicente se mostre exigente por (ainda) não ter alcançado o que considera falar a língua, e acreditar que precise fazer mais por sua aprendizagem.

A **exigência**, então, parece relacionar-se com as crenças de que seja preciso **buscar e sistematizar os conteúdos de uma forma própria, o curso ter um peso maior na gramática e no vocabulário, adquirir fluência na conversa, o nativo é quem tem o domínio do idioma, e a língua alemã ser muito completa e detalhista e ser difícil guardar as palavras e a ordem das frases**. Na próxima página, segue o quadro 10, onde apresento a característica da segurança e suas possíveis relações com as crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem.

Quadro 10: Relações entre a segurança e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem



A segurança, nos participantes desta pesquisa, parece estar mais relacionada a crenças quanto ao papel do aluno e do curso no processo de aprendizagem.

Sentir que tem o potencial para dominar o idioma (e. 72), estar certa de que vai montar o ‘quebra-cabeça’ (e. 37), ou considerar-se uma das melhores alunas da turma (e. 94), parece trazer, para Kélia, segurança. O que pode estar associado a isso é ela acreditar que, para dominar o idioma, é preciso decorar e saber encaixar o que decorou dentro de um contexto (e. 41), porque, segundo Kélia, uma língua se aprende ouvindo e começando a falar, repetindo o que ouve (e. 44), e a sala de aula seria o espaço para se treinar estruturas (e. 93). Talvez, essa idéia possa se relacionar a ela acreditar que a

repetição facilitaria o aluno a gravar estruturas e a falar (e. 41), pois, segundo ela, decorar e entender facilitariam gramaticalmente na construção de novas falas (e. 43). Kélia também considera sua pronúncia adequada, um pouco melhor do que a dos colegas (e. 42), com uma entonação similar à do alemão (e. 74), considera também que temos (brasileiros ou brasilienses) maior facilidade com idiomas (e. 42), e que a língua alemã tem os mesmos conteúdos que qualquer outra língua (e. 39), crenças que podem, também, estar ligadas à segurança.

Vicente acredita que o curso deveria iniciar por palavras, letras, fonemas (e. 60) e, para uma aprendizagem bem sucedida, seria importante praticar fala e compreensão e correção oral por parte de professora (e. 62). Assim, ele poderia ter segurança de saber como se escreve e como e como se lê (e. 60), e segundo ele, dominar a escrita das palavras e falar estruturalmente certo (e. 92), o deixa mais seguro. Ainda segundo Vicente, os temas gramaticais deveriam ser diluídos nas aulas, o vocabulário ser sempre revisto para uma melhor fixação, e corrigir o dever de casa em aula ajudaria a sanar dúvidas (e. 61). Apesar de não encontrar, no curso de alemão, a metodologia que considera ideal (como a vista no e. 61), Vicente afirma estar satisfeito com o método da instituição (e. 62). Além disso, Vicente acredita que a língua alemã tem uma certa familiaridade com o inglês (e. 31), e acredita sentir menos dificuldade em compreender alemão do que inglês (e. 63), crenças que poderiam levar à segurança na aprendizagem. Como Vicente afirma olhar bastante no dicionário para ter segurança (e. 91), podemos sugerir que exista uma relação com sua crença quanto a ser necessário ter um dicionário e procurar palavras desconhecidas para uma melhor aprendizagem (ee. 64, 65).

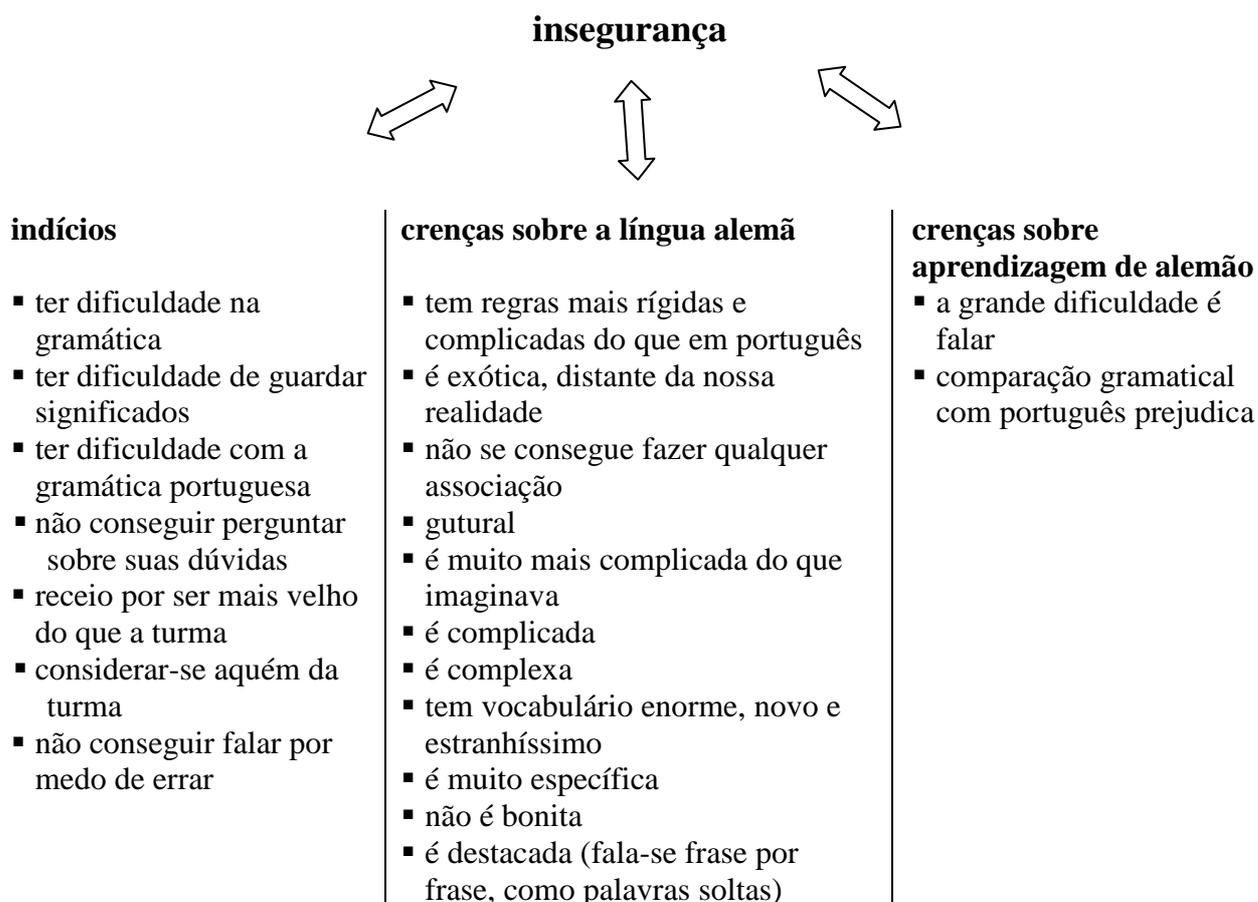
Marcos parece ter segurança ao afirmar que sente que tem um déficit, que é facilmente contornado (e. 79), talvez por considerar alemão bastante difícil, mas nada impossível (e. 22). Como já vimos, Marcos não estuda como gostaria, porém, afirma ir bem nos testes, compreender quase tudo que é dito em aula (e. 75), e ter certa facilidade para reproduzir sons (e. 80), o que é bem possível que traga a ele segurança.

A segurança, em Lúcia, parece mais associada com sua experiência de aprendizagem. A questão que aparentemente está mais relacionada a sua segurança é ter superado seu medo de sala de aula (e. 5) e seu medo de não falar corretamente (e. 87) e sentir que tem, além da vontade, a capacidade de aprender (e. 85). Em aula, Lúcia afirma se sentir segura quando compreende tudo o que é dito (e. 82), ocorrência que parece ser freqüente. Como Lúcia nunca havia estudado uma LE, ela aparentemente não tinha muita ansiedade quanto à metodologia do curso, mas quanto a sua atuação. Dessa

maneira, ao sentir que tem capacidade e se sentir aceita pelo grupo, Lúcia parece estar desenvolvendo segurança quanto ao curso, considerando sua metodologia boa. E, como Barcelos (2000a) colocou, a correspondência ou a similaridade entre as crenças de professores e alunos é produtiva e motivadora para ambos.

Segurança, enfim, parece estar relacionada a crenças quanto a língua alemã ter **os mesmos conteúdos que qualquer outra língua**, e ser **muito difícil, mas nada impossível**, ou a crenças como **decorar e entender facilitar gramaticalmente e nas construções de novas falas, temas gramaticais deverem ser diluídos nas aulas**, e ser necessário **voltar sempre no vocabulário para uma melhor fixação**. Abaixo, segue o quadro 11, com as crenças sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão e possíveis relações com a insegurança.

Quadro 11: Relações entre a insegurança e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem



Os quatro participantes demonstraram, em algum momento, traços de insegurança, principalmente relacionada à produção oral (ee. 26, 77 – Marcos, 55 – Lúcia, 41, 95 – Kélia, 68 – Vicente).

Kélia afirma ter ritmo, ou seja, uma boa entonação, mas pouco conteúdo (gramatical), pois no ‘quebra-cabeça’ da língua alemã ainda lhe faltam muitas peças (e. 72). Para Kélia, ao aprender uma LE, a grande dificuldade é falar (e. 41) e, mesmo considerando ter uma entonação similar à da língua alemã (e. 74), as crenças quanto a entonação alemã ser um obstáculo à aprendizagem (e. 36), ou que a língua é gutural e destacada porque se fala frase por frase, como palavras soltas (e. 39), podem levar a uma construção de insegurança. Além disso, Kélia não considera a língua alemã bonita (e. 39) e afirma que, quem não domina a língua, ao ouvi-la, pensará que ‘está brigando’ (e. 39). Ela afirma também ter dificuldades gramaticais (ee. 10, 94) por não conseguir absorver a parte gramatical (e. 73). Parece que as dificuldades gramaticais, em Kélia, relacionam-se com insegurança, tanto pelas crenças de que seja necessário decorar estruturas para poder falar (e. 41), quanto por Kélia não conseguir fazer qualquer associação a outras línguas, ou, como afirma, porque tinha medo do idioma (e. 8).

Direcionada à língua alemã, Lúcia não pareceu demonstrar muita insegurança. Pode ser que a crença quanto a língua alemã ser complicada e difícil (e. 56) tenha relação com alguma insegurança, principalmente na parte gramatical (e. 55). Porém, Lúcia se declara insegura em situação de nervosismo. Por exemplo, na SRV, Lúcia assistiu ao vídeo de sua prova oral e afirmou que estava muito nervosa. Ela considerou sua apresentação ‘fraca’, porque quando fica nervosa não consegue ‘falar direito’ (L, SRV). No entanto, parece que a insegurança que está presente em seu processo de aprendizagem. Lúcia afirma não conseguir perguntar sobre suas dúvidas, mesmo considerando que seria produtivo (e. 84), além de deixar de falar por medo de não acertar (e. 86), ou ter receio de não ser bem aceita por ser mais velha que muitos da turma (e. 85). Norton (2000) aponta que a subjetividade é estruturada pelas relações de poder, que podem ser conflituosas e podem promover ou limitar a variedade de identidades dos aprendizes. Dessa maneira, de acordo com as relações de poder que tem com a turma, Lúcia pode (re)construir suas identidades em direção a ter maior ou menor insegurança.

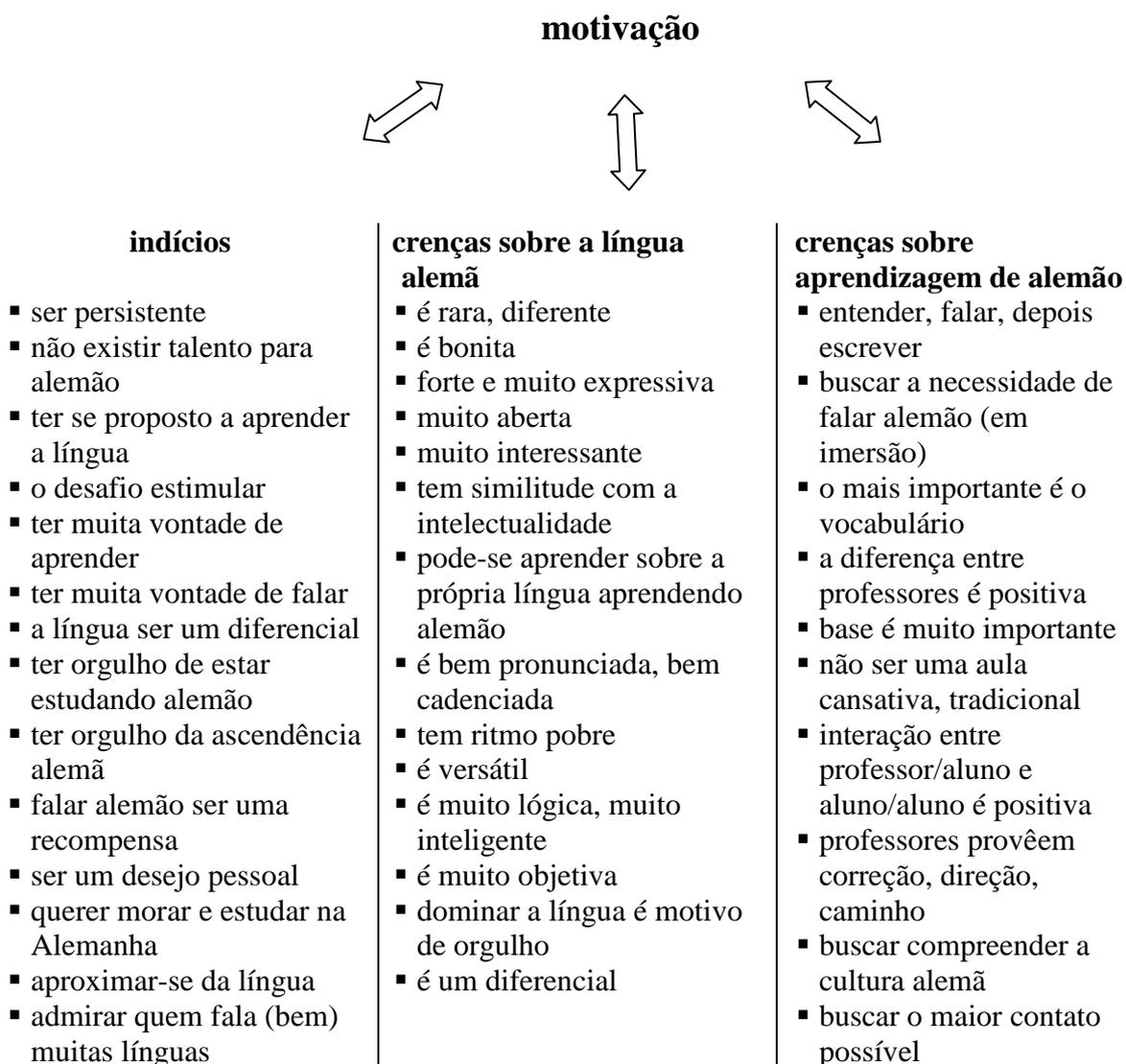
Marcos parece ter algum sinal de insegurança ao afirmar que as diferenças gramaticais entre português e alemão requerem muita atenção e que o desenvolvimento da sua comunicação em alemão é um processo lento, pela complexidade da língua (e.

80), que é exótica e distante da nossa realidade (e. 21). Esse posicionamento pode estar relacionado às crenças quanto à língua alemã ser muito distante do português (e. 24) e ser mais complicada que imaginava (e. 27). Marcos sente que ainda falta um longo caminho até dominar o idioma (e. 81) e se sente ‘travado’ se achar que vai falar ‘besteira’ (e. 77), o que pode estar relacionado à crença de que a língua alemã tem regras mais rígidas e complicadas do que português (e. 26) e do pouco contato que temos com a língua (e. 51).

Vicente já afirmou que o mais importante para ele, na aprendizagem de LE, é o vocabulário (e. 58). Talvez por isso, Vicente expresse sua insegurança como tendo o processo de absorção de vocabulário ser lento (e. 91). Essa construção pode se relacionar à crença quanto ao vocabulário da língua alemã ser enorme, novo e estranhíssimo e sua aprendizagem ser lenta (e. 20). Vicente afirma também que, por vezes, tenta participar da aula, mas não consegue, segundo ele, as palavras ficam na cabeça mas não saem (e. 68). Vicente considera a língua alemã complexa (e. 30) e se fala quase latindo (e. 31), o que pode gerar certa insegurança no momento da produção oral. Finalmente, Vicente declara que ‘tropeça nos gêneros’ (e. 63) e considera a comparação entre os casos da língua alemã com a gramática portuguesa prejudicial, segundo ele, por não ter conhecimento desta parte do português (e. 61), o que também pode estar associado a um traço identitário de insegurança, pois, como Vereza (2002) discute, a relação do indivíduo com sua própria língua materna pode ser uma fonte de estranhamento que caracteriza muito a produção do discurso em LE.

Parece que a **insegurança**, nesta pesquisa, vem associada a crenças quanto a **grande dificuldade em se aprender alemão ser falar** e a **comparação com português ser prejudicial**, e a crenças como a língua alemã **ter regras mais rígidas e complicadas do que português, ser exótica, distante da nossa realidade, ser complicada, complexa, e a entonação ser um obstáculo**. Adiante, apresento o quadro 12, com a característica da motivação e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem.

Quadro 12: Relações entre a motivação e crenças sobre a língua alemã e sua aprendizagem



A motivação parece ser o traço identitário mais compartilhado e expressado pelos participantes. Todos eles se demonstraram motivados a estudar alemão, mesmo que por razões diferentes (ee. 29 – Marcos, 96 – Kélia, 5 – Lúcia, 32 – Vicente).

Marcos não tem uma motivação prática para estudar alemão (e. 7), o que não significa que seja desmotivado. Marcos afirma estar sendo persistente no curso (e. 79), e que quanto mais difícil algo é para ele, mais ‘cabeça dura’ é (e. 78). Marcos acredita que não existe talento para alemão, se aprendemos português, podemos sistematizar esse conhecimento para aprender LEs, para isso seria necessário convívio com a língua e persistência (e.79). Aparentemente, o traço mais forte na construção identitária de

motivação em Marcos é mesmo a persistência, a vontade de continuar, de se manter estudando (e. 78), o que pode estar relacionado às suas crenças de que a base é muito importante (e. 47) e de que devemos buscar o maior contato possível com o idioma (e. 51) e buscar compreender a cultura alemã (e. 52). Marcos acredita também que a diferença entre professores é positiva, pois eles provêm diferentemente correção, direção, caminho (e. 49), e vê a língua alemã como bonita, bem pronunciada e bem cadenciada (e. 23), forte, muito expressiva, versátil (e. 28), tem uma pronúncia aberta e é agradável e confortável (e. 23), crenças que poderiam, também, estar relacionadas à motivação para estudar alemão. Além de Marcos afirmar estar aprendendo sobre a própria língua aprendendo alemão, por alemão prover uma noção de língua e de cultura lingüística que o português não possui (e. 27). Observando essas últimas afirmações de Marcos, podemos notar que, como Kramersch (2003) colocou, a existência social da língua se dá através de sua referência a um contexto que está fora da dela.

Kélia parece motivada a estudar alemão pelo desafio de dominar um idioma que a atrai pelos vínculos que tem com a Alemanha, pela dificuldade da língua e por ser uma ótima terapia ocupacional (e. 96). Ela afirma querer ter o domínio da língua que se propôs a aprender (e. 73) e não saber se chegará ao final, mas ‘vai batalhar’ (e. 95). Além disso, Kélia afirma admirar quem fala (bem) muitas línguas (e. 38). Uma crença que pode estar relacionada a esse posicionamento seria Kélia considerar que a língua alemã tem uma similitude com a intelectualidade, que é uma língua intelectualmente interessante de se falar, e ter orgulho de dominar a língua por admiração à Alemanha (e. 39). Kélia considera, também, alemão um desafio, um quebra-cabeça, que parece estimulá-la (ee. 37, 74), ela afirma desejar primeiramente entender, falar, depois escrever em alemão (e. 45) e, para isso, pretende buscar a necessidade de falar em imersão (e. 42).

Lúcia declara ter muita vontade de aprender alemão ‘certo’ para falar e escrever corretamente (ee. 70, 71, 83). Por ser tímida, Lúcia afirma que tem se trabalhado para conseguir perguntar sobre suas dúvidas na aula e se orgulha de agora conseguir enfrentar as situações, pois tinha muito receio quanto ao curso (ee. 84, 85). Talvez essa construção de Lúcia esteja relacionada à crença de que a interação entre professor/aluno e aluno/aluno seja positiva e a aula não ser cansativa, tradicional (ee. 54, 55) e de que, segundo ela, se não gostar da língua, não se aprende (e. 56). Lúcia considera a língua alemã diferente, pois, como afirma, poucas pessoas que conhece falam alemão (e. 34).

Assim, parece que há uma motivação a mais para Lúcia estudar a língua e, como ela mesma coloca, se sentir orgulhosa por isso (e. 85).

Vicente foi o participante que mais demonstrou motivação para aprender a língua alemã. Ele afirma ter orgulho de sua ascendência alemã e de poder dizer que fala um pouco da língua (e. 89). Vicente deseja continuar a corrente da língua alemã na família que foi quebrada, assim deseja também ensinar alemão aos filhos e morar e estudar na Alemanha (e. 88). Ele declara que falar alemão com seus avós é já uma recompensa (e. 88) e que estudar alemão é um desejo pessoal, uma realização de um sonho (e. 69 e 92). Dessa maneira, quando sai da aula, pensa que foi mais um passo na construção de seu sonho (e. 92). Além da motivação intrínseca expressada por Vicente, talvez possamos sugerir que as crenças de que a língua alemã é muito difícil, porém muito interessante, lógica, inteligente e objetiva, e que se não fosse difícil todos falariam alemão (e. 31), estejam, também, relacionadas à motivação. Em aula, Vicente afirma que, no relacionamento com os colegas, quebrar barreiras, se ajudar, conversar e brincar é bom para a aprendizagem (e. 92) e afirma gostar de ensinar por aprender mais (e. 69), o que talvez também motive Vicente.

Concluindo, a **motivação** para estudar alemão, nos participantes desta pesquisa, parece relacionar-se com crenças quanto à língua alemã ser **interessante, lógica, objetiva, expressiva, um diferencial, ter similitude com a intelectualidade;** e com crenças como a **interação professor/aluno e aluno/aluno ser positiva, ser necessário buscar o maior contato possível com a língua, buscar compreender a cultura alemã e não ser uma aula cansativa, tradicional.**

Devemos ter sempre consciência de que essas relações estão intimamente conectadas a inúmeros outros aspectos do contexto, apesar de estarem apresentadas de maneira simplificada. Ainda assim, podemos notar que as crenças e as identidades não são somente relacionadas, mas interdependentes. Parece que, se por um lado, nos posicionamos no mundo de acordo com o que acreditamos, por outro lado, nossa visão de mundo se dá a partir de onde nos colocamos nele.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentei primeiramente relatos de experiências dos participantes. Esses relatos deram subsídio para inferência de suas crenças sobre a língua e sobre a aprendizagem da língua alemã e para a inferência de caracterizações de identidades.

Após os relatos de experiência, apresentei e discuti suas crenças sobre a língua alemã e sobre sua aprendizagem em categorias, que deram apoio à posterior busca de relações. Em seguida, apresentei os auto-retratos, caracterizações das identidades dos alunos explicitadas por eles mesmos. Esses auto-retratos puderam complementar a caracterização de suas identidades a partir de inferências, apresentadas e discutidas logo depois.

Por fim, busquei quais relações poderiam haver entre as crenças e as características das identidades levantadas. As relações propostas são um possível recorte, porém parece claro que as crenças e as identidades podem se relacionar de outras maneiras, bem como com outros aspectos do contexto.

Após ter apresentado e discutido os dados norteada pelos quatro objetivos da pesquisa, retomo, a seguir, as perguntas de pesquisa e faço algumas considerações finais.

COLOCANDO AS CARTAS NA MESA

Nesta seção final, procuro, a partir da análise dos dados coletados sob a ótica dos objetivos específicos, responder objetivamente às perguntas de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos alunos de alemão (LE) sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão?

A seguir, apresento as crenças sobre a língua alemã e sobre a aprendizagem de alemão levantadas na investigação, principalmente a partir de narrativas dos participantes. As crenças similares foram retiradas, portanto, as crenças apresentadas abaixo representam, em alguns casos, um conjunto maior de crenças, visíveis nos quadros 2 e 3 do capítulo anterior.

Crenças sobre a língua alemã	Crenças sobre a aprendizagem de alemão
<ul style="list-style-type: none">▪ é difícil de aprender▪ é um desafio▪ seu estudo e compreensão são complexos▪ é muito difícil▪ inversão e o verbo no final é muito difícil na fala▪ tem pronúncia rápida e complicada▪ é linda▪ é interessantíssima▪ dá a noção de cultura lingüística▪ representa o contato com as raízes▪ é muito completa, muito detalhista▪ é difícil guardar as palavras e a ordem das frases▪ tem os mesmos conteúdos que qualquer outra língua▪ é muito difícil, mas nada impossível▪ tem regras mais rígidas e complicadas do que português▪ é complicada, complexa▪ é exótica, distante da nossa realidade▪ a entonação é um obstáculo	<ul style="list-style-type: none">▪ dedicar-se▪ ter acesso à língua (lendo, ouvindo músicas e assistindo filmes)▪ decorar estruturas▪ fazer cópias▪ o mais importante é o vocabulário;▪ conversação é pouco relevante para a escola▪ é necessário estudar para a prova▪ compreender e dar continuidade a uma fala, um pensamento, uma conversa▪ compreender a lógica do alemão▪ ter prazer na aprendizagem▪ buscar e sistematizar os conteúdos de uma forma própria▪ peso maior na gramática e no vocabulário▪ o nativo é quem tem domínio do idioma▪ ter fluência na conversa▪ decorar e entender facilita gramaticalmente e nas construções de novas falas▪ temas gramaticais devem ser diluídos nas aulas▪ voltar sempre no vocabulário para uma

<ul style="list-style-type: none"> ▪ é interessante ▪ é lógica ▪ é objetiva ▪ é muito expressiva ▪ é um diferencial ▪ tem similitude com a intelectualidade 	<p>melhor fixação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a grande dificuldade é falar ▪ comparação com português é prejudicial ▪ interação professor/aluno e aluno/aluno é positiva ▪ buscar o maior contato possível com a língua ▪ buscar compreender a cultura alemã ▪ não ser uma aula cansativa, tradicional
---	---

As crenças dos participantes sobre a língua alemã que parecem ser mais fortes são relacionadas à dificuldade da língua. Não podemos saber até que ponto essa crença, de certa forma, perpetua uma crença da nossa sociedade, e a partir de que ponto foi construída através da experiência de cada um com a língua alemã. Pode ser que já exista a crença de que alemão é difícil e, quando o aluno entra em contato com a língua em um curso, haja um estranhamento, devido a diferenças fonéticas e estruturais entre alemão e português, e assim essa crença seja perpetuada. Nesse sentido, a questão que se levanta é: o que é uma língua difícil? Parece que podemos dizer que as diferenças entre alemão e português são constitutivas dessa ‘dificuldade’. Dessa maneira, podemos investigar o quanto (ou se) essa crença pode ter um impacto negativo no processo de ensino/aprendizagem de alemão-LE, e investigar em direção à sua (re)significação.

As crenças dos participantes quanto ao papel do aluno no processo de aprendizagem que mais emergiram em suas falas envolvem a necessidade de se dedicar. Parece que os participantes entendem que, para aprender, é preciso se dedicar, buscando contato com a língua e estudando fora de sala de aula, e sendo atento e participativo em aula. E, para os participantes desta pesquisa, as crenças quanto ao domínio da língua alemã e quanto ao papel do curso no processo de aprendizagem estão aparentemente mais voltadas para a questão gramatical. Mesmo crenças que não aparentam estar diretamente ligadas à questão gramatical (como dominar a língua ser compreender a lógica da língua, e crenças quanto à importância da produção oral na aprendizagem) se relacionam também com o caráter estrutural da língua. Essas crenças quanto a necessidade de dedicação e o enfoque na gramática, contudo, não parecem ser crenças exclusivamente sobre aprendizagem de alemão, mas sobre aprendizagem de LE. Assim, podemos investigar adaptações nos cursos de línguas para promover melhorias no processo de ensino/aprendizagem de LE. Após a apresentação das crenças dos participantes quanto à língua e à aprendizagem de alemão, parto para a segunda pergunta de pesquisa.

2. Quais são algumas características das identidades desses alunos como alunos de alemão?

As características das identidades expostas a seguir provêm de inferências nos relatos dos participantes e de auto caracterizações feitas por eles. Os indícios que me levaram a essas identidades podem ser encontrados nos quadro 4 e 5 do capítulo anterior.

Características das identidades dos participantes como alunos de alemão
--

dedicação – frustração – felicidade – exigência – segurança – insegurança – motivação

Essas características parecem ser as mais presentes nas identidades dos participantes no momento da construção dos dados. Em maior ou menor grau, todas elas se apresentam nos participantes, e parecem se relacionar com suas crenças sobre si. Devemos lembrar que as identidades apresentadas são voláteis, por isso, estão congeladas no espaço e tempo simbólicos em que foram explicitadas e inferidas.

A dedicação, como traço identitário dos participantes, pode nos remeter a crenças sobre ações ideais para uma boa aprendizagem. Isso porque os participantes se declararam dedicados por serem atentos e participativos em aula, ou buscarem contato com a língua fora dela. E, quem não pode realizar essas ações, não se define como um aluno dedicado, pois compartilha as mesmas crenças. Assim, a dedicação é uma construção presente em todos os participantes, mesmo que não efetivada, mas relacionada com o que deveria ser feito. Vemos que a dedicação pode, por sua vez, relacionar-se com a frustração.

A frustração, nos participantes, aparentemente se constrói principalmente a partir de crenças sobre si. Parece que os alunos têm expectativas sobre sua atuação no curso e sobre o progresso de sua aprendizagem. Se, durante sua experiência de aprendizagem, o aluno não alcança essas expectativas, pode se frustrar. Naturalmente, pode haver inúmeros motivos para que isso aconteça, como problemas pessoais, familiares, profissionais, de tempo, ou inadequação à metodologia do curso, ou, muitas vezes, as expectativas podem ser mesmo dificilmente alcançáveis. Se o aprendiz

consegue se adaptar à realidade de sua aprendizagem, por outro lado, é possível que tenha uma experiência muito feliz.

A felicidade é bastante expressada pelos participantes, pois falar alemão parece ser uma recompensa. Quem considera que já fala, sente já essa recompensa, e quem considera que ainda não fala, se alegra por imaginar que caminhou um pouco mais em direção ao domínio da língua. A felicidade pode ser representada, ainda, pelo prazer de estudar, citado por todos os participantes. E parece que a felicidade pode estar relacionada com a decisão de estudar alemão ter sido pessoal de cada um, o que, por sua vez, pode se relacionar com a exigência consigo.

A exigência parece ser muito relacionada às crenças dos participantes sobre si, especialmente quanto à sua dedicação. Eles não parecem ser intrinsecamente exigentes como alunos, mas se mostrarem exigentes quando refletem sobre sua performance em aula e o quanto se dedicam e o quanto poderiam se dedicar na aprendizagem. Todos concordam que poderiam fazer mais por sua aprendizagem, porém nem todos têm disponibilidade. Mesmo assim, parece que a exigência consigo devido a essas crenças não impede que os participantes sejam, também, seguros.

A segurança dos participantes, aparentemente, advém da sensação (ou crença) de que estão no controle, seja por sentir que tem o potencial, a capacidade, uma boa pronúncia, ou por sentir que compreendem tudo o que é dito, ou que podem falar algo corretamente. Novamente, parece que a segurança se constrói em uma relação com a atuação dos participantes. Como a sua atuação nem sempre é considerada satisfatória por eles, os participantes podem oscilar de seguros a inseguros em um instante.

A insegurança parece ser muito presente nos participantes nos momentos de produção oral. Todos eles declararam ter vontade de falar, mas falar estruturalmente correto. Dessa maneira, ao sentir que têm dificuldades em absorver os aspectos estruturais da língua alemã, os participantes parecem ficar inseguros. Claro que características que extrapolam as identidades como alunos, como a timidez, por exemplo, podem levar à insegurança dentro da sala de aula. Me questiono se a insegurança não pode ser um traço identitário praticamente inevitável do aprendiz iniciante de LE ao produzir oralmente. Isso porque os alunos podem desejar expressar alguma idéia mas não ter, ainda, o aparato lingüístico necessário da LE, gerando, assim, insegurança na produção oral. Dessa maneira, parece que a insegurança, nos participantes, está relacionada ao que dá segurança. Ou seja, se o elemento propiciador

de segurança faltar, eles podem ficar inseguros, porém, parece que não menos motivados.

A motivação é, aparentemente, o traço identitário mais forte nos participantes desta pesquisa, mesmo que cada um tenha um motivo diferente para estudar alemão, e parece se relacionar a todas as outras identidades dos participantes como alunos de alemão. Se são alunos motivados, podem procurar ser dedicados; podem ficar frustrados ou felizes por ter uma recompensa por sua motivação, ou não; podem ser mais exigentes consigo mesmos; podem ser seguros ou inseguros, dependendo de como consideram sua atuação; e podem retro-alimentar sua motivação, sendo mais motivados a partir do momento em que começam a entrar no mundo da língua alemã. Assim, parece ficar claro que as identidades, mesmo tendo sido tratadas nesta pesquisa separadamente, se relacionam intimamente entre si na construção do que é ser aluno.

Pude observar, em leituras de trabalhos sobre identidades de aprendizes de LE, que as identidades não têm sido investigadas e discutidas a partir de características, como neste trabalho, mas a partir de construções identitárias dentro de discursos. Isso parece se dever ao caráter relacional das identidades, o qual pudemos observar. No entanto, considerei que tratar essas identidades como traços identitários facilitaria na busca do objetivo geral da pesquisa, que são as relações entre as identidades e as crenças levantadas. Assim, parto para a terceira pergunta de pesquisa.

3. Quais são possíveis relações entre as crenças e as identidades desses alunos?

Para responder à última pergunta de pesquisa, busquei as relações entre as crenças e as características das identidades levantadas. O processo de estabelecimento dessas relações foi trabalhoso, pois, como já foi dito, há muitos outros fatores interconectados com as crenças e as identidades dos participantes da pesquisa. Isolar relações com base apenas em dois aspectos se mostrou, em alguns momentos, praticamente impossível. Portanto, algumas delas precisaram ser estabelecidas ao menos tangenciando outros fatores do contexto, como as experiências e as ações.

As relações propostas a seguir foram feitas a partir da minha perspectiva de leitura da construção teórica, dos instrumentos e dos próprios participantes. Dessa maneira, são relações encapsuladas no tempo e espaço em que foram inferidas. A seguir apresento, portanto, as possíveis relações entre as características das identidades dos

participantes da pesquisa e suas crenças sobre o idioma e a aprendizagem de alemão, propostas neste trabalho.

característica das identidades	crenças sobre a língua alemã	crenças sobre a aprendizagem de alemão
dedicação	é difícil de aprender; é um desafio; seu estudo e compreensão são complexos	dedicar-se; ter acesso à língua (lendo, ouvindo músicas e assistindo filmes); decorar estruturas; fazer cópias
frustração	é muito difícil; inversão e o verbo no final é muito difícil na fala; tem pronúncia rápida e complicada	o mais importante é o vocabulário; conversação é pouco relevante para a escola; é necessário estudar para a prova
felicidade	é linda; é interessantíssima; dá a noção de cultura lingüística; representa o contato com as raízes	compreender e dar continuidade a uma fala, um pensamento, uma conversa; compreender a lógica do alemão; ter prazer na aprendizagem
exigência	é muito completa, muito detalhista; é difícil guardar as palavras e a ordem das frases	buscar e sistematizar os conteúdos de uma forma própria; peso maior na gramática e no vocabulário; o nativo é quem tem domínio do idioma; ter fluência na conversa;
segurança	tem os mesmos conteúdos que qualquer outra língua; é muito difícil, mas nada impossível	decorar e entender facilita gramaticalmente e nas construções de novas falas; temas gramaticais devem ser diluídos nas aulas; voltar sempre no vocabulário para uma melhor fixação

característica das identidades	crenças sobre a língua alemã	crenças sobre a aprendizagem da língua
insegurança	tem regras mais rígidas e complicadas do que português; é complicada, complexa; é exótica, distante da nossa realidade; a entonação é um obstáculo;	a grande dificuldade é falar; comparação com português é prejudicial
motivação	é interessante; é lógica; é objetiva; é muito expressiva; é um diferencial; tem similitude com a intelectualidade	interação professor/aluno e aluno/aluno é positiva; buscar o maior contato possível com a língua; buscar compreender a cultura alemã; não ser uma aula cansativa, tradicional

Não pretendo, com as relações propostas, traçar um quadro do que é a realidade, pois já vimos que crenças e identidades são dinâmicas e interconectadas a outros aspectos do contexto. O que apresentei são possibilidades de relações entre esses dois aspectos. E, mesmo fazendo um esforço para encontrar relações somente entre crenças e identidades, fatores como experiências e ações não puderam ser desconsiderados, o que nos mostra a complexidade dessa teia de relações. Além de essas identidades possivelmente variarem de acordo com as ações e as experiências de cada um.

Por exemplo, em uma mesma situação de correção de dever de casa em aula, o aprendiz pode apresentar todas as identidades levantadas. Por ter feito o exercício e estar atento à correção, o aluno pode ter uma característica de dedicação, associada a crença de que alemão é uma língua difícil e que deve fazer o dever. Se o aluno tentar participar oralmente da correção, mas não conseguir falar estruturalmente certo, pode se frustrar, já que considera a inversão e o verbo no final da frase difíceis na fala. Quando o aluno fizer alguma conexão e compreender um pouco mais a lógica da língua, pode ficar feliz e a exigência seria ter que lembrar sempre dessa conexão. Se o aprendiz sentir que compreendeu a questão corrigida e considera que poderá usar isso em novas falas, pode se sentir seguro, mas se considerar a regra rígida e diferente, pode se sentir inseguro. E, ao se posicionar de todas as maneiras citadas, pode ainda ser motivado, por

considerar a língua alemã interessante, objetiva, um diferencial, e sua aprendizagem agradável.

Naturalmente, essa situação é uma ilustração, a partir do que pude observar em aula, para mostrar o quanto essas relações estão presentes na rotina de sala de aula, o quanto podem, por sua vez, se relacionar com outros aspectos do contexto, e o quanto podem influenciar no processo de aprendizagem de cada um.

Na busca dessas relações, percebi que, freqüentemente, as crenças podem se relacionar com diversas identidades. Há crenças dos participantes, inclusive, que podem permear todas as suas identidades levantadas na pesquisa, bem como o contrário, ou seja, há identidades que permeiam todas as suas crenças. Além disso, mesmo não sendo o foco do trabalho, foi necessário por vezes envolver ações e experiências nessas relações. Obviamente, o produto desta investigação é limitado, por ser uma leitura de fenômenos a partir de inferências – não há possibilidade de se estabelecer relações nítidas e concretas. Assim, se refletirmos que mesmo dentro de uma visão limitada as relações podem até se impor, podemos concluir que, neste trabalho, consegui apenas vislumbrar relações dentro de um todo complexo.

Enfim, não podemos determinar que (ou como) as relações são um fato, mas podemos investigá-las para, através de diferentes perspectivas, ampliarmos nosso foco de visão sobre elas. Acredito que o objetivo primeiro da pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE seja contribuir para a melhoria desse processo. Então, para que cheguemos a propor mudanças, precisamos conhecer melhor como se dão essas relações. As diferentes leituras das pesquisas podem construir um conhecimento cada vez mais amplo e profundo do processo de ensino/aprendizagem e, para que possamos avançar nesse campo, novas pesquisas precisam ser realizadas.

Finalizando, parece que as relações entre crenças e identidades estão entre todos nós e em cada um, precisamos encapsulá-las para podermos ver. Gostaria de encerrar esta dissertação jogando um pouco mais. Busquei relações entre crenças sobre alemão e inglês e as características das identidades de mais dois participantes que se constroem a partir dos indícios citados na letra de uma música muito representativa da minha geração. A música se chama Eduardo e Mônica¹ e conta a história de duas pessoas muito diferentes que se apaixonaram. Vejamos o que encontrei em um quadro com características das identidades de Mônica e de Eduardo, os indícios que me levaram a

¹ Música de Renato Russo no disco DOIS da banda brasileira de rock 'Legião Urbana'. O texto completo encontra-se no anexo XII.

elas e com crenças sobre alemão e inglês, que levantei em uma conversa informal com amigos e tomei como senso comum:

identidades	indícios	crenças alemão/inglês
Mônica <ul style="list-style-type: none"> ▪ intelectualidade ▪ maturidade ▪ independência ▪ instrução 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ andava de moto ▪ fazia medicina e falava alemão ▪ gostava de Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, Mutantes, Caetano, Rimbaud ▪ falava coisas sobre o planalto central, magia e meditação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ alemão é difícil, diferente, distante, complicado, forte ▪ quem estuda alemão quer ir para a Alemanha, ou quer conhecer línguas, ou quer ser diferente ▪ alemão se estuda porque se quer ▪ poucos falam alemão
Eduardo <ul style="list-style-type: none"> ▪ ingenuidade ▪ dependência ▪ imaturidade ▪ juventude 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ andava de camelo (gíria para bicicleta) ▪ ainda nas aulinhas de inglês ▪ gostava de novela ▪ jogava futebol de botão com seu avô ▪ estava no esquema escola-cinema-clubes-televisão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inglês é fácil ▪ temos muito contato com a língua ▪ é preciso aprender inglês ▪ inglês é mais banal do que alemão (“todos” falam inglês) ▪ inglês se estuda na época da escola

Mônica parece ser, na música, caracterizada como intelectual e instruída, porque gostava de Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, Mutantes, Caetano e Rimbaud, e falava coisas sobre o Planalto Central, magia e meditação. Além disso, fazia medicina e falava alemão, o que pode, também, nos remeter às características de intelectualidade e instrução. Talvez essas características estejam associadas à crença de que a língua alemã seja difícil, diferente, distante, complicada e forte, e que as pessoas estudam alemão porque querem. Talvez a independência e a maturidade encontrem aí uma relação, além de se acreditar que poucos falam alemão, e que o desejo de aprender a língua seja impulsionado por se querer ir para a Alemanha, ou conhecer línguas, ou ser diferente.

Eduardo andava de bicicleta, gostava de novela, e jogava futebol de botão com seu avô. Nessa história, parece que esses são traços de juventude e imaturidade. Eduardo também parece ter características de dependência e ingenuidade, por apenas freqüentar a escola, ir ao cinema, ou ao clube, e assistir televisão. E ‘ainda’ estava nas ‘aulinhas’ de inglês, o que, afora as crenças que os termos grifados nos indicam, pode indicar todas as caracterizações citadas, porque acredita-se que inglês seja fácil e banal, que não temos escolha, todos precisam estudar inglês, e normalmente na época da escola.

Essas relações, por sua vez, estão interconectadas com inúmeras outras. Quando Mônica e Eduardo se conheceram e passaram a interagir, entraram em um processo conjunto de (re)significação. Podemos ver um reflexo de reorganização da ordem

existente quando tomamos conhecimento de que “Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia, teatro e artesanato e foram viajar. A Mônica explicava pro Eduardo coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar. Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer e decidiu trabalhar. E ela se formou no mesmo mês que ele passou no vestibular²”.

A partir dessa intertextualidade, podemos ver que talvez pesquisar crenças e identidades seja um campo mais fértil do que imaginamos...

Considerações finais

As relações entre as crenças e as identidades dos participantes e suas interrelações com outros aspectos do contexto não só estão presentes, mas parecem ter forte influência sobre suas ações para a aprendizagem. Assim, parece termos uma vasta área de investigação na busca de melhorias não só do processo de aprendizagem de alemão, mas no processo de ensino/aprendizagem de LE em geral. Espero, com este trabalho, ter contribuído para que conhecêssemos um pouco mais sobre como os aprendizes podem ver e se posicionar diante sua aprendizagem e ter mostrado a relevância de novas pesquisas.

Como principal limitação do estudo, considero que as SRV foram, de certa forma, subutilizadas. A SRV é o momento o qual os participantes mais têm chance de contribuir nas interpretações da análise, contudo, quando as SRV desta pesquisa foram realizadas, a análise dos dados estava, ainda, muito preliminar. Assim, na discussão dos dados, as SRV, como instrumento de coleta, são pouco citadas. Porém, as SRV contribuíram para a confiabilidade e validação interna da pesquisa, visto que os participantes tiveram acesso a todos os dados e puderam reescrever ou retirar inferências minhas nas NC com as quais não concordaram.

Mesmo assim, certamente uma nova sessão reflexiva com os quatro participantes, talvez em grupo, após a produção da análise, enriqueceria a discussão dos dados muitíssimo. Além de promover um retorno ao participante, premissa tão importante na pesquisa qualitativa, propiciando mais um momento de reflexão e discussão. No entanto, por questões de prazo e de incompatibilidade de horários, não foi possível realizá-la.

² Letra de Renato Russo.

Contudo, acredito que este trabalho pode contribuir ao lançar um novo olhar sobre a pesquisa em crenças, a tríade crenças-identidades-alemão. Como vimos, a pesquisa em crenças está em expansão e os autores têm buscado novos ângulos de relações entre as crenças e diversos aspectos do contexto. A respeito de identidades, vimos também que este é um campo em expansão na LA, e sua associação com as crenças ainda pouco exploradas. Além disso, grande parte dos trabalhos no Brasil estão relacionados a inglês, português e espanhol, havendo uma escassez de trabalhos direcionados à língua alemã.

Em estudos futuros, podemos pesquisar relações entre crenças e identidades em contextos de ensino/aprendizagem de outras línguas, como essas relações se dão, como se relacionam com outros aspectos do contexto e quais influências essas relações podem exercer no processo de ensino/aprendizagem. Temos possibilidades infinitas de investigação, pois as relações entre tudo o que existe operam caleidoscopicamente.

Realizando esta pesquisa, refleti sobre mim e o mundo a minha volta, e passei a fazer mais relações entre o que percebia, o que detonou uma série de (re)construções e (re)significações. Comecei a (re)ver minhas posições não só como pesquisadora, mas como pessoa – como uma pessoa que é pesquisadora e interage em diferentes meios. Naturalmente, levo comigo influências dos contextos de um ambiente de interação a outro, assim, esse processo de (re)organização permeia tudo o que faço. Acredito que essa releitura de convenções seja sintomático da pós-modernidade, porém é difícil ter uma medida exata de até onde i/renovar. Ainda assim, como progressos se fazem também a partir de erros, acredito valer a pena arriscar.

Últimas palavras

A produção de conhecimento é como um jogo de baralho que não tem fim. Nossas cartas nunca se acabam, podemos experimentar inúmeras combinações e fazer novas regras. A cada rodada temos novos parceiros e compomos novos cenários de troca e interação onde todos têm a ganhar. Fecho essa rodada, e tenho meus olhos voltados para a próxima, com muitas possibilidades abertas.

Novas cartas estarão na mesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, C. A linguagem do poder. In: HENRIQUES, C.C. e PEREIRA, M.T.G. (orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002, pp. 167-175.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J.C. (orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003, pp. 19-34.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARRUDA, E.C.M. *Identidade social e crenças de empresários nordestinos: uma análise psicossocial de prioridades organizacionais*. Dissertação (Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

BARBOSA, A.O. *Brasilienses e a idéia do não-sotaque no processo de formação de identidade lingüística*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.L.O. & SILVA, K.A. *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, 2006a.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. 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 Editores, 2006b, pp. 15-42.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, jan./jul. 2004.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp. 171-199.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n 1, 2000a.

_____. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. Universidade do Alabama. Tuscaloosa, Alabama, 2000b.

_____. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1995.

BASSO, E.A., Quando a crença faz a diferença. 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 Editores, 2006, pp. 65-85.

BAUER, M.W. & AARTS, B.A. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER M.W. & GASKEL, G. (eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERG, H.S. *Discursividade de uma língua “estrangeira” que já “foi materna”*: o alemão de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 Ed. Nova Iorque: Longman, 2000.

BUCCINI, I.C. *Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação*. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, SP, 2007.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo, SP: Iluminuras, 2003.

CASTRO, R.A.L. *Salas de bate-papo na internet: espaço onde as mulheres tecem sua identidade através da linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). USP, São Paulo, SP, 2006.

CAVALLARI, J.S. *Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas, SP, 2002.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 3 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHERYL, A. *Creating “vietnamese” discourse: ethnic identity in ESL classroom*. Paper. Montreal, Canadá, 1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, M.P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UFMG, Belo Horizonte, MG, 2004.

CORACINI, M.J.R.F. Identidade e subjetividade do professor de português (LM). *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 36, 2000, pp. 147-158.

COROA, M.L.M.S. O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades. In: RAJAGOPALAN, K. e FERREIRA, D.M.M. (orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, pp.143-166.

DAAD – INTERCÂMBIO ACADÊMICO BRASIL-ALEMANHA. Disponível em http://rio.daad.de/shared/info_alemao.htm, acesso em 08/03/2009.

DE GUERRERO, M.C.M. & VILLAMIL, O.S. *Metaphor analysis in second/foreign language instruction: a socio-cultural perspective*. ERIC Document Reproduction Service, n. ED 461 990, 2001.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 15-41.

DIONIÍSIO, A.P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DONNELLAN, K.S. Belief and the identity of reference. In: FRENCH, P.A., UEHLING, T.E.JR. & WETTSTEIN, H.K. (eds.). *Contemporary Perspectives in the Philosophy of Language, II*. Notre Dame: University of Notre Dame, 1989.

DUFF, P. *The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: an ethnography of communication in the high school mainstream*. Applied Linguistics, 23(3), 2002, pp. 289-322.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P. & FERREIRA A.M. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Boston: Kluwer Academic, 2003.

ECKERT-HOFF, B.M. *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. 8 Ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FABRÍCIO, B.F.F. & MOITA LOPES, L.P. *Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Juiz de Fora: Veredas, v.6, n.2, jul./dez. 2002.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds.). Research methods in language and education. *Encyclopedia of Language and Education*, v. 8, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 145-152.

FETTERMAN, D.M. *Ethnography: step by step*. Londres: Sage, 1998.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, A.S.A. *Além da “inadequação gramatical”: visão discursiva das instabilidades do “eu” em aprendizes de português L2*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

FRANCO, C.A. *Informationen aus dem Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur*. Bergische Universität Wuppertal. Geistes- und Kulturwissenschaften Germanistik, 2003.

FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. Londres: Sage, 2003.

FREITAS, D.B.A.P. *Escola Makuxi: identidades em construção*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

GARDNER, R.C. *The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues*. *Language Learning*, 38 (1), 1988, pp. 101-126.

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y.S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 367 – 388.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDSTEIN, A.F. *Interação entre dois professorês (dois alemães e uma brasileira) e alunos (brasileiros) em situação de língua alemã através de conteúdos das matérias curriculares*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

GROSS, P.A. *Identity and diversity: interrogating beliefs*. Paper. Ellenville, NY: 1998, 19 pp.

GUICH, S.A. Relationships among Reading Self-Concept, Beliefs about Concepts of Ability, and Reading Achievement in Emergent Readers. *Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences*, 68:8, 2008

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7 Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____ Quem precisa da identidade?. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 103-133.

HARRIS, G. *Global English and German today*. Paper. Southampton University, Inglaterra, 2003.

HORWITZ, E.K. *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies*. 1999.

HORWITZ, E.K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, pp. 103-117.

IDT – INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERTAGUNG (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE ALEMÃO). Disponível em http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/Resolution_H2_IDT2005.pdf , acesso em 08/03/2009.

INNOVATIONS-REPORT: FORUM FÜR WISSENSCHAFT, INDUSTRIE UND WIRTSCHAFT. Disponível em www.innovations-report.de/html/berichte/studien/bericht-28640.html , acesso em 12/03/2009.

JOHNSON, D.M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman Publishing Group, 1992.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, 1995, pp. 191-204.

KJØRVEN, J. Robert Frost's Emergent Design: The Truth of the Self in-between Belief and Unbelief. *Atlantic Highlands, NJ: Humanities*, 1987, 208 pp.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp. 109-128.

_____ Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 133-153.

_____ *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRUG, M.J. *Identidade e comportamento lingüístico na comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de imigrante – RS*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V.J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, pp. 13-24.

LEHMANN, C. *Data in linguistics*. The linguistic review, vol. 21, 2004, pp. 175-210.

MAHER, T.M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, pp.115-138.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, E.A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MEY, J.L. Etnia, identidade e língua. Trad. Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, pp.69-88.

MOITA LOPES, L.P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, pp. 13-38.

_____ 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*. 2 Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, pp. 303-330.

MOORE, W.B. Metaphor and Changing Reality: The Foodways and Beliefs of the Russian Molokans in the United States. In: BROWN, L. K. & MUSSELL, K. (eds.). *Ethnic and Regional Foodways in the United States: The Performance of Group Identity*. Knoxville: University of Tennessee, 1984, pp. 91-112.

MOURA FILHO, A.C.L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2005.

NICOLAIDES, C. & FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, v. 23, n. 1, São Paulo, 2003, pp. 75-99.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender ethnicity and educational change*. Londres: Longman, 2000.

NUNAN, D. *Research Methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OKAGAKI, L. & MOORE D.K. Ethnic Identity Beliefs of Young Adults and Their Parents in Families of Mexican Descent. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, v. 22, n. 2, 2000, pp. 139-162.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, S.R.N. *Da dificuldade da produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). USP, São Paulo, SP, 2008.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, 1992, pp. 307-322.

PARK, J.E. *Co-construction of nonnative speaker identity in cross-cultural interaction*. *Applied Linguistics*, 28(1), 2007, pp. 339-360.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, 1995, pp. 09-31.

PEREIRA, G.F. *A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). USP, São Paulo, SP, 2005.

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds.). In: *Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 89-99.

PIMENTA, M.M. *Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias*. Tese (Doutorado em Sociologia). USP, São Paulo, SP, 2007.

PROJETO DE ESTUDO COORDENADO DA NORMA URBANA LINGÜÍSTICA CULTA (PROJETO NURC). Disponível em <http://www.caminhosdalingua.com/Nurc.html>, acesso em 29/10/2007.

RICHARDS, K. 'Being the teacher': identity and classroom conversations. *Applied Linguistics*, 27(1), 2006, pp. 51-77.

- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2 Ed. Nova Iorque: Macmillan, 1996, pp. 102-119.
- RICHARDSON, L. *Writing: a method of inquiry*. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994, pp. 516-529.
- ROSA, M.V.F.P.C. & ARNOLDI, M.A.G.C.A. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSSI, E.C.S. A construção do conhecimento e da identidade profissional do professor de inglês. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2004.
- ROZENFELD, C.C.F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). UFSCar, São Carlos, 2008.
- SAKUI, K. & GAIES, S.J. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp. 152-170.
- SAQUETTI, D.P. *Atitudes e crenças de diretores, professores e alunos em torno do ensino/aprendizagem da língua francesa em duas escolas do 1º e 2º graus*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFMT, Cuiabá, 1997.
- SCHNEIDER, M.N. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- SCHÜKLENK, U. *Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos*. In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.
- SELLERS, R.M. & SHELTON, J.N. The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of personality and social psychology*, 2003, n. 84, v. 5, pp. 1079-1092.
- SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, pp. 231-264.
- SIEGEL, M. *The role of learner subjectivity in second language in sociolinguistic competence: western women learning Japanese*. *Applied Linguistics*, 17(3), 1996, pp. 356-382.
- SILVA, K.A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 73-102.
- SOUSA, R.M.R.Q. *Professores de inglês na escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês). USP, São Paulo, SP, 2006.

STADAF – STÄNDIGE ARBEITSGRUPPE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE WELTWEIT: DATENERHEBUNG 2005. Disponível em <http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf> , acesso em 10/03/2009.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, pp. 236-247.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

THOMPSON, I. e RUBIN, J. *Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1982.

TODD, W. Identity Theories and Constraints on Beliefs. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, n 23 (1972), pp. 145-46.

TOMAZI, N.D. (coord.) et. al. *Iniciação à sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

TSE, L. *The effects of ethnic formation on attitudes toward ethnic language development*. Paper. New York, NY, 1996.

UFLACKER, C.M. “*Das fio Raschieren*”, *isso não é alemão: uma análise da interação entre professores e alunos falantes de dialetos nas aulas de alemão*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

VARONIS, E.M. & GASS, S. *Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning*. *Applied Linguistics*, 6(1), 1985, pp. 71-90.

VEREZA, S.C. Quem fala por mim?: Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L.P. & BASTOS, L.C. (orgs.). *Identidades: recorte multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, pp. 351-361.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F. e VIEIRA ABRAHÃO M.H. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas:foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, pp. 219-231.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, pp. 103-117.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In KALAJA, P. & BARCELOS A. M. *New Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Amsterdã: Kluwer, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 7-72.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO ESCRITO

Prezado(a) aluno(a), peço a sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com toda a franqueza. Suas respostas sinceras são valiosas para mim!

Por favor, complete com seus dados.

Sexo: M () F ()

Idade: _____

Estado Civil: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

1- Há quanto tempo você estuda alemão?

2- Como foi o seu primeiro contato com a língua alemã?

3- Você já viajou para algum país de língua alemã? Se sim, conte como foi.

4- Por que você:

a) começou a estudar alemão?

b) estuda alemão hoje?

5- Você gosta de falar alemão? Por que?

6- Como você avalia o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação em alemão? Por que?

7- Como você se descreveria como aluno(a) de alemão?

8- O que você acha da língua alemã?

Obrigada!
Letícia Coroa do Couto

ANEXO II – NARRATIVAS ESCRITAS

Lúcia

Bom, o contato com a língua alemã foi desde que nasci. Cresci falando alemão porque na minha família todos falam alemão, mas nunca aprendi a ler e a escrever. Quando era criança minha mãe queria me ensinar a ler mas eu achava que não precisava. Mas depois de muitos anos veio a curiosidade em aprender e há uns dois anos atrás resolvi entrar na escola para aprender a ler e a escrever, mas achei tão diferente quando a minha professora começou a conversar comigo, eu entendia pouco porque o que aprendi no sul era um dialeto. Hoje eu entendo melhor e sei as palavras, mas fico quieta porque sempre acho que não está certo. Então por isso tenho vontade de aprender, mas eu sinto dificuldade em escrever e eu acho que tinha esquecido muitas coisas, e com as aulas estou conseguindo me lembrar de muitas coisas, e agora estou me dedicando para aprender o alemão certo, para poder conhecer minhas origens.

Kélia

Eu, desde que comecei a viajar para o exterior (1993) a Alemanha era um país que me interessava conhecer, pela beleza arquitetônica, pela alegria do povo e pelas festas populares. Entretanto, tinha medo do idioma e não ia por este motivo. Não pensava em aprender, pois, acho que a língua alemã modula mal, se é que posso dizer isso. É muito forte. Dá a impressão de "discussão calorosa" o tempo todo.

Por "arranjos universais" conheci um professor de português para estrangeiros e passamos a ser grandes amigos. Ele morou 4 anos na Alemanha e tem muitos amigos alemães. Fiz amizades com algumas dessas pessoas, pois falavam, também, português, mas o meu interesse pela língua aumentou, uma vez que, alguns amigos desses amigos não falavam português e a necessidade de traduções era contínua e limitante.

Em 1995 uma amiga comentava que iria para a Suíça fazer um estágio de 3 meses e eu brinquei com ela dizendo que isso não acontecia comigo e fiquei muito feliz por ela. Um mês antes da viagem a psicóloga que iria com ela desistiu da viagem e ela me questionou se teria interesse em conhecer esta comunidade terapêutica que trabalha com drogaditos. Eu não trabalhava com paciente com uso de drogas, mas tinha tido experiência em comunidade terapêutica, pois havia trabalhado no Instituto de Saúde Mental e tinha artigo publicado em revista científica. Imediatamente, fui aceita pelo Supervisor do Programa e, também, por "arranjos universais" no mês seguinte eu estava em Wimmis (parte alemã da Suíça). Nesta época, eu estudava francês e foi neste idioma em que nos comunicávamos. Entretanto, meu interesse pela língua alemã aumentava mais.

Em 1997 eu e Mário fizemos uma viagem de carro parando em várias cidades alemãs. Adorei!!!E passei a acreditar que seria interessante aprender alemão. Então, em 1998 entrei no [curso de alemão]. Estudei até o final de 1999, quando, de férias, em Paris, percebi um nódulo na mama. Voltei, interrompi o trabalho e iniciei os tratamentos para câncer de mama sem interromper os estudos (fazia alemão e francês), que eram grandes prazeres, até terminar o tratamento. Aposentei-me e perdi o interesse em viajar para fora. Com isso, foi embora, também, o interesse em aprender alemão. Fui fazer outras coisas.

Retornei em 2006 a viajar ao exterior, quando percebi que era por medo de adoecer novamente que havia parado com as viagens e em 2007 passei a fazer planos mais ousados como apresentar a Alemanha a minha mãe sem tradutor, conhecer outras cidades lá, visitar amigos etc. daí meu regresso ao [curso de alemão].

Atualmente, o que me move é o desafio de dominar um idioma que me atrai pelos vínculos que tenho, pelo país que é a Alemanha, pela dificuldade da língua, que é enorme e por ser uma ótima terapia ocupacional, embora não a ache bonita, mas é um instrumento de expressão de importância substancial. Outra coisa, acho que é uma língua que trabalha a inteligência, é racional. No meu caso, principalmente, que não tenho nenhuma ascendência.

Vicente

Eu sempre tive vontade de aprender alemão por ser a língua dos meus antepassados, seja por parte materna ou paterna, e indiretamente por ser a língua do meu sangue. Sempre ouvi meus avós falando, e parecia ser bem complicado. Outras pessoas, inclusive minha mãe que estudou e desistiu, [diziam] que o alemão era uma língua difícil, complexa, etc. Então, no primeiro dia de aula eu fui preparado. Para minha surpresa não foi TÃO difícil assim, mas com o passar das aulas foi se tornando mais complexo e o conteúdo foi ficando pesado. Fiquei um pouco frustrado com a lentidão do aprendizado por minha parte (que imaginava sair falando tudo logo) e com a necessidade de memorizar um vocabulário enorme, novo e estranhíssimo. Apesar disso tudo, aos poucos fui pegando o vocabulário, as estruturas, e hoje posso compreender um pouco mais dessa língua tão interessante.

ANEXO III – TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS ORAIS

Vicente (VORC024)

Pesquisadora: bom, na verdade não é uma entrevista ainda né, depois eu vou te importunar de novo, pedindo uma entrevista de novo, agora eu queria mais era que você me contasse melhor como que é a sua história com o alemão, como é que ela começou, como que é?

Vicente: olha, é::/ bom, ela começou na família assim né, minha família tem descendência de alemão pelos dois lados...

P: ah, pelos dois lados?

V: é, o ((sobrenomes alemães)) ... mas quem fala alemão mesmo são os/ os ((sobrenome alemão)) né, meus avós da família da minha mãe

P: os pais da sua mãe

V: isso

P: não falavam alemão com a sua mãe?

V: na/ é/ eles falavam entre eles, mas é: não passaram assim pra família da minha mãe, pro/ pra geração né, que são os meus tios, minha mãe, os filhos deles... mas o resto da família inteira assim, os meus primos, entendeu, que não são dessa família, que moram no sul ainda, falam...

P: ah... inclusive a sua geração também fala?

V: fala, e até a geração que já passou de mim, criancinhas desse tamanho falando... só que a/ a geração que veio aqui pra Brasília não falou porque meu vô:/ bom, ele/ assim/ eu sei que na verdade, ele/ ele/ ele diz que foi por causa a ditadura, da/ da: segunda guerra, tal, que era preconceito, mas eu sei que é porque ele trabalhava muito e num tinha tempo pra... ele era deputado federal e tinha o emprego, então ele num/ nem ficava com a família assim... e::

P: e sua avó?

V: é, minha vó fala/ fala também, né, mas ela não passou/ eu não sei se é porque eles queriam ter esse código só entre eles, né...

P: [entendi]

V: mas... bom, num sei, realmente eu não sei, eu acho que foi mais/ foi deixando assim... talvez preguiça mesmo, falta de compromisso, mas é: ... mas acabou que a família/

P: [isso por parte de mãe]

V: é, de mãe

P: e por parte de pai?

V: por parte de pai ninguém fala, ninguém fala alemão, é, nem o meu vô mesmo, que:, que: que é o ((sobrenome alemão)), né, assim, ele que vem o ramo dos ((sobrenome alemão)) pra cá, ele não falava alemão, a mãe dele falava

P: ah, ele veio criança então

V: é/ não ele/ não eles não são alemães na verdade, ele é carioca, mas assim, os meus avós que falam, eles também não são alemães, eles nasceram em colônias, aprenderam primeiro a falar alemão, depois português...

P: entendi, no Brasil já...

V: no Brasil

P: então quem veio da Alemanha foram os pais dos seus avós

V: na verdade foram os avós dos meus avós

P: nossa, eles vieram nas primeiras levas, então

V: é, em 1800/... meu vô até escreveu um livro é/ da árvore genealógica dele, então/ então assim é uma coisa muito forte, sabe, que me/ que me liga ao alemão, só que eu não sei falar, eu não sei ler, nada... e aí nessa...

P: [ah, sabe sim, pelo menos um pouquinho, vai]

V: é, é, tô aprendendo... e aí numa/ numa viagem, eu sempre vou pro sul né na/ nas férias, e numa viagem dessas, acho que faz uns/ foi mais ou menos quando eu comecei a fazer alemão, ... que eu fui e aí, eu tipo, vieram uns primos que eu não conhecia, de/ sei lá, segundo grau, terceiro grau, umas criancinhas desse tamanho falando alemão, aí eu fiquei louco, falei, bom eu tenho que falar alemão também...

P: só eu que num falo!

V: só eu é, eu meu primo que mora aqui em Brasília, meu irmão, a gente tava lá e todo mundo falando alemão e a gente lá

P: e entre eles, eles só falavam alemão?

V: é, eles falavam alemão assim normalmente, já moraram na Alemanha, quase/ a maioria assim, faz 18 anos, vai morar na Alemanha e volta pra cá... como se fosse mesmo você conhecer as raízes, assim (eu não sei)... e:/ mas por parte de pai que a gente tava falando não/ não tem essa ligação tão forte... tanto que a minha bisavó, né mãe do meu avô, falava alemão, mas ninguém mais, sabe... ela... ninguém mais falava

P: [foi se perdendo]

V: é foi se perdendo

P: e aí essa vez que você encontrou com os seus primos, que todo mundo tava falando alemão e você falou 'ah não'...

V: [é] falei não, desse ano não passa! Aí eu voltei das férias e me matriculei aqui (na instituição)

P: que ano que foi esse?

V: foi... bom eu tô aqui tem seus...

P: [foi o ano retrasado provavelmente]

V: é foi ano... não foi ano passado né, foi ano passado, nas férias

P: [ah sim, entendi]

V: foi bem assim, eu voltei das férias de janeiro aí me matriculei, aí fiz o ano inteiro e agora esse é o segundo ano...

P: hum-hum

V: o terceiro semestre

P: e aí como é que foi, você se matriculou, e aí?

V: é, falei 'não, agora e vou falar alemão'... mas aí você chega na aula, né, foi a ((professora da época)) que tava dando aula, e ela:/: bom eu sabia né, da dificuldade, minha mãe fez alemão aqui ((na instituição)), ela fez um ano e ela não agüentou, assim o segundo semestre foi o limite, ela falou que não dava pra aprender... aí ela caiu fora... só que o método era muito diferente, ela até me mostrou o material dela, ela tinha uma gramática, e era assim, decoreba, sabe pega o verbo tal com todas as pessoas, vaaã, fala tudo...

P: ah, quando foi que ela fez?

V: foi em...

P: faz muito tempo?

V: setenta e poucos

P: ah tá...

V: ela tinha menos de dezoito anos... faz bastante tempo, ((a instituição)) acho que era no ((endereço antigo da instituição))

P: [era]

V: era, né... e aí ela falou 'ah, vamo ver se você vai conseguir né', me matriculei e falei 'é vou falar alemão', e minha mãe 'ah vai, cê acha que vai' ... aí então eu já tava meio preparado assim realmente pra dificuldade...

P: [mas no fundo você achava que ia ou você achava que não ia?]

V: [que ia, que ia, com certeza eu ia]

P: porque você viu que...

V: é/ assim/ é/ não sei, eu realmente achava que ia, (falo) 'bom, eu só não sei porque eu não s/ nunca: fui instigado assim, instigado não, é nunca convivi com alemão, né ... agora, bom, tem tudo pra falar sabe, sangue, genética, o que for

P: a vontade!

V: a vontade, que é o mais importante... e:::/ e aí eu entrei né, no alemão, começou a aula e aí eu falei 'pô, isso é difícil', eu dei uma olhada no livro, aí, só que o livro é bem legal, é bem didático, mas aí eu fiquei olhando assim né, nem imaginava que dativo, nominativo, nossa isso é: isso é terrível ... mas aí primeiro dia de aula, a ((professora)) ela colocou umas palavras no quadro tipo palavras que a gente sabia, então a gente saiu falando as palavras né, Schumacher, é: Hitler, o que fosse que a gente conhecesse, e aí foi meio que adaptando, 'ah, esse fonema aqui, essas palavras fazem esse fonema, tal', ... então foi muito bom, assim, foi bem tranqüilo, eu falei 'ah, já sei falar alemão', cheguei em casa falando né... é:/ mas aí, tinha aquelas complicações, tal, o:/ o:/ ... o:/ é/ gênero né, Genús...

P: das Gênus

V: das Genus, aí deu uma complicada, e foi, cê vai meio que tropeçando né, cê tropeça no gênero, é:/ agora essa/ nominativo, dativo, acusativo, até fixar mesmo demora um pouco ... mas assim, eu acho que/ que/ que vai, sabe, eu ten/ eu tenho um amigo que faz, tá aqui no sexto semestre, e ele diz que, eu até falei ali com o pessoal, deve tá gravado aí...

P: o que?

V: que ele, ele falou que chegou no/ no pior nível, assim, que ele num sabe nada e ele já tá aqui há três anos, e falta mais três anos pra formar então ele não sabe nem se larga ou se continua, ele falou 'ou eu vou perder três anos que eu fiz, ou eu vou perder os próximos três anos' ((risos))

P: nossa ai meu Deus

V: é ele é meio pessimista né, o cara não/ sei lá...

P: você acha que você vai tá assim?

V: não, acho que não, eu gosto muito e eu quero morar lá, eu quero estudar lá...

P: ah tá ... você estuda o que mesmo?

V: eu faço contabilidade

P: ah, e você quer fazer o que, você quer estudar lá...

V: é eu queria estudar alemão mesmo, porque contabilidade eu não/ acho que eu não ia entender, sabe, em português já é difícil...

P: ah, mas é só ver os números, eu acho que isso nem língua tem, quer dizer, eu tô falando

V: [é, tem a explicação]

P: tô falando sem nem saber

V: então, a explicação sabe, o professor falando ali termos técnicos, você mesmo, no mínimo eu precisaria fazer um curso de alemão, sei lá, universitário que seja, um curso mais, com palavras mais técnicas pra eu, pra eu aprofundar né, aprender contabilidade em alemão

P: mas você mencionou que você gostaria de estudar lá também

V: alemão

P: ah, tá alemão, não...

V: acho que contabilidade seria m/ complicado

P: pós, nada disso...

V: é, talvez ... quem sabe né, mas acho que a/ em primeiro/ assim, o primeiro passo seria fazer um curso lá, morar lá um pouco...

P: e por que você queria fazer lá?

V: ah, pelo aprendizado, a necessidade de' u, de' u falar alemão ... é:/ ouvir/ eu tenho um pouco de dificuldade em ouvir assim, eu sinto/ eu sentia já no inglês ... então, no alemão um pouco mais, assim/ talvez um pouco menos eu diria até, sabia?

P: é?

V: o alemão parece que, que eles falam todas as palavras, as letras, vamos dizer... no inglês, o cara falava uma coisa você não sabia se era uma ou duas palavras, eu sentia isso um pouco, no alemão até que eu consigo, assim quando eu não sei a palavra aí não tem jeito, mas quando eu identifico que ele falou palavras ali que eu conheço aí ... eu entendo

P: e você voltou, depois de ter começado a estudar, você voltou a ter contato com sua família, que fala alemão?

V: claro, claro ... eu falo com eles

P: [e aí?]

P: ah é!

V: falo 'wie geht's?' aí minha vó/ e aí quando eu vou aprendendo eles vão me incentivando assim, 'ah, tá falando, alemãozinho!' ((risos))

P: [e como é que você se sen/ alemãozinho!] ((risos))

P: e como é que você se sente, como é que é pra você?

V: é como se fosse realmente a recompensa assim, porque é eu falando, né, é eu me comunicando com aquela/ aquele símbolo que era o alemão pra mim, eram os meus avós, né, eles falavam uma coisa que eu achava bonita, mas não entendia nada, e agora eu tô meio que entrando no meio, então, então é uma recompensa ... é/ eu diria mais do que é ler ou entender a aula aqui, é falar com eles mesmo, assim... e eles falam comigo, acho muito bom

P: poxa, que legal...

V: é muito legal mesmo

P: e aí, pretende ir até o fim no curso!

V: com certeza, eu pretendo é:/ fazer talvez no meio do ano agora um intensivo, né, fazer um/ pra adiantar um pouco, aí semestre que vem se eu conseguir, se a UnB não tomar muito tempo à noite, fazer o curso intensivo, né que são dois semes/

P: [acelerado]

V: acelerado, isso ... aí eu já queria ir pra Alemanha sabe, no ano que vem talvez, e aí fazer um curso lá, e aí voltar pra cá e terminar (a instituição)

P: você ainda tem família lá, na Alemanha? Que você possa ficar na casa assim...

V: [eu tenho, mas não conheço]

V: não, não conheço

P: nem, nem tio que você possa falar 'ah, oi tio!'

V: [oi! Meu sobrenome é igual ao seu!] ((risos))

P: não, ninguém que você/ você vai mesmo

V: [não, não conheço] [eu posso tentar/]

V: é, eu iria ficar em albergue que seja, fazer um curso, pagar um cursinho, né ... e:/ e tem até um amigo meu que fazia aqui semestre passado, e ele tá nessa/ nesse plano de fazer um intensivo, depois fazer o acelerado/ ele tá fazendo o acelerado aliás, e aí vai fazer o intensivo e o acelerado e aí eu iria com ele, que é o (nome do amigo), não sei se você conhece...

P: não conheço não

V: é, ele fazia semestre passado com a gente ... e::: ... e aí eu iria realmente na louca ()

P: poxa, que legal

V: é, bem legal

P: te desejo muito boa sorte na sua jornada, quero mais é que você vá pra Alemanha, que cê volte falando com todo mundo em alemão, ensine alemão pra sua mãe...

V: já é outro plano também, ensinar alemão pros meus filhos, continuar essa/ essa corrente que foi quebrada infelizmente, um dos elos quebrou né, a passada do alemão não continuou, da geração dos meus avós pros meus pais e aí também dos meus pais pra minha geração é impossível, já que eles não sabiam, né...

P: claro

V: mas aí eu queria com certeza continuar né, essa/ essa corrente

P: é um objetivo seu

V: é um objetivo meu, assim

P: e seu irmão também tem esse objetivo, você sabe?

V: não, não tem, eu chamei ele pra estudar aqui quando eu comecei e ele não...

P: ()

V: ele quer estudar lá ()

P: que legal... aí, bom, pelo menos você vai poder fazer os seus filhos sentirem o que você sentiu, né? Ao contrário, né, eles vão falar...

V: [é] [ao contrário, eles vão falar] ... eles não vão ser provoca/ não, vão ser provocados já a falar, né, eles não vão ver aquele símbolo e buscar a partir dele ... bom, mas eu vou tentar de alguma forma instigar eles, não chegar e sair ensinando né, falar 'então, essa palavra aqui, sabe como é que é em alemão?' ((risos)) alguma coisa assim, né

P: sei lá, acho que com filho teria que ser mais natural, mais dia-a-dia mesmo, né ... beleza...

V: [é]

V: desde criança

P: é, desde bebê mesmo se for o caso, né ...

V: você tem filho?

P: tenho, tenho, ma/ não, não fala

V: [e ele fala?]

V: não tem ()

P: mesmo porque o meu mais velho, quando eu comecei a fazer, eu já tinha o meu mais velho, então eu nunca falei alemão com ele/ meu marido não fala alemão, então ... nem a (colega do instituto) aqui, que é alemã, fala alemão com os filhos, por várias coisas também por/ apesar que eu/ eu acho...

V: [acho que com meu avô acabou sendo isso]

P: é:: as coisas da vida, né, dificuldades, mas eu acho que eu pessoalmente, se eu morasse fora do Brasil, eu falaria português com os meus filhos

V: é, num deixaria morrer né

P: é, mas, enfim, cada um com a sua ... vida, né, pois é

V: [com a sua história]

P: mas, legal, poxa, que jóia, Vicente... ah, deixa eu te fazer só uma pergunta, quando eu tiver que escrever sobre você, eu vou usar um pseudônimo, você queria me sugerir algum?

V: ((risos)) um pseudônimo?

P: é, tem algum nome que você gostaria de ter?

V: você não pode usar o meu nome não? Prefere não?

P: [ah, num é legal, questão ética, né...]

V: hum-hum, bom nunca pensei ((risos))

P: se você pensar e quiser me falar aula que vem, você me fala, se não surgir agora

V: [tá, tá bom, eu falo]

P: legal, brigadão Vicente...

V: nada...

Kélia (VORC026)

Pesquisadora: é porque assim, você me falou já um pouco da sua história, já me contou como que foi que você se interessou... só que, por exemplo, você também mencionou que já fez alemão há um tempo atrás e eu queria entender, o que te motivou ao alemão...

Kélia: foi assim, meus contatos, né, meus amigos, principalmente e::... aí depois que eu comecei a frequentar um pouco mais a embaixada da Alemanha, aí eu senti a necessidade e a possibilidade de aprender alemão, ah:, aí, bom, até, eu fui até aparecer o câncer, depois do câncer, o alemão funcionou como terapia mesmo ocupacional, assim como o francês que eu fazia na época, aliás a (professora) foi minha última professora daquela época atrás, né

P: é? Que coincidência!

K: é, eu já a conhecia/ então quando eu tava fazendo quimioterapia eu tava tendo aula com a ((professora))

P: olha...

K: aí depois que terminou a quimioterapia, que terminou os tratamentos, eu fui resolvi parar, um pouco de/ de fazer alemão até porque eu falei 'ah, vou dar um tempo de viagem', vou/ comecei a batalhar em cima da aposentadoria, que eu precisava de dois anos de licença médica, aquela coisa que cê ficava (), tinha aquelas visitas periódicas aos médicos... e aí: eu fui deixando, aí fui deixando, aí fui fazer outras coisas, fui fazer... que que eu fui fazer meu Deus do céu... ah, procurei fazer outras coisas e...

P: e a primeira vez que você estudou, como é que foi?

K: a primeira vez?

P: é

K: eu fiz, eu fiz três semestres, fiz três semestres e::: bom, eu acho o alemão um enorme desafio, nem sei se eu vou chegar lá no final, mas eu/ eu vou batalhar... ah, mas é/ é muito difícil

P: você acha isso desde o princípio, desde a primeira vez que você...

K: [sempre achei]

K: assim, é, tenho interesse, mas ao mesmo tempo que eu tenho interesse, eu sinto que é um desafio grande a ser superado, sabe, acho que preciso ficar um pouquinho lá, então eu tô aqui me organizando pra ano que vem ou no outro ano, ficar uns meses...

P: [por que?] você acha que tem que ficar lá?

K: porque eu acho que a grande dificuldade é falar... acho que ((a instituição)), assim como a ((escola de francês)), acho que/ os países de língua européia, tem uma didática muito diferente por exemplo da ((escola de inglês)), quando eu fiz inglês, aquela coisa da repetição, você repetir, você decorar, é/ diálogo, pra você ir chegar na sala e fazer o diálogo com o colega que decorou também, sabe, então, isso eu acho que facilita muito a gente pra gravar e a se soltar um pouco na língua... aqui não, tanto aqui, quanto na ((escola de francês)) eu percebo que existe uma metodologia muito diferente, que a coisa da gramática é muito mais enfatizada, e:, e: a verbalização fica... eu acho que deixa a desejar, porque não tem essa coisa do/ de forçar você a falar, falar, falar, falar, sabe, então assim, a gente fala, mas é muito/ eu percebo que isso não é o forte talvez...

P: a fala

K: a fala, é, talvez a construção é o forte, a construção é/ é gramatical, sabe? eu acho que fica muito enfatizado isso, e nisso a gente fica mais assim na/ no esc/ na escrita, do que na/ propriamente na verbalização, eu acho que, eu não sei, quando eu tô com o pessoal, às vezes eu até entendo, mas eu me sinto completamente travada pra abrir a boca... sabe, é/ é, então assim, tanto que na ((escola de francês)) eu fiz nove anos de francês pela dificuldade também que eu tinha, aí fui indo, fui indo, (não vou) parar, tem sempre alguma coisa pra aprender, tem sempre alguma coisa pra aprender, fui indo, fui indo, fui indo, hoje eu já saí da ((escola de francês)) porque já me sentia assim mais tranqüila de... falar, exatamente

P: [já fala francês]

K: não, não teria problema hoje, e na França, quando eu vou não tenho problema... mas o alemão eu sinto que tá travado, essa parte assim da/ da verbalização minha é completamente travada

P: e se fosse falas não decoradas?... Porque você mencionou falas decoradas, né...

K: é:, mas porque quando você decora, eu percebo assim né, eu tô me lembrando da minha adolescência quando eu fiz ((escola de inglês)), quando a gente decora, você também sabe o que você tá falando, sabe, não é uma coisa só de decorar por decorar, você sabe encaixar essa frase que você decorou dentro de um contexto, tá, e/ e aqui, é/ é além da construção ser completamente diferente, eu sinto assim, que desde que eu/ que eu/ que eu/ que eu tenho estado aqui, não tem uma força assim de barra pra gente falar, falar, falar... sabe, assim, você ouve muito mais e tem a coisa da escrita, mas assim, a gente fica muito mais ouvindo, talvez por isso eu percebo assim que a/ a/ a/... a contextualização do que eu tô ouvindo, eu até consigo pegar alguma coisa, só que não sai... sabe, eu acho que... nu/ num dá, num sai, é travado

P: é só receptivo...

K: é, é, é uma coisa assim, quando eu leio alguma coisa, 'ai eu acho que eu senti assim o que tá falando aqui', mas assim é:/ eu não saberia responder e nem saberia é:/ é: ... claro, até pelo/ pelo coiso não/ não dá pra entender tudo, né (), mas assim, dá pra contextualizar o que/ do que que tá falando, cê tá entendendo, mas é mais uma coisa assim, que nem... porque aqui a gente ouve muito mais () menos...

P: e você sente isso desde a primeira vez que você estudou?

K: [sinto]

K: sinto, tanto que/ eu acho que talvez a questão da/ da didática européia, não é uma coisa assim do alemão, como eu te falei o francês também tem isso... mas assim, na/ eu percebo quando/... a ((escola de inglês)) foi completamente diferente...

P: é, né...

K: e assim, eu é... é, quando eu comecei fazer francês, eu comecei também de uma certa forma boicotar o inglês, porque o inglês saía, né, muito mais fácil, eu falei 'ah, não quero (), vou fazer o francês', e...

P: o inglês tá me atrapalhando ((sorriso))

K: é o inglês tá me atrapalhando, exatamente, e uma coisa que veio () do inglês, mas eu/ é interessante que eu consigo, é:, se eu for pros Estados Unidos eu tenho certeza que eu não vou ter tanta dificuldade, porque aquilo que eu aprendi na minha adolescência, pela/ a questão da força de barra, fico/ fixou... tá, e/ e aqui, aqui é mais a questão gramatical, a questão da didática, da construção verbal, e de ouvir...

P: legal, eu tô me lembrando que você mencionou que você tem algumas amigas que falam alemão... e que você não gosta que traduza, né, e aí, você tá arriscando?

K: [tem] [é, não mas não tem, não/]

K: não, não dá pra arriscar, eles tem que ficar traduzindo, não tem como, não/ assim, às vezes eu até entendo, mas assim, num sai/ entendo assim... pego o assunto, sei do que tão falando, mas aí não/ não sai, e aí meu amigo que traduz pra mim...

P: e como você se sente?

K: não é legal, num é, eu acho que isso quebra, quebra um/ uma conversação, quebra o ritmo, né, você tem que tá parando pra traduzir nãñã, aí a gente fica meio perdida (no assunto), né, então esse e o meu objetivo, talvez um dos principais assim, não precisar das traduções e: poder brincar de falar alemão com/ com meus amigos, hoje eu tenho uma grande amiga que mora lá em Berlim...

P: é brasileira ou alemã?

K: não, ela é alemã, a ((nome)) daqui da embaixada da Alemanha, e conheço a ((nome)), não sei se você tem, tem... a ((professora)) acho que conhece alguém da embaixada da Alemanha...

P: não, acho que não...

K: pois é, então fica assim, e aí...

P: aí, quando você passou um tempo sem estudar, e quando você voltou, você voltou do iní/ voltou pro início? Por que?

K: [voltei, fiz questão de voltar do início]

P: por que?

K: porque como eu te falei é/ é, acho que foi 99... 99 eu parei, em julho de 99, em agosto de 99 eu operei, e fiz o semestre de 99, o último semestre, e depois eu resolvi parar, e voltei agora há um ano e meio, então eu acho que não/ não... eu me lembro quando eu saí, eu já tava com alguma de dificuldade, né, porque chegou na/ no acusativo, dativo, esses negócios, eu tenho horror a isso, mas tudo bem, uma hora eu vou aprender ((risos)) então assim, é:/ então eu falei 'não, vou voltar só do segundo só do último semestre, não, já que eu voltei, então vou pelo menos do começo'...

P: e aí como que foi voltar do começo?

K: ah, voltar do começo é muito mais fácil, até porque eu já tava/ no primeiro semestre eu tava mais adiantada que meus colegas, né, em função de muita coisa já tava... sabendo, ah: então foi mais fácil e, claro que não deixei de aprender, porque coisa, muita coisa que eu num/ tinha esquecido...

P: então não perdeu

K: não, não cheguei a... algumas coisas a gente perde, eu reaprendi, outras coisas eu já sabia, tanto que o pessoal 'Kélia, e aí como é que é?' porque eu já tinha uma noção do primeiro semestre, primeiro e segundo semestre foi mais tranquilo, agora, eu acho que foi onde eu parei em 99, que agora que tá começando a pegar mesmo...

P: como é que você tá sentindo agora então?

K: ah... eu tô/ eu tô assim vendo dificuldades, tô tendo dificuldades, Letícia...

P: é?...

K: é, tô achando difícil essa coisa de acusativo, de dativo, eu perdi aquelas aulas, aí... essa/ quarta-feira, eu esqueci/ realmente eu esqueci, eu não sei o que aconteceu, porque eu jurava que eu tinha vindo à aula

P: ah, você esqueceu de vir!

K: eu esqueci de vir, eu tava (fazendo) uma reforma lá em casa, e eu não sei, pra mim eu tinha vindo, todo mundo 'não, não veio', (quando eu falei assim) 'não, não vim? É, não vim...' ((risos))

P: mas, mas, no geral, a sensação no geral...

K: ah, a sensação no geral é que nem tudo está perdido, mas eu preciso, é, eu preciso dar um/ dar uma acelerada, porque senão não... as minhas dificuldades serão maiores

P: e você continua motivada pra continuar estudando?

K: ah, sim, sim, mesmo se não passar, () ou qualquer coisa, eu repito também, eu não quero/ quando eu me determino a (fazer) alguma coisa, é uma coisa muito séria, eu quero fazer uma coisa... é:/ eu vou continuar... não, é um desafio, e é uma forma de ocupar meu tempo também de uma forma que eu goste, que é aprendendo uma língua, uma língua nova

P: tá ótimo, eu gostaria muito de ocupar meu tempo desse jeito também ((risos))

P: deixa eu só te fazer uma última pergunta Kélia, quando eu for falar de você, eu vou usar um pseudônimo, você gostaria de indicar algum pra mim?

K: não, acho que não...

P: não tem nenhum nome que você gostaria de me sugerir?

K: não, não tem... não... fica à vontade

P: é? Então tá bom, vou inventar um

K: [é] [tá bom?]

K: então inventa

P: tá bom, muito obrigada, Kélia!

K: por nada

Marcos (VORC031)

Pesquisadora: eu queria entender como que é a sua trajetória do alemão, desde quando você resolveu aprender alemão até hoje, como é que foi? Como é que começou?

Marcos: é::: eu resolvi vir fazer alemão porque eu gosto muito de cinema, sempre gostei, e: assim eu estudo né, audiovisuais

P: [aonde você estuda, na UnB?]

M: [na UnB]

M: e::: por causa do cinema assim, do expressionismo alemão, que é uma das primeiras escolas cinematográficas, especialmente do Fritz Lang, eu resolvi vir aprender alemão, tinha muito interesse/ já falo português e espanhol/ é/ inglês e português e espanhol, né, português lógico ((risos)) é::: e... assim, eu não sinto necessidade realmente de aprender uma outra língua, como... porque tem gente que tem realmente uma necessidade de aprender, por exemplo, o francês e tal, eu não acho que língua seja uma coisa prática, assim, é um conhecimento... mais... prazeroso de... sei lá/ pra mim tem esse lance do prazer mesmo... na... no... acho que no aprendizado

P: [você quer dizer que não é só um trabalho, ou pra estudar fora, é só...]

M: [é... não]

M: é um interesse por causa do expressionismo eu escolhi o alemão, eu acho...

P: hum... você acha?

M: é, assim... eu vim porque eu gosto muito dum filme do Fritz Lang, chama 'M, o vampiro de Düsseldorf', e::: ... acho que por causa dele, eu vim estudar alemão, na época era o meu filme favorito... e é, eu gosto bastante...

P: aí, antes de você vir se matricular, o que que você pensava?

M: assim, eu tenho contato, o meu tio é fluente e eu conheço assim, ele sempre mostra, sempre mostrou né, é... coisas da cultura e/ e CDs de música típica, e coisas desse tipo... então eu já conhecia alguma coisa assim, eu sabia que não era aquele negócio wawawa que todo mundo fala, que é grosso, ou qualquer coisa assim, eu sempre achei bacana e bonito... e: e também tem essa lenda né, que o alemão é/ que na verdade não é uma lenda, porque o alemão é muito específico assim, cada palavra, cada palavra tem um significado próprio e é muito difícil você encontrar uma palavra que tenha/ que seja plural e o significado assim, né... é... e: é, eu imaginava que ia ser uma coisa/ e também diziam que era muito difícil, e eu realmente acho que é bastante, mas... nada impossível

P: tá, aí essa impressão você tinha antes, né, aí você se matriculou e, e começou... e aí, como é que você se sentiu?

M: [é]

M: pô, eu/ no começo, eu tinha muito mais tempo do que eu tenho hoje assim, então eu estudava muito mais do que eu estudo hoje, eu gostava bastante mesmo, de estudar alemão, ainda devo gostar, porque eu só não consigo ((sorriso)), mas... eu gostava muito de sentar e estudar e ler e ouvir o CD quinze vezes...

P: e que que você achava?

M: eu achava muito legal, por/ também por tá começando a estudar uma outra língua... e eu gosto muito dessa parte, acho que base é muito importante, né, eu aprendi acho que com o inglês, eu comecei a fazer inglês com sete anos de idade, então realmente base eu sempre achei muito importante, começar bem assim... é, o começo do curso assim, eu, eu tava estudando bastante, eu gostava muito mesmo, de estudar bastante, fui muito bem no primeiro semestre que eu tava aqui, aí depois veio o segundo semestre, eu fiz nas férias assim, foi meio loucura total, todo dia eu vinha aqui fazer quatro horas de aula...

P: e o que que você achou dessa época?

M: ah, era muito legal, mas assim, era muito difícil porque... eu tava de férias né, então eu tinha que sair daquele espírito tranqüilo das férias e vir pro/ pro ((instituição)) estudar alemão... era assim, mais pesado do que o primeiro semestre... e agora eu tô com uma dificuldade muito grande do meu tempo, eu tenho quinze milhões de atividades pra fazer, tô envolvido em dois projetos cinematográficos, então tá difícil estudar como... seria necessário pra realmente aprender o alemão

P: como é que seria necessário pra realmente aprender?

M: porque eu acho que não adianta nada você aprender alguma coisa a seis meses atrás e/ tudo bem, tem a aula, a gente revê várias/ vários/ va/ é, a gente revê vários conteúdos, que já foram passados, mas assim, se não/ se a gente não pega e estuda mesmo, em casa, e faz todos os deveres de casa e tem contato com alemão, eu acho que todo dia, porque é muito diferente né, não tem o contato que você tem com inglês...

P: é...

M: alemão, sei lá... se tem dois outdoors em alemão no Brasil...

P: tem uns nomes de lojas ()

M: [é alguns né, mas muito poucos...]

P: é... e você falta bastante, né? por causa das suas coisas...

M: é, por causa dos compromissos

P: e como é/ e qual você acha que é o efeito disso?

M: ah, eu fico pra trás, eu vejo a galera falando, eu fico muito pra trás... assim, porque eu tenho muita vontade de falar e eu me sinto travado de vez em quando, porque eu acho que eu vou falar muita besteira...

P: e aí se você for falar besteira, você prefere não falar?

M: depende assim, se eu sei que eu vou conseguir pelo menos embolar alguma coisa, eu falo, se eu acho que eu não vou falar nada, vou falar éooooee eu paro, não, não levo em frente...

P: e aí, pretende continuar o curso?

M: eu pretendo, claro, eu acho muito legal, e agora eu tô tranqüilo, acabou ontem meu último projeto cinematográfico... e agora eu tô muito mais tranqüilo em tempo assim... meu problema é esse cara,

P: [opa!]

M: eu não tenho tempo...

P: e/ bom, e agora que você tá um pouco mais tranqüilo de tempo, quais são os seus projetos com o alemão?

M: ah, eu quero pegar pelo menos o primeiro livro, resumir, que é um plano que eu tenho desde que eu terminei o primeiro livro, eu não consegui, porque assim, eu terminei, começou a UnB né, terminei o/ o livro antigo aqui, começou a UnB, e assim, a UnB veio com 26 créditos, que é muita coisa, e, bom... cara, já veio com o início de projeto, de realização cinematográfica, eu tô trabalhando nisso tem, sei lá, quatro meses quase, então... eu tô sem tempo, assim, de nada

P: [e por que que você quer resumir, o livro um?]

M: porque eu acho que assim eu tenho a capacidade de buscar e de sistematizar o conteúdo de uma forma... muito... mais fácil pra mim assim, porque o livro é um conteúdo geral né, assim, mas não tem uma especificidade, do meu aprendizado né, assim, da minha forma de entender, eu acho que resumindo eu realmente... pego isso, e aí talvez eu engate, faça isso com o livro dois, porque graças a Deus eu tô de férias

P: oh::, que bom...

M: cara, muito bom, um mês antes do final das aulas eu tô de férias

P: que bom, e aí/ então pra você resumir o livro é:... recontar com suas próprias palavras, uma coisa assim/ como é que você vai resumir o livro?

M: eu vou pegar, é:: fazer uma lista de vocabulário e de conteúdo gramatical também, assim, como eles fazem, né tabela, e tal, mas de uma forma mais própria assim, marcando o que eu realmente não sei, as coisas que eu sei provavelmente eu não vou marcar/ não vou enfatizar tão forte, quanto as coisas que eu esqueço, que eu não aprendi devidamente, assim, e fazer isso... e também escrever né, comentar, porque eu acho que isso é a melhor forma de aprender, pelo menos funciona comigo

P: [comentar como assim?]

M: é:, escrever o/ comentários mesmo assim, é o que eu penso dessa parte, ou o que eu acho mais importante nessa parte, com/ o que eu geralmente esqueço... por exemplo, é:, deixa eu ver aqui... um exemplo que eu diga... não (na cabeça não tem nenhum)

P: é, comentários pessoais, seus, né de alguma coisa que você esqueça, eu entendi, eu entendi...

M: [é, exatamente]

P: tá bom, e aí você vai/ então você vai continuar...

M: [vou]

P: e você já falou que não tem um motivo prático pra você começar a aprender alemão, mas você vê alguma utilidade pro alemão daqui pra frente?

M: utilidade, assim...

P: além do aprendizado e do prazer, né...

M: eu sei que o alemão é muito útil, assim, que eu poderia usar alemão de várias formas, se por acaso um dia eu estiver na Alemanha, pô! ((sorriso))

P: claro ((sorriso))

M: não tem como substituir né, a noção da língua do país, mas assim, eu não tenho a pretensão de ir estudar na Alemanha, assim, se eu for, eu vou, mas não é uma coisa/ não planejo ir estudar na Alemanha, nem planejo, sabe/ eu não tenho planos para o alemão na minha vida assim

P: você estuda mesmo por...

M: [o alemão não é um/ não é um meio, sabe, eu estudo...]

P: então não é um fim, é um meio?

M: não, não é um meio, é um fim

P: o alemão em si, né...

M: é, eu estudo alemão porque eu acho interessante, hoje em dia muito mais interessante do que antes assim

P: por que?

M: porque eu vejo que o alemão é muito mais... ao mesmo tempo que ele é muito mais complicado do que eu achava que ele era, ele é muito mais... não sei, português é uma língua que não tem um sistema muito fechado assim, tem muita coisa que é muito aberta no português, o alemão é muito legal, porque dá uma noção de língua, que eu acho que não/ não/ de língua mesmo assim, de gramática, e não só de gramática, mas cultura linguística, que não existe no português assim... então eu tô aprendendo muito sobre a minha língua aprendendo alemão também

P: olha que interessante, que legal... poxa, que bom, brigadão, era isso aí então Marcos... ah, uma última pergunta, eu vou usar uns pseudônimos pra falar sobre vocês, você quer me sugerir algum?

M: não... pode usar o pseudônimo que você quiser

P: aí que coisa difícil ((sorriso)) ... tá bom então, brigada Marcos!

M: de nada

Lúcia (VORC034)

Pesquisadora: pois é Lúcia, você já me contou um pouco como foi seu primeiro contato, com a sua família, mas me conta como era quando você era criança/ você já falava alemão desde criança? Como que é?

Lúcia: já, já falava/ é que eu aprendi primeiro falar em alemão, pra variar né, aí eu aprendi a falar alemão aí depois que quando a/ com a/ falando, aí aprendi a/ português também né, mas a primeira/ primeira língua minha foi alemão mesmo

P: seus pais são alemães...

L: não, eles são ... meus avós né, mas aí como eu nasci numa região muito ... fechada, né, porque tem aquelas que nem lá no sul, não sei se você conhece aquelas...

P: colônias?

L: colônias bem alemãs, tem as italianas também né, então nossa família era bem, bem alemã né, mas como eu te falei, é:/ a gente falava um dialeto, tanto que hoje eu perguntei pra ela, aquele, o: fogão, por exemplo, Ofen né, a gente falava/ eu só conhecia como Ofen/ ãh, Kochofen né, e: aqui eu tô aprendendo Herd, eu não conhecia...

P: Ofen é referente ao forno

L: é, Kochofen ... a gente falava ... então, por isso que a gente tem assim muitas palavras que não/ que eu não conheço...

P: e com a sua família você ainda hoje fala alemão quando você vai no sul?

L: tem alguns que eu falo ainda, meus irmãos todos falam, né, aí os sobrinhos nem todos, só alguns né...

P: mas em reunião de família, como é?

L: é tudo misturado

P: é?

L: é ... a gente fala português, mais português né, mas a gente fala muito alemão ainda...

P: ah tá, e aí como é que surgiu sua vontade de estudar, se você já falava...

L: é que eu/ eu não sa/ eu não sa/ porque minha mãe queria me ensinar a escrever e a ler né, eu não/ na época quando era/ ela era viva né, eu era ... criança, vamos dizer assim, criança lá, pra gente lá né, porque quando eu perdi minha mãe eu tinha quinze anos, então/ quatorze pra quinze anos, então...

P: é, praticamente uma criança...

L: é... é, eu não sabia fazer nada, só:: assi:m... nada né, só estudava e ... porque lá na minha região todo mundo já trabalhava, não sei que, (eu não precisava) porque eu ficava com minha mãe direto, né, então eu... ah:: perdi minha mãe muito cedo, aí eu não consi/ depois eu queria aprender e não tinha ninguém pra ensinar mais, né... a ler e escrever

P: e você tem irmãos mas velhos?

L: tenho, mas eles também, eles não... assim todo mundo casado, então... ninguém tinha esse tempo pra mim, aí também já/ depois eu já vim embora né...

P: aí você veio embora... e aí?

L: aí três anos dep/ prime/ eu perdi meu pai três anos depois né... aí eu vim pra cá... aí foi/ aí assim, agora/ uma vez por ano eu ia pra lá, agora não, agora vou de dois em dois anos...

P: é, e aí quando você veio pra cá, demorou pra você querer fazer alemão?

L: demorou... muito tempo

P: por que?

L: é porque eu fiquei meio acomodada, né, assim, tipo, vamos dizer assim, meio dormiu, esse/ essa vontade do alemão... aí eu faz/ fiz outras coisas, esqueci, né, assim, vamos dizer... aí, trabalhando muito, tal, essas coisas, então foi a/ meio que dormiu né, agora que eu tô mais sossegada, e:: aí eu/ bem/ a/ e/ as pessoas me incentivavam, 'ah, por que que tu não faz?' e tal, aí me deu vontade de novo, então eu tô voltando...

P: o que que você achava do alemão antes de você vir pra sala de aula? Porque o alemão nunca foi associado a uma sala de aula pra você... o que você esperava encontrar?

L [não, é:]

L: era/ assim, tinha muito medo

P: por que

L: porque eu sabia/ eu sabia que/ eu sei que eu sei, mas meu problema é que eu não sei explicar direito as coisas, ou escrever a frase certo, porque, eu/ como eu penso, eu vou falando, mas na hora de escrever eu me embanano toda... então isso que eu tenho que treinar muito ainda, então isso que eu tô: batalhando agora, pra poder falar e certo, e::

P: então você tinha medo de que assim? De ter que escrever? Ou como era?

L: não, de/ de não saber...

P: ah::: por que? Será que todos aqui também não tão nessa situação?

L: [pois é, eu não sei assim meio/ tanto que é::: acho que é de mim né, assim, medo que eu tinha, (tem as)/ dessas coisas assim, coisas pequenas... que:: é:, eu tenho assim, fico empurrando com a barriga, vamos dizer pra: pra:: não sei se/ se a palavra é certa, de enfrentar, de ter medo assim, que nem a/ porque agora, eu/ aí eu fiz três anos de/ três anos não, eu fiz quatro livros do/ do ((curso de alemão)) né... mas ((curso de alemão))/ assim, foi mais de conversação e tal, era mais/ bem leve né, não é que nem aqui... aí acabou lá, aí meu namorado, o que eu vivo com ele lá já há algum tempo, ele disse 'não Lúcia, agora nós vamos lá no/ no ((instituição)), aí você vai pra lá porque', aí ele veio me convenceu

P: ele fala alemão?

L: ele: aprendeu quando ele era jovem né, mas ele fala uma ou duas palavras assim...

P: vocês não falam juntos?

L: não...

P: e ele não quer vir pra cá?

L: ele tá/ ele tá agora incli/ inclinado não, ele tá se dedicando ao inglês, agora mais... aí ele falo/ ele fala assim, que a gen/ que ele vai esperar eu/ eu saber ma/ melhor né, pra gente ir pra Europa

P: ah:, legal, conhecer as raízes...

L: é...

P: aí tá, então antes de você/ isso foi antes de você entrar na ((escola de alemão)), você tinha medo porque/ ()

L: [é, isso, é]

P: e aí, você entrou na ((escola de alemão)) e como é que foi?

L: é porque lá foi bem ... foi muito assim/ acho que foi até::/ até pra mim, foi a/ a:, melhor, porque assim tava ... só eu, como/ eu tinha/ eu queria ter aula sete horas né, e eles lá fazem aquele jogo né, daí sete horas só tinha eu, e a menina ia lá só pra dar aula pra mim, então eu era sozinha, então isso me/ me... eu perdi um pouco assim/ esse medo, e daí (falava) 'não, mas você sabe, tal, é só você aprender a ler e escrever direito que você vai pra frente', aí ela me incentivava muito...

P: aí deu certo, você perdeu o medo...

L: é

P: aí acabaram os livros, e você veio pra cá... o que você achava daqui? Assim de estudar aqui?

L: [é] [isso]

L: ah, eu pensei que era muito mais difícil, assim, vamos dizer, muito mais difícil pra entrar né, 'ah, mas eu não sei/', aí o Roberto falou assim 'não, vai lá, amor, vamo ver/ vamos lá pegar o telefone e ligar, não sei o que', aí ele vai/ ele foi me empurrando, eu fiquei bem um ano sem/ sem fazer nada, né, vamos dizer assim...

P: por que que você não queria vir?

L: eu te falei!

P: medo

L: medo, é aquela coisa, né, que a gente vai/ ... eu já/ comparando co/ com os meninos daqui, eu sou avó deles, vamos dizer! ((sorriso)) é/ e::, e outra que eu tem ()/ a::, faz tempo que eu não estudo, assim, sabe, então tá tudo escondido, tá tudo guardado, mas assim, pra lembrar e tudo, não sei quê, aí como ela ()/ a::, minh/ a:/ a professora, ela falava assim, 'lá no ((instituição)) é muito difícil, pra entrar, pra não sei quê', ela falava, né, assim... 'lá é muito complicado', daí o Roberto, 'não, cê vai lá, você vai/', aí eu liguei né, diz 'ah, tem que fazer uma prova, um teste', daí eu disse 'ah, meu Deus, como é que eu vou/', aí (ele falou) 'dá uma estudada, dá uma revisada nas coisas que você sabe e pronto, vai (), tanto faz onde cê entra, se você começar no começo, tanto faz, não tem esse negócio de você entrar lá na frente', né...

P: e você/ aí você/ seu nivelamento deu esse semestre...

L: esse aqui, é

P: olha... e aí, você começou a fazer e você continua com medo?

L: não, agora não ... agora é um prazer vir pra cá

P: [não mais né?] [é?] Como que é? Como é que você sente a aula aqui?

L: eu acho bem gostosa, assim sabe, porque, é, como eu tava falando pro meu namorado, que ele pergunta, né, como é que foi, aí eu falo, porque ela é bem assim, é... não é aquela só assistir aula, né, porque levanta, conversa com um, faz/ ãh:: diálogo um com outro, né, então isso/ isso, eu gosto muito...

P: e como você se sente aqui em sala de aula?

L: me sinto bem, agora eu sinto bem, no começo era aquele receio né, mas agora já/ agora foi, já espero chegar segunda e quarta pra poder vir

P: é, você não falta, né?

L: não, só faltei uma vez, que eu tive que trabalhar e tal...

P: ah, tá ótimo, tá legal... e aí então pra você agora o que que é estudar alemão?

L: é uma meta que eu tenho, que eu quero aprender ... sabe, é um objetivo assim, que eu quero aprender a ler e a escrever direito

P: e tá sentindo que tá... no caminho

L: [tô conseguindo, é, tô no caminho]

L: mas assim, eu tô bem a:/ de entender, quando ela/ porque quan/ como todas as línguas né, a gente costuma falar muito rápido né, e com (as outras) línguas também né, aí, mas se a pessoa, qualquer pessoa que/ o/ os diálogos aqui, tudo, eu entendo tudo, dá pra entender perfeitamente, eu entendo o que eles falam e tal, aí () de responder assim, conversando, né, aí dá pra entender direitinho, então e sinto segurança que eu tô aprendendo bem

P: parece com o dialeto que você falava?

L: não, não parece não, mas dá pra entender

P: olha...

L: é, é sim

P: tá bom, uma última perguntinha, Lúcia, é:, eu tenho que usar outros nomes pra preservar a identidade de vocês, e quando eu tiver falando sobre você, você me sugere algum nome, pra eu falar sobre você?

L: não... pode ser meu segundo nome

P: ah, qual é seu segundo nome?

L: é Lúcia

P: Lúcia? Tá legal, então será Lúcia!

L: Lúcia Lúcia

P: tá bom, então ótimo, muito obrigada Lúcia, era só isso

L: só isso?

P: só isso, simples, né?

L: é...

ANEXO IV – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

Kélia

- Qual a importância da relação entre alemão/Alemanha/Suíça e psicologia para você?
- Como é que você via a língua alemã antes de entrar no curso?
- O que a sua família achou de você resolver estudar alemão?
- Do que você se lembra do seu primeiro curso?
- O que você acha mais importante num curso de alemão?
- Do que você mais gosta aqui no curso? Por que?
- Do que menos gosta? Por que?
- Qual você considera ser a maneira ideal de se aprender uma língua?
- Como é a sua aprendizagem de alemão?
- Você poderia me falar sobre a sua prova?
- Você considera que sua nota reflete o que você é como aluno? Por que?
- O que você acha que melhoraria seu desempenho na língua? Por que?
- Por que você descreve o alemão como um quebra-cabeça?
- Eu gostaria de entender melhor o que é ter ritmo, mas pouco conteúdo.
- Eu não conheço a Kélia aluna de alemão. Se você fosse descrevê-la para mim, como seria?
- Você acha que deveria mudar alguma coisa? O que? Por que?
- Como é a sua relação com a turma?
- Como você se sente estudando alemão hoje?
- Quais são para você as principais características da língua alemã?

Lúcia

- O que é o alemão para você?
- Por que é importante para você aprender a ler e a escrever em alemão?
- O que você mais lembra do primeiro curso que fez?
- O que você acha mais importante num curso de alemão? Por que?
- Você fala ou já estudou alguma outra língua? (Se sim, como compararia a aprendizagem das duas?)
- Do que você mais gosta aqui no curso? Por que?
- Do que menos gosta? Por que?
- Qual você considera ser a maneira ideal de se aprender uma língua?
- Como é a sua aprendizagem de alemão?
- Você poderia me falar sobre a sua prova?
- Você considera que sua nota reflete o que você é como aluno? Por que?
- Como é ser aluna de alemão?
- E como é a Lúcia aluna de alemão?
- Você acha que deveria mudar alguma coisa? O que? Por que?
- Como é a sua relação com a turma?
- Como você se sente estudando alemão hoje?
- Quais são para você as principais características da língua alemã?

Vicente

- O que você esperava do curso antes de se matricular?
- Quando você comentava com as pessoas que iria estudar alemão, o que elas diziam?

- Como você via a língua antes de começar a ter esse contato sistemático?
- Do que você se lembra dos semestres anteriores?
- O que você acha mais importante num curso de alemão? Por que?
- Como você compararia a aprendizagem de inglês e de alemão?
- Do que você mais gosta aqui no curso? Por que?
- Do que menos gosta? Por que?
- Qual você considera ser a maneira ideal de se aprender uma língua?
- Como é a sua aprendizagem de alemão?
- Você poderia me falar sobre a sua prova?
- Você considera que sua nota reflete o que você é como aluno? Por que?
- Como você descreveria o Vicente aluno de alemão?
- Você acha que deveria mudar alguma coisa? O que? Por que?
- Como é a sua relação com a turma?
- Como você se sente estudando alemão hoje?
- Quais são para você as principais características da língua alemã?

Marcos

- Por que o expressionismo alemão levou você a estudar a língua alemã?
- Quando você comentava com as pessoas que iria estudar alemão, o que elas diziam?
- Como foi começar a estudar alemão?
- Do que você se lembra dos semestres anteriores?
- O que você acha mais importante num curso de alemão? Por que?
- Como você compararia a aprendizagem de inglês e espanhol e de alemão?
- Do que você mais gosta aqui no curso? Por que?
- Do que menos gosta? Por que?
- Qual você considera ser a maneira ideal de se aprender uma língua?
- Como é a sua aprendizagem de alemão?
- Por que você considera estudar alemão hoje um desafio?
- Como é o Marcos aluno de alemão?
- Você acha que deveria mudar alguma coisa? O que? Por que?
- Como é a sua relação com a turma?
- Como você se sente estudando alemão hoje?
- Quais são para você as principais características da língua alemã?
- Qual a influência do alemão ser tão distante do português no seu aprendizado?
- O que você quer dizer com compreensão (de alemão) ser algo complexo?
- Por que a aproximação cultural é importante para você?

ANEXO V – NOTAS DE CAMPO

	Evento	Impressões
Aula 1 – 05/03/08 Alunos presentes – 11; matriculados – 17	Teste 1 – 05/05; Teste 2 – 18/06; Teste oral – 23/06; 60% Testes; 20% Produção oral; 10% Produção escrita; 10% Leitura	Nessa primeira aula, notei uma grande diferença na participação dos alunos quando era o caso de respostas voluntárias. Quatro alunos na frente participavam bem mais. Achei a turma inicialmente dispersa, alguns aparentam ser tímidos. Na correção de exercício participa a maioria.
Aula 2 – 10/03/08 Presentes – 18	A primeira participante já se apresentou voluntariamente!!	L teve papel ativo num trabalho em pequeno grupo.
Aula 3 – 12/03/08 Presentes – 17	Atividade de conversação em duplas	Como a turma é muito grande, a professora não consegue controlar os erros na produção oral, então eu ajudo em alguns momentos. L às vezes demora a entender a dinâmica de um exercício, mas não rejeita o exercício.
Aula 4 – 17/03/08	Não houve observação	Não me sentia bem.
Aula 5 – 19/03/08	Não houve observação	Foi preciso que eu substituísse uma colega doente.
Aula 6 – 24/03/08 Presentes – 14	Exercício oral para fixação dos comparativos Exercício escrito Assinatura do termo de consentimento pela turma e pelos participantes da pesquisa!!	Os alunos em geral usam bastante a tradução para certificarem-se da compreensão do tema. A turma trabalha de forma bem colaborativa, mas a comunicação é feita essencialmente em português. Muitas perguntas sobre vocabulário, mesmo antes de tentarem compreender pelo contexto. Participantes: Kélia (K); Lúcia (L); Marcos (M); Vicente (V)
Aula 7 – 26/03/08 Presentes – 14 K, L, V	Início da gravação em áudio Exercício de compreensão oral Correção oral Revisão de gramática com gancho para um novo ponto gramatical im Plenum Sistematização da gramática em grupo Jogo em trios para fixação Hipóteses sobre uma foto im Plenum Associações escritas em grupo para entrada num tema (família) Auswertung im Plenum Exercício de compreensão oral Trabalho de vocabulário com cartinhas	Um aparelho não funcionou. E há um outro aparelho gravando na mesa onde estão K e L. Por algum motivo, a gravação não se efetivou, talvez a bateria estivesse fraca e desligou o aparelho antes de eu poder salvar a gravação. Que pena. Todos se concentram no exercício, mas a interação é sempre português... V não espera o diálogo terminar para olhar no dicionário. K e V se voluntariaram imediatamente. K e L participam ativamente, V participa também, mas olha no dicionário antes da revisão terminar. Os três copiam, então, as formas que estão no quadro. K, L e V têm papel ativo. O grupo de K e L termina antes dos outros e, enquanto esperam, discutem sobre a regra. Participei do jogo com V, ativo e disposto. K e L fazem muitas hipóteses, agora em alemão. Os três parecem bem atentos. K e V olham no dicionário. V faz uma pergunta sobre o tema para K em alemão! Somente L, V e outros dois alunos falam. K, L e V falam suas hipóteses im Plenum aparentemente sem medo de errar. Para a resolução do exercício, o grupo de K e L procura falar mais em alemão, mas usam bastante a tradução. V fala sobre assuntos paralelos com o grupo (português). V olha no dicionário quando tem dúvidas, K pergunta para a professora em alemão. Talvez o grupo de V se conheça há mais tempo, eles brincam e conversam bastante em português, já o grupo de K e L se concentra mais, K tira as dúvidas com a professora e usa a tradução.

	Rollenspiel: foto de família (vídeo)	Todos participaram com bom humor.
Aula 8 – 31/03/08 Presentes – 15 K, L, V, M	<p>K, L e V devolvem o questionário e levam o impulso para narrativa. M leva questionário Correção de tarefa de casa Áudio: V, Leo, Mara Spaziergang para trabalho de vocabulário</p> <p>Exercício escrito sobre a árvore genealógica</p> <p>Gruppenbildung Apresentação oral da própria família Áudio: L,K Retorno para o grupo original para passar informações sobre as famílias dos colegas Áudio: M, L, Bárbara Retomada im Plenum da família vista na aula passada Exercício escrito de gramática</p> <p>Preenchimento da tabela de pronomes pessoais</p> <p>Correção im Plenum Hipóteses sobre uma figura im Plenum Exercício escrito no livro Correção oral A professora entregou uma cópia da foto feita na aula passada para cada aluno, que recebeu com muito entusiasmo</p>	<p>K não havia feito, fez na hora da correção. Na sua vez de falar a resposta, ela arriscava. V e L tinham dúvidas sobre as respostas. Todos participam ativamente. L demonstra facilidade, V procura falar só alemão, K tem certa dificuldade, talvez por ser justamente o tema do dever de casa que ela não havia feito. M chegou nessa hora e explicou porque faltou na última aula em alemão. M pergunta para a professora sempre em alemão. Quando L faz uma pergunta a M em português, M tenta explicar em alemão, mas acaba traduzindo. L pede algumas traduções para M, que a ajuda. V também pergunta para a professora em alemão. K pergunta para a professora em português. V, como sempre, olha no dicionário. Para que K perguntasse em alemão, foi necessário que a professora a fizesse repetir a pergunta em alemão duas vezes. V, L e K ficam mais passivos, M procura mais seu grupo. A turma toda se concentra na atividade. Nesse exercício, há muita interação em alemão, mas esclarecimentos são em sua maioria feitos em português. Novamente muita interação em alemão.</p> <p>Nenhum dos participantes tem papel ativo. M se interessa pelas informações, pois não conhecia a família. Todos se concentram no exercício e discutem sobre ele ou perguntam para a professora (K) em português. Muita atenção de todos. M demonstra ter entendido bem. K, V e L ficam mais calados. K intervém em português. Colaborativa, com interações em português. M e K têm papel ativo. M e K novamente têm papel mais ativo. V não demonstra muito interesse. K, M e L completam o exercício silenciosamente. L parece um pouco insegura. M, K e V parecem mais confiantes.</p>
Aula 9 – 02/04/08 Presentes – 13 L, K	<p>Revisão em grupo de pronomes pessoais com cartinhas Áudio: K, L, Ana Júlia Exercício escrito no livro Correção Produção em grupo de um poema Vídeo</p>	<p>K e L têm papel ativo</p> <p>K e L resolvem colaborativamente Prestam muita atenção Ana Júlia sugere escrever em português e depois traduzir. K pergunta para a professora se pode, mas a professora diz que não, deveria ser produzido em alemão. Ambas trabalham ativamente, mas K e Ana Júlia têm mais sugestões para o poema.</p>

	<p>Todos apresentaram seu poema</p> <p>Introdução dos Modalverben im Plenum Gruppenbildung</p> <p>Exercício de produção escrita usando os verbos modais</p> <p>Áudio: K, Bárbara, Fernanda, Cristine, Caio</p> <p>Retorno aos grupos originais para apresentação dos textos</p> <p>Apresentação de tema (MV im Präteritum) com cartinhas</p> <p>Dever de casa: completar uma folha com a gramática</p>	<p>Para a redação final, L escreve e K e Ana Júlia ditam. Tudo com muito bom humor. Ao final, K passa a limpo para apresentar.</p> <p>Quem apresenta é K, que apresentou tranquilidade e segurança nas auto-correções. K e L participam ativamente.</p> <p>K e L procuram seu grupo, aparentemente com segurança na atividade. L tira uma dúvida com a professora em português.</p> <p>Interação mista de português e alemão no grupo de K. Num momento em que a professora se aproximou do grupo de K, todos se calaram. O grupo de L também tem interação mista. K tira dúvidas com a professora em português. L, aparentemente quando se sente segura, prefere falar em alemão.</p> <p>K e L prestam muita atenção à fala umas das outras. K sempre tira dúvidas em português, mesmo que ela tenha Redemittel suficiente para falar em alemão!</p> <p>L é a mais ativa do grupo, sugerindo, trocando as cartas, lendo em voz alta, mas K também participa, sempre tirando suas dúvidas em português. As três do grupo lançam mão da tradução para se certificarem da correção. K pergunta em português, a professora responde em alemão, e Ana Júlia traduz...</p>
<p>Aula 10 – 07/04/08 Presentes – 14 K, L, V, M</p>	<p>Aquecimento</p> <p>Áudio: M, K, Leo, Micaela</p> <p>Retomada da última aula com correção do dever de casa</p> <p>Exercício escrito individual</p> <p>Gruppenbildung com tema família</p> <p>Trabalho oral (em duplas) em cima do exercício anterior</p> <p>Retorno ao grupo original para relatar o que foi falado com o outro colega</p> <p>Exercício escrito de vocabulário</p> <p>Correção oral</p> <p>Apresentação do próximo exercício im Plenum</p> <p>Exercício individual escrito</p> <p>Exercício oral para relatar que foi escrito</p>	<p>K fala voluntariamente, L precisa ser perguntada, mas responde com firmeza e clareza.</p> <p>L havia feito, V (que faltou a última aula) e K não. Quando K foi chamada à correção, tentou improvisando, mas não acertou muito. M chegou nesse momento e já começou a ajudar oralmente na correção.</p> <p>V interage com os colegas do grupo, bem como K e L (que sentam juntas). K e M tiram dúvidas com a professora em alemão, mas com os colegas em português.</p> <p>Todos procuram seu grupo ativamente.</p> <p>Bastante interação em alemão.</p> <p>Micaela parou de falar quando a professora chegou perto, M tentou acalmá-la. Micaela não desiste, mas sempre tira dúvidas com M antes de falar uma frase completa. K, L e V participam da mesma maneira em seus grupos: um misto de frases em alemão com tirar dúvidas em português.</p> <p>M e Micaela recebem o exercício e chegam à conclusão de que precisam estudar, comentam que estudavam muito semestre passado e agora não porque não têm tempo. K, L e V resolvem o exercício colaborativamente. V e Bárbara tentam conversar em alemão quase que como brincadeira. V pergunta para a professora em alemão. K é muito ativa. A professora diz que ela está “fit” e ela responde em alemão que teve ajuda (de L).</p> <p>M demora para sair da atividade anterior pois alguma coisa não ficou clara.</p> <p>V conversa e brinca com o grupo em português, mas faz o exercício, K e L se concentram. M tenta tirar uma dúvida com a professora em alemão, mas acaba cedendo ao português. Outra vez, começa em alemão e termina em português. Todos se empenham em fazer o exercício com as estruturas pedidas.</p> <p>No grupo de V, resolvem o exercício e já passam para o português, K e L levam bem a</p>

	<p>Comparação dos resultados im Plenum Marcar os pronomes reflexivos num texto</p> <p>Discussão em grupo sobre a diferença dos pronomes no acusativo e reflexivos Construção de uma tabela im Plenum Exercício escrito no livro</p> <p>Correção im Plenum</p> <p>Dever de casa: texto sobre a família (para dia 14/04) e livro de exercício</p>	<p>sério e ouvem uma a outra e à colega no grupo. M tenta sempre falar em alemão. V e K são mais ativos. M tem curiosidade sobre o que eu tanto escrevo e eu o deixo ler. Ele concorda com o descrito. V pergunta para a professora em alemão. K e L terminam bem rápido. Acho que M não terminou. L e K procuram logo hipóteses. V olha alguma coisa no dicionário, M e Micaela não discutem o assunto. M e V são bem ativos. K e L anotam. K e L não começam enquanto não terminam de copiar a tabela. O grupo de V traduz as frases para completar, M faz sozinho, parece ter alguma dificuldade. A professora pergunta como é determinado verbo no infinitivo, todos ficam calados. Quando ela pede a tradução, L responde prontamente. Tive a impressão de que só ela sabia aquela palavra. Que interessante. M me entregou o QE e disse que tinha sido muito bom para ele, que o tinha feito pensar em por que faz alemão, em aonde ele quer chegar, em como ele é em sala de aula e que tudo isso tinha sido muito legal. Detalhe que M escreveu bastante! Adorei, afinal, é isso que eu quero!</p>
<p>Aula 11 – 09/04/08 Presentes – 16 L, V, M</p>	<p>Entrada no assunto im Plenum Associação (em duplas) de cartinhas com descrições Áudio: V, L, Ana Júlia</p> <p>Correção im Plenum Exercício escrito: análise (em grupo) de uma estatística Áudio: V, Ana Júlia, Mara, Fernanda</p> <p>Trabalho de leitura Compreensão e resumo do texto (grupo)</p> <p>Gruppenbildung Relatar sobre o texto lido (pares) Áudio: M, Bárbara</p> <p>Retorno aos grupos originais para exercício no livro Áudio: V, L, Ana Júlia</p>	<p>L é a mais ativa da turma, responde, sugere, aparenta interesse e firmeza no que diz. L assume um papel ativo. Que bom! V chegou e se sentou na mesa com L e Ana Júlia, justamente onde estou gravando em áudio. V chega e já tenta se inteirar do que está acontecendo e começa a participar. L não se expressa, V participa pouco, mas contribui em momentos importantes. V é ativo em seu grupo, já L está mais passiva no novo grupo. Não é o que eu esperava, pois L quer aprender a ler e a escrever em alemão. Por outro lado, sua hesitação pode ser porque entrou justamente no ponto onde se sente insegura. Todos trabalham colaborativamente para resolver o exercício. M chega comendo e demora um pouco para começar a participar. Concentração, V ajuda Mara. L demonstra interesse, mas tende mais para passiva, M parece que ainda não terminou de chegar, está um pouco ausente do grupo, mas parece se concentrar para compreender o texto. V participa ativamente. Traduz o texto para uma colega. L lê silenciosamente, às vezes ajuda na tradução. Nossa, que engraçado, acabei de notar que TODOS os meninos da turma estão balançando as pernas por baixo da mesa... M foi o primeiro a tomar a iniciativa. V procura falar alemão e usa gestos para auxiliar. L utiliza o mapa como auxílio, M parece um pouco inseguro, talvez por já não ter feito a primeira parte da tarefa tão bem. M fala com a professora em alemão, mas demonstra dificuldade em se expressar. V e a parceira passaram para o português, mas discute o texto. L e sua dupla também passaram para o português, mas na vez do colega falar. M e a dupla vão até o fim em alemão. M pergunta vocabulário já visto antes de ele chegar. L e V se concentram e resolvem individualmente. V olha no dicionário. L aparenta insegurança.</p>

	<p>Correção im Plenum</p> <p>Hörverstehen</p> <p>Correção</p> <p>Exercício de produção escrita</p> <p>Correção</p> <p>Dever de casa: exercícios no livro</p>	<p>V é o menos passivo dos três. L tem que ler uma palavra grande e não consegue, quando a professora fala a palavra, ela repete depois de uma vez só. Aqui dá para notar sua tradição oral.</p> <p>Parte 1: Os três se concentram. M não participa da correção. Parte 2: novamente muita concentração. Para comparar as respostas, L e V usam um misto de português e alemão. V olha no dicionário. M discute com o grupo em português.</p> <p>V se certifica do entendimento de uma expressão por tradução.</p> <p>M é o único de seu grupo que tenta se concentrar para fazer o exercício enquanto os colegas conversam. L e V já se concentram desde o início e formulam seus textos colaborativamente.</p> <p>L foi a primeira a se apresentar. Depois de um colega, se apresenta M. V não demonstra interesse em apresentar.</p>
<p>Aula 12 – 14/04/08</p> <p>Presentes – 14</p> <p>V, L, M</p>	<p>Contato inicial (não houve gravação em áudio, problemas com o aparelho)</p> <p>Exercício de compreensão oral</p> <p>Discussão sobre o tema</p> <p>Ouvir novamente para responder a perguntas no livro</p> <p>Correção</p> <p>Introdução de tema novo. Alunos falam que festas de família eles conhecem</p> <p>Exercício de associação de vocabulário</p> <p>Gruppenbildung</p> <p>Tarefa em grupo sobre festas: compreensão de texto, responder questionário</p> <p>Apresentação em Stationen</p> <p>Auswertung im Plenum</p> <p>No final, Leo perguntou como se canta parabéns em alemão.</p> <p>Dever de casa: exercícios no livro</p>	<p>L é a primeira a dizer o que fez no final de semana, falou praticamente certo e com confiança. M chega um pouco depois, comendo, mas mesmo assim já procura o que está acontecendo e dá hipóteses quando a professora pergunta sobre uma foto.</p> <p>V e L se concentram, M parece um pouco desconcentrado.</p> <p>V procura no dicionário, L participa da discussão com a colega, tive a impressão que M não participou.</p> <p>M saiu antes de a gravação terminar e não participou da discussão sobre as perguntas do livro. V e L não chegam a se destacar, mas participam.</p> <p>L parece ter compreendido bem, intervém nas respostas dos colegas que estão erradas e propõe variações para as respostas.</p> <p>L fala espontaneamente, M também se expressa.</p> <p>Os três participam ativamente.</p> <p>M como sempre é o primeiro a procurar o grupo. L e V são um pouco mais passivos. M e L estão no mesmo grupo. V tem outro grupo. M é o líder do grupo. Ele começa a procurar no dicionário e a professora aponta para o dicionário monolíngue. M o pega com disposição e “encara”. Acho que conseguiu o que precisava e depois ainda fica folheando enquanto espera a próxima atividade. V também parece liderar o grupo, olha bastante no dicionário. As discussões são todas em português.</p> <p>L apresenta baseada nas perguntas que respondeu sobre o texto, não fala muito livremente, mas fala com tranquilidade. V fica extremamente preso ao papel. Não lê pergunta e resposta, mas só fala o que está escrito. O mesmo aconteceu com M quando apresentou. Quando outros colegas apresentavam, os três escutaram com atenção.</p> <p>Professora pergunta se os colegas apresentaram bem. V responde “solala” (mais ou menos). V é mais ativo, procura as respostas, arrisca.</p>
<p>Aula 13 – 16/04/08</p> <p>Presentes – 14</p>	<p>Retomada do tema festas com leitura em grupo (Novamente não houve gravação em áudio...)</p>	<p>Nenhum dos participantes chegou ainda. Que estranho estar aqui “sozinha”.</p>

M	<p>Atividade no livro em grupo</p> <p>Escrever uma resposta a convite em duplas</p> <p>Exercício de compreensão oral</p> <p>Exercício escrito de gramática em grupo</p> <p>Correção im Plenum</p> <p>Sistematização da regra im Plenum</p> <p>Ponte para o próximo exercício</p> <p>Correção</p>	<p>M chegou agora, como sempre atrasado e comendo. Entra num grupo e começa a participar, mas, como está atrasado, tem que primeiro entender o que está acontecendo.</p> <p>M não tem dupla, acho que ele está acompanhando duas colegas. Dá idéias, mas não escreve.</p> <p>M parece se concentrar. Na hora de discutir os resultados, é bem ativo no grupo. M duvida, sugere, propõe alternativas.</p> <p>M parece não acompanhar.</p> <p>Isso desperta a atenção de M e ele olha a professora.</p> <p>M se volta novamente para a mesa até o momento de começar a resolver o exercício, que o grupo todo resolve silenciosamente.</p> <p>Novamente desinteressado, quando é chamado para responder, fala somente a parte que falta. A professora pede que leia tudo e ele assim o faz. Depois se volta para a mesa e para de acompanhar.</p>
<p>Aula 14 – 23/04/08</p> <p>Presentes – 12</p> <p>L, K, V</p>	<p>Exercício de associação (duplas)</p> <p>Áudio: K, L</p> <p>Correção im Plenum</p> <p>Exercício oral: um aluno lê uma definição e os colegas dizem que é.</p> <p>Introdução ao tema gramatical com associação a festas</p> <p>Spaziengang</p> <p>Exercício no livro</p> <p>Correção</p> <p>Trabalho oral com a turma toda.</p> <p>Sugestões para completar uma frase im Plenum</p> <p>Música: completar lacunas e produzir uma nova estrofe (em grupo, V, Luiza, Micaela)</p> <p>Auswertung im Plenum</p> <p>Dever de casa: exercício na folha</p>	<p>Resolvi o problema com o aparelho, ufa. V participa bem, L e K parece que fizeram lado a lado, mas sozinhas.</p> <p>L sabe significados de palavras que ninguém na turma aparenta saber.</p> <p>L foi a primeira a acertar a palavra, logo depois V. No próximo, L de novo, na verdade, ela acertou várias palavras.</p> <p>V foi chamado e tive a impressão de que respondeu com um pouco de insegurança. L foi chamada e respondeu aparentemente com segurança.</p> <p>Todos trabalham normalmente.</p> <p>V se mostra muito interessado e ativo no seu grupo, usam bastante o dicionário. K e L trabalham colaborativamente.</p> <p>K sugere uma outra variante para uma resposta, e estava certo.</p> <p>V “aproveitou” a resposta de uma colega, K não precisou de ajuda para formular a frase, L formulou sem muitos problemas.</p> <p>V e K sugeriram coisas já mencionadas, L inovou e fez uma sugestão mais completa e criativa.</p> <p>V é sempre ativo no grupo e seu grupo sempre procura palavras no dicionário. No grupo de K e L elas são bem mais ativas do que as duas colegas e quando tem dúvidas, K pergunta para a professora.</p> <p>Professora pediu que L lesse a estrofe do grupo, e L pediu que K lesse.</p>
<p>Aula 15 – 28/04/08</p> <p>Presentes – 16</p> <p>V, L, K</p>	<p>Apresentação de tema (datas/aniversário)</p> <p>Áudio: V, Bárbara, Leo, Mara</p> <p>Sistematização im Plenum</p> <p>Exercício de compreensão oral no livro</p> <p>Correção</p> <p>Procurar o parceiro para a próxima atividade</p> <p>Exercício oral em duplas para fixação</p> <p>Áudio: K, Mara</p>	<p>K e V procuram responder, L fica mais calada, mas falou do próprio aniversário com desenvoltura.</p> <p>V, L e K prestam muita atenção mas não participam ativamente.</p> <p>Os três parecem resolver o exercício sem problemas.</p> <p>Participaram ativamente.</p> <p>Os três circulam pela sala, interação e procuram seus parceiros ativamente.</p> <p>K tem dúvidas sobre a fonética e pergunta para a professora, L e V resolvem sem chamar a professora.</p>

	<p>Combinar frases (em grupo) Áudio: K, L, Fernanda</p> <p>Correção com as frases no livro</p> <p>Apresentação de gramática (livro) im Plenum</p> <p>Exercício escrito para sistematização da gramática</p> <p>Sistematização im Plenum Dever de casa: livro de exercício</p>	<p>L, K e Fernanda acham os primeiros diálogos e depois travam. K chama a professora, que ajuda um pouco. Todos no grupo de V participam equilibradamente. Tanto V quanto Fernanda olham no dicionário algumas vezes.</p> <p>V foi o primeiro a ser chamado. Respondeu sem muita certeza, mas corretamente. A professora explica uma palavra e V dá um exemplo em português para verificar o entendimento, K acha que é a tradução e a professora mostra a diferença em alemão. K então traduz a palavra corretamente.</p> <p>V hoje conversa bastante no seu grupo, provavelmente por isso a professora o chamou por duas vezes para começar uma correção.</p> <p>V parece ter compreendido bem e trabalha ativamente no grupo. L aparenta mais insegurança, ela prefere esperar para ver qual vai ser a resposta certa e então copiar certo.</p> <p>V e K participam, já L presta muita atenção, mas não participa.</p>
<p>Aula 16 – 30/04/08 Presentes – 10 V</p>	<p>Spaziergang, tema datas</p> <p>Associação im Plenum de presentes Exercício de vocabulário em grupo Áudio: V, Leo, Mara, Fernanda</p> <p>Comparação dos resultados em duplas</p> <p>Auswertung im Plenum</p> <p>Wechselspiel (duplas)</p> <p>Apresentação dos temas da prova</p>	<p>Ah, que bom, me sentia ‘sozinha’ de novo, mas V acabou de chegar. V coloca rapidamente seu material na mesa e pega uma cartinha para entrar no exercício. Mesmo sem ‘aquecimento’, V consegue resolver bem o exercício.</p> <p>V não sugere nada.</p> <p>Todos os integrantes do grupo interagem e procuram resolver o exercício colaborativamente. Em alguns momentos olham no dicionário: observei que olham para saber uma palavra que ninguém do grupo sabe ou para confirmar uma palavra que eles arriscaram o significado.</p> <p>V se policia para falar as conjugações, terminações e posições dos elementos na frase corretamente. Além disso, procura ser criativo, juntando as informações que já tem e formulando uma nova frase.</p> <p>O grupo de V fica meio disperso, só falam na sua vez, e depois conversam sobre o ponto gramatical, olhando nos cadernos, conferindo as informações que cada um tem sobre o tema e depois vão ao livro colher exemplos.</p> <p>Durante a explicação da atividade, a professora pede ajuda aos alunos para formular as perguntas. V é o primeiro a sugerir uma pergunta e continua participando e atento. Durante a resolução oral, V aparenta segurança, parece que ele entendeu mesmo o ponto gramatical, inclusive dando explicações para a parceira.</p> <p>V fica muito atento e faz anotações.</p>
<p>Aula 17 – 05/05/08 Presentes – 14 V, K, L, M</p>	<p>Revisão dos pronomes em acusativo e dativo im Plenum Spaziergang com pronomes pessoais</p> <p>Identificação de anúncios</p>	<p>K e L apenas observam, V participa timidamente.</p> <p>No geral, K mostra bastante dificuldade para formular as respostas, V precisa pensar, mas consegue responder, às vezes tem problemas com a estrutura, e L resolve com mais desenvoltura. M chega agora, tenta explicar em alemão que esteve doente, por isso não veio e que ainda não se sentia muito bem. Falou alemão quase até o fim, só mudou para o português quando explicou detalhes da doença. L chama M para resolver com ela, mas ele apenas diz ‘estou assistindo’.</p> <p>M foi o primeiro a lembrar como se falava anúncio em alemão. V participa ativamente,</p>

	<p>Áudio: L, K, M, Fernanda Associação das abreviaturas em grupo Correção</p> <p>Descrição dos apartamentos nos anúncios</p> <p>Correção im Plenum HV sobre procura de apartamento Correção im Plenum</p> <p>Apresentação de um apartamento no retro projetor</p> <p>Associação de vocabulário</p> <p>Exercício escrito sobre o vocabulário</p>	<p>K e L ficam mais caladas. Todos resolvem ativamente. K e M respondem a todas no coro, V participa em alguns momentos e L em poucos momentos. M e K são mais ativos, L parece acompanhar. Quando têm dúvidas, K e M perguntam à professora. V participa equilibradamente com seu grupo e, quando tem dúvidas, olham no dicionário. M e V fazem intervenções, oferecendo alternativas ou esclarecimentos. Todos demonstram insegurança e pedem para ouvir de novo. K sugere rapidamente qual é o anúncio ideal e V completa dizendo por que. M vai contra a turma numa resposta, a professora volta e a turma concorda com a resposta que M tinha sugerido. M demonstra euforia (dando soco no ar). Quando L fala livremente, posso notar que ela tem muito vocabulário 'espontâneo'. L tem uma expressão muito satisfeita nesse momento e participa muito. V, K e M também participam ativamente. O grupo de V demora a começar, pois ficam discutindo sobre o que foi dito. M, K, L começam imediatamente e resolvem em conjunto. Todos se concentram e resolvem colaborativamente.</p>
Aula 18 – 07/05/08 K, L, V	Teste 1	L e K tiraram dúvidas sobre um comando de questão, K ficou muito inquieta na compreensão oral, reclamando bastante que não entendia. V foi o primeiro a entregar a prova e K foi a última. M não fez a prova.
Aula 19 – 12/05/08	Não houve observação	
Aula 20 – 14/05/08 Presentes – 14 K, L, M, V	<p>Explicar para mim sobre o filme que assistiram aula passada Compreensão escrita Exercício de compreensão oral</p> <p>Há um filme passando e os alunos decidiram descer para assistir.</p>	<p>L tomou a iniciativa, K continuou, com ajuda de uma colega. K mostra dificuldade. V chega nesse momento. Todos ouvem aparentemente bem atentos, depois da primeira audição, pedem para ouvir novamente. Na hora de discutir com o grupo, os grupos de M e V são bem rápidos, e L e K discutem um pouco mais com o grupo. K, L e V trocam informações ativamente. M não está muito ativo, escreve alguma coisa.</p>
Aula 21 – 19/05/08 Presentes – 13 K, L, M	<p>Contato inicial</p> <p>Leitura e correção de diálogo escrito aula passada para apresentação Áudio e Vídeo: K, L, M, Ana Júlia</p> <p>Apresentação dos diálogos</p> <p>Associação de vocabulário com figuras</p> <p>Jogo da memória com produção oral de frases de acordo com as cartas</p>	<p>K é a primeira a falar sobre o fim de semana. Depois ajuda a lembrar o que foi visto na aula anterior. K lê seu diálogo e depois ouve com atenção ao da colega, sempre tirando dúvidas com a professora. L chegou um pouco atrasada, sentou e começou a se inteirar sobre o que estava acontecendo. M chegou um pouco depois, só que sem o diálogo, ouviu L atentamente, os dois tiraram dúvidas com a professora e treinaram a leitura. K e Ana Júlia parecem se divertir tentando decorar o diálogo. K estava aparentemente bem à vontade, mas precisou ler algumas coisas. L e M não tiveram tempo para treinar, tiveram que improvisar e pareciam um pouco nervosos. K participou ativamente, M ficou mais passivo, K tirou muitas dúvidas com L, que aparentemente dominava o vocabulário. Todos do grupo jogam com empolgação, demonstram alegria quando acham um par. Posso notar que cada um na sua vez dá o melhor de si, tentando pronunciar as</p>

	<p>Exercício de compreensão oral</p> <p>Correção</p> <p>Apresentação das preposições com cartinhas</p> <p>Dever de casa no livro</p>	<p>palavras corretamente e construir as frases. O grupo trabalha em harmonia, quando um do grupo fala bem, os outros aplaudem e quando não consegue, o grupo ajuda. Uma curiosidade: este grupo tomou o cuidado de organizar o jogo em volta do meu gravador, eles não o colocaram para o lado para ter mais espaço, eles deixaram o gravador no centro da mesa e as cartas e volta dele. Agradeço a delicadeza!</p> <p>K e L comparam suas respostas enquanto ouvem, M se concentra e responde sozinho. K pede para ouvir de novo e os colegas apóiam. Ao final, como de costume, o grupo todo compara suas respostas e discute sobre o exercício.</p> <p>K se esforça para responder oralmente, L e M também participam ativamente da correção.</p> <p>Novamente resolveram colaborativamente, todos ativos e discutindo (em português) sobre as preposições.</p>
<p>Aula 22 – 21/05/08</p> <p>Presentes – 14</p> <p>K, L, V</p>	<p>Contato inicial</p> <p>Reconstrução de uma carta (em tiras)</p> <p>Áudio: K, L, Leo</p> <p>Responder sobre a carta no livro</p> <p>Correção</p> <p>Trabalho de gramática em grupo</p> <p>Correção e explicação</p> <p>Grupos se juntaram para discutir sobre o livro que devem apresentar</p>	<p>No contato inicial, apenas K participa voluntariamente.</p> <p>Leo e K buscam palavras no dicionário, L busca o contexto da palavra e tenta compreendê-la sem dicionário. K e L atuam ativamente na reconstrução da carta, L lê os pedaços, faz ligações, procura e K acompanha. V é também ativo, faz perguntas para a professora e a colega procura as palavras no dicionário.</p> <p>Todos trabalham compreensão da carta por meio da tradução. Sempre que têm dúvidas, K e Leo olham no dicionário. V alterna entre perguntar para a professora e olhar no dicionário.</p> <p>Não participaram voluntariamente da correção, mas perguntaram quando tinham dúvidas, K inclusive em alemão.</p> <p>Novamente todos trabalham ativamente e procuram palavras no dicionário.</p> <p>V, K e L se mostram bem atentos e procuram ajudar e entender.</p>
<p>Aula 23 – 26/05/08</p> <p>Presentes – 16</p> <p>K, L, M, V</p>	<p>Revisão das preposições com cartinhas</p> <p>Áudio: M, V, Bárbara, Mara, Leo</p> <p>Completar os verbos numa folha</p> <p>Falar sobre a posição de dois quartos im Plenum</p> <p>Exercício oral de descrição com os verbos e as preposições</p> <p>Partnersuche</p> <p>Remontar um quarto</p> <p>Áudio: K, Daniel</p> <p>Grupo se juntam novamente</p>	<p>O grupo recebe as cartas, mas Bárbara e Leo explicam a matéria para Mara, e V e M também discutem sobre a matéria anterior, pois M faltou a última aula. Quando a professora reforçou o comando da atividade todos começaram a fazer, concentrados e ativamente discutindo. K e L também participam ativamente em seu grupo.</p> <p>L parece ter segurança no assunto, sugere respostas e explica significados. Já K parece insegura, ainda sem compreender bem. V e M são muito ativos no grupo, mas fazem muitas perguntas.</p> <p>L toma algumas iniciativas, K, M e V sugerem complementos.</p> <p>K e L são bem ativas no grupo, V e M são menos ativos, M, faz muitas perguntas e Bárbara explica. Para discutir uma frase, todos do grupo se engajam.</p> <p>Todos procuram seus parceiros ativamente.</p> <p>K, L, M e V trabalham ativamente com suas duplas.</p>
<p>Aula 24 – 28/05/08</p> <p>Presentes – 15</p>	<p>Primeira apresentação de livro: Oh Maria</p> <p>Áudio e Vídeo</p>	<p>O primeiro grupo a apresentar foi o grupo de K e L. Antes da apresentação, K disse estar nervosa e que tinha medo de esquecer tudo. Na hora de apresentar, K estava</p>

<p>K, L, V</p>	<p>Exercício oral em duplas: descrever o quarto remontado para o colega desenhar Áudio: K, L</p> <p>Segunda apresentação de livro Áudio e Vídeo</p>	<p>mais solta e se corrigiu bastante para falar certo. L aparentava nervosa e teve dificuldade em entender o que falava. Durante a explicação do exercício, L citou verbos pedidos pela professora e a ajudou a transformá-los no passado. Na primeira parte do exercício, L descrevia e K desenhava. K e L interagiram bastante em alemão, e foram a primeira dupla a terminar. V desenha na primeira parte e ele e sua dupla recorrem algumas vezes ao português. Na segunda parte, V descreve o quarto e a colega desenha, V procura falar alemão, mas a colega 'ecoa' o que ele fala em português e V acaba reforçando em português também. K tem um pouco de dificuldade na descrição, tira suas dúvidas com a professora e continua bem. M não veio para a apresentação. V falou apenas uma frase, falou bem, mas uma frase!</p>
<p>Aula 25 – 02/06/08 Presentes – 12 K, L, V</p>	<p>Associação de adjetivos em grupos com cartinhas Áudio: V, Leo, Bárbara, Mara Completar uma folha com os adjetivos Exercício de compreensão oral (cômodos da casa)</p> <p>Partnersuche Exercício oral sobre os cômodos em duplas Áudio: L, Bárbara</p> <p>Descrever seu quarto e do colega em duplas Áudio: V, Bárbara</p> <p>Associação de frases em grupo</p> <p>Passar as frases para a tabela individualmente Sistematização im Plenum Autogrammjäger Dever de casa: desenhar o quarto e descrever</p>	<p>K, L e a colega trabalham juntas, ativamente e colaborativamente. V também trabalha bem colaborativamente com o grupo. Todas as interações são em português. Todos completaram individualmente e compararam as respostas. Na análise da foto, K e L falaram bastante, V falou pouco. Na primeira Auswertung somente V participa, na segunda e terceira, K também participa. K é a primeira a procurar seu parceiro. Posso notar que os três se esforçam para utilizar as expressões corretamente e se engajam para falar alemão nesse momento. É interessante que quando o exercício pede interação em alemão os alunos se esforçam para levar os pequenos diálogos de sala também em alemão. Quando a interação é em português (por exemplo, em trabalhos de compreensão), os alunos falam sempre em português, inclusive o que eles já estariam aptos a falar em alemão. K e L se empenham em descrever seus quartos e em compreender uma a outra. Interação em alemão e são a primeira dupla a terminar. V parece não ter muitos problemas com Bárbara, interação em alemão. K recorre ao português para formular e associar as frases, com isso trabalha ativamente. L procura associar diretamente, sem 'passar' pelo português. V está num grupo onde os colegas são muito ativos, então ele participa menos. K e L comparam algumas respostas. Nenhum dos três participa, mas prestam muita atenção. K, L e V procuram, perguntam, passeiam pela sala. L e Fernanda foram as primeiras a terminar.</p>
<p>Aula 26 – 04/06/08 Presentes – 11 K, M, L</p>	<p>Spaziergang tema Wenn</p> <p>Círculo com a turma toda Áudio</p> <p>Ouvir uma música e discutir sobre ela em grupo Áudio; K, L, M, Cristine</p>	<p>M não veio à aula passada, então tem um pouco de dificuldade, mas pega o jeito e consegue realizar o exercício. K não demonstra problemas. L chega agora, pega sua carta e começa a interagir sem problemas. K não conseguiu entender logo, e precisou de uma palavra para responder, M entendeu logo, mas teve que pensar bastante antes de responder e L não apresentou problemas. K e M disseram não ter entendido nada da música.</p>

	<p>Associação com o tema escola im Plenum Reconstrução de texto em duplas</p> <p>Completar um gráfico com as informações do texto</p> <p>Exercício sobre o texto no livro Correção</p>	<p>K e L sugerem algumas associações. K e L têm muita dificuldade e precisam da ajuda da professora. M e Cristine parece que conseguem sozinhos. Quando compararam os textos, M mostrou satisfação em ter acertado. Todos na turma olham palavras novas no dicionário. M e a colega terminam logo, conferem e arrumam algumas coisas. K e L aparentam ter dificuldade, não tiveram tempo de completar tudo. M, L e K discutem sobre as perguntas e as respostas. K, L e M participam ativamente da correção.</p>
<p>Aula 27 – 09/06/08 Presentes – 13 K, M, V</p>	<p>Revisão oral sobre o sistema escolar alemão</p> <p>Revisão escrita com texto com lacunas Áudio: K, M, V Escrever em grupo um texto sobre o sistema escolar brasileiro</p> <p>Falar uma informação im Plenum sobre o sistema escolar brasileiro Explicação gramatical im Plenum</p> <p>Trabalho individual com o livro Discussão em grupo sobre o tema escola e anotações de opiniões na tabela.</p> <p>Auswertung im Plenum</p>	<p>K e M demonstram saber sobre o tema, K tem alguns problemas em estruturar as frases, M demora para conseguir se expressar, mas fala informações completas. K, M, e V se concentraram bastante e tiraram algumas dúvidas. M tenta pedir um lápis emprestado em alemão, e depois confere comigo como seria. V sugere um início de texto em português, e o grupo segue em geral essa estratégia: pensam em português e traduzem para o alemão. Eventualmente V busca palavras no dicionário, e os três fazem perguntas alternadamente à professora. Quando a professora vem à mesa corrigir o texto, eles demonstram muito interesse na correção. Quem fala a informação na vez do seu grupo é K.</p> <p>Os alunos da turma comentaram ser difícil a estrutura gramatical nova. M demonstrou ter compreendido bem, participando muito ativamente da explicação. Os três fizeram concentrados no exercício. K tem dificuldade com a nova estrutura, M tenta expressar uma opinião, mas percebe que a estrutura estava errada e desiste, V expressa suas opiniões sem problemas. M e K conseguem também depois. Escrevendo na tabela, K tira dúvidas com V e M. A turma elaborou frases sugestivas contra provas, ou sobre o salário dos professores, por exemplo. O grupo de K, M e V elaborou opiniões mais sérias.</p>
<p>Aula 28 – 11/06/08 Presentes – 12 K, V, M</p>	<p>Introdução ao tema “futuro” Áudio: K, M</p> <p>Exercício de compreensão oral com livro Exercício de leitura no livro Exercício escrito de sistematização</p> <p>Escrever individualmente 5 frases sobre o próprio futuro.</p> <p>Colegas trocam informações sobre o futuro Áudio: K, V Falar im Plenum sobre os planos que ouviu do</p>	<p>A professora escreveu a palavra futuro (em alemão) no quadro e M imediatamente pegou o dicionário e K perguntou para mim o que significava. Quando a professora explicou se acalmaram. M e V parecem ter compreendido bem, K afirmou não ter entendido tudo. K tem dúvidas no início da correção, depois participa com segurança. K e M terminaram antes dos colegas. Para a correção, K, M e V participaram ativamente e demonstraram segurança. K recebeu um texto corrigido pela professora e disse “essa canetinha vermelha é de lascar!”. O grupo de V discute longamente sobre o significado de um advérbio de tempo, olham no dicionário e discutem seu uso. K e M tiram dúvidas com a professora, V troca informações com a colega do grupo, os três procuram eventualmente palavras no dicionário. K demonstra felicidade por ter acertado o que escreveu. M precisou terminar suas frases antes de poder falar para a colega, K e V falam sobre seus planos e são os últimos a terminar. V começa tendo alguns problemas de estrutura mas consegue se corrigir, K tem</p>

	colega	também problemas e precisa de ajuda, M tem também problemas, mas não percebeu sozinho e a professora o corrigiu. Praticamente toda a turma teve problemas nesse exercício. K expressa desconforto.
	Apresentação dos temas da prova	K e V participam muito, V tira dúvidas. K tem uma dúvida de matéria já antiga, quando a professora explica se lembra e vai em frente. V “gagueja” um pouco, mas também consegue e vai em frente. V veio até mim tirar dúvidas e depois dele mais dois colegas. K, num momento, perguntou o que determinada frase significava, alegando que nunca tinha visto antes. Uma colega tentou compreender puxando pelo verbo e K entendeu de que verbo se tratava. Numa maneira bem-humorada, falou “prazer, Kélia” para indicar que realmente não se lembrava de já ter visto o verbo em sala. V e K são muito ativos em seus grupos. V olha bastante no dicionário (o exercício previa o uso do dicionário), já K olha menos, K em geral pergunta à professora. K pede ajuda à professora algumas vezes, V tira somente uma dúvida. O grupo de V fica um pouco perdido e depois de um tempo, V chama a professora e diz que não havia entendido bem o que era para fazer. K e Ana Júlia trabalham engajadas, procuram vocabulário e tentam trazer o tema para sua realidade (ambas trabalham com psicologia). V tira algumas dúvidas sobre vocabulário e sobre construções que ele gostaria de utilizar. K pergunta sobre o vocabulário para compreensão do texto. V começa reportando seu texto e utiliza a construção que havia perguntado, K aparentemente entende bem o que Caio conta. V também parece compreender bem o que Mara conta e K não apresenta problemas para recontar seu texto.
Aula 29 – 16/06/08 Presentes – 12 K, V	Revisão da gramática Spaziergang Exercício escrito de vocabulário Áudio: K, Ana Júlia Produção de texto individual Associação de vocabulário com temas em grupo Compreensão de texto, marcando principais informações Contar para colegas que têm textos diferentes sobre o próprio texto Áudio: K, Caio	
Aula 30 – 18/06/08 Presentes – 15 K, V, M	Revisão para a prova Dominó com tema gramatical Áudio: K, M, Caio Pequenos diálogos para treinar casos e preposições Exercício escrito para conjunções Descrição da prova oral	K se interessa, pergunta sobre os temas, vocabulário e diferenças e sugere respostas. A turma toda presta muita atenção quando a professora descreve como será a prova. V e seu grupo procuram completar o dominó e discutem bastante sobre as “combinações”. M está sério, parece concentrado, K lê as partes em voz alta antes de “combinar” as cartas, provavelmente para conferir como a frase soa. K ganha a partida do seu grupo e comemora. Tenho a impressão de que K se impacienta quando seu grupo termina e a professora não passa logo a próxima atividade. Houve algum elo errado no dominó do grupo de K e M, e eles precisaram refazer. O grupo de V sempre discute sobre as regras enquanto resolve o exercício. V tenta um momento e não consegue, joga a carta na mesa, simula ficar bravo, mas logo pega a carta de novo e com ajuda dos colegas fala a sua frase. K resolve bem enquanto se trata de substituições, mas a professora devolveu seu texto e comentou que ela havia trocado todos os casos quando escreveu. M também se sai bem nas substituições. K pede para olhar no caderno e consegue resolver sozinha. O grupo de K e M trabalha mais individualmente, discutem somente quando alguém tem uma dúvida, já o grupo de V resolve o exercício junto e discute todas as soluções. M me pergunta em alemão se nós teremos nossa entrevista hoje. A turma presta atenção e sugere outras perguntas a pedido da professora. K, M e V

	Treinar apresentar-se no grupo Formular perguntas um ao outro (duplas)	não falam nesse momento. M e V falam bastante sobre si mesmos e K se apresenta sem problemas. K demonstra enfado, dificuldade e M resolve começar. V parece se divertir no seu grupo, provavelmente fazem perguntas divertidas um ao outro.
Aula 31 – 23/06/08 Presentes – K, V	Teste 2	L esteve viajando e não se sentiu em condições de fazer a prova. M não pôde vir. Ambos farão provavelmente prova de segunda chamada K e V não aparentaram nervosismo nem pediram explicações durante a prova. V foi o primeiro a entregar a prova.
Aula 32 – 25/06/08 K, L, M, V	Teste oral Vídeo: L, M Vídeo: V, Fernanda Vídeo: K, Caio, Micaela	L e M fizeram a prova oral juntos. L aparentou nervosismo a princípio, mas logo se soltou e conseguiu executar as tarefas. M parecia inseguro e precisou pensar demoradamente em alguns momentos. Houve uma ocasião em que M não conseguiu formular a pergunta e isso pareceu deixá-lo nervoso. Ambos se mostram interessados nas anotações da professora. V não aparenta nervosismo e se apresenta bem, também se demora bastante para formular as perguntas, mas consegue e na primeira pergunta ajuda a colega com a resposta. Para responder, V não apresenta problemas. K não aparenta nervosismo e se apresenta bem, formula as perguntas sem muita hesitação, mas tem muita dificuldade de compreensão de uma pergunta da colega.

ANEXO VI – TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Letícia Coroa do Couto
Orientadora: Prof^a Dr^a Mariney P. Conceição

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção.
- Posso, a qualquer momento, negar ou desistir de participar da pesquisa.
- Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.
- Os procedimentos de coleta de dados que serão utilizados incluem questionário escrito, auto-relato, entrevista, sessão reflexiva, observação com notas de campo e eventualmente gravação em áudio e vídeo.
- Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de 2008

(Assinatura do Participante)

Contatos:

Pesquisadora: leticiacoroa@gmail.com 9977-3619.

Participante: E-mail: _____

Fone: _____

ANEXO VII – TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Letícia Coroa do Couto
Orientadora: Prof^a Dr^a Mariney P. Conceição

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) aluno(a),

A elaboração da minha dissertação de Mestrado inclui uma pesquisa de campo com participantes desta turma do nível A 2.1.

Venho pedir seu consentimento para observar as aulas ao longo deste semestre e gravá-las em áudio e eventualmente em vídeo.

Os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade de todos os participantes.

Desde já agradeço sua colaboração.

Letícia Coroa do Couto

Eu, _____, concordo com o exposto acima.

Brasília, _____ de _____ de 2008.

(Assinatura)

ANEXO VIII – IMPULSO PARA NARRATIVA ESCRITA

Conte para mim como foi sua trajetória com a língua alemã. Gostaria de saber quais foram suas experiências, motivos, sensações, expectativas, desejos, ansiedades, alegrias e frustrações em relação ao aprendizado de alemão. Eu, por exemplo, me interessei pela língua alemã pelo fato de ter morado na Alemanha e de ter aprendido a falar português e alemão quando bebê. Só que com o tempo “desaprendi” a língua e queria resgatá-la. No primeiro dia de aula, sentia um misto de medo, pois o alemão havia se tornado desconhecido, ansiedade para rever aquela língua que um dia já me tinha sido familiar, nervosismo pelo primeiro contato nessa sala de aula, e uma imensa alegria por estar realizando um sonho. No decorrer da aula fui ficando mais confiante porque conseguia acompanhar tudo o que acontecia, mas, ao mesmo tempo, frustrada porque achava que iria me lembrar do que já soube no passado e não me lembrei. E você? Como tem sido sua experiência com o alemão até hoje?

Obrigada,
Letícia Coroa do Couto.

ANEXO IX – TRANSCRIÇÕES DAS AULAS

⇒ Aula 08

Primeiro grupo (arquivo VORC004)

1. Pesquisadora: dá licença, posso deixar ((o aparelho de gravação de áudio)) aqui hoje?
2. Vicente: pode
3. Leo: pode falar bobagem? ((risos))
[...]
4. Leo: Enkel, né?
5. Professora: Enkel
6. Leo: isso aqui é difícil, até em português já é difícil
7. Vicente: ()
8. Leo: filha da avó da minha mãe, é?
9. Vicente: tio
10. Leo: ((risos)) é?
11. Vicente: filho da avó da minha mãe...
12. Leo: [ah é:!]
[...]
13. Professora: ja, ich bin verheiratet, ich habe einen Ehemann. Mein Mann, mein Ehemann. Offiziell heißt das Ehemann
14. Leo: Ehefrau. Mein Ehefrau
15. Vicente: hê-hê, ê::he
16. Leo: vai demorar pra falar, né. Mein Ehefrau
17. Vicente: ê::he. Tem três es, dá uma idéia (...)
[...]
18. Leo: Name...
19. Mara: Wohnort?
20. Leo: onde cê mora, não é?
21. Mara: mas não é wohnen?
22. Leo: rapidamente... ((olha no dicionário)) morada ()
[...]
23. Vicente: stu/ studieren ...
24. Leo: ((olha no dicionário)) s-t-u-d-i-e-r-e
25. Vicente: Student...
26. Leo: Student, Studentin
27. Vicente: que nem inglês, Student
[...]
28. Vicente: ((professora))
29. Professora: ja
30. Vicente: é:: comerciante aqui é Kaufmann
31. Professora: [Kaufmann]
32. Vicente: [e Kauffrau]
33. Professora: Kauffrau, Kauf-frau ()
34. Leo: é colocar que é estudante num curso, é o nome da profissão? ... é Wissenschaft aqui com a profissão?
35. Professora: an der Universität?
36. Leo: é
37. Professora: was studiert er? Wissenschaft?
38. Leo: ()
39. Professora: Student, Wissenschaft-student
40. Leo: é só pôr isso...
41. Professora: ja, oder er studiert Wissenschaft
[...]
42. Vicente: uma palavra do além
43. Leo: a gente pode continuar estudando mais uns sete anos... já vai dar pra entender alguma coisa
44. Vicente: hã
[...]
45. Leo: esse tema é bom porque ele é útil
46. Mara: é:...
47. Leo: família...
[...]
48. Leo: tem que dar uma revisada no passado...

Segundo grupo (arquivo VORC005)

49. Professora: stellen Sie weiter Fragen jetzt, die Kollegen sind noch nicht fertig, zum Beispiel, hast du viele Neffen und Nichten, Kinder... ja? Einfach Fragen stellen...
50. Lúcia: ()
51. Professora: Entschuldigung?

52. Lúcia: sie é: sie hat keine große Familie...
53. Professora: ah, sie hat keine große Familie? ja?
- Terceiro grupo** (arquivo VORC006)
54. Professora: na hora da fofoca, né!
55. Pesquisadora: na hora da fofoca! ((risos))
56. Marcos: ((coloco o aparelho sobre a mesa)) ist das für "Contigo"? ((risos))
[...]
57. Professora: und Timo? ja? wir haben letzte Stunde über Timos Familie gesprochen, nicht?
58. Marcos: Timo?
59. Professora: Timo, wer ist Timo?
60. Bárbara: hinter links ((risos))
61. Professora: er ist hinter links, Timo () auf dem Foto, nicht? Und was wissen Sie noch über Timo?
62. Caio: ()
63. Professora: alles vergessen?
64. Marcos: wer ist Timo?
65. Lúcia: er betrifft sich immer in der Geburtstag von der Mutter
66. Professora: ah:: sie treffen sich bei der Geburtstag der Mutter, was noch?
[...]
67. Lúcia: wir... uns, né?
68. Marcos: isso
69. Lúcia: ihr... uns também?
70. Marcos: no final do outro livro tinha...
71. Lúcia: desse aqui?
72. Marcos: do outro livro, do ((nome do livro))
[...]
73. Marcos: é:: warum é:: er sagt é:: ich liebe dich, aber du liebst mich nicht, und sie é:: sagt ich liebe ihn, aber du liebst ihn nicht? ... ahá!
74. Professora: ahá
75. Marcos: eu tava de olho nisso...
[...]
76. Professora: ok, ich sage, ich sage, wir möchten euch besuchen... was antworten Sie?
77. Marcos: da könnt ihr
78. Professora: ihr, da könnt ihr...
79. Coro: mich...
80. Aluno: uns?
81. Professora: uns!
82. Marcos: ah:... ah! Pode crer! Tem alguma lógica, né! ((risos))
83. Professora: weiter, Marcos und Lúcia
84. Lúcia: das ist mein Onkel, ich mag... mag... mag...
85. Professora: das ist mein Onkel, ich mag...
86. Marcos: ihn
87. Lúcia: ihn
88. Professora: weiter
89. Marcos: und wer steht danêben, danê:ben?
90. Professora: Lúcia?
91. Lúcia: meine Cousine... meine Cousine. Ich habe sie nur einmal getroffen

⇒ **Aula 09**

Primeiro grupo (arquivo VORC008)

92. Lúcia: er besucht sie, aber sie besucht ihnen nicht.
93. Professora: sie besucht... ihn
94. Lúcia: ihn nich/, nicht
[...]
95. Lúcia: ist das in Gruppe?
96. Professora: ja, in Gruppen (...)
[...]
97. Ana Júlia: ((para o grupo)) vamo escrever em português e depois...
98. Kélia: é
99. Ana Júlia: ((para a professora)) pode escrever em português e traduzir?
100. Professora: nein, nein () auf Deutsch, denk auf Deutsch
101. Ana Júlia: ai...
[...]
102. Lúcia: ich will ihn anrufen
103. Ana Júlia: rufen-an...
104. Lúcia: Anrufen
105. Kélia: was ist anrufen?

106. Ana Júlia: anrufen? Não mas esse an vai... ele separa
107. Lúcia: não, anrufen e will não
108. Ana Júlia: ah não, porque tem o outro, né?
109. Lúcia: [é]
110. Kélia: ich will o que? Eu quero o que?
111. Ana Júlia: eu quero ()
112. Lúcia: ich will anrufen
113. Kélia: anrufen
114. Lúcia: ich will anrufen
[...]
115. Professora: vergessen Sie nicht die Pronomen
116. Lúcia: [ah tá]
[...]
117. Lúcia: esse mich não pode
118. Kélia: não, fica certo, esse aqui que vai tirar
119. Lúcia: er sucht...
120. Kélia: mich nicht
121. Lúcia: mich... ah:...
- Segundo grupo** (arquivo VORC009)
122. Bárbara: fertig!
123. Professora: fertig? Hast du nicht geschrieben? Du brauchst den Text
124. Kélia: ich brauche? Den Text?
125. Professora: nein, ich habe gesagt, alle brauchen den Text.
126. Kélia: ah::: alle?
127. Professora: ja
128. Fernanda: tem que usar Modalverben?
129. Professora: ja, mit Modalverben
130. Fernanda: uai... und...
131. Professora: ah, das ist noch nicht fertig! Und jetzt die Modalverben, ja? Zum Beispiel, er will Fußball spielen, aber er kann heute nicht, er muss die Hausaufgaben machen, ja?
132. Coro: [ah:::]
133. Kélia: então a gente fez só o início?
134. Professora: nein, ich weiß nicht, ihr könnt (...) mit Fantasie jetzt, aber die Modalverben ()
135. Coro: [(risos)]
[...]
136. Kélia: darf é quando é permissão?
137. Professora: isso
138. Kélia: é poder com permissão?
139. Professora: und können, Kapazität
- ⇒ **Aula 10** (arquivos VORC011-012)
140. Professora: Ma schwitzt, ist hier heiß?
141. Marcos: ja
142. Professora: ja? ((abre as janelas))
143. Marcos: ich komme zum Goethe ah::: atrás de um ônibus que tava com muita fumaça, fechei o vidro do carro ()
[...]
144. Professora: sehr gut, Kélia ist heute fit, nicht? Sie hat ()
145. Kélia: [aber ich habe... helfen]
146. Professora: ah::: ((risos)) Ok, ich hatte Hilfe
[...]
147. Professora: was ist Nummer eins normalerweise?
148. Micaela: acordar
149. Marcos: aufstehen
[...]
150. Marcos: das Radio anstellen...
151. Professora: ja?
152. Marcos: pra eu acordar...
153. Professora: ah::: ne, das Radio geht an, ich stelle das Radio an...
154. Marcos: [ah:::]
155. Professora: aber, wenn das, das mache ich, anstellen mache ich, ja? aber wenn das Radio das alleine macht, angehen, ja?
156. Marcos: isso é o difícil em alemão... tem coisa pra tudo, velho ((risos))
157. Professora: [das Radio geht an, ja? Das ist ein Radiowecker]
158. Marcos: ja
159. Professora: ein Radiowecker
160. Marcos: [ja]
161. Professora: ok, das Radio geht an, funktioniert, beginnt zu funktionieren

162. Marcos: hum-hum
[...]
163. Professora: viele Leute singen wenn sie duschen, zum Beispiel
164. Marcos: mas... aber nicht die Zahne put/, die Zähne putzen und singen
165. Professora: geht das?
166. Marcos: ja... ah:::!
167. Professora: ist das möglich?
168. Marcos: [separiert]
169. Professora: ja, getrennt ()
170. Marcos: ja ((risos)) eu tava achando muito esquisito, cara!
[...]
171. Marcos: ahm:: é:: como é que chama isso?
172. Micaela: ()
173. Marcos: Adverb und Verb e sujeito
174. Micaela: [hum-hum]
[...]
175. Professora: was macht ihr zuerst?
176. Marcos: ich wache auf
177. Professora: aufwachen... Und dann?
178. Kélia: lese die Zeitung
179. Professora: die Zeitung lesen? Im Bett?
180. Kélia: im Bett
181. Professora: ah, Kélia ist chick, nicht? Kélia hat Zeit, nicht?
[...]
182. Marcos: Lehrerin?
183. Professora: ja?
184. Marcos: ah::: was bedeu/ ah::: was bedeutet ah: behauptet?
[...]
185. Professora: Was ist anders?
186. Marcos: ah::: dritte Person...
187. Professora: [ahã]
188. Marcos: und...
189. Leo: plural
190. Professora: genau
191. Marcos: und formell
192. Professora: genau, dritte Person, singular, plural und zweite Person formell
[...]
193. Professora: wie heißt das Verb?
194. Kélia: ai, eu não entendi não
195. Professora: ich... reflexiv... mich
196. Kélia: mas... eu procuro você amanhã...
197. Professora: nein, ich besuche dich
198. Marcos: eu visito
199. Kélia: tá, eu visito você amanhã... ich... was ist das ()?
200. Professora: wie heißt das Verb in Infinitiv?
201. Aluno: freuen
202. Professora: sich freuen, ja? Das heißt... ((escreve no quadro)) sich freuen
203. Kélia: was ist sich freuen?
[...]
204. Professora: sich?... ärgern... Was ist das, sich ärgern?
205. Lúcia: ficou braba!
206. Professora: ja, genau

⇒ **Aula 11**

Primeiro grupo (VORC013-14)

207. Professora: was ist das, eine Wochenende- Familie?
208. Vicente: nur zusa:mme:n am Wochen/ Wochenende
209. Professora: ein Bisschen lauter, bitte?
210. Vicente: nur zusamme:n im Woche/ Wochenenende
211. Professora: ja, sie sind nur am Wochenende zusammen, genau...
[...]
212. Professora: was glaubt ihr? Was gibt's heutzutage in Deutschland am meisten?
213. Vicente: eins
214. Professora: hum?
215. Vicente: eins
216. Professora: Nummer eins? ... Also, ohne Kinder?

217. Vicente: ((faz que sim com a cabeça))
 218. Professora: ok...
- Segundo grupo (VORC015)**
219. Vicente: eine... eine Personen?
 220. Ana Júlia: não...
 221. Vicente: eine... eine Sohn?
 222. Ana Júlia: [em 1900 e 2001 acho que é um filho, né? ... um, dois, três quatro, cinco
 223. Mara: [não, né não... como é que é?
 224. Ana Júlia: acho que é isso
 225. Vicente: eine Sohn, zwei Sohne...
 226. Mara: o que que é esse número aqui do lado?
 227. Ana Júlia: não lembro... não... pessoas, né?
 228. Vicente: pessoas mesmo
 229. Ana Júlia: da fam/ jura?
 230. Vicente: ahm... ((lê um trecho do texto em alemão))
 [...]
 231. Vicente: ((professora))
 232. Professora: ja?
 233. Vicente: tem erros aqui?
 234. Professora: nein!
 235. Coro: ((risos))
 236. Vicente: não entendi, então
 237. Professora: nein, ihr sollt lesen ... ja?
 238. Vicente: [lesen]
 239. Professora: das ist der Text von der Statistik, nicht?
 240. Vicente: [ja]
 241. Professora: Und die Kollegen hier, sie haben diesen Text von dieser Statistik nicht
 242. Vicente: [nicht]
 243. Professora: du musst sagen, was das Thema ist, ... von wann ist die Statistik...
 244. Vicente: [hum]
 245. Professora: und welche Informationen sind in der Statistik
 246. Vicente: [hum-hum]
 247. Professora: ok?
 248. Vicente: ok...
 249. Coro: ((risos))
 250. Vicente: é... super fácil, né!
 251. Fernanda: ((risos))
- Terceiro grupo (VORC016)**
252. Marcos: ((professora))
 253. Professora: ja?
 254. Marcos: wie kann man sagen ah:: maioria?
 255. Professora: die Mehrheit
 256. Marcos: die Mehrheit
 [...]
 257. Professora: haben die Kollegen denn gut erklärt?
 258. Marcos: nein! ... eu.. ich habe nicht ()
 [...]
 259. Bárbara: ((fala sobre um filme))
 260. Marcos: é legal vai ver
 261. Bárbara: é em alemão?
 262. Marcos: alemão com legenda em português... é muito legal ver filme em alemão
- Quarto grupo (VORC017)**
263. Professora: 6?
 264. Vicente: E
 265. Professora: E, Vicente!
 266. Vicente: ((lê a resposta do exercício))
 267. Professora: hum-hum... ok... 7?
 268. Vicente: H
 269. Professora: H... ok, wer kann das lesen? ... Lúcia vielleicht?
 270. Vicente: palavrão hein!
 271. Lúcia: ((sorriso)) Lebensabsch/ zab/ ... num sei
 272. Coro: ((risos))
 273. Professora: Lebensabschnittspartner
 274. Lúcia: Lebensabschnittspartner... é?
 275. Professora: hum-hum

276. Lúcia: é::: num sei
 277. Vicente: é o ha ((fala a letra h em alemão)) ... h
 278. Lúcia: o 'h'? man lebt mit einer Person einige/einige Jahre, Jahre...
 279. Professora: zusammen...
 280. Lúcia: zusammen aber nicht das ganze Leben
 281. Professora: ja, das ist ein Lebensabschnittspartner, Abschnitt, ja? Um intervalo, um pedaço, né, uma parte. Ein Lebensabschnittspartner, das ist nicht für das ganze Leben, ja?
 282. Vicente: was ist das?
 283. Professora: hã?
 284. Vicente: nicht das ganze Leben
 285. Professora: was ist das? Das ist das Leben... mein Leben, ich lebe (...) ja?
 286. Vicente: [ganze]
 287. Professora: das ganze, toda a vida, ja? Das ganze Leben
 288. Vicente: hum:::

⇒ **Aula 14** (VORC018-020)

289. Professora: Rutsch! Was ist ein Rutsch? Ja? Rutsch, es gibt das Verb rutschen, was ist rutschen?
 290. Lúcia: escorregar
 291. Professora: ja, rutschen, aber der Rutsch, passagem de ano, ja? Einen guten Rutsch... ja?
 292. Coro: hum
 [...]
 293. Kélia: Bräutigam? Was ist Bräutigam?
 294. Lúcia: é o noivo
 295. Kélia: como?
 296. Lúcia: é o noivo
 297. Kélia: hã?
 298. Lúcia: der Mann, o homem::: que tá no dia que se casa, é: o noivo
 299. Kélia: ah::: Bräutigam
 [...]
 300. Kélia: o que é isso? Eu não entendi o que que é isso
 301. Lúcia: lua-de-mel
 302. Kélia: ah: ()
 [...]
 303. Leo: etwas, was man nicht erwartet, ist eine...
 304. Vicente: aí tu fala Kinder!
 305. Professora: ((risos)) Kinder! ((risos))
 [...]
 306. Kélia: eingeladen, was ist eingeladen?
 307. Lúcia: convidar
 [...]
 308. Kélia: was ist sehen?
 309. Lúcia: ver
 [...]
 310. Lúcia: dass die Leute zufrieden sind
 311. Kélia: que que é isso?
 312. Lúcia: que as pessoas... estejam satisfeitas... ((para a professora)) é?
 313. Professora: hum?
 314. Lúcia: zufrieden, é:::
 315. Professora: zufrieden, ja, hum-hum
 316. Lúcia: ((para Kélia)) zufrieden
 317. Kélia: como é que escreve? Zu?...
 318. Lúcia: frie... frieden... den
 319. Kélia: frieden?
 320. Lúcia: é, acho que é
 321. Kélia: frieden? Assim?
 322. Professora: ein Wort, ein Wort
 323. Lúcia: zufrieden
 [...]
 324. Professora: ok, hallo... machen wir, lesen wir, was ihr geschrieben habt, ja? Lúcia...
 325. Lúcia: lê você Kélia!

⇒ **Aula 15**

Primeiro grupo (VORC021)

326. Bárbara: como é que vai ser o meu? (einzig)? (einzig)?
 327. Mara: [eu não entendi porque que fica *ten* no final]
 328. Leo: porque que tem n aqui?
 329. Bárbara: ordinal... (einste)? (siebenun/zwanzigste) ...

330. Vicente: ((professora)), ((professora))?
331. Professora: ja?
332. Vicente: warum die ... n... (in the) Ende?
333. Professora: [am!]
334. Vicente: ah, a:m
335. Coro: ah::
[...]
336. Vicente: oh ((professora)), essa palavra é:: só pra dia?
337. Professora: ja, hum-hum, normalerweise ja, der wievielte, am wievielten...
338. Leo: [normalerweise!]
339. Aluna: ()
340. Professora: ja, der wievielte, am wievielten
341. Aluna: ()
342. Vicente: viagem...
[...]
343. Kélia: ((reclama do frio))
344. Vicente: quer um casaco, Kélia? tem um casaco aqui...
345. Kélia: tem um casaco aí? (acho que eu vou querer)...
346. Vicente: ((entrega o casaco a Kélia))
347. Mara: ()
348. Vicente: eine:: é::... eine gentle/gentleman
- Segundo grupo (VORC022)**
349. Lúcia: ih, a gente vai errar tanto ((sorrindo)) (quando for) fazer essa prova...
350. Kélia: quero nem pensar...
351. Lúcia: (quero ver como é que vai) ser eu nessa prova
[...]
352. Professora: ja, auf Deutsch ist das nicht korrekt, wem habe ich? Ja? Auf Deutsch ist das obligatorisch...
353. Kélia: kompliziert...
[...]
354. Lúcia: schönen Feiertag, am Mittwoch komme ich nicht
355. Professora: kommst du nicht Lúcia?
356. Lúcia: nein/
357. Professora: es ist Wiederholung zum Test... nimm die E-mail von...
358. Lúcia: ((para Kélia)) gibst du mir deine Nummer von deine Telefon?
359. Kélia: ja ((fala o número do telefone em português))
- ⇒ **Aula 16 (VORC023)**
360. Professora: habt ihr gemalt? Die fehlende Bilder, habt ihr gemalt? ... nein?
361. Vicente: hã?
362. Professora: ihr sollt die fehlenden Bilder zeichnen, allen, ja?
363. Fernanda: desenhá
364. Mara: ah, meu Deus...
365. Vicente: zeichnen... desenhá?
366. Professora: [ja] [hum-hum]
367. Vicente: e:ita, vamo lá, quero ver o mais bonito, hein
368. Professora: Tobias hat das sehr schön gemacht , ja?
369. Vicente: ((diz alguma coisa bem-humorada))
370. Leo: desenhá outro desenho?
371. Vicente: é o que tá faltando, né? ... (não, tipo) desenhá o que tá faltando
372. Leo: é os outros? ... ah é...
[...]
373. Fernanda: cara, esse negócio de artigo, pronome é chato, até a gente conseguir entender isso...
374. Leo: nunca nem num dá pra decorar nem o pronome ... (mas eu vou) decorar
375. Fernanda: é plural é: a: é: que que é feminino, masculino? ...
376. Leo: [plural eu decorei todos]
377. Leo: plural eu decorei de todos
378. Vicente: hã-hã ((sorriso))
379. Fernanda: eu decorei o do Bruder
380. Vicente: hã?
381. Fernanda: eu decorei só o do Bruder
382. Vicente: é pior é quando a gente () a palavra/
383. Leo: não, plural eu tô falando o artigo do plural
384. Vicente: () uma nova palavra que () pra irmão, Geschwister, devia ser Bruder!
[...]
385. Fernanda: ai, ai, o jeito vai ser a gente falar igual os alemães falam português
386. Vicente: é

387. Leo: é mais fácil né
388. Fernanda: a gente vai falar desse jeito, o casa, o cadeira
389. Vicente: chegar lá e falar, 'kann ich sprechen ()? Ja? ... dann ...' ((sorriso)) vai ficar muito doido [...]
390. Vicente: eu tenho um amigo que tá no sexto semestre, ele falou que agora é irreversível, já era, aí ele fica aqui e perde tempo e:: não sabe se continua porque não vale a pena, não sabe nada
391. Mara: sério?
392. Vicente: sexto semestre ... três anos já
393. Mara: ah, de alemão
394. Vicente: de alemão
395. Mara: ah tá, pensei que era francês, falei nossa!
396. Vicente: [não]
397. Vicente: francês tava formado, já tava () ganhando dinheiro
398. Leo: ((risos)) dinheiro
- ⇒ **Aula 17 (VORC025)**
399. Kélia: que que é Altbau?
400. Lúcia: hum?
401. Kélia: Altbau?
402. Lúcia: Altbau, Altbau. (Alten Bau) é... é coisa antiga [...]
403. Marcos: Balkon::n, esse aqui é o que eu quero, ó, Balkon, Zentralheizung
404. Lúcia: Balkon? Que q/, was ist, que quer dizer Balkon?
405. Marcos: varanda
406. Lúcia: ah, varanda, hu:m... [...]
407. Marcos: sofort?
408. Kélia: principalmente eu acho... né (professora)?
409. Professora: was?
410. Kélia: sofort, que que é sofort?
411. Professora: imediatamente
412. Kélia: ah, imediatamente...
413. Marcos: [imediatamente]
414. Fernanda: imediatamente para lugar?
415. Kélia: urgente, () urgente
416. Marcos: [é, tá disponível, né], pode alugar, cê pode alugar e ir morar hoje
417. Lúcia: é, tá disponível... [...]
418. Lúcia: teuer!
419. Marcos: ja
420. Lúcia: ist teuer, nö?
421. Marcos: aber, é::, tem Balkon, ((sorriso)) Zentralheizung
422. Lúcia: [ja]
423. Marcos: das ist billischer dann...
424. Kélia: Balkon é, é varanda?
425. Lúcia: é...
426. Marcos: billiger! Billiger, das ()
427. Lúcia: im Sommer Balkon ist gut, aber im Winter nicht
428. Marcos: ja...
429. Lúcia: ((sorriso)) [...]
430. Marcos: Geschirr?
431. Lúcia: Geschirr é talher, não é:... talher
432. Kélia: é:: louça
433. Lúcia: louça
434. Marcos: ja, danke
435. Lúcia: [Geschirr] é: cozinha
436. Marcos: und Teller?
437. Lúcia: Teller, Teller é prato
438. Marcos: danke
- ⇒ **Aula 21 (VORC032-33)**
439. Kélia: eu entendi que... o Tom não tem Bett
440. Marcos: eine Bett, zwei Stuhle... und ein/ einen Tisch
441. Kélia: Tom? Pavel?
442. Marcos: Tom... ja: Pavel
443. Kélia: Pavel? Acho que é o Tom, né não?

444. Marcos: os dois precisam de Bett e Tisch
 445. Kélia: ah é?
 446. Ana Júlia: os dois precisam? Eles precisam? Mas não tem... tá...
 447. Marcos: [é] [é]
 448. Ana Júlia: ah, então... é (tudo) zwei aqui? ... zwei Tisch ... zwei Stuhle
 449. Marcos: [não, zwei Stuhle] [zwei Stuhle]
 450. Marcos: aber... ich weiß nicht ... wer ist Tom ... eu não sei qual que é qual!
 451. Kélia: pois é, tem uma hora que a gente não sabe quem tá falando, se um, se é outro...
 452. Lúcia: os dois que precisam de Vorhänge
 453. Marcos: ah::...
 454. Kélia: os dois precisam de que?
 455. Lúcia: Vorhänge
 456. Marcos: Vorhänge
 457. Kélia: Vorhänge não é ar-condicionado?
 458. Lúcia: não, Vorhänge é cortina
 459. Kélia: ah, é cortina?...
 460. Marcos: Klimaanlage ... Klimaanlage é ar-condicionado...

⇒ **Aula 22 (VORC035)**

461. Leo: ((em trabalho de compreensão de texto)) ah, ma/ eu/ olha só! 'Pavel e Tom renovamos nós agora e ele vai mudar ()'... muito confuso o/ a ()
 462. Kélia: [é!]
 463. Lúcia: [é!]
 464. Leo: que que é Bettcouch?
 465. Lúcia: Bett/ Bett é cama
 466. Leo: e Couch?
 467. Lúcia: Couch...
 468. Kélia: Bett/ é sofá-cama? É sofá-cama, Bettcouch... Couch não é sofá?
 469. Leo: não sei
 470. Kélia: é, é sofá... tem sofá também, mas tem esse Couch
 471. Leo: é:: ...
 472. Kélia: que que é davor mesmo?
 473. Lúcia: hum?
 474. Kélia: davor?
 475. Lúcia: é:/ um/ é: davor é:/
 476. Leo: [() de preposição que eu não tô conseguindo/ ... então? ()]
 477. Lúcia: é... então, ou ...
 478. Leo: cara, isso é muito difícil...

⇒ **Aula 23**

Primeiro grupo (VORC035)

479. Leo: é na vertical
 480. Vicente: mó viagem!
 481. Mara: caraca meu, que viagem...
 482. Bárbara: tipo, essa aula não era pra perder ((sorriso))
 483. Mara: tipo, né!
 484. Leo: é mesmo, cê perdeu a/ a aula
 [...]
 485. Leo: o meu deu tudo certo, mas eu não entendi nada ((sorriso)) () não, entender eu entendi, olhando aqui... aqui, olhando aqui (...)
 486. Mara: tem que decorar o que que é:: o 'wo' e que que é 'wohin'
 487. Vicente: como é o dativ/ o acusativo é pro wohin
 488. Mara: [infelizmente... decorar]
 489. Vicente: é, () freqüência, tem como
 490. Bárbara: então você entendeu, só achou difícil
 491. Leo: só achei impossível...
 [...]
 492. Vicente: cê vai ver, tudo em alemão é muito difícil, () da palavra, você pode voltar a palavra
 493. Mara: a gente tenta, né
 494. Vicente: é lógico
 495. Marcos: é uma (possibilidade) né, véi, a parada tem um termo específico, tá ligado?
 496. Vicente: é
 497. Marcos: sei lá, que o termo específico da porta do armário seja diferente de porta do (armário)...
 498. Mara: é... porta da parede!
 499. Coro: ((risos))
 500. Mara: Wandtür!
 501. Vicente: Wandtür!

502. Bárbara: saideira, saideira?
 503. Leo: saideira!
 504. Bárbara: saideira, então vai
 505. Mara: saideira? Qual vai ser a saideira?
 506. Bárbara: die Flasche
 507. Leo: die Tasse
 508. Mara: die Tasse ou/ oder die Flasche?
 509. Marcos: die Flasche
 510. Vicente: vamo falar dos talheres então, galera, a gente aprendeu a aula passada, Besteck
 511. Leo: não, nã/ nã/ não complica não
 512. Vicente: sei lá, tem dois talheres aí ()
 513. Leo: é, tem Geschingen também
 514. Mara: ele quer die Flasche, tá

Segundo grupo (VORC037)

515. Kélia: ((professora!)) wir brauchen ei:ne: Tisch!
 516. Professora: einen Tisch? Habt ihr keinen Tisch?
 517. Kélia: nein/ ãh/ é porque aqui ()
 518. Professora: ich habe keinen Tisch, () den Tisch malen, ja?
 [...]
 519. Daniel: (wir können) das/ das Radio é: auf den Regal (...)
 520. Kélia: nein, auf den Tisch ist besser
 521. Daniel: auch?
 522. Kélia: a/ é/ não/ é, über/ über não, é/ auf den Tisch, ja ... und/ und der Fernseher?
 523. Daniel: hu::m...
 524. Kélia: der Fernsehen ... wohin?
 525. Daniel: é hinten/ hinter der/ der Sofa?
 526. Kélia: hinter? Hier? ... põe!

⇒ **Aula 24** (VORC038-39)

⇒ **Aula 25**

Primeiro grupo (VORC041)

527. Bárbara: até hoje não consigo escrever substantivo com letra maiúscula
 528. Vicente: é, difícil, né
 ⇒ **Aula 26** (VORC045)
 529. Professora: ok! Also, wer sind die zwei Personen? ((im Lied))
 530. Kélia: der Vater
 531. Leo: einen Vater
 532. Kélia: einen Vater
 533. Professora: ein Vater, ja? Und was passiert? ... Was passiert? ... Wo lebt der Vater?
 534. Vicente: i:n einem Dorf
 535. Professora: was ist ein Dorf?
 536. Vicente: ()
 537. Professora: ein sehr kleine Stadt, ja? Eine sehr kleine Stadt... Und wie lebt man in einem Dorf? ... Wie ist das Leben in einem Dorf?
 538. Marcos: einfach...
 539. Professora: Marcos?
 540. Marcos: einfach
 541. Kélia: [hat keinen ()]
 542. Professora: einfach! Das leben ist einfach... Ok, welches Problem hat der Vater nicht?
 543. Leo: er hat ()
 544. Professora: genau, und wie lebt der Sohn?
 545. Kélia: er hat keine Zeit
 546. Professora: und wie lebt er?
 547. Kélia: ()
 548. Professora: () ist man nervös, nicht? Ja? Warum?
 549. Kélia: ()
 550. Professora: hum?
 551. Kélia: er arbeitet zu viel
 552. Professora: er arbeitet zu viel... und er macht alles...?
 553. Lúcia: au/ auf mal?
 554. Professora: auf einmal, alles zusammen nö, wenn er (), schläft er, wenn er liest, hört er... und der Vater?
 555. Kélia: (não faz)
 556. Professora: der Vater? ... ist cool, ja, der Vater ist cool... ok, und wie lebt ihr? Lebt ihr wie der Vater oder wie der Sohn?
 557. Kélia: ah, wie der Vater
 558. Professora: wie der Vater? Lebst du wie der Vater?
 559. Kélia: ah, ja!

560. Professora: () so, so, warum? Hast du viel Zeit?
561. Kélia: ja, ich habe viel Zeit ((fala alguma coisa em português em voz mais baixa))
562. Professora: ok, gut... Und Marcos?
563. Marcos: wie der Sohn
564. Professora: wie der Sohn? ... Hast du keine Zeit?
565. Marcos: [ja] [keine Zeit] ((sorriso))
[...]
566. Professora: ist das gut? Wie der Sohn zu leben?
567. Coro: nein
568. Professora: und warum leben wir nicht wie der Vater?
569. Lúcia: ()
570. Professora: ahã, warum () nicht?
571. Lúcia: ah, () wenn man keine Zeit habe/ hat, () macht... mach/ ao mesmo tempo?
572. Professora: [machen] [gleichzeitig]
573. Lúcia: und macht alles gleichzeitig ... gleichzeitig
- ⇒ **Aula 27** (VORC046)
574. Marcos: Kélia, kannst du: eine Kuli mich einladen?
575. Kélia: ah, oder/ oder Kuli? Ja...
576. Marcos: [ausleihen] ... mir ... ((falei da outra mesa para Marcos))
577. Marcos: ok, tô lá, quase lá... primeira vez que eu tento ((falando para mim))
[...]
578. Marcos: darf ich?... Darf ich?
579. Professora: hum? Das gehört mir nicht?
580. Marcos: não, ãh:, (que se) eu fosse pedir uma borracha (eu ia) dizer ,darf ich?'
581. Professora: darf ich, ahã
582. Marcos: nein ,kann ich?'
583. Professora: nein, ,darf ich?', ()
[...]
584. Kélia: se a ((professora)) vier corrigir aqui, vô tomar essa caneta dela! ((sorriso)) () ((sobre a caneta vermelha da professora))
585. Vicente: essa caneta () ((sorriso))
[...]
586. Marcos: ich finde dass, die:: ... das die:/ como eu digo sistema escolar? Wie kann man sagen sistema escolar?
587. Professora: Schulsystem!
588. Marcos: Schulsystem/ ich finde dass, die Schulsystem von Brasilien...
589. Vicente: (completo) ((sorriso))
590. Marcos: não ((sorriso)) ah:: ... ah, o que eu quero falar não consigo falar em alemão!
591. Kélia: ((sorriso)) aqui todos nós temos esse mesmo problema ((risos))
[...]
592. Marcos: ich finde, dass die Hausaufgaben ((risos)) nicht wichtig sind
593. Vicente: [((risos))] [deutsche Hausaufgaben]
594. Marcos: auch! ((risos)) vamo queimar todos os livros! ... () fogueira do sutiã ((risos))
- ⇒ **Aula 28** (VORC047)
595. Marcos: (kann ich sagen) ,ich habe Sicherheit?'
596. Professora: nein, ich bin Sicher
597. Marcos: ich bin Sicher
598. Professora: hum-hum ... ,ich habe Sicherheit' ist zum Beispiel, in Brasília hat man keine Sicherheit (), ja?
[...]
599. Kélia: ah:: meu Deus ... essa canetinha vermelha é de matar! A tarefa fica (pior)
[...]
600. Marcos: ((sorriso)) tudo de uma vez, né?
601. Kélia: ai, ai, ai, ai, ai... não quero nem ser eu nessa prova ()
602. Professora: ((risos))
- ⇒ **Aula 29** (VORC049)
603. Kélia: Komilitonen?
604. Ana Júlia: ()
605. Kélia: Kollegen? ... ich weiß nicht ... Komilitonen, uma palavra tão... ((olha no dicionário)) colega... Komilitone
606. Ana Júlia: que?
607. Kélia: Komiliton é colega/ die Schule
608. Ana Júlia: nossa, Komiliton?
609. Kélia: é de lascar, né?
610. Ana Júlia: que coisa horrível!
611. Kélia: (tô te falando) ...
[...]
612. Kélia: ich habe arbeiten que é o passado?

613. Professora: ich habe im Krankenhaus gearbeitet... gearbeitet ...
614. Kélia: () ai, muito difícil! a:::i... a::i, a:i
 ⇒ **Aula 30 (VORC050)**
615. Kélia: que que é Hosentasche? Hosentasche ...
616. Marcos: não, mas aí já tem(...)
617. Kélia: não, mas o que é Hosentasche?
618. Marcos: Hosen...
619. Kélia: é saia, é?
620. Marcos: é/ Hosen é calça, Tasche: acho que é...
621. Kélia: pode ser dentro do armário... ((professora)) o que é Hosentasche?
622. Professora: ((mostrando o bolso da calça)) das hier
623. Kélia: calça, (camisa)? ()? Bolso?
624. Professora: [nein] ja
625. Marcos: ... e se for da saia? Rocktasche?
626. Professora: hum-hum, Rocktasche, Rocktasche...
 [...]
627. Kélia: ((no momento de fazer uma pergunta a Marcos)) deu branco aqui tudo oh ((professora)), deu/ me deu branco... não sei nada woher kommst du...
628. Marcos: ich komme aus Brasilien...
629. Kélia: como é que é a pergunta do werden? Was...
630. Professora: was möchtest du werden
631. Kélia: was möchtest(...)
632. Professora: das () werden...
633. Marcos: werden?
634. Professora: hum?
635. Marcos: werden?
636. Professora: nein, ich will...
637. Marcos: ich will Clown werden?
638. Professora: ich will Clown werden...
639. Kélia: Clown werden? ()
640. Professora: ein Clown, der Deutsch spricht
641. Coro: ((risos))
642. Marcos: ich will ein () werden
643. Professora: ein...?
644. Marcos: (teilen)
645. Professora: (teilen)?
646. Marcos: ãh:/ (Leite)?
647. Professora: ah! Eine ()
648. Marcos: (), ja, mimisch...
649. Professora: Mimik/ ah, Pantomine!
650. Marcos: ja...
 [...]
651. Marcos: eu nunca sei que que é isso...
652. Kélia: o que?
653. Marcos: zum Beispiel
654. Kélia: é por exemplo
655. Marcos: () tanta coisa na minha cabeça!... eu () tanto...
656. Kélia: [é] [() você né!]
657. Marcos: ... não, pior que eu já soube disso um dia, com certeza... me ensinaram, eu simplesmente não aprendi...
658. Fábio: () (que as pessoas) te falam sessenta vezes e você não tem certeza do que é...

ANEXO X – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Kélia (VORC040)

Pesquisadora: bom, Kélia, então essa é a nossa primeira entrevista, a gente já conversou antes, e eu tava vendo as coisas que você já tinha me falado e surgiu o interesse de saber pra você qual a relação entre a psicologia e o alemão, porque citou isso meio por alto...

Kélia: a psicologia e o alemão?

P: é, e Alemanha, Áustria e Suíça, porque você esteve lá fazendo estágio na Suíça, não foi?

K: é sim/ sim na Suíça, foi

P: como foi essa relação?

K: ah! Bom, eu fui à Suíça porque surgiu uma oportunidade de fazer um estágio numa comunidade terapêutica que trabalha com drogaditos, né, então, a relação, quer dizer, foi nesse sentido, né, essa é a única/... ao meu/

P: a psicologia em si, não

K: não/ não, não, foi assim pra conhecer a metodologia utilizada, lá, né, e tentar pegar algumas das coisas que são utilizadas lá, algumas metodologias que poderiam ser aplicadas aqui em Brasília, lá no serviço que eu trava/ que eu trabalhava na época

P: e antes de você ir pra lá, você já tinha visto falar alemão, você já tinha contato com aquele seu amigo?

K: já... já, já, já... desde 93

[...]

P: bom, você já me explicou que você tem muitos amigos da embaixada que falam alemão, e aí você resolveu entrar no curso, você imaginou que podia ser possível fazer alemão(...)

K: teve uma situação bem interessante/ foi, a partir do momento que eu comecei a ter mais contato, né, e que eu estive na Alemanha também, () uma situação muito interessante porque eu tenho uma amiga que é alemã na embaixada, falava muito bem português, e ela viria para o Brasil, e eu já tinha ido lá, eu sabia que a mãe dela não falava qualquer outra língua além do alemão, então o Mauro foi me pediu 'Kélia, liga pra Paola', porque vai/ é/ tem alguma dúvida que a gente tinha lá no número do voo dela que a gente(...) 'mas, ela vai tá em casa? E se outra pessoa atender?', aí falei/ aí falou 'não, ela vai tá lá, não sei q(...)'

P: não tava!

K: não tava, quem atendeu? Foi a mãe dela, e ficou/ aí quando eu vi, eu falei 'Paola? Paola, Paola nein, Paola patati patatá, patati patatá', falei 'meu Deus', eu conhecia a mãe dela, () eu falei 'não vou desligar o telefone', aí que eu fiz, eu repeti a última fala, 'ah, patati patatá?' 'Ja, patati patatá, patati patatá, patati' 'ah, patati patatá' 'patati patatá', falei 'gente, como é que eu vou terminar isso?', não entendia chongas

P: você conseguiu manter uma conversa(...)

K: [()] repetindo a última a/ a/ dando a entonação pra o/ da sequência, eu falei 'como é que eu vou terminar esse telefonema?', que eu não sabia...

P: você tem que patentear essa estratégia

K: ((risos)) aí teve uma hora/ até uma hora que eu falei/ eu falei alguma coisa, tipo auf Wiedersehen, qualquer coisa assim, que ela percebeu que tinha que desligar, eu falei 'Mauro, agora você liga, quem atendeu foi a mãe dela, porque ela falou cinco minutos comigo e eu não entendi hufas', ele ficou morrendo de rir, foi e ligou e pegou as informações que a gente queria

P: você já fazia alemão quando aconteceu isso?

K: nessa época... nessa época foi que, foi 90 () 95, 97... eu acho que já, já fazia, já tinha feito uns dois semestres, sabe, é que umas palavrinhas assim que eu/ eu saberia/ é, alguma coisa/ acho que eu falei auf Wiederhören, ou alguma coisa, que eu saberia como/ como dar um término/ mas eu sei que/ (que acontece) a Paola falou 'Kélia, minha mãe falou que você já tá falando alemão! Você falou que ()!', falei 'ah, falei!' ((risos)) mas não entendi nada!

P: é, mas deu certo!

K: deu certo, ma/ manteve um bom tempo só tempo de/ porque ia ficar, assim muito desconcertante desligar o telefone, uma pessoa que eu conheço

P: fica chato, né

K: nossa, foi/ nossa, suei frio do lado de cá da linha, mas...

P: mas foi uma vitória, até onde eu/ parece que foi uma vitória

K: foi

P: e você tinha esse contato com o alemão e resolveu fazer alemão, mas agora eu queria saber, antes de você entrar numa escola de curso/ numa escola de alemão, como é que você via o alemão? A língua alemã?

K: nossa, um obstáculo assim, intransponível, é um obstáculo/ era, né, na época/ agora já nem tanto, mas era um obstáculo intransponível...

P: você via o alemão como um obstáculo

K: eu tinha vontade de ir à Alemanha, mas pensava 'nossa, não tenho coragem', não tenho coragem com inglês, é/ não tenho coragem com/ na época eu tava fazendo francês ainda, não tinha um total domínio/ mas não tinha coragem, e ainda mais a minha irmã esteve lá na Alemanha com meu cunhado, e: ela/ eles passaram assim/ ela passou tantos apuros lá, né que f/ lá/ procurando lá, o/ o negócio, só via Ausfahrt, Ausfahrt, Ausfa/ aí o/ o meu cunhado assim 'Rosana, e aí (que que você encontrou)?' 'Olha, essa cidade (eu não encontro), mas Ausfahrt/ tá cheio de Ausfahrt por aí!' ((risos)) Então... ia fazer uma pergunta pra uma senhora, delicada e 'rararororo!' (assustou) eles começaram a rir de nervoso pela entonação dela... né, então, assim, meu/ minha irmã já tinha ido à Alemanha, também nesses passeios assim, e aí a gente vai... é/ pra mim era muito difícil, então assim, poucas/ em/ ele falou assim 'não consigo falar inglês', pelo menos nos contatos dele, nas informações que ele queria, foi assim

no/ no/ no:: uma aventura mesmo, né, alguma coisa de ah, falava ‘Hospital, não sei o que, Hospital, então vamo procurar o hospital, hospital’, foi tipo assim, algumas palavras que se assemelhassem com português ele ()

P: nossa, mas aí você falou que achava/ que achava o alemão um obstáculo, mas o que que fazia você achar o alemão(...)

K: a entonação

P: ah, a entonação...

K: a entonação e a gente não ter qualquer/ poder/ poder fazer qualquer é/ é/ é/ é/ associação com uma outra palavra, eu não conseguia fazer qualquer associação/ a não ser hotel... mas não/ não dava pra você construir nenhuma frase (nesse sentido)

P: e a sua irmã (estudou) alemão?

K: a minha irmã é muito pior do que eu, oh, dez vezes pior que (...)

P: e que que ela achou de você começar a estudar alemão?

K: ela acha que eu sou louca! ((risos))

[...]

P: ela acha que você é louca porque?

K: porque/ pela língua, pelo pouco que eu vou utilizar, pelo/ pela dificuldade que é, essas coisas assim, ela que/ ah!

P: e a sua família acha o que?

K: a minha família acha que assim, não, a minha/ os meus são/ dão apoio, acham que é assim um ãh:: ... ãh/ tem uma/ uma similitude com a intelectualidade, sabe, é uma coisa assim que pouca gente faz, são as pessoas mais/ de um nível mais/ maior, por exemplo, sabe...

P: isso agrada, é uma coisa boa

K: [isso agrada] [é, é uma coisa muito boa] né, porque o inglês é uma língua que todo mundo tende a fazer inglês, né, o fato de já fazer francês/ inclusive quando eu comecei a fazer francês, eu não gostava de francês, eu fiz porque eu tava numa situação saindo/ pegando uma licença-prêmio do meu trabalho, e a minha irmã falou assim ‘olha, eu queria ir pros Estados Unidos’ a (mana) falou ‘olha, pros Estados Unidos eu não vou, mas se você for pra França, eu vou com você’, aí falei ‘bom, como eu sei que a Mana numa frase ela fala inglês, francês, mímica e tararã’, falei ‘não, eu não tenho coragem de ir com a Mana, e os franceses não gostam de falar inglês, eu não tenho coragem de ir com a Mana é/ é/ ne/ ne/ ne/ nesse nível, né’, não vou/ não confiava nada/ não confiaria nada na/ no idioma dela, não, então eu vou/ eu vou entrar numa escola, e falei () e gostei e fui ficando, fui ficando...

P: isso o francês, né?

K: o francês

P: o processo do alemão foi quase ... parecido

K: [foi, foi parecido]

K: eu não gostava do francês, mas francês é uma língua que já tem muita semelhança com/ com português em muita coisa, né, mesmo que algumas palavras tenham um sentido completamente diferente, mas dá pra você/ se você prestar muita atenção, dá pra ent/ pra ent/ dá, um pouquinho dá, né, e aí/ aí nessa época também eu tinha ami/ ah/ uma outra coisa que me influenciou, eu tenho uma amiga que é da Suíça alemã, uma grande amiga, e ela/ eu achava extremamente interessante, ligava alguém pra ela, ela começava a falar alemão, aí de repente desligava o telefone, ligava outra, tava falando francês, ligava uma outra e já falando inglês, então ela fala um monte de idioma

P: e ativamente

K: e ativamente, e ativamente e eu ficava assim encantada ‘aí não, eu quero chegar aí também, quero chegar aí também’...

P: bom, né!

K: muito interessante, muito interessante ... agora ela mora na Holanda... ela é suíça, mas mora na Holanda

P: deve falar holandês provavelmente

K: agora já fala muito bem, e fala muito bem português também, ela tem uma facilidade com/ com idioma muito grande, fala italiano, então assim, é/ e é uma pessoa muito comunicativa, então com certeza tem contato com to/ todas as línguas, né, dá pra praticar... de uma forma muito intensa

P: ah, que delícia... tá bom, e você falou que foi estudar uma primeira vez, parou e voltou. Dessa primeira vez que você estudou, o que você lembra assim, do curso?

K: olha, até o segun/ o semestre passado, eu lembrava de muita coisa... eu acho que eu poderia dizer assim que eu era umas das melhores alunas, hoje eu já acho que eu já tô assim mais(...)

P: mas o que que é muita coisa? Se lembra mais do que, assim?

K: [assim, muita coisa] tipo assim, cumprimentos, ãh: dias da semana, é:: que mais... ãhm: iniciar algum/ uma conversaçãozinha assim, básica, assim, pouquinho coisa, mas/ né, umas palavras assim mais difíceis, tipo Entschuldigung, que é uma palavra (difícil) né, então assim, alguma coisinha, e/ e/ e/ assim, pelo que eu percebi até o semestre passado, foi ótimo ter reiniciado do zero, pra mim foi excelente, né, porque a gente sempre () tem coisas a acrescentar, mas é/ é/ agora que eu sinto/ porque foi bem exatamente aqui eu acho onde emperrou no passado, não só pelas dificuldades que eu estava tendo na época, mas eu acho que essa parte assim de dativo, eu acho que eu tenho uma dificuldade maior de dativo, de acusativo, eu tenho uma dificuldade um pouco maior ... ai a coisa pega um pouquinho, então agora tô: tô percebendo que eu tô assim no nível da turma, ou então tentando chegar um pouquinho (no nível da turma), um pouquinho atrás, às vezes eu acho que tô/ tô/ até conversei com a ((professora)) ((professora)), será que não era bom eu repetir esse semestre?

P: porque que você acha isso?

K: porque tem umas coisas que eu acho que tá/ ainda tá muito difícil/ a construção de frases, tem umas coisas/ pois é/ eu já nesse texto/ ((livro “Oh, Maria”)) eu já gostei assim, da/ sabe, eu percebi que algumas coisas, lendo e assim, pelo fato de ter que apresentar, né, eu percebi que algumas estruturas ficaram assim, bem/ ficaram muito melhor, assim, gravadas

P: você já mencionou essa coisa, né, de gravar e aí falar, né

K: [é, é, exatamente] eu até falei com a ((professora)), super interessante esse trabalho, porque eu acho que assim a gente/ a gente aprende com mais... fluência, a coisa nã/ cê não precisa/ você não vai ficar tanto tempo, sabe, pra aprender algumas coisas, embora a gente já tenha visto, por exemplo, no/ am diesen Abend, depois vem/ depois vem o verbo e depois vem o sujeito, é: você ter que apresentar isso, precisar falar, isso fixa com muito mais (facilidade)

P: tem que pensar toda hora nisso, né...

K: sabe, é, exatamente, a coisa já/ já flui, sabe, eu acho que/ eu gosto muito dessa coisa...

P: o que você acha mais importante num curso de alemão?

K: ah, a fluência da conversa/ da conversa

P: conversar?

K: conversar, mas claro que e/ a/ gramática é extremamente importante, mas assim, você/ você ter a compreensão e ter como dar continuidade a/ a um/ a um/ a uma fala, a um pensamento, a uma conversa, eu acho que... é esse o meu objetivo

P: o que que você mais gosta aqui... nesse curso?

K: o que eu gosto?

P: o que que você mais gosta?

K: ah, eu gosto porque a gente (deve) tá treinando falar alemão, isso/ isso me/ eu saio daqui feliz, toda vez que eu saio daqui, eu saio daqui feliz porque eu treinei falar alguma coisa, sabe... em alemão, né, então assim, tô/ tô:/ tô indo, tô no caminho... eu acho que é...

P: e do que você menos gosta aqui?

K: o que eu menos gosto? Não, não tem o que eu menos/ o que eu menos gosto... essa parte gramatical, mas que eu sei que é super importante e que eu/ eu sei que tem que estudar um pouco mais

P: como seria ideal pra você?

K: ideal? Ah, ideal é que fosse explicado e já/ e já absorvido! ((risos))

P: ideal era um chip, que a gente ()

K: isso era ideal!

P: não, mas assim, como você considera a maneira ideal de se aprender uma língua, então? Você já mencionou a questão de decorar diálogos e falar, mas não dá pra gente basear a aprendizagem toda nisso, como você acha?

K: mas muito das coisas que você tiver compreensão/ porque também não é só decorar, é decorar e entender, senão (cê fica que nem) papagaio, né, entendendo o que você tá decorando, né, eu acho que isso facilita, né, até gramaticalmente, até assim a/ a construção da/ de novas falas, né, em cima daquilo que você já 'opa! Essa construção aqui eu decorei, papapá', então isso aqui já vai (facilitar) num outro momento que eu precisar usar, né, é claro que a gramática tem que tá junto, mas eu acho que se tivesse assim, uns dialogozinhos que a gente tivesse mais freqüentemente, sabe, e hoje eu/ eu/ é porque eu tô acho que também num momento de mudança também, () mudando os guarda-roupas lá de casa, então tá uma quebradeira, um negócio horrível, mas eu quero ainda, nem que seja nas férias, pegar esses textinhos aqui e dar uma/ uma reforçada neles

P: reforçada como?

K: ler mais, ler mais, ler mais, até o momento que eu tiver falando sem tá lendo... sabe assim, entendendo/ claro, entendendo o que eu tô falando

P: isso já é parte do aluno, né, mas é () né?

K: [exatamente, isso é parte/ isso é parte do aluno

P: o que mais você acha que o aluno deveria fazer pra aprender bem uma língua?

K: treinar, treinar, treinar, treinar, treinar, é::

P: em casa...

K: em casa, eu tenho uns vídeos também que/ de filmes alemão/ alemães, então isso eu acho que ajuda, vou pegar outros filmes em alemão, que eu acho que também ajuda, porque também tem que ficar ouvindo, ouvindo, ouvindo...

P: então/ então a gente pode dizer que você considera um jeito bom pra se aprender é você procurando alemão fora também...

K: claro, claro, treinando de qualquer forma, tendo acesso a/ à língua, ouvindo, sabe, (não entendi)/ esse livrinho, tem um monte de palavra que eu não entendi, que eu fiquei () vou pegar esse/ vou comprar esse/ desse segundo/ da segunda turma, porque eu quero ler, eu quero ver as palavrinhas que eu nã/ nã/ não entendi, no Oh, Maria também tem muita palavrinha que eu não entendi, mas que dá pra entender assim, o/ o sentido, né, mas tem muita palavra nova...

P: mas o treinar que você diz é...

K: é ler, é falar, é:: ouvir... é isso

P: escrever não?

K: escrever também, mas quando/ acho que quando a gente/ não é/ ess/ cê precisa treinar a escrita, mas a escrita hoje me interessa, mas se eu tivesse uma hierarquia talvez fosse mais ()

P: qual seria sua hierarquia?

K: a minha hierarquia seria entender... falar... e depois escrever

P: como é que você tá em entender? Como é que você considera?

K: algumas coisas vão/ vai bem, algumas coisas vai bem, eu acho que assim, tô no nível da turma, eu acho...

P: e no falar?

K: no falar eu ()

P: então, como você avaliaria?

K: no falar... eu acho que a gente fala pouco aqui...

P: é? Mas você...

K: e eu/ e eu/ e eu falo pouco também...

P: mesmo porque você até tem oportunidades, né, conhece muitas pessoas que falam...

K: é, ultimamente até eu não tenho saído não, com es/ com essas pessoas, mas assim, de um modo geral, é:/ é/ eu tenho essas oport/ mas falar alemão já (fico mais emperrada), (lá fora nem pensar), aqui que eu fico tentando, mas () com esse exercício de hoje, pra sair essa frasezinha é meio complicado, onde tá/ onde fica aquele negócio, sabe, porque eu tenho/ emperro, emperro, emperro na a:/: em acusativo, em/ essas coisas de dativo, esse negócio assim, então (engasgo)... e aí ()

P: e sua leitura, como é que vai?

K: minha leitura? Vai razoavelmente bem... razoável, razoável

P: e a escrita?

K: a escrita/ a escrita razoável também... a escrita razoável, eu acho que se eu fosse falar assim, o que tá pior é a fala

P: e ela é alta na sua ... hierarquia, né?

K: [e ela é alta dentro dos meus... é/ da minha proposta]

P: que que você acha que poderia mudar? Você poderia mudar?

K: eu tenho que falar mais esses exercícios tudo que eu tenho aqui, ficar falando e ficar ouvindo o que eu falo

P: gravar?

K: não, não necessariamente gravar, falar e ao mesmo tempo ouvir

P: ler em voz alta...

K: ler em voz alta, isso, ler em voz alta

P: e você acha que ajudaria

K: eu acho que ajuda... acho que ajuda

P: e sua prova, como é que você foi na prova? Você tem a sua nota?

K: foi ruim...

P: não foi bem?

K: não, 4

P: quatro?

K: foi ruim, foi ruim, foi ruim...

P: o que que aconteceu?

K: o que que aconteceu? O que que aconteceu que eu fui ruim... eu acho que pegou na gramática... pegou na gramática...

P: você acha que essa nota é:...

K: eu acho que ela reflete o meu/ o meu... o meu momento mesmo... assim de/ de/ de não conseguir absorver bem essa/ essa/ essa parte gramatical...

P: mas ela/ essa nota reflete você como aluna?

K: não, como aluna eu tô um pouquinho melhor...

P: como é que é a Kélia aluna de alemão? Fala pra mim

K: eu sou interessada, embora assim, é/ em casa eu também dou uma/ uma/ me esforço, mas eu poderia me esforçar muito mais, que eu tenho muito mais tempo/ é muito pouco dentro do que eu podia/ mas me esforço um pouquinho/ mas aqui/ aqui em sala de aula eu sou super interessada, é:/ eu fico/ assim/ às vezes me lamentando por não conseguir às vezes fazer uma/ uma/ uma frase dentro da estrutura que a ((professora)) tá pedindo, a:...

P: que sentimento que isso gera em você?

K: um pouco de frustração... um pouco de frustração/ eu acho que eu tenho um nível de exigência alto, então isso/ essa/ a ((professora)) até falou 'eu acho que não é o caso de repetir, tarará', mas eu não sei, eu tenho um nível de exigência alto e eu não tô interessada em passar esse ano, eu tô interessada em aprender, ter o domínio de uma língua que eu me propus a aprender... sabe, então assim é/ passar, sabe, não/ não tem importância...

P: é o de menos

K: é o de menos

P: bom, você é interessada...

K: [então eu sou interessada, é:/

P: fica um pouquinho frustrada ()

K: [fico um pouco frustr/] acho que eu tenho um pronúncia que/ que mais ou menos adequada, sabe, eu vejo meus colegas, acho que a minha pronúncia tá um pouquinho/ às vezes eu acho que tá um pouquinho melhor que a deles... ah:: que mais... eu acho que/ o que emperra é eu não conseguir ainda/ o que me frustra é eu não conseguir formular a frase, mesmo dentro do que é/ eu não consigo assim/ mesmo dentro do que a ((professora)) pede, às vezes eu sinto uma dificuldade grande de/ de formular a frase, isso me (irrita)

P: isso te impede de tentar falar?

K: impede

P: você deixa de falar...

K: deixo, se eu tiver a oportunidade de falar um negócio que eu não tiver/ que eu soubesse que a frase não tá bem estruturada, eu deixo... isso aí/ mas isso aí (eu sempre fui assim)/ lá/ lá, como eu te falei que a Mana fala dez/ um monte de/ de/ mistura inglês, francês, espanhol pra falar uma frase, quando eu ia lá procurar no dicionário pra falar direitinho o francês lá que eu queria, a Mana tava lá fazendo assim, pepepê, falando numa frase inglês, francês, espanhol e o povo entendia, né, eu ficava pé da vida porque eu queria falar a frase direitinho, pra poder passar a informação e receber informação, e a Mana não, ia lá () em uma frase era inglês, francês, espanhol e a mímica, e o povo respondia e ela () ((risos))

P: e a coisa ia embora...

K: e a coisa ia, é ... eu falei 'ah, não, Mana, pelo amor de Deus', e eu/ e eu assim/ e eu

P: mas você não gosta dessa estratégia?

K: não, não gost/ acho péssima, acho horrível, horrível, se eu puder () eu saio de perto ((sorriso)) ... mas é uma forma de a pessoa se comunicar, claro, claro

P: se ela consegue, né...

K: e é isso também, ela faz assim porque ela tem uma dificuldade grande com inglês, com francês, né, então assim, é uma forma que ela conseguiu/ claro, ainda bem que ela conseguiu isso, né, que não a impede de/ de viajar pra outros locais... mas então meu nível de exigência, ele é mei/ mais alto, então se eu souber que tem uma frase que eu não tô sabendo falar direito, eu vou engolir

P: mas é porque você acabou de falar que acha que a gente fala pouco aqui, e/ e/ e/ aí você perde oportunidades de falar porque acha que vai falar errado, como que é isso?

K: pois é, então primeiro eu tenho que ter a segurança de/ de falar dentro de uma coisa que eu acho que tá estruturalmente bem pra depois falar... aqui é o espaço pra treinar isso

P: agora ainda não seria o momento de falar

K: não seria o momento...

P: como é que você acha que deveria ser?

K: o que?

P: no começo, vocês recebem diálogos prontos, ou não? Vocês produzem e decoram? Como você acha que deveria ser a ordem do seu aprendizado?

K: você tá falando a partir de qual semestre?

P: do primeiro, do zero

K: do primeiro, do zero? Ah, eu acho que/ que uma decorebazinha ajuda...

P: decorebazinha...

K: é, eu acho que também vai muito assim... é/ é/ aí você tava falando da relação com a psicologia, né, a sua pergunta inicial, eu sou de uma linha comportamentalista, que é/ pros psicanalistas é o fim da picada, cê tá entendendo, aquelas (), e a comportamental, ela é muito prática, ela é muito, incisiva, né, uma pessoa numa terapia comportamental ou ela se resolve, ou ela sai, e isso também não vai demorar dez anos (pra se resolver ou sair), e eu espero numa língua uma praticidade, tá, que eu encontro ne/ dentro da minha formação dentro da psicologia, se a gente pudesse fazer uma analogia, estaria mais ou menos por aí, né, que é uma coisa também que eu (falando) mais americanizada, né, digamos assim, Skinneriana, aquela coisa/ mas eu funciona, assim como eu acho que 'ah, pode ser (pobre) ficar decorando', mas é o que funciona, a gente precisa decorar estruturas eu acho da frase, pra que possa ter a segurança de form/ formular um diálogo e entender e ser entendido, porque assim que faz uma criança aprender qualquer idioma, é ouvindo, ouvindo, ouvindo e começando a falar () e repetindo aquilo que ela ouve ...

P: [e repetindo]

K: sabe, então eu/ eu/ eu vejo que aqui segue a linha mais européia de uma coisa mais lenta nesse sentido

P: falar em linha européia

K: [() tempo ainda/ (falar) alemão (tem que ter) tempo!] ((sorriso))

P: falar em linha européia, como é que você compararia seu aprendizado de francês e de alemão? de francês, não de inglês...

K: de francês é semelhante aqui...

P: bem semelhante?

K: é semelhante

P: o seu processo interno também?

K: o meu processo interno também, é semelhante... embora/ embora o francês, a partir assim de um ano, já me deu assim, um prazer enorme assim, de querer dominar a língua, e querer aprender e querer/ porque no começo eu não gostava de francês, né... o alemão é/ é/ o que me dá/ o que me dá esse interesse, eu acho que é uma língua intelectualmente interessante de se falar, mas não é uma língua bonita, como é o francês, sabe, então tem isso... o processo me parece muito semelhante, eu fiquei uns nove anos no francês (), agora eu tô querendo/ tô pensando, talvez no próximo ano ou no ano seguinte passar uns dois meses na Alemanha num curso de alemão, eu acho que isso podia dar uma/ uma aceleradinha podia ser uma coisa interessante, tô me (avaliando) assim, umas coisas...

P: é, você já tinha até mencionado isso, né, porque lá você teria que...

K: teria que falar, de qualquer jeito, teria mesmo...

P: é, tô me lembrando, é...

K: e talvez lá pro ano que vem, já tenha u/ uma/ uma base, um pouco melhor...

P: como é que você acha que vai ser lá, o curso lá, como seria um curso lá?

K: pois é, isso aí às vezes me preocupa, porque acho que vai ter muito estrangeiro, né, falando, e os estrangeiros, é: não seriam (porque a gente) vai poder ter um vínculo maior, mas não seriam as pessoas ideais pra se conversar a língua, né, então eu vou ter/ vou/ o meu/ o meu núcleo maior eu vou precisar encontrar fora do meu curso, onde eu quero aprender, onde eu vou encontrar a aprendizagem/ claro que vai ter a aprendizagem técnica, né, na sala de aula, tarará, mas assim, não serão os meus colegas os meus melhores é/ é/ minhas melhores companhias pra aprender o idioma de alemão

P: [porque?]

K: porque eles falam/ tão na mesma situação que eu... não são nativos

P: (você quer conversar) com nativos... ah, entendi

K: [só nativo, exatamente] [nesse sentido]

P: porque o nativo...

K: o nativo é que tem o domínio do idioma, a gente pode/ pode fazer a troca...

P: e se um estrangeiro tiver o domínio também? Já serve?

K: serve, se ele tiver o domínio, mas é/ é/ isso eu acho improvável, porque se ele foi pra lá pra aprender alemão, é um curso de alemão, então... é/ é improvável

P: pode estar mais adiantado talvez...

K: pode, pode, se não tiver sotaque! ((risos)) japonês, chinês

P: qual que é o problema do sotaque?

K: ah, porque o sotaque emperra muito, eu acho, quer dizer, é/ é/ por exemplo, eu tenho uma amiga que é chinesa, o inglês dela é pessimo, sabe, então assim, é:... cê nã/ não tem como você aprender um idioma/ por exemplo/ (uma pessoa é) melhor falar outra co/ espanhol, outra coisa, sabe, porque não sai direito... então tem algumas/ tem alguns países/ eu acho/ eu acho que a gente tem uma facilidade maior de idiomas, eu não sei, tanto o espanhol pra compreender/ eles compreendem mal a gente, a gente já tem uma facilidade maior de compreendê-los é:./ então eu acho que/ que/ n/ não sei também se é uma coisa assim de Brasília, que pega o sotaque de todo/ de tudo quanto é lugar, (faz um só, né) e acaba que não tem sotaque nenhum... e/ isso facilita, mas eu percebo que assim, normalmente/ eu tenho por exemplo a/ amigas de anos, e anos, e anos que moram no Brasil e têm o sotaque do espanhol fortíssimo... sabe, então assim, eu acho que...

P: e a gente morando num país de língua espanhola, a gente perderia o sotaque?

K: [eu acho que a gente morando num país de língua espanhola, a gente/ a gente]

K: a gente perderia, eu acho que perderia... eu acho que a gente tem uma facilidade maior de/ de interagir, nesse sentido, de/ de/ de/ de/ ... eu tenho a impressão

P: tá bom, aí você falou do colegas da turma, eu quero perguntar sobre essa sua turma, como é que é a sua relação com essa turma?

K: olha, a minha relação/ (a impressão é) que os colegas já tão um pouquinho pra trás/ mas eu tenho uma dificuldade de gravar nome... sabe, então às vezes me pego () oh/ mas/ mas eu não sei o nome, não conheço/ conheço todo mundo, mas não sei o nome, né, isso/ assim, isso me incomoda, mas sempre fui assim porque desde a faculdade, eu conhecia muitas pesoas e acaba que todo mundo te conhece mas o nome vai embora, é o menos importante, né, infelizmente ((sorriso))

P: porque às vezes a gente nem se fala muito/ nem se chama muito pelo nome, né...

K: pois é, exatamente, o ()/ isso me constrange um pouco, porque eu sei que as pessoas normalmente parece que sabem o meu... sabe, então fica ainda/ pior ainda, me sinto muito pior ((sorriso))

P: mas perai, você acha que(...)

K: [mas assim, mas] eu acho que/ que a gente tem um contato bom... sabe, mesmo de outras/ com as outras mesas/ eu acho que a ((professora)) faz um trabalho de interessan/ de inte/ de interação interessante com essas brincadeirinhas dela de ()

P: como é que você se sente interagindo, assim, com a turma?

K: [acho legal... interagindo, não/ legal, legal]

K: legal... uma forma de tá junto com o colega que tá lá no final, que eu mal vejo, né...

P: como foi o caso, né?

K: é, exatamente, eu acho isso bacana...

[...]

P: o que que é ter ritmo, mas pouco conteúdo? Me explica isso...

K: ah, sim, pois é/ a entonação, eu acho que eu tenho uma entonação interessante, assim, que se assemelha a uma entonação do alemão () tá ouvindo, com mais frequência, parará, eu acho que essa ento/ essa/ essa mobilidade, né, eu acho que eu teria, ou tenho/ ou tenho uma facilidade maior

P: o ritmo na língua...

K: na língua, na entonação, né, agora o conteúdo (aí que tá)

P: e que que é pouco conteúdo?

K: o conteúdo eu diria as próprias/ as próprias palavras, né: assim, você formular uma frase gramaticalmente correta

P: esse é o conteúdo

K: esse é o conteúdo, agora a mobilidade (), a dança da/ da/ mu/ da/ da/ língua, eu acho que eu/ a/ que eu j/ já assimilei mais ou menos/ eu acho que eu assimilei, assim ()

P: ritmo não é só/ entendi agora, eu fiquei curiosa... você mencionou também que o alemão era um quebra-cabeça que você queria montar... quebra-cabeça porque? Por causa da questão da...

K: por causa/ gramaticalmente, porque você pega/ tem um/ você vai saber uma frase, muitas vezes pela/ lá no final, com o verbo, né, então você tem que/ 'agora (eu tô entendendo) o que você tá querendo falar porque o verbo tá lá no final', né, principalmente habe que normalmente vai pro final...

P: mas você falou que/ você mencionou que o alemão era um quebra-cabeças, pra você isso pesa mais positivamente ou negativamente?

K: positivamente porque é: eu estou aqui pra/ pra montar

P: ah, legal... e acha que...

K: com certeza eu vou, sabe, não sei quando, mas vou

P: vai!... então, bom, você já falou pra mim que o alemão era um quebra-cabeça e que a frase e tal/ se você tivesse que dizer pra mim as principais características da língua alemã, o que que vocêalaria pra mim?

K: gutural, ahm... é:... o ritmo é pobre...

P: ritmo pobre, o que que é isso?

K: modula pouco, eu acho que modula pouco

P: modula pouco

K: é/ é normalmente é/ são frases assim... ahm ... você vai/ você vai/ ela vem assim retinha e de repente ou vai pra cima ou vai pra baixo, sabe, a entonação (), isso eu acho que/ que assim/ às vezes não/ esse ritmo ficou mais fácil () eu acho que não tem/ ãh/ a gente fala frase por frase, quase como se fosse palavras soltas, mas que tem uma coisa só, e eu acho que no final/ aí dá uma quedinha, ou dá uma subidinha, uma/ uma/ uma coisa mais ou menos assim

P: só pra eu entender direito, o português, você diria o que?

K: o português não, ó, o português eu já tô falando papapá/ já dá uma/ ela tem uma/ as frases tô/ as palavras tônicas têm assim, uma/ uma/ tem uma dança maior/ o francês muito mais, sabe, mas eu acho que o alemão fica distante, é destacado... () o som saindo pela é/ é/ muito da garganta

P: então é gutural, modula pouco...

K: modula pouco... que mais... e então... eu acho que é assim, é isso que eu fale/ que eu coloquei, modula pouco fica quase como palavras soltas, mas como você fala é/ com o tempo curto, então vira uma frase... sabe, é uma coisa assim meio/ meio quebra-cabeça ((sorriso))

P: é, porque a idéia é assim, você imagina uma pessoa que não tem a menor idéia do que que é o alemão, você tem que explicar pra ela, o que que é alemão/ o alemão é uma língua, que é gutural, que modula pouco, que as palavras parece que são assim...

K: por isso parece ser agressiva, o que não é de forma alguma, é uma língua com os mesmos conteúdos que teria qualquer outra língua, né, mas assim, quando você ouve/ quem não tem o domínio acha que tá brigando com ela/ você pode falar a palavra mais/ eu te amo, mas se você não tem contato com a língua, vira uma bronca ((risos)) então eu acho muito/ muito ()/ mas o fato de se ter um domínio é/ é/ pressupõe que você/ eu/ eu a/ eu/ eu sinto assim... acho que é um orgulho de ter domínio dessa língua, primeiro porque a Alemanha que é um país tão/ sempre foi, desde a Segun/ depois da Segunda Guerra, deu aquela subida, é um país assim de/ de/ de/ de tecnologia, de/ de primeiro mundo, essa coisa toda/ então, você ter um domínio de uma língua de um país desse, eu acho que é um orgulho

P: ótimo! MUITÍSSIMO obrigada, Kélia!

K: por nada, espero ter esclarecido suas dúvidas...

Duração: 35'09''

Lúcia (VORC044)

Pesquisadora: é porque a gente já conversou sobre como que você teve contato com alemão () e tudo, aí, queria saber o que que significa o alemão pra você?

Lúcia: é uma coisa/ como diz/ vamo dizer que é uma... é uma vontade que eu tenho/ que eu quero aprender () da/ da minha... como é que eu digo, a:...

P: das suas raízes?

L: isso, das minhas raízes/ aí eu quero aprender mais pra saber mais...

P: porque você falava era dialeto, não era? Mas o(...)

L: isso... o alemão então/ por isso que eu tô aqui pra aprender um alemão certo, pra poder falar certo, escrever, tudo

P: além do que era mesmo da/ das suas raízes, né

L: era, era da minha/ das minhas raízes...

P: e você quer aprender alemão certo, mas você também quer aprender a ler e escrever, não é?

L: muito

P: porque muito?

L: ah, porque é uma coisa que/ que v/ que a gente/ que desde pequeninha só falava, e/ é/ nunca aprendi, então isso aí nunca ninguém/ assim, falou qualquer coisa 'a/ vai lá aprender, não sei o que', agora que eu tô querendo mesmo, é/ é uma coisa minha, que eu que quero

P: mas qual que é a importância, assim, na sua vida? De aprender a ler e escrever alemão...

L: eu não sei direito, mas é uma coisa que eu tenho vontade de fazer e que eu nunca tive assim, vamo dizer, muita oportunidade de e/ entrar numa sala de aula e aprender o alemão, como eu tô tendo agora... então é u::m/ tipo um desafio, vamos dizer assim

P: você encara como um desafio?

L: é, que eu quero aprender, é meio complicado, no/ tô/ tô sofrendo aqui, mas tá/ tô querendo aprender... eu tô gostando

P: tá bom, e esse não é o primeiro curso que você fez, né, você já comentou que você já fez ((escola de alemão))...

L:

[isso]

P: o que que você lembra do curso da ((escola de alemão))?

L: é muita/ assim, as palavras mais (comuns), tinha o:: dicionário, né/ aqui/ e lá/ lá eu falava mais... e também não tinha esse e/ negócio dos verbos/ aprender os verbos como eu tô aprendendo aqui, colocar... ah/ no lugar certo e fazer as frases certo... então isso que eu tô aprendendo agora...

P: o que que você acha mais importante num curso de alemão?

K: eu acho que saber falar o certo, né, e/ e/ por isso que eu sempre eu tinha medo, teve uma vez que eu fui lá por Rio, aí tinha um alemão lá, aí ah:/ ele descobriu que eu falava alemão, aí ficou no meu pé, mas eu fiquei tão sem jeito/ assim, porque eu tinha medo de não/ mas eu entendia o que ele falava, mas eu não conseguia falar com ele...

P: você não respondia?

L: respondia, mas muito pouco, porque eu não conseguia falar, porque eu tinha medo, qu/ é:/ eu tenho/ eu tenho isso, eu tenho medo de não acertar as coisas... aí eu tinha/ tinha isso, mas agora já/ agora já é/ já enfrente, agora já consigo entender ((sorriso))

P: tá ótimo, mas, e num curso, pra aprender o alemão certo, o que que você acha importante?... O aluno fazer?

L: ah/ é/ é o que eu tô fazendo aqui, ah/ querendo aprender, saber, ah/ q/ às vezes eu tô lá estudando sozinha, eu não consigo saber como é que é, daí eu volto pra trás, eu estudo, ve/ eu vou ver como é que/ é/ se eu lembro o que eu aprendi na sala de aula, pra poder colocar em prática, né

P: como é que você estuda? Em casa? Que que você faz, primeiro isso, depois aquilo, como é que você estuda?

L: eu primeiro/ eu tenho/ primeiro eu faço meu dever de casa às vezes, né, aí às vezes eu/ depois eu vou lá, leio alguma coisa, às vezes eu faço uma cópia, que/ que a: ((professora)) falou que eu tenho muito.../ muita.../ que eu tenho que copiar mais, que/

que eu escrevo errado, que eu escrevo no meu dialeto, sabe, é aquela coisa pra trás ainda, sabe? Então, do jeito que eu falava, eu escrevo às vezes e eu/ e/ e/ e/ e/ errado... então issa/ isso que é a minha luta agora, que eu fa/ que eu/ eu escrevo muito errado/ toda hora ela tá chamando a minha atenção porque...

P: na escrita...

L: na escrita

P: então você estuda fazendo dever, é/ copiando...

L: é, agora eu tava lendo/ várias vezes eu li aquele livrinho, várias vezes, aí já dá pra/ assim, é que e:u, ã:h/ que eu mo/ assim, tenho namorado né, não/ não sou casada, mas vivo mais lá do que cá, né, (como se diz, assim), então a gente vive muito junto, aí ele disse é/ é/ que é/ que eu até vou perguntar pra ela, ou pra você mesmo, de uns livros, assim, que são mais fáceis, pra eu poder pegar o/ e:/ e:/ pra ler, né

P: é interessante mesmo... o que que você achou dessa atividade de ler um livro e apresentar?

L: eu achei legal

P: porque?

L: porque assim é/ é uma coisa que você se/ tem que se dedicar ao negócio mesmo, você tem que ler, você não pode, assim, vamos dizer, 'ah, não vou fazer', ou por exemplo, 'eu não vou ler, vou falar/ vou ler por cima', não, você tem que ler, entender pra você poder fazer um resumo, né... aí isso eu acho legal

P: que bom, que ótimo, e você já estudou outras línguas? Ou essa é a primeira língua que você tá estudando?

L: [não, essa é a primeira língua]

P: nem inglês?

L: não

P: tá, é que isso em nenhum lugar você tinha mencionado e eu fiquei curiosa... tá, e aqui do curso, o que que você gosta mais?

L: ah, eu gosto quando/ quando ela interage com os alunos, sabe eu/ eu...

P: porque?

L: é porque nã/ não você não/ a gente/ eu tava comentando, né porque/ é/ não é uma aula cansativa, porque você/ toda hora você tá mudando/ e/ e/ ela muda as pessoas de lugar, você levanta, você conversa com/ com outros, não é uma/ um/ um/ assim, uma coisa assim, certinha, que você tem que sentar e prestar atenção só, né, por isso que eu gosto

P: e do que você menos gosta aqui?

L: menos gosto... ah, quando é negócio de verbo, aí me/ me/ me complica a cabeça ((sorriso))

P: porque?

L: é porque é/ que é/ que é/ pra mim é meio complicado de aprend/ de/ de: pegar, eu teria que/ que/ assim/ pra entender as coisas... sabe, então às vezes eu/ ela passa um negócio, daí/ por exemplo, eu/ eu não entendi, mas daí é um/ uma falha minha que eu tenho, de não ficar perguntando muito

P: você acha que isso deveria mudar?

L: eu acho que/ a:/ mas isso é/ mas é porque sou eu, né... mas às vezes não é todo/ é/ às vezes/ não sei, às vezes só/ às vezes eu penso assim/ não é/ 'será que todo mundo entendeu só eu que não?'

P: e o que que você acha?

L: eu acho que só eu que não entendi

P: é? Nunca os colegas perguntam uma pergunta que você também tem na cabeça?

L: não/ pergunta/ a/ a/ até o Leo perguntou outro dia que ela/ aí na aula seguinte ela repetiu tudo de novo, aí eu apre/ eu co/ consegui entender melhor o que ela queria...

P: então você não era a única que não entendeu...

L: é, então/ aí eu tava fazendo até minha cabeça eu mesma né, de perguntar mais as coisas né...

P: porque que você acha que tem perguntar?

L: [por que eu/] eu sou meio tímida assim/ sou meio.../ com vergonha, sei lá, às vezes...

P: mas você acha bom uma pessoa que pergunta você acha bom... porque? O que que traz de bom?

L: [eu acho, eu acho]

L: porque me ajuda... porque me ajuda, daí ela/ ela fala de novo, ela explica de novo, aí eu a/ eu consigo entender melhor

P: porque assim, você falou/ eu perguntei do que que você menos gosta e você falou negócio de verbo... o que do verbo, assim?

L: é porque às vezes/ é/ a colocação dos verbos, vamos dizer assim, né...

P: que mais?

L: (mais nada)...

P: mais a colocação dos verbos na frase... quando é esse tema...

L: aí já me trava, como diz, me trava um pouquinho, sabe, então é isso, o resto eu gosto de tudo

P: e como você acha/ qual que é o jeito melhor de se aprender uma língua? Que que você acha? O que você acha mesmo, da sua cabeça?

L: eu acho que conversando, acho que conv/ falando... eu acho que a pessoa aprende m/ mais rápido... é melhor eu acho...

P: que mais? Não dá pra gente só conversar, né...

L: é, na/ e/ eu acho que assistir filme também, dá pra/ acho que dá pra entender bem/ eu acho que/ porque/ se você tem/ se tá/ você tem que tá ligada no/ no/ no filme, né, no caso, aí você tem/ cê/ cê/ você aprende muitas palavras, (o que se passa) e/ e talvez você não conse/ não sabe o/ o/ o nome da/ o nome da/ (daquilo lá que fala, né), as palavras dá pra/ dá pra entender... e ler também, ler também, porque eu/ foi o que eu aprendi agora nesse livro, né, porque/ aí eu comecei/ todas as palavras que eu não sabia o que que era, eu anotava, depois fui/ ia lá no/ no dicionário procurar... então eu acho que muito importante

P: então é ter o contato, é ouvir, conversar, ler... e em casa, o que que o aluno pode fazer em casa pra ele aprender melhor?

L: eu acho que lendo mesmo... você consegue e/ você consegue a/ se a pessoa consegue ler, eu acho bem importante, ler...

P: e se não consegue?

L: ah, porque aí não tem que aprender na escola
P: ah, quem já sabe ler mesmo...
L: é que nem a gente aqui, a turma
P: todo mundo já sabe ler
L: já saber ler, né... aí acho que quanto mais ler, mais vai/ mais consegue/ consegue concentrar as palavras, guardar né, o que que significa
P: e você acha uma das coisas mais importantes? Guardar as palavras?
L: é, pra você poder depois/ quando você escreve, aí pra você poder saber escrever certo, que é o meu caso, que eu ainda não aprendi, tô:/ tô aprendendo, porque várias coisinhas ela chamou atenção, aí toda vez que eu escrevo aquela palavra, eu lembro dela, e eu/ eu escrevo certo... então isso aí é importante
P: e o que que você tem feito? Você faz o dever de casa...
L: faço o dever de casa, aí às vezes eu faço uma cópia...
P: e você lê em casa um pouquinho?
L: leio, é/ eu tava/ que eu tava falando pra você, aquele livro eu li várias vezes
P: ah é, agora você quer até procurar outros fora...
L: isso, fora/ é uns livrinhos pequenininhos assim desse (nível) e tal, pra eu/ pra eu poder aprender mais, sabe/ é/ é/ fazer a leitura, né...
P: e sua prova? Você já tem a sua prova? Já pegou a nota da sua prova?
L: não, não
P: não pegou? Tá bom, e como que você define/ ser aluno de alemão? Como é ser aluno de alemão? Porque você nunca foi aluna de alemão, né... como é ser aluna de alemão?
L: eu acho legal, eu acho interessante... porque assim, todo mundo fala 'ah, eu falo inglês, italiano, falo espanhol, né', e pouca gente, assim que a gente/ que eu conheça fala alemão, né, então eu gosto...
P: é diferente...
L: é diferente
P: e a Lúcia aluna de alemão? Se você tiver que explicar pra mim, ah, a Lúcia é uma aluna...
L: média, vamos dizer assim
P: média?
L: média, porque é:/ às vezes eu até poderia me aplicar mais, sabe, porque mais das vezes é/ como/ o tempo e o trabalho né, então a gente tem mais coisa pra fazer, e é corrido o tempo, né, aí/ assim/ segundas e quartas de manhã, por exemplo, eu pego as manhãs pra fazer isso, né, pra estudar, mas não é a manhã inteira também... aí/ eu podia ter mais tempo, mas aí às vezes eu a/ eu/ me dedico às outras coisas pra/ que eu podia aproveitar com alemão, eu podia ser melhor
P: e você acha que isso deveria mudar?
L: eu vou/ vou ten/ eu / tô tentando, sabe, no/ fazer melhor, estudar/ ter mais tempo agora/ depois eu vou organizar a minha vida, aí depois, segundas e quartas eu vou/ ou pelo menos quartas-feiras eu vou na biblioteca estudar, só ficar lá, porque na biblioteca tá todo mundo quietinho, você não se distrai com uma coisa, com outra, não sei que, né... aí, qualquer coisa/ quando você não tá conseguindo fazer alguma coisa, aí qualquer coisa distrai, né...
P: é, é assim mesmo...
L: é o ser humano, é/ é/ a gente mesmo...
P: tá, então a Lúcia é uma aluna média, que mais? Uma aluna...
L: que podia se dedicar mais ((sorriso)), mas que/ que tem vontade de aprender mais e/ e/ e quer aprender
P: e faz o que pra isso? Se dedica um pouco, pelo menos, né!
L: é, eu me dedico, nã/ não falo que eu largo, assim, pra lá não, mas eu fico, eu faço os meus deveres, tudo direitinho, só que e/ todas/ que ela pede pra trazer eu trago sempre, né, mas ah/ que eu podia a/ assim, fazer um pouco mais do que/ mas aí/ é sempre uma coisa, né, porque às vezes/ o trabalho é/ é/ pede mais da gente, né, aí cê dá primeiro prioridade, né, e mais e/ eu/ no meu caso, assim, eu cuido de uma pessoa... acamada agora, né, que agora nessa fase um/ um mês pra trás tô muito assim, sabe, uma novidade/ mais uma novidade que a pessoa/ ele... começou a ter as dores, tá/ então nã/ não conseguiu mais/ agora tá mais na cama direto, então eu tenho que ficar mais atenta, né... então é uma/ você precisa/ e eu não/ em vez de ficar estudando aqui e ele lá sozinho, às vezes eu vou lá e fico, né, então é uma coisa assim que/ que desprende um pouco, que tira/ me tira do/ da minha concentração, sabe...
P: e aqui com a sua turma, que que você acha da sua turma, como é seu relacionamento com a turma...
L: eu acho legal, assim, porque eu falo que eu sou avó da turma, né, não sou nem mãe! ((sorriso)) porque todo mundo é jovenzinho, 20 anos, 18 anos, e: eu tenho 47, né, sou avó dessas crianças, né
P: a Kélia tem mais ou menos isso também
L: não sei se ela tem tanto, não...
P: não me lembro direito, mas uns quarenta e poucos... ah, não diga isso, também não é assim...
L: então, mas eu acho que até assim nosso entrosamento/ todo mundo conversa/ porque às vezes eu pensei, né, que eu ia ficar de lado, é tudo você tem/ eu sempre tinha aquele receio assim, de entrar numa sala de aula/ no alemão e tal/ de ter isso né, que eu sabia que não é/ nã/ não/ eu ia ser a única praticamente da turma que/ com essa idade né, mas aí eu disse 'não, eu vou tentar, eu vo/ quero aprender mais e pronto, eu vou'
P: mas, mesmo assim o que você acha da turma?
L: eu acho bom, eu acho bem/ que/ no/ todo mundo se/ se trata por igual, então eu acho ótimo
P: e o seu relacionamento...
L: é bom, é ótimo, eu não tenho nenhuma reclamação, não
P: e como você se sente estudando alemão, já que você tem essa vontade, né, de aprender...

L: eu me sinto muito bem, eu me sinto assim, sa/ que/ que eu tenho essa/ essa capacidade, né, que eu tenho essa von/ tenho/ vontade eu tenho, né, aí tenho essa capacidade e eu tô conseguindo/ eu enfrentei a/ né, fiz lá a prova que eu não queria, fiquei empurrando, não sei que, mas aí fui lá e disse ‘não, eu posso fazer’, então eu me sinto até orgulhosa de poder tá aqui agora

P: tá enfrentando seu desafio né, que você mesma falou

L: é, isso mesmo

P: e conseguindo, né... e uma última perguntinha que eu queria saber. Vamos supor que tem uma pessoa que nunca ouviu a língua alemã, aí você tem que explicar pra ela como que é o alemão, que que você falaria? Quais são as características assim, do alemão? O que que você falaria pra pessoa? O alemão é uma língua...

L: ela é uma língua complicada, eu acho né, e: difícil, e: também/ mas aí você/ se você gosta, você aprende, tem que gostar da língua, senão você não aprende não

P: só aprende se gostar...

L: eu acho, se gost/ tem que gostar

P: tá ótimo L/ Lúcia, era isso mesmo... eu já tô querendo te chamar Lúcia, de tanto que eu tô escrevendo! ((risos)) tá bom, brigada, viu!

L: tá jóia, brigada

Duração: 17’02’’

Vicente (VORC046)

Pesquisadora: então, bom, eu queria começar perguntando do curso aqui, o que que você esperava do curso antes de você se matricular?

Vicente: olha, é: eu esperava do curso/ assim/ do curso ((dessa instituição)) especificamente? Ah, do curso?

P: [do curso de alemão]

P: do que você quiser falar

V: tá... bom, do curso e/ imaginei que/ que a gente ia começar do início, né, palavra por palavra, letras, fonemas, que nem realmente foi né, aqui, mas quando eu/ assim, escolhi ((a instituição)), eu escolhi mais porque eu senti que, assim, como é uma escola é:/ já antiga, é:/ tradicional, não sei, eu sabia que ia ter um peso maior talvez na gramática, na/ nos/ no/ no vocabulário, que eu não encontraria num curso tipo ((escola de alemão)), ou/ que é mais é/ conversaço, né

P: e era isso que você buscava? Gramática...

V: [e era isso que eu bu/]

V: e é isso que eu busco, uma coisa mais densa, assim, né... pra que eu possa, sei lá, conseguir ler ou... eu não sei, é:/ saber mesmo, eu me sinto mais seguro sabendo como escreve, como lê, do que só falar... aí eu sei falar, vou ler lá e não consigo ler... eu prefiro o contrário ((sorriso)) não conseguir falar o que eu sei ler

P: ah, entendi! ((sorriso))

V: entendeu? ((sorriso))

P: e quando você/ você já me falou que a sua mãe falou ‘ah, quero só ver se você (consegue aprender)

V: [se você agüenta até o segundo semestre]

P: mas, e seus amigos, por exemplo, o que que eles falavam quando você falava que ia fazer alemão?

V: é, engraçado né, essa pergunta, mas eles/ assim, alguns amigos, né que/ só que sabem que eu faço aqui, mas eles acharam interessante, né porque eu sempre fui o: alemão, assim o(...)

P: [seu apelido?]

V: é, porque eu tenho descendência dos dois lados né, e aí, sei lá, no colégio mesmo, a chamada, Vicente ((sobrenomes alemães)), todo mundo olhava assim ‘o que?’ ((sorriso)), aí falava/ eu tenho um certo orgulho mesmo dessa descendência, então eu sempre falei ‘ãh, descendência alemã, tal’... então alguns amigos falaram ‘ah, até que enfim, né, vai conseguir falar’/ porque eu não/ não sabia falar nem um pouco, né...

P: e eles perguntavam pra você se você falava alemão? Quando viam se sobrenome?

V: perguntavam, os professores inclusive, e foi muito legal que esse semestre lá na/ na UnB, um professor me perguntou ‘você sabe falar alemão?’ aí eu falei ‘um pouco’, então já mudou o (clima)

P: [já mudou!] o que que você sentiu ()

V: eu me senti muito bem, (eu senti)/ eu falei ‘bom, um pouco né, já’/ realmente eu consigo falar um pouco, assim... eu vou até:/ te falei, né, que eu vou viajar pra Alemanha e eu vou fazer um teste lá, como é que vai ser, né...

P: claro, vai gastar seu alemão

V: vou gastar/ meu ouvido que vai ((sorriso)) ... ‘bitte?’ ((risos)) é, eles vão me bater lá () tomara que não seja/que não sejam grossos né, mas... seu falar ‘bitte’ cinco vezes, ‘bitte, bitte, ((sorriso)) noch einmal’ aí o cara vai embora né... mas bom, vai ser um teste

P: mas você vai estar disposto a tentar, né?

V: vou, claro

P: eu acho que/ que é o que importa, né... e tá/ e você já tinha algum contato com o alemão, só que não tinha aquele contato sistemático que é de um curso, né... como que cê via o alemão antes de ter esse contato sistemático? Você ouvia o alemão, você pensava ‘o alemão é uma língua’ como?

V: é uma língua complicada, assim muito... é:/ rápida, eu diria assim, é/ a pronúncia é rápida, não sei se é porque/ meus avós né, eles falavam às vezes até meio como um código entre eles, então às vezes eles falavam rápido mesmo que a gente não fosse entender ((sorriso))

P: só pra garantir? ((sorriso))

V: é, só pra garantir () dificuldade ((sorriso)) é:/ mas eu/ eu sentia, sempre senti que era uma língua assim complexa... eu não via nenhuma/ na época, né/ é/ nenhuma familiaridade com o inglês, que hoje eu vejo muito

P: muito?

V: eu consigo perceber assim, algumas coisas, tipo kann... é, coisas/ coisas simples assim, que eu vejo familiaridade que eu não via... eu via o alemão assim, mas pra mim era uma/ era um código mesmo, que eu não conseguia separar uma coisa/ 'isso aqui eu acho que é o eu, isso aqui é o verbo', não conseguia, nem/ nem tentava na verdade, né... então eu achava realmente que era uma língua muito difícil assim, bem... muito bonita, mas muito difícil ((sorriso)) realmente eu via que ia ser difícil aprender um dia, ficava triste porque eu não(...)

P: [você já achava isso?] Você já achava que ia ser difícil?

V: é, eu achava assim/ talvez é:/ não fosse uma opinião só minha, né, talvez é/ 'ah, é difícil, alemão é difícil, alemão/' então fica com aquela/ aquela crença que o alemão é difícil, né...

P: e ela continua?

V: olha, de vez em quando eu dou uma recaída, com acusativo, isso aí pesou, mas/ ah, a gente passa por cima de tudo...

P: e vai levando

V: e vai levando, vai aprendendo

P: tá bom, aí você entrou no curso, começou a estudar e tá no terceiro semestre agora, né, e o que que você lembra dos semestres anteriores, assim, teve alguma coisa marcante?

V: olha, é:/ o primeiro semestre/ a primeira aula na verdade, foi muito marcante, que foi os fonemas, né, você é/ é:/ a professora colocou palavras/ eu já te falei isso, inclusive/ colocou algumas palavras que a gente já conhecia e falou '(pó aí), vocês pronunciam certo sem saber' tipo Einstein e tal...

P: Freud...

V: Freud... e foi muito marcante porque ali eu comecei a olhar uma palavra escrita assim, ou mesmo falada, e tentar juntar as coisas né, isso foi muito marcante no primeiro semestre... é:/ e foi marcante também que os/ os gêneros são realmente trocados, assim, alguns né... (então) tem aquela piadinha que o alemão chega aqui e fala a ja/ é/ a coz/ não, o cozinha, a ge/

P: o geladeira...

V: é, a televi/ é/ a/ a carro, sei lá, essas coisas aí, eu achava que eram pura piada, mas realmente tem algumas coisas que/ ah, normal, natural né... é porque o inglês não tem essa coisa né, não tem...

P: é mais prático, né?

V: é/ a/ é:/ é/ é um/ não tem um/ um gênero assim...

P: tá legal, e você mencionou os fonemas, que acha importante, que você veio até ((para instituição)) por causa disso, da gramática...

V:[gramática]

P: então o que que você acha mesmo importante num curso de alemão?

V: ... difícil essa pergunta... o que eu acho importante?... Num curso?

P: você já começou a falar algumas coisas, né...

V: é, já, já... olha, eu acho que é muito importante assim em qualquer língua que você vá aprender é o vocabulário, realmente, senão, não adianta nada você conseguir fazer uma/ uma frase na forma certa se você não tiver vocabulário, você vai falar uma frase certa, uma frase certa! Não adianta nada... mas acho muito importante também colocar/ saber conjugar os verbos, é/ por mais que/ eu imagino no exterior assim, você lá na Alemanha, você não conjugando verbo, a pessoa/ se ela tiver uma flexibilidade, ela te entende, mas realmente é importante né, assim, você/ você conjugar o verbo, tem toda uma diferença né, a pessoa que tiver te/ te/ te escutando vai entender muito melhor o que você quer dizer, né... mas realmente eu acho que o mais importante é o vocabulário... pra você saber palavras/ mesmo que você não tenha um verbo, você consegue se expressar/ 'comida, comida! Eu preciso de comida' ((sorriso)) (agora vai falar) 'ich nehme'...

P: você dá um jeito e falar/ de/ dizer com outras palavras o que você quer dizer, né...

V: é, mas aí o voca/ a palavra, o vocabulário é importante, né... porque não adianta você falar 'comida' () 'ich nehme'/ é mais fácil falar 'comida' e ficar 'comida!' ((sorriso)) é, não sei qual que é agora, eu falei ficou até/ fiquei pensando mais no verbo... mas eu acho que/ a/ na minha opinião é da/ vocabulário mesmo...

P: vocabulário, né... e você estudou inglês também, né? Como é que você compararia sua aprendizagem de inglês e de alemão?

V: ... olha, é:/ eu diria que assim, no alemão, eu tô numa outra posição assim, porque quando eu estudei inglês, eu era mais novo, então você vai no embarço, assim, do/ da escola, seus pais te colocam lá/ ((a instituição)), o alemão, foi uma escolha minha, assim, então eu falei 'bom, eu vou estudar alemão', então a dedicação realmente é outra... interesse, né... e:/ mas realmente o inglês, ele/ ele é mais fácil, em alguns aspectos... é:/... tipo tem até uma semelhança com português, o plural do inglês é realmente o s no fim... aqui no alemão nossá senhora! ((sorriso)) você não vai acertar o plural, você pode conhecer a palavra, mas o plural você não/ você acaba tendo uma tendência, a sua língua com o inglês né, então você põe o s no fim e nunca quase nunca é (um s no fim)... os verbos também, é:/ as pessoas, o inglês tem poucas pessoas/ a diferença mais importante eu acho que é a minha/ a minha/ meu posicionamento assim, em relação ao curso né, à aprendizagem... é outra, realmente... eu senti essa atenção, essa dedicação com o inglês no fim, que eu era mais velho, que eu comecei a reparar 'pô, tô terminando o curso' sabe, 'tenho que me dedicar aqui no fim pelo menos', porque no início às vezes eu nem queria estar lá sabe, tava lá por/ por esse/ por esse embarço mesmo, da escola, do/ dos meus pais... e aqui não, desde o início sou eu mesmo que tô aqui...

P: é, totalmente diferente

V: totalmente diferente

P: qual que você prefere?

V: qual das línguas?

P: não, qual das experiências?

V: ah, tá/ essa, claro... você tá no controle, né você tá/ você pergunta, você quer saber, totalmente diferente

P: a sua postura é diferente também, né... tá legal, o que que você mais gosta aqui no curso?

V: que que eu mais gosto aqui? ... ah, acho que é sair daqui assim, tipo, sair/ sair pensando nesse corredorzinho que/ sei lá, coisas novas que você aprendeu... é/ que você vai aprender ainda, e ver que tipo, aquele meu sonho, que realmente sempre foi um sonho falar alemão e ver que ele tá ali sendo construído, não é mais tão distante...

P: [já andou mais um pouquinho, né...]

V: que eu tô aqui há um ano e meio na verdade, né... é bastante tempo

P: a cada aula você anda mais um passo

V: mais um passinho, é, cada vez que eu saio aqui, eu saio/ eu tô falando 'foi mais um passo'... mas tem muitas coisas boas aqui... olhar assim o alemão ((aponta para o quadro)) e entender, tipo o que é aquela palavra, o que que não é... o/ a turminha mesmo, a turma é muito legal...

P: você gosta? Como que é sua relação com a turma?

V: [gosto] ah, muita brincadeira, aquela mesa ali ((sorriso)) ainda bem que não tá escutando muita coisa aí ((no aparelho de gravação)) porque a gente fala muita besteira ((sorriso)) mas é/ é bem interessante porque a gente se ajuda muito, a Bárbara e o Leo, eles sabem muito assim, eles estudam muito, então... às vezes eu/ eu tenho alguma dúvida, ou eles mesmo e a gente se ajuda, por mais que a gente brinque muito, a gente é muito dedicado assim, se ajuda...

P: isso é legal, né?

V: isso é muito bom, é muito bom... e às vezes você vê, por mais que eu esteja sentado aqui, o grupo não interage, sabe, a gente de tanto brincar, a gente acaba quebrando todos os/ as fronteiras de intimidade e se ajuda, conversa... brinca... isso é muito bom no meio assim, no meio de/ no meio de aprendizagem...

P: e tem alguma coisa que você não goste aqui? Do que que você menos gosta?

V: do que que eu menos gosto?

P: já!

V: 'já' ((sorriso)) olha, do que eu menos gosto/ às vezes eu acho que é muita matéria, mas assim, só às vezes, realmente quando a matéria é mais difícil, eu acho que tinha que ter talvez uma ênfase é:/ no acusativo/ eu senti uma dificuldade, quando eu aprendi/ mesmo porque ela fazia uma comparação com português, objeto direto/ cara, não sei nada de português, tanto que no primeira/ no primeiro semestre eu lembro disso também, que a ((professora da época)) que deu aula pra gente, ela falou 'ah, isso aqui é o acusativo, é/ e/ vocês vão aprender lá pra frente, é tipo um objeto direto/ vocês sabem o que é um objeto direto' aí eu falei 'eu não sei' e todo mundo tentou me explicar, foi muito engraçado, eu tava bem aqui, e todo mundo tentando me explicar ao mesmo tempo ((risos)) 'não, uma pessoa, galera, uma de cada vez!' ... então assim, tem algumas coisas de gramática que são/ são difíceis né, mas/ mas acho que tudo faz parte, se não fosse difícil, todo mundo ia tá falando alemão né, inglês também... tem uma certa dificuldade...

P: mas me explica, assim, um pouquinho melhor essa questão de muito/ muito conteúdo

V: [muita matéria... de uma vez, né]

P: muita matéria, como assim? Por semestre, por aula...

V: não, eu diria por aula, mesmo... é:::/ às vezes você/ a gente entra numa lição nova, principalmente, quando cê entra assim, é:/ tem muitas palavras é/ envolvendo aquele conteúdo, tipo casa, sei lá... e aí, é:/ são muitas palavras que acaba/ você não consegue absorver de uma vez... por mais que a lição vá passando né, as palavras voltam... às vezes eu acho que quando entra numa parte mais gramatical, assim, é:/ eu acho que tinha que ter uma/ assim, não é que eu ache que esteja errado, mas é a parte que eu mais sinto dificuldade assim, que é essa parte gramatical, quando tem muita coisa, acho que tinha que ter uma ênfase maior, talvez duas aulas sobre aquilo... ou mais exercícios mesmo, aí passar o Hausaufgabe e corrigir ele/ porque eu vejo que a gente faz o Hausaufgabe aqui, e:/ e aí não corrige, né, tipo, é:::

P: você sente falta disso?

V: às vezes, eu acho legal, porque/ eu acho legal que não corrija às vezes, porque é você que tá fazendo, sabe, se você fizer/ se você achar dificuldade cê vai atrás da professora... mas às vezes uma dúvida de uma outra pessoa é a minha dúvida, sabe, então se a gente fosse corrigir, várias dúvidas iam ser sanadas num/ num minuto ali... então assim, resumindo, eu acho que quando tem muito conteúdo envolvendo gramática, uma questão difícil, assim, particular do alemão, é:/ tipo acusativo, que tem em português também, mas eu achei a cara do alemão ((risos)) não tô entendendo ((sorriso))

P: mas não é/ acusativo não é igual em português...

V: é, tem a/ tem a sua...

P: semelhança

V: é, semelhança... mas eu acho que tinha que ter uma/ uma ênfase maior/ eu imagino que nos próximos é/ semestres aqui, a gente vá voltar no acusativo, que nem a gente viu no segundo semestre um pouco, aí eu cheguei aqui, a gente viu bastante aqui... e aí a gente vai aprendendo né, vai indo...

P: se eu entendi, você queria um recorte, assim, e aprofundar mais naquilo...

V: [isso, aprofundar mais e...]

P: e depois aumentar o/ a matéria, é isso mais ou menos?

V: é, é, na verdade assim, num conteúdo difícil, particular do alemão, ter uma ênfase... ter duas aulas...

P: mais demorado então...

V: é, ou por exemplo, passar/ já que a professora sabe que ali vai ter problema, ela passa o Hausaufgabe e corrige... e aí 'entenderam? Entenderam?', passa exercício pra caramba e a gente... vai entendendo, (explicar mesmo)... em itens particulares do alemão, porque assim, tem coisas que/ bom... vocabulário mesmo não tem como ela ficar insistindo, ali tem que ser matéria mesmo, tem que ser várias aulas... indo e voltando... agora, numa coisa mais particular talvez fosse interessante pegar um pouco mais pesado

P: [indo e voltando, né... é...] entendi agora... bom, você mencionou Hausaufgabe e eu aproveitei pra te perguntar qual a maneira ideal/ que você considera/ qual a maneira ideal de se aprender uma língua?

V: ... olha, tem vários/ eu acho que tem vários caminhos assim, tem/ tem a parte gramatical, né, vocabulário escrito e tem o falar e o escutar, que eu acho que são duas coisas meio que diferentes assim, o falar e o escutar do/ da parte escrita... então, o melhor jeito de aprender eu acho que seria é:/ usar os dois né... peraí, vou formular aqui uma teoria ((risos)) é, porque essa pergunta! ... é, praticar os dois, né, não tem jeito, tem que praticar muito a escrita e interligar ela/ eu acho o método ((da instituição)) muito bom, a gente pratica, a gente escreve, a gente aprende o vocabulário, e aí às vezes a gente escuta, a gente fala, a professora fala, corrige a gente, assim, ela/ que nem esse exercício que a gente fez agora, a gente foi/ é/ juntou aqui, aí eu falei com a/ com a Kélia, falei né, o alemão, aí depois eu falei pra professora e a professora foi corrigindo a gente... então esse é um método muito bom né, nesse falar e escutar, porque você fala, aí a professora fala pra você, você escuta o que você falou ((sorriso)), certo, então você corrige sua pronúncia, você corrige conjugação... é:/ você vai/ vai escutando né, e falando, porque o alemão, ele é muito/ ele mexe muito a sua boca assim ((sorriso)) diferente mesmo...

P: e tem outros fonemas, né...

V: é, tem outros fonemas... mas é/ é muito interessante, assim eu/ eu sentia que o inglês, você não falava tudo, as letras, parece que no alemão você fala todas as letras... até algumas que não tão ali ((risos)) cê tem que falar né...

P: tá, isso você tá falando numa sala de aula, mas e com relação ao aluno? O que que ele pode fazer pra ter uma aprendizagem boa?

V: ó, tem que fazer o Hausaufgabe, é:/ se puder, é/ ouvir algum alemão assim, por exemplo na/ na Net tem um que/ é/ Deutsche Welle né, um canal em alemão/ de vez em quando eu ponho lá, sei que eu não vou entender é/ o que eles tão falando mas eu consigo capturar umas palavras... e isso é muito legal assim, você captura aquela palavra e fala 'pô, é assim mesmo que eu tô falando, é assim eu escuto', então cê/ cê já identifica aquele/ aquele som com aquela palavra/ eu mesmo ligo ela com/ com ela escrita, então junta tudo assim, no/ nesse exercício né, de ouvir... é/ na parte escrita, tem que fazer o Hausaufgabe, tem que fazer, não tem jeito... é/ porque é/ são muitas palavras (cê)/ e aprender a escrever elas né/ é/ eu/ eu uso uma gramática, tem uma gramática em casa da época da minha mãe

P: aquela? A que ela usou? A que sua mãe usou e você falou que viu? ... Nossa!

V: [uma antiga] [é, (uma velha assim)] [ahã] [eu uso ela porque assim, os/ os(...)]

P: e tem exercícios nela?

V: não, não, tem só/ aí, por exemplo, eu pego o Hausaufgabe, ou uma redação, eu uso ela muito na redação/ que cê vai usar ali/ é/ cê vai escrever e a gente/ eu tenho muita dificuldade de fazer uma redação sem o vocabulário, cê fica ali, cê fica naquele vai, não vai... e aí a gramática ajuda muito na hora de/ de conjugar né, os verbos que você/ que você não costuma conjugar, que a gente não usa muito aqui na sala... e aí a gramática tá lá pra auxiliar muito nessa parte de conjugação, de preposição, dativo, então é bom ter uma gramática, dicionário, é óbvio, tem que ter, não tem jeito também... é/ mas é isso aí, tem que fazer os exercícios... acho que seguir assim o que/ o que a professora (quer que) a gente faça, se você seguir tá ótimo assim, você vai aprender muito... é/ se você tiver uma dificuldade em/ em falar e escutar, fazer os exercícios em casa, né... ouvir o/ o CDzinho que a gente/ que a gente tem também/ eu nunca ouvi esse CD! Mas canal eu já vi bastante, eu acho muito legal(...)

P: porque será que você nunca ouviu esse CD, hein?

V: ... não é tão prático né, você colocar/ sei lá/ 'ah, vou ouvir o CD', pega o CD/ eu nem sei onde (tá o) CD ((sorriso))

P: aí pega o livro... ()

V: [pega o livro] é, e clica lá e.../ bom, ele é mais/ eu diria que ele é até mais útil porque é/ é um alemão falado mais com cuidado né, no canal ele/ a entrevistada, não dá pra entender... mas eu acho que é:/ não sei, talvez seja prática mesmo, não é tão prático, que nem na TV/ às vezes na TV cê tá lá, e aí cê tá passando e chega o canal de alemão... aí você nem quis, mas cê acaba... (ouvindo)

P: [ele chega até você]

V: ele chegou até você ((sorriso)) e o CD também/ não sei, sabia, eu acho que é até um preconceito, no/ no inglês, quando eu aprendi inglês, tinha o CD também e eu detestava aquele CD, não sei porque/ acho que eu ligava... com.../ com a aula, talvez, não sei, talvez tenha/ tenha um trauma (com o CD) ((sorriso)) mas se... não sei... se/ até eu ia falar, se a professora não... não incentivasse, mas a gente recebe incentivo pra ouvir...

P: não e/ e nas tarefas tem coisa de ouvir... você não faz essas? ... é, no Hausaufgabe(...) tem! ((risos))

V: [no Hausaufgabe? Tem de ouvir?] [nunca vi!]

V: eu acho que (na hora) de ouvir falo 'não, velho, isso aqui não é pra fazer' ((risos))

P: ((risos)) essa eu posso pular!

V: é, não, às vezes eu falo 'ah, isso aqui é de ouvir, não é pra fazer em casa'... realmente, né

P: [ah, tá] é, mas aí ouve com o livro do

Arbeitsbuch, né... com o livro não, com o CD...

V: é, não sabia... (), (cê)/ tá até lá/ escrito lá número tal, exercício tal e eu 'pô, copieei errado, não é esse', porque realmente né

P: depois você experimenta e me conta se/ se foi como era em inglês, ou/ ou se/ nur Deutsch!

V: [vou experimentar ()] [se é trauma mesmo]

P: é! Tá, e a sua aprendizagem, como é que ela é? O que que você faz pela sua aprendizagem?

V: ... olha...

P: já vi que exercício que tem CD você já não faz!

V: é, não faço! Eu gosto muito de/ de ler e escrever né, eu sou muito ligado com essa parte da gramática... não sei se é, assim, uma coisa mais visual né, eu olho ela, a palavra e/ e eu formulo ela, (aí) eu falo ela... então assim, como é o meu aprendizado, acho que é exatamente como eu te falei, como eu acho que seria um bom aprendizado, então é você fazer o Hausaufgabe, é/ usar uma gramática, que ajuda a fixar, assim, a/ a tirar dúvida de/ de conjugação... é:/ ouvir o Deutsch channel lá, que é muito legal/ Deutsche Welle... e: conversar com meus avós também, é bem legal... porque eles te/ eles falam um/ é/ eu reparei (já)/ eu não sabia disso/ eles falam dialeto, não é alemão, né, é um dialeto do sul... então às vezes vou corrigir ele, e meu vô 'não, o seu que tá errado!' ((risos))

P: olha! Ele não aceita

V: não aceita, nã/ é/ já imaginava

P: é de se esperar

V: é de se esperar, ele aprendeu/ aquela é a língua dele, ele não é/ ele aprendeu português vários anos depois de aprender...

P: aí vem o neto pirralho dizer pra ele que a língua dele tá errada!

V: [vem o neto pirralho que tá aprendendo]

V: eu falo 'não vô, não é assim o alemão', ele 'ah, não é, é?' ((sorriso)) 'não é?' ... na época que eu/ que a minha mãe estudava, é/ ela é filha dele né/ ela:/ ela ia falar com ele, e ela/ e ele falava que o professor daqui era/ tava ensinando francês, ele falava 'nã, esse seu professor deve ser lá pro lado da França, não é alemão não' ((sorriso)) engraçado, né...

P: olha... então o dialeto dele deve ser bem diferente, né, do Standard Deutsch...

V: é, é um/ assim, tem palavras né, que/ que são outras mesmo, por exemplo geléia lá na casa dele a gente chama de:...

Schmier, Schmier é mistura né, eu até perguntei é/ pra uma professora, ela falou 'como é que é geléia?' eu 'Schmier!' aí a galera 'não', aí eu 'não é?' ((sorriso))

P: é Marmelade, né...

V: é ((com sotaque inglês)) marmelade/ é, Marmelade... mas aí Schmier(...)

P: é, mas você não é a primeira pessoa que fala de Schmier... o pessoal deve falar isso muito no sul...

V: [é, Schmier?] [será? Pode ser...]

V: e aí, é/ tipo ricota é (Kässschmier), mistura de queijo (com) sei lá o que, bom, mas tem/ tem outras coisas, tipo, a gente fala wenig né, pouco, esse/ essa terminação ig não é ich pra ele, é ik, é wenig, né...

P: mas isso é até hoje, né, é Standard Deutsch também/ não é errado, né, depende da região, né, que fala...

V: é, então às vezes eu vou corrigir ele, (até) me/ me engasgo, assim

P: melhor não corrigir!

V: melhor, eu falo 'não, eu aprendi assim, tal'

P: isso, pronto, tem o seu jeito (e tem o meu)

V: é mas é muito legal porque ele me ensina palavras que/ não sei, assim, é um outro ambiente de aprendizagem, eu tô lá na casa dele, sabe, conversando, e aí eu tenho uma dúvida 'mas como é que é isso, vô?', aí ele me ensina, é como se fosse um outro canal, cê não tá aqui nesse/ nesse bolo de informação, é uma informação separada, tem toda uma lembrança né, é bem diferente, então é outro método de aprendizagem, assim... muito bom... são poucos que tem essa oportunidade

P: [muito interessante] [é verdade!]

V: por isso que eu tenho até que aproveitar ela bastante, eles até tão velhinhos...

P: é? Tem que aproveitar muito então... eu perguntei isso pra você porque no questionário você mencionou que considerava a sua aprendizagem lenta... porque? Você esperava mais? O que que é que acontece?

V: olha, eu sinto é/ um pouco de dificuldade, talvez isso que eu tenha colocado, essa/ essa lentidão, é de memória mesmo assim, é... de vocabulário/ eu vejo a palavra 'pô, já vi essa palavra dez vezes, eu sei o que ela significa, mas eu não consigo lembrar', e aí até ela fixar, eu tenho que escrever ela, usar ela muito, ouvir/ ouvir eu acho que já não adianta mais ((sorriso)) porque se eu ouvi ela dez vezes e não lembro... aí é mais no uso mesmo né, tem que usar ela pra fixar/ e às vezes uma palavra parece com a outra, aí eu misturo uma na outra... é:/ essa parte do acusativo eu penei muito, que eu acho que... é:/ eu tenho uma certa dificuldade dessa/ dessa gramática em português já, então quando fala assim 'ah, o verbo precisa de um complemento' eu 'pô, que complemento?'... até entendo aí/ mas assim de/ de/ a princípio eu não/ eu não pego, assim de/ de uma vez, rápido...

P: não fica absolutamente claro né...

V: é, não fica/ não fica claro... então talvez por isso eu tenha colocado lento... mas...

P: então é uma/ talvez seja uma... essa coisa que a gente tem, que a gente fica bravo, né, de não saber, de achar que tem que saber e não saber, né...

V: é, você fica meio frustrado né, (cê fala) 'eu tinha que saber, eu sabia! Ontem!' ((risos)) né, assim eu vi essa palavra, a professora falou, mas eu não lembro/ aí vai lá no dicionário/ meu dicionário tá marrom já, de tanto que/ acho que eu nunca usei tanto o dicionário...

P: você olha bastante no dicionário, né?

V: olho

P: porque? Te dá segurança, o que que é?

V: é, me dá/ me dá uma segurança, com certeza assim, até porque eu a/ eu/ eu/ até conversando com você eu vi o quanto que eu sou ligado à/ à escrita assim, quando eu vejo ali, eu já sei pronunciar... então eu pego ali e falo 'pô, é assim que pronuncia'... e fixa é/ o/ o significado dela... (justamente) eu olho bastante no dicionário... acho que é realmente porque essa/ essa minha ligação com/ com a escrita... eu consigo da escrita passar pra/ pra fala... e vai/ vai fixando, eu olho várias vezes ela... e aí vai ficando...

P: tá... e/ e sua prova, cê tem a nota da sua prova?

V: foi horrível minha prova

P: foi horrível? Tirou uma nota muito baixa?

V: tirei seis

P: porque você acha 6 horrível?

V: [eu esperava 9/] é, eu tirava 9... 6 é ruim... mas acho que/ é porque nesse semestre agora eu/ eu só fiquei/ tô muito ocupado... é:/ assim, o dia inteiro, peguei muita matéria na UnB, porque achei que ia parar de trabalhar, só que aí eu tô trabalhando o dobro do que eu trabalhava, porque assim, eu trabalho no/ numa da minha família assim, é:/ a Casa do Rio Grande do Sul, não sei se você conhece...

P: conheço

V: é a loja da/ da nossa família... e aí a gente abriu uma nova, e assim, eu fui responsável pela abertura, então eu tava assim, totalmente ocupado... e no meio disso tudo tinha a UnB, que eu peguei matéria de manhã e à noite, achando que eu não ia trabalhar à tarde... aí juntou tudo isso e chegou na semana de prova do alemão, coincidiu com a semana de prova da UnB, só na quarta-feira eu fiz quatro provas, eu fiz tre/ é/ duas de manhã e duas à noite... então assim, eu cheguei na prova de alemão e não tinha estudado nada, falei 'bom, né, vamo lá, na cara e na coragem'... saiu um 6 né, mas é/ eu fiquei triste, eu/ eu me cobro muito, assim...

P: ainda mais comparando com as notas antigas, né...

V: é ... eu sabia que ia ter uma baixa assim, do/ que realmente esse semestre, como todos os próximos, vão ficando mais difíceis, né... eu esperava que ia dar uma baixa, mas quando eu vi que eu não ia estudar mesmo, não ia dar pra estudar, é:/ aí eu falei 'não, eu sei que vai/ vai baixa mesmo'... mas é ruim, né...

P: e você considera que essa nota reflete você como aluno de alemão?

V: não... não, acho que não... é/ se eu pudesse ter/ porque assim, eu me dedico muito na aula, fora da aula eu não me dedico nada, faço Hausaufgabe, faço a redação, brinco lá de escutar a Deutsche Welle... mas na prova eu/ eu teria estudado muito antes, assim, fixado o conteúdo

P: normalmente

V: normalmente, se você um/ um período não tão estressante que nem foi, então acho que não refletiu tanto... é/ não refletiu nada ((sorriso)) nada...

P: então falar nisso, como que é o Vicente aluno de alemão? Descreve pra mim, o Vicente é um aluno...

V: olha, eu tento participar muito da aula, é/ às vezes eu tento falar, mas não sei, assim, eu fico com essas palavras na cabeça (tento fazer) juntar, mas às vezes não sei, é/ eu fico muito atento às palavras novas que a professora/ que a professora passa aí, anoto bastante, eu deixo ali meu caderninho aberto já... é: ... que mais...

P: atento...

V: é, eu diria que assim, duas palavras, atento e participativo... são as palavras que eu me descreveria...

P: e você acha que deveria mudar alguma coisa?

V: olha, se eu pudesse estudar um pouquinho mais fora da aula, eu estudaria... dentro da aula eu acho que eu tô fazendo tudo que/ que eu podia...

P: e fora da aula você não estuda por causa de...

V: é, de tempo... semestre que vem eu tô querendo pegar matéria à noite, aí eu vou ter um tempo mais de/ de estudar tudo, eu tava até querendo fazer o alemão intensivo, mas eu/ vai ficar que nem esse semestre, eu vou ficar ocupado e não vou conseguir estudar... porque é/ um método também de aprendizagem que eu/ que eu não falei, é ler os livrinhos ali, é muito legal

P: [ah, e você já leu muito?]

V: eu já li um e:::/ e assim, eu/ sempre que eu chego mais cedo, vou ali na biblioteca e eu gosto de ler livros mesmo, eu pego um assim, do/ do Brecht, ou do Goethe mesmo, e tento ler um poeminha, uma coisa assim, em alemão... é muito difícil, né, porque a linguagem é/ é outra né, cê tem uma/ o Goethe/ o Goethe é antigo...

P: [é, poética...]

V: mas eu acho muito legal cê ficar tentando sabe, eu olho assim, e 'pô, essa terminação aqui parece aquela', eu fico tentando juntar as coisas, que é o difícil/ legal/ ainda mais no alemão, que ()/ tem muita junção de palavras... e se eu pudesse ler, eu leria todos aqueles livrinhos vermelhinhos lá... é muito legal, porque é muito fácil, né, assim, tem as palavras novas, mas é o tempo que você tem de poder é/ procurar no dicionário, ver o que ela significa, tipo tem uma palavra nova, então se ele entende a frase/ mas fica ali aquela tendência daquela palavra nova, aí cê lendo, entende, fixa... eu acho muito legal ler/ ler os livrinhos...

P: eu acho também, muito legal

V: é, e tem/ e ali cê/ cê acaba aprendendo sem querer a construção da frase... é/ expressões mesmo... é bem legal, é bem completo assim, o aprendizado/ só faltava eu/ eu ler em voz alta ((sorriso))

P: ah sim, que você lê, fala, ouve

V: e gravar ainda e ouvir ((sorriso)) não, é demais ((sorriso))

P: mas isso é uma coisa interessante, você se gravar é interessante também, pra você identificar várias coisas...

V: hum-hum, errinhos, né... ou coisas a melhorar mesmo...

P: é... tá, e aí/ hoje, como é que você se sente estudando alemão?

V: ah, me sinto muito bem, sinceramente assim, eu/ eu fico bem realizado de ter levado adiante esse sonho, porque muitos sonhos você deixa lá/ na/ na/ na cabeça assim, só como uma coisa romântica mesmo, intocável... mas eu me sinto muito bem estudando alemão, fico até contando que eu tô estudando alemão, é muito bom, eu vejo que é um orgulho pros meus/ pros meus avós assim, pra minha mãe, quando eu falo que eu tô tentando resgatar sabe, o/ o/ a corrente que a gente se perdeu, a família que veio pra cá né... eu vejo um interesse assim, um/ um orgulho de todos ali da família... então é até um prêmio né, você tá realizando um sonho e ainda ganhar o/ o pódio da família (te colocar lá e falar 'pô'...)

P: e poder falar pro professor que você fala um pouco de alemão, né! ((risos))

V: ((risos)) é, isso é muito bom! Estudar línguas assim, é muito legal... e eu acabo ensinando um pouco/ é/ eu gosto de ensinar/ por exemplo, a gente vai fazer essa viagem pra Alemanha né, ano que vem... e aí todo dia na mesa tento ensinar um pouquinho pra eles, pouco né, porque ficar ensinando também 'ô cara chato!' () ((sorriso)) esnope né, fica/ mas eu acho/ acho legal, tipo 'ah, isso aqui é Käse, tal', se faltar lá na Alemanha, um Käse ((sorriso)) ich nehme/ e a pronúncia né, o ich, eu falo 'ó, fala ichi com a língua aqui'... e é/ é gostoso porque a/ acaba aprendendo mais...

P: legal, tá, e a última pergunta, se você tivesse que descrever a língua alemã pra uma pessoa que não tem a menor noção, o que que vocêalaria? A língua alemã é uma língua...

V: bonita ((sorriso))

P: bonita... que características você diria que ela tem?

V: diria que ela é bonita... é/ talvez seja uma/ um posicionamento bem tendencioso

P: é o seu

V: é, é o meu... mas eu diria que ela é um pouco/ ãh/ complicada assim, pela pronúncia... é/ ela não é/ porque a gente tá muito acostumado com inglês né, aqui no Brasil, então a gente fica/ cê pega uma palavra em alemão, aí cê vai enrolar a língua pra falar, mas não é, você tem que falar meio que (latindo) quase... é/ diria que tem uma certa familiaridade com o inglês/ até quando eu falo do alemão, eu falo 'ó, inglês é a origem do alemão', então tem uma certa/ uma certa semelhança... é:/ que mais eu falaria do alemão... é uma língua muito interessante, ela é muito lógica, assim, eu acho muito legal essa/ essas... essas palavras mesmo, que se juntam... é:/ tipo Mittagessen né, comida do meio-dia, tipo no meio do dia/ três palavras que eu/ quarta-feira, Mittag/ é/ Mittwoch... então é muito interessante, é muito/ muito inteligente, a língua... como ela é muito primitiva, acho que ela realmente nasceu de um pensamento não sei se/ eu não diria primitivo, mas um pensamento bem humano assim, bem/ bem primário mesmo, essa junção de palavras...

P: primário em que sentido, como assim?

V: [não sei se a pessoa entendeu o que eu falei]((sorriso))

V: ah, primário de/ bom, Mittagessen, é o almoço do meio do dia, primária do que eu/ do que eu disse assim, é a pessoa/ vamos supor, a língua se formando... a pessoa ia falar 'pô, almoço? Almoço, almoço não é uma palavra, almoço é uma palavra árabe, não é/ não é português'... seria uma/ uma criação mesmo né, uma língua criada...

P: a partir de duas idéias, né...

V: de idéias, é, de idéias primitivas mesmo, assim, comida e/ dia/ meio-dia, comida do meio-dia...

P: [comida e meio-dia]

V: é/ quarta-feira é o meio da semana, meio da semana, né... então é bem lógico, isso é muito interessante porque não tem viés sabe, não tem desvio/ é/ o/ o meu avô, ele é formado em direito e ele fala que/ que o direito alemão é muito/ muito poderoso assim, muito influyente, justamente porque as palavras não/ não têm viés, não têm desvio, ela é muito objetiva, então ele tá falando aquilo, ele tá falando aquilo, cê lê e não tem como você pensar em outra coisa... eu acho/ eu acho isso muito/ muito legal mesmo, do alemão, essa lógica né...

P: eu também, francamente eu também

V: é muito interessante... não sei a pessoa vai entender que eu falar/ tudo isso né, (vai falar o que?) vai chegar nem perto do alemão! ((risos))

P: vai falar 'nossa, essa é a língua?' ((risos))

V: ['essa é a língua? É isso (que eu quero estudar)?']

P: ou vai despertar um interesse tamanho que a pessoa vai falar 'onde tem isso que eu vou (pra lá) também!' né...

V: é, mas ela é muito/ eu/ ela também é muito difícil assim, muito complexa, até pelo tempo que a gente demora né, aqui são sete anos?

P: eu acho que são

V: nossa, sete anos é uma vida quase! Dá pra nascer um filho aí e ficar grande... por isso que a minha idéia é estudar um pouco e depois ir pra Alemanha e aprender lá, né... fazer só/ uma inserção/ é/ inserção, assim

P: [fazer como seus primos, né]

V: aí (você não tem)/ não precisa mais estudar... acho que precisa, mas dependendo de onde você quer chegar né, assim...

P: você que gosta de sistematização, talvez seja interessante voltar e sistematizar tudo que você aprendeu na/ no ouvido, na conversa, né...

V: é, é verdade, eu ia até falar 'não, professora, isso aí ninguém usa mais não!' ((risos))

P: ótimo! Ia ser ótimo, ia ser lindo!

V: é, até eu mesmo deixar passar o conteúdo, 'não, isso aí...'

P: 'esse aí não precisa' ((sorriso))

V: 'não precisa, não' ((sorriso))

P: tá legal, Vicente, era isso mesmo, muitíssimo obrigada

V: nada...

Duração: 39'53''

Marcos (VORC051)

Pesquisadora: tá bom, Marcos... bom, então, eu queria começar pela questão do expressionismo alemão, que você já comentou, né... porque o expressionismo alemão podia te levar a vários lugares, né, mas acabou te trazendo pro alemão, pra língua alemã... porque será que foi isso?

Marcos: não sei, eu/ na verdade assim... eu tava procurando realmente uma língua pra fazer, e tal, eu gosto muito de outras escolas de cinema também, mas na época que eu vim... pra cá, eu tava muito/ assim, eu curto muito Fritz Lang e eu tava muito ainda numa onda 'pô, eu quero entender o que esses caras falam nesses filmes' e tal, e aí eu caí aqui assim...

P: e calhou com a vontade de aprender uma nova língua

M: [de aprender uma nova língua]... com certeza isso tem a ver também com/ com/ sei lá, o lance do desafio né, porque alemão é uma língua realmente muito difícil ((sorriso))

P: porque que você acha o alemão uma língua difícil?

M: só pelos sete anos de alemão que a gente tem que estudar pra se formar já... dá pra saber que é uma língua muito difícil ... mas além disso com o/ o/ o tempo que eu estou aqui, esses um ano e meio, já... dá pra sentir que a coisa não é... simples... eu conheço muita gente que/ que/ que fala francês assim... e que com dois anos de francês já fala razoavelmente e eu não falo nada de alemão ((sorriso)) mas o que eu acho difícil/ eu acho que como não é uma língua latina, tem outro tronco linguístico né...

então/ é um/ vem do/ da sua imaginação, é muito difícil tanto guardar as palavras, quanto às vezes a ordem na frase, as regras em alguns momentos são mais... rígidas, às vezes mais complicadas do que português assim/ português é uma língua bem difícil já... então por exemplo, não poder é/ não existe sujeito oculto... toda vez que eu vou escrever alguma coisa isso... parece estranho assim, não consigo escrever um texto inteiro sem achar que eu tô escrevendo alguma coisa... bem boba, sabe assim, bá, bá, bá... bá, bá, bá... eu acho que eu tô escrevendo uma besteira assim, porque toda vez eu tenho que deixar o sujeito claro... isso é uma dificuldade, mas isso é mínima, porque todas as inversões/ is/ e/ eu acho que a inversão é muito mais difícil na fala, na escrita isso é tranquilo, toda vez que eu tenho que inverter, botar o verbo pro final, qualquer coisa desse tipo eu acho bem difícil... não acho difícil por ser difícil, eu consigo lembrar, eu não consigo lembrar enquanto eu tô falando...

P: ah sim, que esse é o mais/ normalmente na hora que fala sem ensaio que/ que é o desafio mesmo, né... então tá, e você fala que é um desafio, e qual que é a influência disso no seu aprendizado/ no seu aprendizado? Que que você acha?

M: eu acho que isso/ eu sou uma pessoa que não desiste fácil assim, sabe, pra mim isso é... muito sério, o que eu falar 'não!' é/ é muito sério, então quanto mais difícil é, mais cabeça dura eu sou, acho que isso tem muito a ver com/ com a vontade de continuar assim, de me manter estudando, e me manter ainda assim/ quando eu vejo que eu tô caído, que nem eu tenho visto, eu/ eu vou e fico estudando/ tem, sei lá três dias que eu tô estudando o dia inteiro

P: olha! Então seu desafio acaba/ acaba... te instigando?

M: me impulsionando, com certeza...

P: legal...e aí você já estudou outras línguas né, você quis mais uma língua, pelo seu questionário você já fala inglês e espanhol, é isso? E como você compararia sua aprendizagem de inglês, espanhol com a de alemão?

M: [hum-hum] inglês eu comecei quando eu tinha sete anos de idade, espanhol é uma língua muito fácil, então assim, acho que não existe nem comparação né, inglês eu sempre/ não consigo lembrar da minha vida sem inglês assim ((sorriso)) sempre teve inglês na minha vida... e espanhol é uma língua muito simples, eu comecei estudar tarde, mas eu já/ é/ é muito fácil, é muito próximo do português e a gente tem muito contato... vem muita gente... da Argentina/ eu conheço vários argentinos, conheço alguns colombianos, conheço gente... de outros países... da proximidade né, assim, a gente tá no meio da América Latina, no único país que fala português... então/ agora, o alemão é um contato louco/ uma amiga minha, a gente tava conversando isso, ela falou que a irmã dela, pra aprender alemão, ela cola tudo que ela aprende assim/ parede, ela escreve um/ um negoc/ negocinho 'die Wand' e cola na parede, ela cola etiquetas pra aprender, porque a gente não tem contato nenhum com a língua...

P: e funciona essa técnica?

M: não sei, ela deve gravar pelo menos os nomes das coisas da casa dela, ela deve saber muito bem

P: que que você acha dessa técnica?

M: eu acho ela interessante, eu acho que eu vou fazer isso de outras coisas assim... porque realmente tem que/ uma amiga minha também tava falando de botar no celular, e de mudar o orkut, de mudar/ mudar tudo pro alemão assim, pra ter o maior contato possível com a língua, porque isso é uma dificuldade, isso pra mim acho que é a maior dificuldade, chegas as férias, você perde muita coisa, eu esqueço, deixo o alemão de lado, aí esqueço... nessas férias por exemplo isso não vai poder acontecer ((sorriso))...

P: você já tinha comentado que você tava precisando correr atrás né, do/ do/ que você já teve que faltar bastante, teve muito problema de tempo, não foi?

M: hum-hum, esse semestre foi muito difícil, (não vai) ser mais assim não

P: não?

M: esse horário é horrível, tem que chegar aqui/ eu saio de lá seis horas, da UnB, e chego aqui seis e meia, sete...

P: é, sempre atrasado né...

M: é, não tem como... teve dia que eu cheguei aqui sete horas, aí não dá...

P: o trânsito...

M: é, uma hora de trânsito...

P: bom, aí você já fez inglês, espanhol e tudo, e resolveu fazer alemão. Quando você comentava com sua família ou com seus amigos que você ia fazer alemão, o que que o pessoal falava?

M: ['pra que que serve?'] 'pra que que serve isso? Qual é o fim prático... do alemão?'

P: e o que você respondia?

M: pô, que não tem um fim prático, que eu não tava procurando um fim prático/ com certeza se eu tivesse procurando um fim pra/ um fim prático, eu faria francês, não alemão

P: porque?

M: porque... não sei! Acho que a colonização francesa é muito maior do que a alemã, então... muitos outros países falam francês e alemã/ e alemão só a Áustria, a Suíça, que fala francês, e a Alemanha... mas assim, não é por isso... que eu faço alemão, não existe realmente...

P: a sua família também achava a mesma coisa?

M: não, eles não/ não... tinham problema com isso porque eles... realmente não se importavam tanto de eu tá fazendo uma outra língua por puro prazer, assim...

P: é uma coisa que acaba que é normal, assim... você fazer línguas é uma coisa normal... é aí como foi começar a estudar alemão?

M: ah, eu gosto muito e/ assim, como eu já disse na outra entrevista ((narrativa oral)), eu tenho um tio que fala, meu pai acha muito bacana...

P: o seu tio estudou também?

M: estudou, ele/ acho que ele estuda até hoje, assim de/ porque ele com certeza tem o mesmo problema que eu, de não ter tanto contato com a cultura alemã, fora, sei lá, o CD que ele deve ouvir, ou coisas assim... então/ é, meu pai, ele acha muito bacana, minha mãe... gosta, acha legal, ela conhece muito pouco de alemão, não... não tem muito contato com isso, não sabe como é, mas ela não acha ruim, ela acha bacana mesmo... todo mundo da minha família é tranquilo com isso assim, eles não...

P: não te acham... não é nada demais...

M: [esquisito] [nada demais] agora meus amigos, eles têm u/ uma sacanagem 'porque que cê estuda isso veí? Alemão? Sete anos? Mais que uma faculdade de medicina cara!'

P: nossa, com essa comparação realmente ((sorriso)) e você comentou que seu tio colocava música em alemão pra você ouvir, você nem gostava muito, né... como é que você via a língua alemã antes de você ter esse contato de um curso?

M: ah, era aquela coisa de jodln sabe, iolei-ri-ri, uma parada assim... antes assim, antes, quando eu era jovem, com doze anos de idade, eu pensava isso, depois eu fui entendendo que existia realmente/ porque aí cê entra em contato com outras coisas, eu conh/ já conhecia um pouco do cinema alemão, conhecia muito pouco, mas já conhecia um pouco, conhecia um pouco o/ conhecia Rammstein, coisas assim, que...

P: e quando você ouvia Rammstein, quando você via filme do Fritz Lang, e você ouvia essa língua, o que que essa língua te parecia? Como era essa língua?

M: a galera tem o costume de achar que é... grosso né, assim, que é rude, eu nunca achei isso, eu sempre achei confortável, é, eu nunca/ eu nunca achei grosso/ achava bonito o chiado, o/ o/ o/ a/ porque alemão é muito aberto né, a pronúncia, ela não tem (tanto)/ existe né, o ô: e tal, mas é/ é uma língua bem pronunciada, uma língua bem cadenciada assim, eu acho bonito... então... eu sempre achei agradável, confortável mesmo assim, nunca achei... grosso, nem... seco e tal, e depois, quando eu fui tomando consciência né, da minha vida e tal, saber que eu queria fazer uma formação em ciências humanas, e que todo pensamento do século dezanove é em alemão, e várias coisas desse tipo assim, isso me causa... também um interesse em/ em/ em entender né, porque/ uma experiência que eu tenho com o inglês, por exemplo, é de ler a tradução, já ter lido a tradução e me deparar com o original, e ver que a coisa é bem diferente assim...

P: você tem vontade de ler original em alemão?

M: claro, eu tenho muita vontade, é/ o/ o que me aconteceu, eu detestava Charles Dickens quando eu/ antes de ler em inglês assim, eu achava muito ruim, depois eu descobri que era um problema de tradução, com certeza se/ sei lá, eu me deparar com alguma coisa/ eu não curto muito Schopenhauer, se eu me deparar com alguma coisa do Schopenhauer em alemão talvez melhor...

P: é possível, né, porque...

M: porque é uma questão de/ de...

P: até se o estilo do tradutor for diferente, muda

M: muda! Tradução é com/ é muito complicado...

P: é, muito complicado mesmo... e aí voltando aqui pro curso um pouquinho, cê tá estudando, que que cê gosta aqui no curso? Que que cê mais gosta?

M: eu acho muito legal... a diferença... entre um professor/ isso é uma coisa que eu/ que eu acho muito bom mesmo é a diferença entre um professor e outro, se eu fosse estudar sozinho, que é uma possibilidade, eu conheço muita gente que é autodidata em língua/ em línguas... eles têm uma séria dificuldade com isso, porque eles encaram sempre as suas/ os/ o/ a sua própria forma de entender né... quando eu em/ quando eu tenho professor, eu acho que isso é uma coisa muito boa, porque, tá, o conteúdo tá no livro, na verdade né, o que eu posso ter é realmente uma correção, uma direção, um caminho que cada um dá, isso é uma questão de metodologia... então acho que isso é maravilhoso, em estar aqui assim, porque eu vejo a ((professora do semestre passado)) e a ((professora atual)), por exemplo, a ((professora do semestre passado)) pegava muito no pé da pronúncia assim, por exem/ era uma coisa que ela pegava muito no pé mesmo, eu sei que isso me ajudou muita coisa... a questão/ a ((professora atual)) nunca fala português na sala, isso é uma maravilha assim, porque realmente ela te força a ir pensando no que que ela tá dizendo... isso, sei lá, não tem preço ((sorriso)) Mastercard aqui ((sorriso)) é:/ e assim, acho que isso é muito bom, realmente encarar as diversas formas/ os diversos caminhos que essas pessoas propõem pra gente assim...

P: e tem alguma coisa que você não goste?

M: o que eu não gosto... pô... acho que é um pouco caro, mas isso não...

P: ((sorriso)) isso não depende da gente

M: e também não é uma coisa assim/ pô, tem um/ acho que até existe um porquê ser um pouco caro... se eu for parar pra pensar, sei lá, italiano é barato, custa 120 reais mas a Casa D'Italia tem várias formas de se sustentar, que não só o alem/ não só o italiano... e tem/ tem/ é uma outra estru/ é uma outra estrutura mesmo, comercial, acho que tem muito mais procura, não sei, mas... deve ter, ou não... sei lá, não faço idéia, sei que tem outras formas de/ tem o teatro que é lá, tem outras formas de estrutura, que aqui no/ no ((instituição)) não tem... acho que se não tivesse, talvez lá seria 220 conto também...

P: e você mencionou a ((professora do semestre passado)) e tal, e eu já pensei nos outros semestres... o que que você se lembra assim, dos outros semestres que você estudou? Teve alguma coisa marcante?

M: marcante?... forte assim... com relação ao que aconteceu em sala e tal, não, eu gostava/ o que me marca muito é eu gostar bastante de estudar mesmo de ficar em casa estudando e de chegar aqui e saber, coisa que hoje em dia eu já não tenho mais, mas isso é...

P: recuperável

M: é, tranquilo assim também

P: o que você acha mais importante num curso de alemão?

M: ... persistência ((sorriso)) com certeza

P: do aluno/ sua

M: é...

P: que mais?

M: porque eu acho que assim, isso na realidade é uma coisa de vida mesmo né... acho que não existe um talento pra alemão... deve existir um talento pra línguas, mas isso é uma coisa contornável, todo mundo fala português... então... é algo que você pode também sistematizar pra aprender outras línguas... mas pra isso cê tem que ter um convívio e uma persistência e... uma caminhada, acho que isso realmente é uma busca pessoal assim, nã/ nã/ acho que tem que/ acho que o/ o ((instituição)) dá uma

estrutura bacana, tem biblioteca, tem o/ o/ o/ happy hour cultural, tem um monte de coisas que cê pode tá... aqui né, fazendo e/ e/ e realmente tem uma estrutura assim, mas cada um buscar a estrutura...

P: que que você acha que o aluno deveria fazer então, pra ter uma boa aprendizagem?

M: ah, com certeza persistir assim, por mais que esteja difícil(...)

P: traduz pra mim, persistir, o que que é persistir?

M: se manter... tentando e... e/ porque eu não sei assim, eu fico pensando em tudo que eu já fiz na minha vida, depois eu larguei... por cinco, sete anos, depois eu volto, como eu voltei né, é:/ eu sinto que realmente eu n/ eu ((sorriso)) voltei do zero assim, eu n/ não ganhei em nada, porque eu fiz, sei lá, alguns anos de capoeira, por exemplo, quando eu voltei a jogar capoeira eu não sabia mais nada, sabia gingar, só... tive que aprimorar tudo que eu fazia pra voltar a ter um ritmo legal de jogo, por exemplo... com certeza isso acontece em tudo, eu acho pelo menos, que existem outras coisas também que/ que eu tive o mesmo/ o mesmo problema de largar, fazer, sei lá, um ano de alguma coisa, depois largar, depois voltar, eu vejo que eu... não sei mais nada...

P: o melhor é... ((gesticulado com as mãos indicando continuação))

M: é, exatamente, isso é o/ isso que eu chamo de persistência, é o/ se manter, por mais que esteja difícil, por mais que/ por exemplo, esse semestre, foi uma/ foi uma dificuldade muito grande... talvez em outro momento da minha vida eu não tivesse vindo mais assim, tivesse largado o alemão, mas com certeza esse lance da persistência... pra mim hoje é fundamental, então eu me mantenho vindo aos trancos e barrancos, tentando fazer, até chegar um momento... que eu me alivie né, e continue assim, porque eu acho que o importante é isso, é continuar(...)

P: [sem ter parado né]

M: é, exatamente, continuar a vir sempre que:/ que der e... tentar vir sempre

P: e nesses trancos e barrancos como é que vai a sua aprendizagem?

M: ... assim, eu sinto que eu tenho um déficit, mas... que é facilmente contornável, por exemplo... tem coisas que eu consigo pegar, mas eu perdi né, sei lá, um mês de aula (), então são oito ho/ oito aulas...

P: muita coisa...

M: muita coisa!... então assim, por mais que eu consiga pegar e estudar pra fazer uma prova e termine o curso, tranquilamente, eu perdi oito aulas, eu perdi... doze horas de aprendizado... são meio dia, sei lá, meio dia conversando...

P: seguido né, seguido

M: é, então, meio dia de/ de/ de/ de: ... vocabulário mesmo, que é uma coisa que eu nunca vou pegar mais, assim eu vou continuar e quem sabe nos próximos anos que vierem eu consiga juntar/ é bem possível, tem coisa que eu não sabia no A11 que hoje em dia eu faço tranquilamente... mas...

P: agora tá fazendo falta né...

M: é, agora, nesse momento assim, que tá no final, aí eu vejo que eu não sei muita coisa que eu devia saber... do começo desse semestre assim...

P: você conseguiu fazer a prova?

M: consegui

P: você tem a sua nota já?

M: não sei

P: você foi bem... como é que você acha?

M: não sei, eu acho que eu fui tranquilamente, assim...

P: é?

M: é

P: ah, que bom né!

M: eu acho, eu acho que eu fui b/ mas eu estudei assim... eu estudei três dias pra fazer essa prova, e eu quero estudar, sei lá, o resto da/ porque assim, amanhã eu entrego um roteiro, é o último trabalho de faculdade que eu tenho, na verdade eu já concluí o tô só aperfeiçoando ele tem um/ um mês assim, esse roteiro/ esse roteiro concorre a um/ um edital... da faculdade vão ser/ de dezoito roteiros a gente seleciona um e esse roteiro vai ser filmado semestre que vem(...)

P: opa! Boa sorte!

M: obrigado... e assim, depois desse roteiro, depois de amanhã né, hoje eu vou parar de estudar, eu/ agora vou chegar em casa, vou comer e vou continuar fazendo o roteiro, aí quando eu entregar amanhã, eu quero tá/ eu quero estudar alemão até o/ segunda-feira assim, pra entregar/ pra chegar aqui e fazer uma boa prova e tentar a sorte na oral porque ((sorriso)) é nessa que pega o/ as doze horas que eu perdi... de alemão seguidas

P: no oral principalmente né...

M: é... que aí faz a falta do vocabulário, montar a frase é muito fácil... se você já tem uma estrutura (feita), se você já tem um/ 'pô, tenho que lembrar disso, tenho que lembrar daquilo, mas'/ então cê tem que criar/ vem lá da cabeça... complica um pouco

P: no improviso, né... como que é a sua relação com a turma?

M: ... de boa... tranqüilo, não/ não tenho... problemas com ninguém, acho muito legal, Micaela estuda comigo... a gente troca uma idéia, com as outras pessoas eu também converso tranquilamente... a Lílian, que é da minha turma, ela fez o semestre passado comigo, o A...12/ fez comigo, e tal, a gente já se conhece um pouco, bem pouco mas ((sorriso)) é, pelo menos sei o nome dela... sem errar ((risos)) () chamando ela 'ô:: fulana'...

P: [Luciana, Luciana] ((sorriso))

M: de repente o nome da menina é Roberta e tu tá ali 'Luciana, Luciana'... pega mal

P: e como que você se sente estudando alemão? Que que é pra você estudar alemão?

M: ... ah, eu gosto bastante... continuo gostando e vou gostar acho que até eu e formar...

P: é... olha, que bom... e se você tivesse que se descrever como aluno? O Marcos é um aluno...

M: hoje em dia horrível ((sorriso))

P: um aluno horrível porque?

M: ah, porque esse semestre assim, eu/ eu realmente acho que eu fui muito mal... muita coisa me atrapalhou e assim, quando eu poderia não ter sido atrapalhado/ por exemplo, se eu tivesse faltado uma semana porque eu tava doente/ duas semanas porque eu tava doente, vai lá... tudo bem, mas eu não faltei duas semanas porque eu tava doente, eu faltei duas semanas porque eu tava doente e outras duas porque eu tava/ porque não rolou de chegar, porque eu tinha um trabalho pra fazer, porque eu tinha as filmagens no dia seguinte...

P: então o Marcos gostaria de ser um aluno...

M: maravilhoso cara, que é eu poder estudar alemão(...)

P: como é ser um aluno maravilhoso?

M: pô, é uma pessoa que chega em casa e estuda alemão todo dia assim, faz todos os deveres de casa, que se dedica mesmo, porque eu acho que/ assim... legal é realmente cê entrar nesse mundo que tá se abrindo pra mim assim, isso ia ser o legal, entrar nesse mundo do alemão, vendo filmes, escutando/ procurando músicas que me agradem dentro da/ ir me inserindo na cultura alemã... aos poucos né, como se faz acho que no inglês, como se faz no espanhol, assim que cê vai/ cê vai entrando, entrando, entrando, descobrindo esse mundo, essa cultura, esses lu/ principalmente os lugares né... assim, ciudades, que você tem curiosidade, que você conhece de alguma coisa, e ir buscando isso/ por exemplo, sei lá, sei que Viena é um lugar muito legal e eu vou/ pô, Beethoven, é/ e vou pesquisando, sei lá, e indo nesse/ nessa leva assim, porque pô, Beethoven não é cantado né/ pô, é muito legal, bacana e tal, o cara era de lá, mas ele não canta, tenho que buscar ma coisa que venha com voz e que tenha o que ouvir mesmo pra eu ir aprendendo com isso assim...

P: você falou da cultura e eu me lembrei/ eu até anotei que você menciona que a aproximação cultural é muito importante pra você, né, porque? Qual é essa importância?

M: porque senão a coisa vira um objeto distante né/ na verdade/ 'alemão'/ alemão é uma coisa, não é uma língua/... exatamente, alemão não é uma língua né... é muito mais do que isso assim, é uma vida, as pessoas vivem nesse país e elas têm hábitos, e/ e se vestem, e/ e/ sei lá, têm casas, formas de construir, formas de agir, formas de pensar, e isso tudo faz parte assim/ acho que quando você estuda uma língua, se você não entende isso, simplesmente você não entendeu nada assim, você/ acho que nunca vai pegar... sei lá, acho que é uma coisa intrínseca à fala né, esse lance do levar... o que você pensa assim/ por exemplo, sei lá, a gente não fica falando bolso de calça, bolso de saia, bolso de não sei o que, é um detalhismo cabuloso que eu sinto que existe... no/ no alemão assim, e acho isso interessante, é uma forma de pensar, é uma forma de ver o mundo assim, vai na fala né, é o lance do Freud, que a sua fala desenvolve a sua cabeça...

P: legal, eu anotei também que você disse que a compreensão do alemão é algo muito complexo... porque que a compreensão do alemão é algo muito complexo?

M: exatamente por causa disso, porque você não fala bolso de calça, bolso de saia, bolso de/ é/ vou me mudar para, eu vou me mudar de e todo mundo/ cada um tem um verbo e você fica 'putz, mas não era?' 'não, não, não, esse era quando era de me mudar de, me mudar para', quando eu vou baldear para eu tenho um verbo e quando eu vou baldear de eu tenho outro verbo... isso é difícil, eu considero assim...

P: ahã, você mencionou que o alemão é muito distante do português, né... e qual que é a influência disso então no aprendizado do alemão?

M: como eu disse, é uma coisa que você/ por exemplo(...)

P: tá tudo ligado né...

M: é, e também quando você vai aprender sei lá, francês/ eu fico vendo/ eu tenho um/ vários amigos que fazem e eu tava ajudando um amigo meu um dia desses, ele tava lendo e eu tava procurando no dicionário as palavras que ele não sabia, tinham várias coisas que eu sabia, nem precisava procurar no dicionário, só falava pra ele 'êr, é não sei que'/ o tronco lingüístico é o mesmo, vem tudo do latim, então você sabe mais ou menos o que significa, é só ir buscar um pouquinho no seu campo léxico que você vai achar, alemão você não vai inventar, não vai dar um embromation () com a palavra, é muito complicado você tirar da sua cabeça uma palavra com/ com/ a base do latim, por exemplo, que não tem, é muito pouco o que existe de latim em alemão

P: mas na última aula/ na penúltima né, a última que você viu, eu até comentei com você que bem na hora que eu tava te olhando, a professora perguntou 'Hoffnung, que que é Hoffnung?' aí eu vi você olhando pro teto, nitidamente pensando/ raciocinando alguma coisa e falou assim 'esperança'. Que que foi o seu raciocínio? Você conseguiu...

M: foi o mesmo do Möglichkeit, que eu/ o/ eu vi essa palavra tantas vezes, tantas vezes, que uma bela hora cliquei assim, 'Hoffnung... ah, esperança', porque eu já tinha ouvido, e é isso que eu acho que/ assim... que cê tem que ir ganhando mesmo, porque por essa distância, então eu vou ter que ouvir isso várias vezes até botar na minha cabeça que Hoffnung é esperança, Möglichkeit é possibilidade...

P: então esse processo de raciocínio foi tentando lembrar dentro daquela/ dos seus arquivos o que que significava, não foi nenhum processo lógico... como o do francês, que você tava...

M: [não] [não] eu nunca/ acho que isso vai se muito difícil, só se for kompliziert, que é uma palavra que aí cê tem um/ alguma coisa pra imaginar 'putz, isso é complicado' ((risos)) porque inglês é vinte por cento latim né, também, então tem muita coisa que você tira de letra, alemão não tem isso, é muito difícil, você vai tirar muita coisa/ vai ser complicado/ o 'nung' por exemplo, 'nung' eu já sei que é substantivo, mas... que substantivo é esse... não faço idéia

P: tá legal, tá ótimo/ e a última pergunta que eu queria te fazer é se você tivesse que falar pra mim/ explicar o que que é o alemão, como que você falaria pra mim? O que que é o alemão?

M: me fizeram essa pergunta... na primeira aula que eu fiz de alemão, 'pra você o que que é alemão? Desenha aí' a ((professora da época)) fez/ cada um fez um desenho, tal, e eu desenhei a mão do/ do M, o Vampiro de Düsseldorf, que é a capa né... porque eu gosto muito do filme, mas porque pra mim essa mão, ela/ eu nunca/ nunca consegui num desenho expressar o que é uma cultura... eu busquei o que é mais perto de mim/ cultura, é/ o que pra mim significa cultura... que seria esse símbolo do cinema,

que pra mim é o/... como eu lido com cinema assim, como eu estudo e leio e/ e/ e/ sei lá, faço, tá muito perto do que eu, sei lá, me alimento mesmo assim, cinema, então eu vou fazer alguma coisa que simbolize o cinema alemão pra mim, mas é isso, acho que(...)

P: hoje ainda é isso?

M: ainda, é/ ainda é cultura, vai ser sempre cultura

P: e se eu te perguntar assim quais são as principais características da língua alemã?

M: características da língua alemã...

P: é, a língua alemã é uma língua...

M: ... cabulosa ((risos)) tô brincando/ é muito/ é difícil porque pra mim são duas coisas... complementares assim, ao mesmo tempo que ela é muito difícil, ela é muito interessante por ser muito completa... a dificuldade acho que tá exatamente nessa... capacidade de ser completa, assim

P: completa você diz no detalhe ()

M: [no detalhe, exatamente] porque assim, nunca você vai ficar com dúvida qual é o sujeito, nunca! Olha que maravilha! Você nunca vai ficar/ pode ser bobo, é bobo, mas você nunca vai ficar com dúvida, sempre vai saber... com quem está(...)

P: não só sujeito, os objetos também ((sorriso))

M: então, cê sempre vai saber de quem se está falando e quem está falando... do que assim... então tem essa/ essa facilidade no alemão assim/ o dia que eu realmente tiver essa capacidade lógica de fazer uma associação tão rápida quanto seria se eu pensar que hoffer é, sei lá...

P: esperar, né, no sentido de ter esperança, né [e nung é o substantivo]

M: [esperar, é] e/ e/ e nung é o substantivo, eu vou juntar e vou fazer isso/ tem muitas palavras que têm... essa capacidade né, são juntas, mas na verdade os significados são todos separados... se eu/ o dia que eu tiver essa capacidade, vai ser muito bom, eu vo/ eu vou realmente entender essa completude que existe, agora, por enquanto eu só sonho com isso...

P: e você considera que dominar o alemão inclui ter essa capacidade?

M: com certeza, acho que isso é dominar o alemão na verdade, não é nem saber todas as palavras, que isso nunca eu vou saber, existe um dicionário gigante pra todas as palavras ((sorriso))

P: nem em português, a gente não sabe...

M: não sabe, exatamente... e pô, o alemão tem muito mais palavras ((sorriso)) e assim/ mas saber... essa junção de coisas, fazer esse caminho lógico pra chegar em algum lugar assim... isso eu acho que é dominar a língua alemã, acho que essa é a lógica lingüística da coisa... não simplesmente, sei lá... é, entender de verdade, assim... porque por enquanto eu só tô aprendendo os elementos com que se joga né... o dia que eu começar a jogar, aí sim eu vou tá... iniciando esse processo de compreender mesmo a língua...

P: tá jóia, Marcos, tá ótimo, muitíssimo obrigada

Duração: 32'03"

ANEXO XI – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplo
1. Indicação dos falantes	Indicados em linha, por pseudônimo, professora, pesquisadora ou coro	1. Pesquisadora: dá licença, posso deixar aqui hoje?
2. Pausas	...	367. Vicente: zeichnen ... desenhar?
3. Ênfase	<u>sublinhado</u>	291. Professora: <u>Rutsch!</u>
4. Alongamento de vocal e consoante (como s,r,h)	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	300. Lúcia: é: o noivo 405. Marcos: Balko::n 127. Kélia: ah::: alle?
5. Silabação	–	34. Professora: Kauffrau, Kauf-frau
6. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()	417. Kélia: urgente, () urgente
7. Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	331. Bárbara: ordinal ... (einste)?
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	Lúcia: então issa/ isso
9. Comentário da transcritora	(())	380. Vicente: hã-hã ((sorriso))
10. Citações	‘ ’	584. Marcos: nein, ‘kann ich?’
11. Superposição de vozes	[]	174. Marcos: Adverb und Verb 175. Micaela: [hum-hum]
12. Indicação de que a fala foi interrompida	(...)	97. Professora: ja, in Gruppen(..)
13. Salto temporal na transcrição	[...]	294. Coro: hum [...] 295. Kélia: Bräutigam?

ANEXO XII – LETRA DA MÚSICA ‘EDUARDO E MÔNICA’
(Renato Russo)

Quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração
E quem irá dizer que não existe razão
Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque noutra canto da cidade como eles disseram
Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo para tentar se conhecer
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse
- Tem uma festa legal, a gente quer se divertir
Festa estranha com gente esquisita
- Eu não tô legal, não agüento mais biritá
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo meio tonto só pensava em ir para casa
- É quase duas, eu vou me ferrar
Eduardo e Mônica trocaram telefone, depois telefonaram
E decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
Se encontraram, então, no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo
Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de leão e ele tinha dezesseis
Ela fazia medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
De Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela e jogava futebol de botão com seu avô
Ela falava coisas sobre o planalto central, também magia e meditação
E o Eduardo ainda estava no esquema
escola-cinema-clubetelevisão
E mesmo com tudo diferente veio meio de repente uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia e a vontade crescia como tinha que ser
Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia, teatro e artesanato e foram viajar
A Mônica explicava pro Eduardo coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer e decidiu trabalhar
E ela se formou no mesmo mês que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos e também brigaram juntos muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela
E vice-versa, que nem feijão com arroz
Construíram uma casa uns 2 anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana, seguraram legal a barra mais pesada que tiveram
Eduardo e Mônica voltaram para Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão
Só que nessas férias não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação
E quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração
E quem irá dizer que não existe razão