

Universidade de Brasília

Instituto de Letras-IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução-LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PPGLA

Alfredo Neto de Jesus Luz

AO SOM DE IDENTIDADES

A voz do aprendiz sobre sua(s) identidade(s) no contexto da sala de aula
de Língua Inglesa.

BRASÍLIA

2014

Alfredo Neto de Jesus Luz

AO SOM DE IDENTIDADES

A voz do aprendiz sobre sua(s) identidade(s) no contexto da sala de aula de Língua Inglesa.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis

**BRASÍLIA
2014**

LUZ, Alfredo Neto de Jesus

AO SOM DE IDENTIDADES - A voz do aprendiz sobre sua(s) identidade(s) no contexto da sala de aula de LI. / Alfredo Neto de Jesus Luz. Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

1. Identidade. 2. Identidade do aprendiz 3. Sujeito e Subjetividade 4. Discurso 5. Interação e Autonomia 6. Motivação e Afetividade 7. Autoestima. 8. A sala de aula de LI. I. Universidade de Brasília

II. Título.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LUZ, Alfredo Neto de Jesus. **AO SOM DE IDENTIDADES - A voz do aprendiz sobre sua(s) identidade(s) no contexto da sala de aula de LI..** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 183 f. Dissertação de mestrado.

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

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

Dissertação intitulada

“AO SOM DE IDENTIDADES: A voz do aprendiz sobre sua(s) identidade(s) no contexto da sala de aula de Língua Inglesa” de autoria do mestrando Alfredo Neto de Jesus Luz, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis Universidade de Brasília (UnB)	Orientadora Presidente
Prof. Dra. Neuda Alves do Lago Universidade Federal de Goiás (UFG)	Examinadora Externa
Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho Universidade de Brasília (UnB)	Examinador Interno
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Universidade de Brasília (UnB)	Examinador Suplente

BRASÍLIA/DF, de abril de 2014

Dedico esta dissertação aos meus alunos de todos os tempos. Do maternal, níveis fundamental I e II, ensino médio e os diversos cursos livres e superiores que já tive o privilégio de estar com eles. Dedico também à minha mãe por ser um exemplo de força, fé, trabalho, amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos

À tão compromissada e paciente orientadora, Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, por estar sempre pronta diante das minhas reflexões e constantes indagações e por andar comigo ao longo do caminho. Por acreditar que seria possível e por me mostrar futuridade em minhas ações no presente. Em suma, a minha orientadora.

À minha tão incrivelmente companheira de vida e amor da minha louca vida, em todos os aspectos, Bê (Iraci Costa Marinho Luz), mulher que amo e com quem escolhi ter por toda vida e eternidades. Quero expressar a minha mais profunda gratidão a ela que, muitas vezes, sozinha, precisou segurar a barra com as crianças e estar sempre ao meu lado, incondicionalmente. TE AMO, BÊ!

Aos meus filhos, Oliver (Filho), Nicole (Choco), Eliot (Teté) e Aquiles(Quiquil) por eximirem-me da culpa do tempo que não pude estar com eles durante a produção desta dissertação.

À minha mãe, Dária Rosa de Jesus, por, mesmo diante das adversidades, ter ligado diariamente e dito:“Vai dar tudo certo”, por ter enviado a mensagem; Que Deus te abençoe, te dê paz em sua vida. Tudo de bom. Beijo” e acima de tudo, por acreditar sempre que sou capaz.

À Griz (Imelda Costa Camelo) por ter sido uma coadjuvante infalível neste projeto, por me apoiar incondicionalmente, sem ela muitas coisas seriam impossíveis.

Aos meus amigos Toni e Dília que acreditaram em meu potencial e investiram sua confiança em meu trabalho, consequentemente construindo uma grande amizade.

Ao professor que é uma figura importante para a profícua identidade do programa. Ao docente que, por meio de seus fazeres no contexto do programa, demonstra ter o dom de fomentar conhecimento e compromisso acadêmico por parte dos alunos. Ao mestre que continuamente desperta e ensina fazer ciência com C

maiusculo. O Profissional imbuído de aguçar a criticidade e reflexão constante na formação de seus alunos, Professor Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho.

Aos professores do PPGLA tão compromissados com o programa, em especial, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, ícone da Linguística Aplicada, alguém que exala o conhecimento genuíno do saber científico de fazer LA. Figura inspiradora.

“Em todo tempo ama o amigo e na angústia nasce o irmão” (Provérbios 17:17). Ao meu, agora irmão, Francisco Tomé de Castro Neto, por ter caminhado comigo no vale de ossos secos e termos combatido um bom combate. A este ser, a mais absoluta gratidão.

Ao meu amigo Rogério Emiliano de Assis (Roger), pelas longas conversas sobre identidades, motivação, interação, investimento, autonomia etc. Um ser humano ímpar e de elevada consideração pelo próximo.

A secretária do PPGLA, Sra. Eliane de Cássia Nogueira Simão, por sempre atender às nossas solicitações e sempre, em virtude da sua grande experiência no departamento, ter as palavras certas para os que ali chegam. Externo minha gratidão pela excelência no atendimento desde o meu primeiro minuto e ao longo do mestrado.

Estendo meus agradecimentos à Examinadora Externa, Professora Dra. Neuda Alves do Lago, por ter se disponibilizado em compor a banca. Expresso ter sido um privilégio aprender tanto sobre autoestima e diversos outros pontos à ela relacionados, no contexto da sala de aula, por meio de seus trabalhos.

A todos, sim a todos que, de uma forma ou de outra contribuíram para que mais essa etapa fosse alcançada. Alguns, obviamente, agradeço de forma diferenciada, pois se envolveram de verdade em minha trajetória e cooperaram de maneiras diferentes para que eu conseguisse trilhar esse caminho.

Ao Eterno, Bondoso, Misericordioso e Justo. Meu amado Pai Celestial. Por proporcionar o privilégio de uma vida tão intensa, tão abençoada. Por tudo que tem concedido e ainda concederá.

RESUMO

Esta dissertação relata uma pesquisa que teve como foco as interpretações dos alunos acerca de suas identidades de aprendizes de Língua Inglesa durante o tempo de estudo desse idioma e a maneira que essas interpretações influenciam ou são influenciadas no engajamento do aluno no curso. Para realização desta pesquisa foram convidados quatro aprendizes, os quais estavam no nível intermediário para adolescentes e adultos. Este nível intitula-se I4 e foi realizado no 1º semestre de 2013. A pesquisa, com base qualitativa (HARTMUT, 2006; NUNAN,1992; MOURA FILHO, 2005; CHIZZOTTI, 2006) configurando-se em estudo de caso (MOURA FILHO, 2005), em que foi utilizada a metodologia história de vida tópica (PALILO, 1999, MARRE,1991; DENZIN,1994) por se tratar de um recorte, de uma etapa da trajetória de vida dos participantes. Para a coleta de dados, foram utilizados observação, notas de campo, gravação em áudio e vídeo, narrativa escrita, questionários estruturados e semiestruturados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A triangulação dos dados originários da observação, entrevista, questionários, notas de campo, narrativa escrita, foi a alternativa utilizada para a análise de dados (BOGDAN & BIKLEN,1998). Os participantes da pesquisa são quatro alunos da rede pública de ensino, matriculados no Centro Interescolar de Línguas (CIL). Os dados foram gerados ao longo do primeiro semestre letivo de 2013: triangulados e analisados na perspectiva interpretativista (MERRIAM apud MOURA FILHO, 2005). Eles mostram que as interpretações que os alunos fazem de sua(s) identidade(s) enquanto aprendizes tem estreita relação com os construtos subjetividade, discurso, interação, autonomia, motivação, afetividade e autoestima. De acordo com os dados, as ações, atitudes, o discurso sobre si mesmo são algumas dos meios que os alunos se utilizam para interpretar suas identidades de aprendizes. Os dados também demonstram que as interpretações que os aprendizes fazem de sua(s) identidade(s) influenciam de diversas formas ao longo do curso.

Palavras-chave: Identidade. Identidades. Aprendiz. Sala de aula. Língua Inglesa

ABSTRACT

This dissertation relates a survey that focused on students' interpretations about their identities learners of English language during the time of study of language and the way that these interpretations influence or are influenced student engagement in the course. For this research were asked four participants, who were at the intermediate level for adolescents and adults. This level is entitled I4 and was held in the 1st half of 2013. The research with qualitative basis (HARRY, 2006; NUNAN , 1992; MOURA FILHO, 2005; CHIZZOTTI, 2006) being configured as case studies (MOURA FILHO, 2005) , in which the life history methodology topical (PALILO was used, 1999 MARRE,1991; DENZIN , 1994) because it is a cutout of a stage of the life trajectory of the participants. For data collection, observation, field notes, recording audio and video, written narrative, structured questionnaires and semi-structured (VIEIRA - ABRAHÃO, 2006) were used . The triangulation of data originating from observation, interviews, questionnaires , field notes, written narrative, the alternative was used for data analysis (BOGDAN & BIKLEN, 1998). Survey participants are four students from public schools, enrolled in Interscholastic Language Center (CIL). Data were generated during the first semester of 2013: triangulated and analyzed in an interpretative perspective (MERRIAM apud MOURA FILHO, 2005). They show that the interpretations students make of their (s) identity (s) as learners is closely related to the constructs subjectivity, discourse, interaction, autonomy, motivation, affectivity and self-esteem. According to the data, actions , attitudes, speech about yourself are some of the ways that students use to interpret their identities of learners. The data also show that the interpretations that learners make of their (s) ID (s) influence in various ways throughout the course .

Keywords : Identity . Identities . Learner . Classroom . English Language

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo...

Lulu Santos, Músico Brasileiro
Canção: Como uma onda
Álbum: O ritmo do momento, WEA Records, 1983

LISTA DE ABREVIATURAS

CIL	Centro Interescolar de Línguas
G	Gabriel
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MCA	Mapa Característico do Aluno
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
P	Pesquisador
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
S	Sarah
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
SP	Spector
Y	Yago

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Equação da Autoestima	57
Quadro 02	Classificação e conceito de Autoestima I	58
Quadro 03	Classificação e conceito de Autoestima I	59
Quadro 04	Quadro de Instrumentos de Coleta de Dados	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Tabela Organizacional de Níveis do CIL	72
Tabela02	Tabela de Carga Horária e Turno dos Cursos	72
Tabela 03	Participantes da Pesquisa	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Planta Baixa da Sala de Aula do I4	89
------------------	---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Gráfico de Tempo de Estudo de LI	90
Gráfico 02	Gráfico de Atividade e Procedimentos para aprendizagem de LI	93

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – OS PRIMEIROS VERSOS – Introdução	18
1.1 Força Estranha – Minha(s) identidade(s)	18
1.2 Detalhes - A Pesquisa	23
1.2.1 Apresentando a Pesquisa	23
1.2.2 Contextualizando a Pesquisa	24
1.3 Além do Horizonte – Objetivos	25
1.3.1 Objetivos da Pesquisa	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4 Perguntas de pesquisa	25
1.5 Andanças - Percurso Teórico	26
1.6 Tim-Tim por Tim- Tim – Metodologia	27
1.7 Travessia – Roteiro da Dissertação	27
CAPÍTULO 2 – NO TOM DA INSPIRAÇÃO – Referencial Teórico	
Introdução	29
2.1 Pra não dizer que não falei de Identidade(s)	30
2.2 Sujeito e Subjetividade	36
2.3 Discurso (Língua) e Identidade	41
2.4 Interação e Autonomia	43
2.4.1 A Interação enquanto construto identitário	43
2.4.2 Autonomia do Aprendiz – coautor de suas identidades	45
2.5 Motivação e Afetividade	49
2.5.1 Motivação do Aprendiz	49
2.5.2 A Afetividade na Sala de Aula	52
2.6 Identidade e Autoestima	55
2.7 O Palco - A Sala de Aula de LI	60
CAPÍTULO 3 – RIMA, REFRÃO E MELODIA – Referencial Metodológico	
Introdução	63
3.1 A natureza desta Pesquisa	64
3.2 Estudo de Caso	66
3.3 História de Vida	68
3.4 Disparada - Os Desafios Metodológicos -	69
3.5 O CIL da serra O Contexto desta Pesquisa	72
3.6 As Quatro Estações - Os Participantes desta Pesquisa –	74
3.7 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados	75
3.7.1 Observação de aula	76
3.7.2 Notas de campo	77
3.7.3 Narrativa Escrita	78
3.7.4 Questionários	79
3.7.4.1 Questionário I	79
3.7.4.2 Questionário II	80
3.7.4.3 Questionário III	80
3.7.4.4 Questionário Iv	81
3.7.5 Entrevistas	82
3.7.6 Os instrumentos – objetivos e frequência	84
CAPÍTULO 4 – CANTANDO A CANÇÃO – Análise dos Dados	
Introdução	85
4.1 As primeiras Notas dos Dados	85
4.2 As Interpretações dos aprendizes acerca de sua(s) identidade(s) durante o tempo de estudo de LI – Estrofe I	87
4.2.1 Quarteto em CIL – Os participantes	87

4.2.2	Os aprendizes no contexto da sala de aula de LI	87
4.2.3	Tempo de Estudo versus Estar no mesmo Nível	89
4.2.4	As Interpretações dos Aprendizes sobre o seu papel	91
4.2.5	Ao Mestre com Carinho – Um pouco do professor	93
4.3	As Interpretações dos aprendizes acerca de sua(s) identidade(s) durante o tempo de estudo de LI – Estrofe II	94
4.3.1	Assim caminha a Subjetividade	94
4.3.1.1	Sara e suas subjetividades	95
4.3.1.2	A subjetividade de Gabriel	95
4.3.1.3	Yago e sua Subjetividade	96
4.3.2	Tico Tico no Discurso	97
4.3.2.1	Sara em Discurso	97
4.3.2.2	Gabriel e seu Discurso	98
4.3.2.3	O Discurso de Yago	99
4.3.4	Não deixe a Interação Morrer	99
4.3.4.1	Sara e sua Interação	99
4.3.4.2	Gabriel na Harmonia da Interação	100
4.3.4.3	Yago na Dissonância da Interação	101
4.3.4	A autonomia dos meus Sonhos	102
4.3.4.1	Sara nas paradas da Autonomia	103
4.3.4.2	Gabriel na Composição da Autonomia	103
4.3.4.3	Yago e Autonomia Sonhada	104
4.3.5	Enquanto houver Motivação	105
4.3.5.1	Sara nos Melismas da Motivação	105
4.3.5.2	Um dobrado de Motivação para Gabriel	106
4.3.5.3	Solo de Motivação para Yago	107
4.3.6	Canção da Afetividade	108
4.3.6.1	A Clave da Afetividade em Sara	108
4.3.6.2	Gabriel no Compasso da Afetividade	109
4.3.6.3	Yago e a Ode da Afetividade	110
4.3.7	Balada por Autoestima	110
4.3.7.1	Sara na trilha da autoestima	110
4.3.7.2	Álbum de Autoestima de Gabriel	111
4.3.7.3	Yago no interlúdio da Autoestima	112
4.4	A Influência das Interpretações dos Aprendizes no Engajamento no Curso.	113
4.4.1	Sara em Fermata	116
4.4.2	A Composição de Gabriel	118
4.4.3	Os Compassos de Yago	121
4.4.4	Solfejos de Spector	123
	CAPÍTULO 5 – Os Últimos Acordes - Considerações Finais	126

REFERÊNCIAS
APÊNDICES
ANEXOS

CAPÍTULO I - OS PRIMEIROS VERSOS - INTRODUÇÃO

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos

A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Tantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança

Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, plantas, sentimento
Folha, coração, juventude e fé.

Milton Nascimento, Músico Brasileiro
Canção: Coração de Estudante
Álbum: Ao Vivo, Barclay, 1983

1.1. Força Estranha – Minha(s) Identidade(s)

Eu, Alfredo Neto de Jesus Luz, 40 anos, casado, 4 filhos, graduado em Letras – Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas (2000-2004), especialista em Docência do Ensino Superior (2006-2008), atuante no ensino de Língua Inglesa desde 1994, com experiência nos mais diversos cenários de ensino de língua inglesa (maternal, ensino fundamental I e II, ensino

médio, escolas de línguas, pré-vestibulares, preparatório para concursos, graduação - cursos de Letras, Administração, Artes Visuais e outros em faculdades do Distrito Federal e entorno), professor concursado da SEEDF com vinte anos de experiência profissional, cinco deles atuando no serviço público.

Iniciei meu gosto pela língua inglesa por volta dos dez ou doze anos de idade, tendo a música como grande elemento motivacional. A primeira música que fomentou minha vontade de entender o que era dito foi a música *We Are The World*, canção composta por Michael Jackson e Lionel Richie, gravada em 1985 por 45 dos maiores nomes da música norte-americana, no projeto conhecido como USA for África. A música tinha como objetivo arrecadar fundos para o combate à fome no continente africano. Essa canção causava-me catarse por sua sonoridade e a forma como era interpretada. Ainda criança, eu refleti como aquela música conseguia emocionar tantas pessoas, mesmo sem compreendê-la.

Tanto nas canções como em entrevistas que assistia, o que mais me chamou a atenção foi a beleza da língua e as incontáveis formas de acesso à ela. Eis aqui o que RAJAGOPALAN (2003, p.12) trata como fetichismo, o apreço à língua em virtude da invasão do idioma por ser uma mercadoria altamente valorizada.

Outro fator importante, relacionado ao meu apego a essa língua, consiste que eu, inocentemente, achava que a língua elencava uma gama de características tal como, “difícil de aprender”, “que tinha que estudar muito para aprender”, “só os ricos falavam inglês etc. Isso a fazia configurar como algo de elevada imponência. Esses aspectos foram características importantes e motivadoras no meu processo de aprendizagem.

Cursando a 7ª série, no ano de 1989, pude apoderar-me mais da língua, pois naquela época, a língua inglesa era ensinada a partir da série citada. A professora era surpreendentemente motivadora. Ela trazia muitas músicas. Suas atividades eram divertidas e engraçadas. Jamais esquecerei quando ela

trouxe a música tema do filme *Dirty Dancing*¹. Foi empolgante e marcante. A partir dali percebi minha propensão ao aprendizado de línguas.

A música foi uma excelente ferramenta para apropriação de vocábulos e acuidade de pronúncia.

Já mais conhecedor da língua, em 1994, servi como missionário por dois anos no nordeste do Brasil, pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos do Últimos Dias, conhecida também como Igreja Mórmon. Onde, com o constante convívio com nativos americanos pude, definitivamente, estabelecer uma relação mais próxima com a língua inglesa e elevar o meu nível de conhecimento dela. Várias eram as estratégias de aprendizagem. Os rótulos de embalagens de produtos importados, as piadas que não faziam sentido, a narração de histórias, leitura de textos autênticos, escrita e recebimento de bilhetes e cartas em inglês e confronto direto com a língua inglesa falada no contexto de nordeste brasileiro no ano de 1994 a 1996 foram fundamentais no embasamento da aprendizagem.

Ao retornar do serviço missionário, em 1996, passei por um processo de nivelamento junto ao Centro Interescolar de Línguas. Como não havia turmas em nível avançado naquele período, optei por estar em contato com a língua e aprimorar a gramática da língua numa turma 4b, turma que representava o estudo sistemático do inglês por dez semestres. Já em 1997, passando para o próximo nível, 5b, fui selecionado para um projeto do governo que tinha como objetivo o ensino de inglês técnico para servidores do governo federal. Tal projeto não exigia formação superior, pois o caráter era de instrutor de inglês técnico.

Entre os anos de 1998 e 2000, lecionei língua inglesa em diversos cursos pré-universitários e preparatórios para concursos. Um novo campo de atuação profissional surgia. No entanto, fazia-se necessária a formação acadêmica. Em 2000, iniciei a graduação em Letras na Universidade Católica de Goiás e, em paralelo, iniciando formalmente como professor regular em uma

¹ **Dirty Dancing** é um filme estadunidense lançado em 21 de agosto de 1987, do gênero romance, dirigido por *Emile Ardolino*.

escola privada de ensino fundamental e médio. Com o curso concluído em 2004, preparei-me para uma pós-graduação. Comecei um flerte acadêmico com o PPGLA em 2005, onde tive o privilégio de conseguir aprovação em processos de seleção de mestrado da UNB, mas sem sucesso na classificação, pois o nível de exigência ainda estava acima do que eu havia me preparado.

Em 2007, ainda graduado, iniciei minha trajetória no ensino superior, onde tive o privilégio de ampliar meus conhecimentos acadêmicos. Concluí minha pós-graduação em docência do ensino superior em 2008. Na condição de professor em faculdades do Distrito Federal e entorno, lecionei diversas disciplinas nos campos das Letras, sendo Língua Inglesa, doravante LI, a primeira disciplina que lecionei também no ensino superior.

Já em fevereiro de 2009, após concurso realizado em 2006, fui aprovado e ingressei na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, onde estou atualmente.

Devido às mais diversas experiências no campo da LI ao longo destes quase 30 anos de contato, pude perceber, nos mais diversos cenários, outros aprendizes, mais especificamente no contexto da sala de aula e, na condição de professor, fui gradativamente percebendo as diferenças entre os alunos de LI.

Durante minha jornada, percebi alguns alunos mais aplicados e outros nem tanto. Alguns mais autônomos outros menos. Uns com uma motivação tão particular e outros com diversas motivações. Muitos com grande facilidade de interação outros com tão pouca. Diversos com extrema facilidade de assimilação e alguns outros com profunda dificuldade de processamento. Diante de tudo, minhas reflexões surgiam acerca das suas diferenças, do discurso de cada um, do falar diferente do outro, das questões subjetivas inerentes ao sujeito, neste contexto, meu aluno. O que mais tarde compreendi que se revelavam questões relacionadas às identidades dos aprendizes.

Por já compreender que se tratava de uma questão de identidade, surgiu o desejo de aprofundar-me mais nas questões relacionadas ao tema, pois

percebi que essa reflexão no contexto científico é de grande valia para minha formação no papel de sujeito agente e reflexivo bem como a melhoria da minha prática docente.

Assim como a Língua Inglesa (LI) se configurou em mim como uma ferramenta de acesso a outros cenários sociais, percebo que ela também tem se estabelecido como uma língua predominante em diversos cenários da sociedade. A esse respeito, Rajagopalan (2003, p. 12 apud DENARDIN, 2010, p. 6) afirma que LI não é somente uma língua, mas já passou a ser tratada como uma commodity, ou seja, “uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo”. Estudar LI se configura, então, numa necessidade primordial, tanto para ascensão social ou inserção em outras camadas, traduzidas em sucesso profissional ou por mais oportunidades de emprego. Por isso, percebe-se a procura para aprender LI por parte de muitos jovens.

Mais maduro, pude perceber que não foi diferente comigo na condição de aprendiz de LI. Essa minha identidade era constantemente repensada. Eu queria ser o melhor em sala para ter boas notas no histórico para conseguir bons empregos. Eu entendia que quanto melhores fossem minhas notas melhor eu faria uso da língua que estava aprendendo.

Diversos fatores faziam com que eu fosse mais aplicado em sala. Fatores esses relacionados à minha experiência autodidata no aprendizado de LI. Esses fatores incluíram os processos de negociação e renegociação de identidades por ser um aprendiz com identidade de autodidata, por eu ter condição social desfavorável, por ter uma religião que me proporcionava contato direto com nativos de LI, por amar essa língua e sofrer discriminação por querer aprendê-las. Discriminação essa que, por resistência e paixão tornou-me um professor de línguas.

Dando continuidade a este processo de constante aprendizado e crescimento, apresento a proposta da pesquisa nesta dissertação.

1.2. Detalhes - A Pesquisa

1.2.1. Apresentando a Pesquisa

Esta pesquisa propõe-se a investigar o processo de construção de identidade(s) dos aprendizes no contexto da sala de aula de LI e suas respectivas interpretações. É importante salientar que pesquisas sobre identidades começam a assumir novas perspectivas no contexto geral dos estados das ciências humanas. Isso se dá pela necessidade de compreender o indivíduo como um ser complexo e constituído por competências e habilidades.

Um dos fatores que contribuem para a complexidade do indivíduo é sua linguagem. Referindo-se à constituição do indivíduo, Benveniste (1991, p. 288) afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui”.

Sendo assim, os estudos relacionados às identidades, no contexto do ensino e aprendizagem, têm tomado uma proporção relevante na última década. Diversas áreas do conhecimento tem buscado aprofundar os estudos relacionados às identidades do sujeito. A Filosofia, a Política, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e as áreas relacionadas à linguagem têm demonstrado notável interesse em discussões e debates sobre o tema.

De forma mais específica, no âmbito da Linguística Aplicada, as pesquisas sobre identidades, mesmo que ainda poucas, têm servido como excelentes ferramentas para discussão acerca do sujeito na qualidade de professor e/ou aprendiz de língua estrangeira.

1.2.2. Contextualizando a Pesquisa

No início da década 70, a coordenadora de inglês da outrora Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), Professora Nilce do Val Galante,

conseguiu a aprovação para iniciar em Brasília um centro especializado no ensino de língua estrangeira voltado para o aluno da rede pública de ensino.

Desse modo, surgiu o primeiro Centro Interescolar de Línguas (CIL) 01 de Brasília segundo a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975 e era vinculado à Diretoria Geral de Pedagogia pela FEDF. Inicialmente, o CIL funcionava na Escola Normal de Brasília. Anos depois, o CIL de Brasília foi transferido para o Centro Educacional Elefante Branco, passando a atender aos das escolas públicas mais próximas. A Escola Normal de Brasília, Centro Educacional Elefante Branco e Centro de Ensino CASEB, em conformidade com decisões tomadas na época, passaram a não oferecer LI na grade curricular e enviaram seus alunos, em turno contrário ao de suas aulas, para uma complementação curricular no CIL de Brasília.

A partir de junho de 2006, quando foi publicado o Regimento Escolar das Instituições Públicas do Distrito Federal, a estrutura pedagógica do CIL de Brasília, que até então se embasava na Orientação Pedagógica nº 3 de 1994, passou a seguir as diretrizes pedagógicas adotadas em CILs, estabelecidas no Título IV – Capítulo 1 do referido Regimento Escolar.

A construção do conhecimento do aluno para que possa desenvolver as quatro habilidades, que são ler, entender, falar e escrever, pelo menos, uma LEM com qualidade e eficiência, com vista à equidade das oportunidades sociais, a sua autonomia, seu acesso ao mercado de trabalho e sua formação para o exercício da cidadania é o objetivo principal do CIL.

Atualmente, existem outras unidades de CIL em várias cidades do Distrito Federal. O contexto do CIL de Sobradinho, criado em 13 de setembro de 1994, em conformidade com a portaria 86/94 SEDF, lócus da pesquisa aqui relatada, caracteriza-se por um público heterogêneo, no qual predominam alunos oriundos de diversas escolas públicas de Sobradinho, sendo, em sua minoria, alunos provenientes de escolas particulares. Estes últimos, gozam do direito de cursar pelo fato de terem sido matriculados no tempo em que eram alunos da rede pública. Agora, no entanto, os alunos de escolas particulares não têm o direito de se matricularem no CIL de acordo com o Regimento Escolar das Instituições Públicas do Distrito Federal.

1.3 Além do Horizonte - Objetivos.

1.3.1 Objetivos da Pesquisa

Ao longo das leituras que tenho feito sobre identidades, tenho percebido que estudos relacionados às identidades dos aprendizes têm apresentado a construção, a percepção identitária dos aprendizes a partir do ponto de vista de diversos teóricos que discutem sobre o tema. Neste trabalho, com base na pergunta que guia esta pesquisa, delineei como objetivo geral deste estudo investigar como os alunos interpretam sua(s) identidade(s) de aprendiz(es) no contexto da sala de aula de LI e a influência dessas interpretações no engajamento do curso.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Identificar as interpretações dos alunos quando assumem a(s) identidade(s) de aprendiz de LE no contexto da sala de aula
- 2) Apontar o papel das interpretações no engajamento aprendiz no curso.

Para alcançar os objetivos derivei as perguntas de pesquisa elencadas a seguir.

1.4 Perguntas da Pesquisa

Pelo CIL se tratar de um espaço diverso e proporcionador de experiências, somado à oportunidade de atuação em espaço propício à construção da(s) identidade(s) do(s) aprendiz(es) no contexto da sala de aula de LI, justifica a realização do estudo relatado nesta dissertação o aprofundamento da compreensão desse construto. Parta tanto, emergem as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as interpretações dos alunos acerca de suas identidades de aprendizes de LI durante o tempo de estudo desse idioma?
2. De que maneira essas interpretações influenciam ou são influenciadas no engajamento do aluno no curso?

Pela necessidade de delimitação desta pesquisa, foram convidados alunos do nível I4 – equivalente a oito semestres de estudo de LI - do Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CIL) da Secretaria de estado e Educação do Distrito Federal (SEDF). Eles são jovens entre 16 e 18 anos. Todos estudantes de escolas públicas de Sobradinho (cidade da região administrativa do Distrito Federal).

1.5 Andanças - Percurso teórico

No campo da pesquisa científica, falar de identidade(s) instiga constantes discussões e reflexões. Não é possível dissociar identidade e sujeito, pois não existe identidade sem sujeito e sujeito sem identidade. Nesses aspectos, trato a compreensão de sujeito e, posteriormente, a(s) identidade(s) do ponto de vista de Linguística Aplicada, procurando elencar sua importância como objeto de pesquisa no contexto da sala de aula de língua inglesa.

Um outro fator que contribuirá para o enriquecimento deste será a subjetividade no contexto da aprendizagem, relacionada com a construção da identidade do aprendiz. Por ser um tópico de extrema relevância ao relacionar sujeito e identidade, será apresentada e discutida esta subjetividade tendo Benveniste (1994) como uma das principais fontes de abordagem.

Como existe uma forte tendência em confundir identidade e subjetividade, distinguir ambas é uma tarefa importante, como também o é estabelecer a correlação existente entre identidade e subjetividade.

Estudos profícuos relacionados à identidade e subjetividade têm sido realizados por estudiosos, tais como; Rajagopalan (1998), Coracini (2003),

Carmagnani (2003), Eckert-Hoff (2003), Signorini (2006), Hall (1997, 2000), dentre outros. Esses estudos contribuem de forma significativa para o campo da Linguística Aplicada e na construção do conhecimento relacionado aos tópicos em discussão.

Portanto, esta pesquisa se justifica pelo fato de haver diversos estudos relacionados às identidades, porém, percebe-se uma modesta abrangência de estudos que apontem ou discutam sobre os possíveis construtos das identidades dos aprendizes no contexto na sala de aula de língua inglesa. Para tanto, se faz necessária esta pesquisa, com o intuito não só de levantar a questão ou esgotar a discussão, mas também dar início a um novo foco que julgo importante abordar.

1.6 Tim-tim por Tim-tim - Metodologia

Para o alcance do objetivo, o estudo de caso, na modalidade história de vida tópica, foi o método de trabalho escolhido para esta pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados vão desde entrevistas, gravações de vídeos, gravações de áudios, notas de campo até questionários, os quais estão pormenorizados no terceiro capítulo. Quanto aos instrumentos de pesquisa, abordarei com mais detalhes no capítulo metodológico.

1.7 Travessia - Roteiro da Dissertação

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos. No Capítulo I - Tópicos - Os Primeiros Versos – faço uma explanação acerca de minha história de professor e usuário de LI, apresento a pesquisa e sua contextualização. Trago também os objetivos gerais e específicos em foco. No mesmo capítulo, apresento as perguntas da pesquisa e a metodologia escolhida em conformidade com as orientações da disciplina Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada.

No Capítulo II - No tom da Inspiração, trago o aporte teórico da

pesquisa. Nele, elenco os construtos teóricos necessários para discussão sobre a(s) identidade(s) do aprendiz(es) de LI. Primeiramente, destaco os conceitos de identidade e identidades segundo Rajagopalan (1998), Hall (1997), Coracini (2000) e Bauman (2005). A partir deste ponto, são feitas reflexões acerca do sujeito de acordo com Hall(1997), Coracini (2003), Castoriadis (1999), da subjetividade na concepção de Benveniste (1998), Coracini (2003) e Luz (2009). Após abordar a respeito dos tópicos citados, o discurso e a identidade entram em cena ancorados na abordagem de Peruzzolo(2004), Moita Lopes (2002). Em seguida discuto sobre Interação Moita Lopes (2002) e Fontana (2010) e Autonomia de acordo com Moura Filho(2005), Paiva(2006) e Candy (1988), Motivação e Afetividade segundo Shutz (2003), Norton (1995, 2002), Lago (2007) e Krashen (1987). Ainda no segundo capítulo, trago as reflexões sobre Autoestima de acordo com Lago (2007). Abordo também acerca da sala de aula de LI de acordo com Fontana (2010) e Brants (2004).

No capítulo três, sob o título, Rima, Refrão e Melodia, apresento o aporte metodológico, elencando a natureza da pesquisa em Nunan(1992), Hartmut (2006) Chizzotti (2006), o estudo de caso com Laville e Dione (1999), Moura Filho (2005) e Tull e Hawkins (1976), os desafios metodológicos Bogdan & Biklen (1998), o contexto da pesquisa, os participantes (Sara, Gabriel, Spector e Yago), ao instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Marzato e Santos (2012) e Vieira-Abrahão (2006).

A análise dos dados é realizada no capítulo quatro sob o título “Cantando a Canção”. Nesse capítulo, são apresentados os resultados alcançados pela pesquisa, como também uma discussão sobre eles após observações de aulas, minhas notas de campo, análise das gravações, questionários e entrevistas com triangulação necessária em consonância com a fundamentação teórica da pesquisa.

Ao final, nas considerações finais, faço um levantamento sobre a relevância dos tópicos tratados e discutidos na pesquisa e suas contribuições.

CAPÍTULO II – NO TOM DA INSPIRAÇÃO – Referencial Teórico

Sobre as nossas cabeças o sol
 Sobre as nossas cabeças a luz
 Sob as nossas mãos a criação
 Sobre tudo que mais for do coração

Luz da fé que guia os fiéis
 Pelo deserto sem água e sem pão
 Faz de pedras um rio brotar
 Faz do céu chover forte o maná

Quebra o vaso de barro do teu coração
 Com o melhor vinho do teu amor
 Pois quer a lei que ele se perca no chão
 E floresça o deserto ao seus pés

Regando as areias, recriando regatos e as luzes do Éden das flores
 Na terra dos homens, no circo dos anjos, guardiões implacáveis do céu
 Dançamos a dança da vida no palco do tempo, teatro de Deus
 Árvore santa dos sonhos, os frutos da mente são meus e são teus
 Nossos segredos guardados enfim revelados nus sob o sol
 Segredos de Deus tão guardados
 Enfim revelados nus sob o sol.

Marcus Viana, Músico Brasileiro
 Canção: Sob o Sol
 Álbum: Maktub, Som Livre, 2001

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar as premissas teóricas que servem de suporte à pesquisa relatada nesta dissertação. Ele está organizado de forma que os construtos relacionados à construção de identidade(s) sejam apresentados e devidamente ancorados teoricamente, buscando uma sintonia conceitual destes construtos no contexto identitário.

Não tenho como objetivo exaurir a discussão sobre a identidade do aprendiz e seu processo de construção no contexto da sala de aula de língua Inglesa. Assim sendo, inicio trazendo apontamento teóricos atuais onde se discute identidade(s). Para tanto, abordo o conceito de identidade(s) estabelecendo relações entre os conceitos a ela(s) relacionados. A partir do segundo tópico, discorro, sistematicamente, sobre outros construtos relacionados à(s) identidade(s) do aprendiz no contexto da sala de aula de

Língua inglesa. Para apresentar esses construtos, trago à discussão as questões relativas ao sujeito e à subjetividade, na qual discuto a relação desses tópicos, estando esse sujeito, no caso o aprendiz, dentro de um contexto da sala de aula, um ambiente de similaridades e discrepâncias comuns com outras salas. No terceiro tópico, estabeleço a relação entre discurso e identidade. Passando para o quarto tópico, que trata a maneira pela qual a sala de aula é o espaço onde ocorre todo objeto da pesquisa e por se tratar de construtos tão importantes quanto aos já listados, acredito ser relevante desenvolver a pesquisa pautada, também, na questão da interação e autonomia. No quinto tópico, rumo para a concepção de motivação e afetividade, como construtos da identidade do aprendiz. Posteriormente, discorro a respeito de um construto que apresenta estreita relação com identidade(s), a autoestima. Concluo este capítulo dedicando uma reflexão a respeito da sala de aula, locus privilegiado, enquanto palco de manifestações identitárias.

2.1 Pra não dizer que não falei de Identidade(s)

A literatura sobre identidades, no campo da Linguística Aplicada, doravante LA, foi muito incrementada nas últimas décadas.. Contudo, dadas as limitações de enfoque e de extensão deste trabalho, representaria uma ambição desnecessária resumir toda a literatura destas últimas décadas. No entanto, para que os objetivos teóricos sejam aqui alcançados, segue uma gama significativa de estudos com temas e discussões relevantes para análise e discussão dos resultados que se dará em capítulo posterior.

Atualmente, os estudos da linguagem, “em particular na Linguística Aplicada, vêm se preocupando, de maneira mais profunda, com a questão da identidade e das relações entre os homens”, afirma Coracini (2000 p. 147). Com essa intenção, esta pesquisa objetiva investigar o processo de construção da(s) identidade(s) do(s) aprendiz(s) no contexto da sala de aula de LI. Para

tanto, a pesquisa foi iniciada apresentando os conceitos e as reflexões sobre sujeito por parte de teóricos e estudiosos do tema.

Segundo Dubar (2005 p. 4), “a identidade de uma pessoa é fruto de sucessivas socializações”, o que, seguramente, nessa concepção, pode-se depreender que nossa identidade tem uma relação de dependência com o outro. Assim sendo, a socialização se estabelece como um dispositivo de formação identitária por meio da convivência, do ensinar e aprender com o outro e da constante relação de troca.

No campo da Linguística Aplicada, quando se trata de identidade, muito se discute e se define acerca deste tema. O debate sobre identidade tem se mostrado mais e mais nos últimos anos. Desse modo é afirmado que:

[...] o interesse crescente está no fato de que estamos vivendo um momento privilegiado de questionamentos, problematização de tudo o que parece preestabelecido e plenamente justificado, momento de incertezas e de dúvidas inclusive à(s) nossa(s) identidade(s) - individual, sexual, social, étnica, nacional.[...](CORACINI,2003, p. 13).

Com o intuito de proporcionar uma abordagem mais ampla do objeto desta pesquisa, adiante abordo tópicos relacionados à identidade permeando pelos vieses conceituais políticos tratados por Rajagopalan (2003), psicanalíticos, com Coracini (2000) e sociais do ponto de vista de Bauman (2005) e Hall(1997).

Para tanto, é importante observar que, nas três últimas décadas, Linguistas Aplicados têm buscado desmistificar o conceito de identidade no nicho da LA, no entanto, percebe-se que não há como desvencilhar a identidade da língua. A esse respeito, Rajagopalan (1998, p. 41) escreve:

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. [...] a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. [...] as identidades da língua e do indivíduo tem implicações mútuas. [...] as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. [...] a própria questão da identidade está ligada à ideia de interesse e está investida de ideologia. [...] a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica.

De outro modo, já no viés psicanalítico, é apontado por Coracini (2003, p. 15), que, quando os autores falam de identidade, “é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação”. São, portanto, alguma emergência do inconsciente, via imaginário, no discurso de professores e alunos, na ânsia de melhor compreender a constituição heterogênea dos sujeitos professor e aluno, para Coracini (ibidem) é “lugar em que se inter cruzam e se confundem vozes emaranhadas, provenientes de inúmeras regiões de discurso”.

Atrelando o conceito de identidade e subjetividade, Eckert-Hoff (2003, p. 270) assevera que “falar de identidade e subjetividade implica designar algo quando não é fixo e não pode ser sistematizado, pois não se trata de uma filiação a um modelo acabado e fechado; trata-se, sim, de um deslocamento com relação à racionalidade moderna”.

Também sobre identidade, Hall (1997, apud CARMAGANI, 2003, p. 306) ressalta que “a identidade se torna uma celebração móvel, isto é, ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas formais que nos rodeiam”. Para o autor,

[...]O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. [...] (HALL, 1997, p. 13)

Sendo assim, assumimos identidades distintas e nos configuramos em seres em constante mudança. Percebe-se que não possuímos uma identidade petrificada e imutável. A concepção de não mudança é uma utopia e uma percepção errônea de quem assim se define ou se percebe no espaço social. Assumir identidades é uma responsabilidade que desvela uma concepção do eu. Este eu que se faz necessário ser notado e percebido pelo outro para a materialização de sua própria existência.

Desse modo, de acordo com os autores, observo que a identidade pertence ao indivíduo, é dele próprio, portanto não há outro igual. É o que acontece com cada aluno no contexto da sala de aula ou melhor, é o que é vivenciado por cada aprendiz no âmbito da sala de aula de LI. Sua constituição na qualidade de falante, é uma preocupação linguística, a esse respeito, é apontado que

[...]o falante só se apresenta como real a partir do momento em que constitui-se como ser social. A linguística, desde a sua estreia como ciência moderna, tomou a questão da identidade como uma questão pacífica, tanto no caso da identidade de uma língua, quanto no caso da identidade do falante de uma língua.[...] (RAJAGOPALAN 1998, p. 43),

Compartilho do conceito de identidade com aqueles que a veem como dinâmica e mutável. Do ponto de vista político da língua, coaduno com a noção de que a identidade é constituída na língua e através dela, no entanto, sem abandonar o entendimento de que o contexto sócio-histórico é partícipe de sua constituição. Assim, a identidade não é tratada conforme o conceito tradicional que a vê como uma totalidade homogênea e estável, mas sim como um processo, ou seja, em “permanente estado de fluxo” afirma Rajagopalan (1998, p. 48).

Essa afirmação faz-me compreender que o aprendiz de LI, não só no âmbito de sua identidade de aprendiz, não tem sua identidade homogênea e estável. Suas identidades dentro ou fora de sala são dinâmicas e mutáveis.

Ainda sobre a constituição e formação de identidades, concordo com a vertente psicanalítica, pois não entendo que nascemos com nossa identidade pronta. Percebo que se trata de um fator inerentemente humano o qual está em constante movimento e transformação existencial. Faz-se necessário compreender que, nesse sentido,

[...]Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento como querem algumas correntes linguísticas. Apesar da ilusão que se instaura, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado deveríamos vê-la como um processo em andamento e

preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (CORACINI, 2000, p. 150)

Em conformidade com o excerto acima, o conceito de identificação tem estrita relação com identidade. Souza (1994, apud CORACINI, 2000, p. 156) define identificação como a “marca simbólica a partir da qual cada sujeito e/ou cada grupo social (ou nação) adquire, não sua unidade (que se refere a ser), a sua singularidade (que diz respeito ao dizer)”.

Desse modo, observo que é importante resgatar o entendimento quando fala-se de identidade:

[...]Falar de identidade é preciso entendê-la como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma <falta>: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com os outros que eu não posso ser. (CORACINI, 2000, p. 150)

No excerto acima, por eu ter vivido essa experiência de “falta”, compreendo claramente o que é trazido pela autora. É possível perceber também que, na psicanálise, a identidade é também compreendida como um resultado de falta. A esse respeito, com certa medida de atrevimento, posso me colocar no lugar desse indivíduo apontado por Coracini (ibidem), pois a experiência da falta me fez buscar aprender de forma autodidata o inglês. Minha família era desprovida de dinheiro para pagar um curso de inglês, os cursos de inglês da década de 80 eram cursos caros e apresentavam extrema impossibilidade de meu acesso a eles devido aos preços impagáveis para o meu contexto na época.

De outro modo, segundo Coracini (2000, p. 150), “identidade pode ser entendida como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso”. No contexto da identificação, Souza (1994 p. ii) contribui afirmando que “identificação é a marca simbólica a partir da qual cada sujeito e/ou cada grupo social (ou nação) adquire”. Logo, a identificação é compreendida como parte do processo de construção das identidades.

No contexto do Iluminismo, Segundo Hall (1997, p. 10),

O sujeito no iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo.

O autor também complementa afirmando que a identidade de uma pessoa é o centro essencial do eu e, a esse respeito:

No contexto do sujeito sociológico, essa noção refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava. (HALL, 1997, p. 11)

Já na perspectiva pós-moderna, o sujeito é compreendido como descentrado, que constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, fragmentadas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui.

Para Bauman:

[...] as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

De acordo com o que foi abordado até aqui, é possível notar que linguagem, sujeito e identidade são “entidades” coexistentes e codependentes em suas manifestações. Percebo que não há linguagem sem sujeito, sujeito sem linguagem, sujeito sem identidade, identidade sem linguagem e linguagem sem identidade. Esses elementos não se manifestam sem outro elemento de grande relevância, a subjetividade.

A linguagem e a identidade se manifestam na relação com o outro. Woodward (2000) aponta que a identidade é relacional, ou seja, é marcada pela diferença. A autora complementa que temos

[...] diferentes identidades para diferentes ocasiões. Sentimo-nos a mesma pessoa, mas somos diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais. Isso nos representa, diante dos outros, de forma diferente em cada contexto. (WOODWARD, 2000, pág. 30)

Sobre este mesmo aspecto, é, em princípio, “o que nos diferencia dos outros”, completa Coracini (2003, p. 243).

A produção tanto de diferença quanto de identidade é um fator relevante. Silva (2000, p.73), ao discutir de que forma a identidade e a diferença são produzidas socialmente, denuncia que não basta “respeito e tolerância com a diversidade e a diferença”, pois identidade e diferença, embora interdependentes, também são produções linguísticas, construídas nos contextos discursivos nas relações sociais e culturais, mas que podem ser sempre criadas e recriadas em novos posicionamentos nos sistemas de representação.

No contexto da aprendizagem de línguas, no que tange à identidade, Norton (1995) aponta que aprender uma segunda língua inclui as identidades dos aprendizes pela própria natureza da linguagem, que não é apenas um sistema de signos, mas entende-se como uma prática social. Desse modo, é relevante salientar que o aprendiz é um sujeito com práticas sociais e que a sala de aula é um espaço também para essas práticas.

No próximo tópico discuto de forma mais aprofundada os conceitos de sujeito e subjetividade.

2.2 Sujeito e Subjetividade

Ao tratar a respeito do sujeito, é relevante compreender como esse sujeito se percebe. A noção do eu, por parte do sujeito, se configura num aspecto novo na história da humanidade. Historicamente, a noção do eu e a individualização nasceram e se desenvolveram ao longo da história do capitalismo. A ideia de um mundo “interno” aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares, pessoais, privados vai tomando força,

permitindo o desenvolvimento de um sentimento do eu. Observo que a compreensão do eu por parte do sujeito é um fator tomado de subjetividade. Desse modo é importante perceber que:

A subjetividade é entendida como a capacidade do locutor para se propor como sujeito, e essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. A consciência de si só é possível pelo contraste estabelecido entre eu - tu, pois, na linguagem, essa polaridade de pessoas é essencial, e, a partir dessa realidade dialética, o diálogo estabelecido é constitutivo de pessoa. (BENVENISTE, 1989, p. 288)

A respeito do autor do excerto acima, Émile Benveniste, em sua Teoria da Enunciação, reincorporou aos estudos linguísticos a noção de subjetividade, conforme excerto a seguir:

Ele é considerado o pai dos estudos enunciativos ao incorporar a noção de subjetividade nos estudos linguísticos, ou seja, ele abre as portas para a entrada da noção de sujeito nas reflexões sobre as relações entre homem e linguagem, ajudando a começar o resgate do sujeito que fora antes excluído por Saussure dos estudos linguísticos. (LUZ, 2009, p. 4)

Com as portas já abertas, na perspectiva pós-moderna, o sujeito é compreendido como descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, fragmentadas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui.

A evidente complexidade do sujeito é também observada numa perspectiva mais discursiva e psicanalítica e pode ser compreendida da seguinte forma:

O sujeito (aprendiz) é atravessado pelo inconsciente, por isso mesmo impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem. Isso nos revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, desejo que o move em busca da verdade. Essa verdade se configura em conhecimento. (CORACINI, 2003, p. 148)

Coracini (2003, p. 147-8) também assevera que, “raramente, pedagogos

e linguistas aplicados questionam a noção de sujeito para entenderem melhor o processo e ensinar e aprender línguas. Sua colocação tem origem nos estudos que assumem a perspectiva discursiva comprometida com a psicanálise, a partir da problematização da noção de sujeito”.

O sujeito, citado acima por Coracini (ibidem),

apresenta-se contrariamente ao sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, homogêneo, igual a si mesmo, mostra-se cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalçados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal. (2003, p. 148)

Assim sendo, Eckert-Hoff (2003, p. 271), dá a noção de sujeito da seguinte forma:

procuro problematizar a noção de sujeito, entendido aqui como aprendiz, como deslocado da noção cartesiana e logocêntrica que o vê como um indivíduo racional, controlador de seus discursos e do discurso do outro, o qual centra as coisas e o mundo em torno de uma verdade absoluta, em busca da totalização.

O sujeito se configura como elemento central e catalisador da subjetividade. Por meio dele e por ele, se faz necessário investigar suas manifestações, comportamento, discurso, produção e ações.

Nesse sentido, ao se tratar da subjetividade, percebe-se um entrelaço do sujeito com tudo que é subjetivo ou aparentemente inexplicável ou de difícil conceituação. A definição de sujeito é muito importante para compreender a subjetividade:

O sujeito é essencialmente aquele que faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático. Chamarei subjetividade a capacidade de receber sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo. (CASTORIADIS, 1999 p. 35)

No campo da Linguística Aplicada, tópicos como identidade e subjetividade, amplamente discutidos nas ciências sociais e nas humanidades, vêm alterando o modo como o conhecimento é construído na área dos estudos da linguagem e do discurso, tornando, inevitável a interface com novas perspectivas teóricas e metodológicas que possam falar à complexidade do

cotidiano contemporâneo e à heterogeneidade do sujeito social.

De acordo com Gomes (2004, p. 148), “a subjetividade é vista por Benveniste (1958[1989]) como uma propriedade da língua realizável pela categoria de pessoa”, ou seja, ele vê a subjetividade como inerente à linguagem. Não é possível dissociar a categoria de pessoa da subjetividade ou vice-versa, bem como a pessoa do seu eu de acordo com Benveniste (ibidem).

Não é possível desvincular subjetividade do sujeito, da linguagem ou vice-versa. Percebo que, no próprio discurso do sujeito, engendra e manifesta uma carga subjetiva. Esta com elevado quantitativo de significações e sensações variantes e relação de dependência existencial. A esse respeito, é importante salientar que:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. (BENVENISTE, 1989, p. 289)

De outro modo, segundo Neves (2006, p. 2),

o sujeito não é entendido só na dimensão biológica, ou como indivíduo intencional em seu papel social na visão discursiva. Para a autora, este incorpora também a dimensão simbólica e significante, isto é, subjetividade constituída por condicionantes inconscientes e ideológicos, resultantes de sua inscrição em formações discursivas.

No âmbito da literatura acerca de subjetividade, quando relacionada ao sujeito no contexto da linguagem, não é possível falar de subjetividade sem tratar da Teoria da enunciação, a qual

[...]caracteriza-se por considerar o sujeito como centro de reflexão da linguagem, distinguindo enunciado (o já realizado) de enunciação (ato de produzir o enunciado). O que interessa, portanto, é o processo, isto é, as marcas do sujeito naquilo que ele diz (GIACOMELLI, 2009)

Nessa teoria, a subjetividade é compreendida como a capacidade do locutor de se propor como sujeito de seu discurso e ela se funda no exercício da língua. Essa teoria caracteriza-se, também, por considerar o sujeito núcleo de reflexão da linguagem, onde se distingue enunciado de enunciação. O que

interessa, portanto, é o processo, isto é, as marcas do sujeito naquilo que ele diz.

A consideração de formas da língua que se definem a partir do seu uso pelo sujeito levou ao estudo da subjetividade na linguagem, na qual o locutor se apropria dessas formas, instituindo-se como eu e definindo seu interlocutor como tu. Em direção distinta, aparece a enunciação como fenômeno social, em vez de individual, na relação entre sujeito e sociedade. Aqui, a palavra é dialógica e é determinada tanto por quem a emite quanto para quem é emitida.

É a língua que fornece ao falante a estrutura linguística, a estrutura forma, que permite o funcionamento da subjetividade. São os pronomes, figuras gramaticais, que carregam as marcas de personalidade no discurso e são eles os responsáveis pela subjetivação da enunciação. (LUZ, 2009, p. 4).

Para enfatizar a importância dos pronomes na construção e manifestação da subjetividade no processo discursivo dentro na enunciação, segue a afirmação:

Nesse processo, emergem os índices de pessoas, eu e tu, que são produtos da enunciação, ou seja, o eu é o indivíduo que profere e deve então ser responsabilizado pelo dizer um tu, um indivíduo a quem se destina o dizer. Esses indivíduos linguísticos nascem da enunciação e é nela que têm significação. As formas eu e tu devem ser vistas, nas palavras de Benveniste, como formas linguísticas que indicam a "pessoa". O eu remete a algo singular que designa o locutor e que só pode ser identificado na instância de discurso em que é proferido. (LUZ, 2009, p. 4)

Ao considerar os apontamentos, referências e reflexões sobre subjetividade e, acima de tudo, compreendê-la como a capacidade do locutor se propor como sujeito de seu discurso e ela se fundar no exercício da língua, pode-se estabelecer uma relação muito próxima, digo que até indissociável com o conceito de identidade de Rajagopalan (1998, p. 41) ao afirmar que "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela".

Logo, mesmo com conceitos distintos, identidade e subjetividade são elementos coexistentes e manifestam-se no exercício da fala. Ambas se correlacionam e coadunam elementos significantes e construtos de conceitos em comum no nicho da linguagem.

Partindo das reflexões apresentadas, percebo que o sujeito se configura como elemento central e catalisador da subjetividade. Por meio dele e por ele, se faz necessário investigar suas manifestações, comportamento, discurso, produção e ações.

Na visão discursiva, o sujeito não é entendido só na dimensão biológica, ou como indivíduo intencional em seu papel social. Este incorpora também a dimensão simbólica e significante, isto é, subjetividade constituída por condicionantes inconscientes e ideológicos, resultantes de sua inscrição em formações discursivas.

2.3 Discurso (Língua) e Identidade(s)

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

RAJAGOPALAN, 2003, p. 69.

A citação de Rajagopalan é usada na introdução deste tópico por revelar a relação intrínseca entre aprendizagem de língua e identidade e demonstrar a importância do estudo dessa relação na compreensão do processo de construção da identidade do aprendiz.

Barker e Galansinski (2001, apud Fontana, 2010, p. 33) afirmam que “as práticas de significação das sociedades” não são homogêneas, nem democráticas, mas, conforme, Norton e Toohey (2002, p. 116) “são lócus de disputas e as comunidades linguísticas, arenas heterogêneas, caracterizadas por pretensões conflitantes de verdades e de poder” que se realizam, de certa maneira, nas práticas discursivas.

É afirmado por Moita Lopes (2002, p. 30) que “por meio dessas práticas discursivas, os participantes constroem o significado na medida em que se envolvem e envolvem o outro na interação”, em circunstâncias culturais, históricas e institucionais específicas, ou seja, “os participantes organizam suas

identidades sociais ao agirem no mundo por intermédio da linguagem”.

Para Hall (2000, p. 109) “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Barker e Galasinski (2001) complementam afirmando que “a construção de significado no contexto discursivo é compreendida na teoria pós-estruturalista do discurso, de forma que os discursos são examinados ao passo de fenômenos que constroem identidades e práticas sociais de significação”. Percebe-se então o discurso como elemento integrante para a construção de identidades.

O discurso é um dos elementos fundamentais para esta interação. Discurso este que, de uma forma ou de outra, contempla e não dissocia da identidade, ocorrendo, na medida de sua manifestação, a construção simultânea de uma identidade discursiva. Peruzzolo, com base nas teorias e estratégias comunicacionais e de significação, afirma que:

[...]o discurso é uma fala investida pelas opções do sujeito da enunciação e que marca os diferentes modos pelos quais ele se relaciona com o discurso que enuncia e os modos como quer relacionar-se com o outro, isto é, uma enunciação que pressupõe um falante e um ouvinte e, naquele primeiro, também a intenção de relacionar-se comunicacionalmente com o outro e propor-lhe considerações sobre algum valor [...] As estratégias discursivas utilizadas constroem relações sociais e de interação entre subjetividades (2004, p.149).

Nesse contexto, a identidade discursiva dos participantes de uma interação se modifica na própria interação e se reconfigura em processos constantes de reordenação das próprias situações interacionais. Por isso é localmente situada, emerge e se constitui no discurso, afetando o curso da interação. Conforme os posicionamentos adotados pelos interagentes, também ficam expressas outras identidades, estabelecidas por meio de papéis sociais ou características pessoais, permeando as práticas discursivas em qualquer instância da vida, sejam institucionais, ou privadas.

Discurso e língua são dois elementos indissociáveis. Sobre este aspecto, no que concerne à língua, Pennycook (1998, p. 98) afirma que a língua “é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos”.

Para Moita Lopes (2002), o discurso, no contexto interacional, entendido como forma de ação no mundo, permite a análise do que está sendo construído pelos participantes, ao mesmo tempo em que esclarece como veem o mundo e a si mesmos no mundo. Nessa concepção de discurso como construção social, por meio da qual os participantes constroem a realidade social e a si mesmos por via do discurso, a construção da identidade social está permanentemente em processo.

2.4 Interação e Autonomia

2.4.1 A interação como construto identitário

A interação é um dos grandes fatores que contribuem para a construção de identidades. Ela utiliza o discurso como propulsor para sua ocorrência. Esse discurso pode ser compreendido como interacional e é entendido como forma de ação no mundo de acordo com Moita Lopes (2002). Paralelo à essa compreensão, é possível perceber que o discurso permite a análise do que está sendo construído pelos participantes ao mesmo tempo em que esclarece como eles veem o mundo e a si mesmos no mundo. Nessa concepção de discurso, como construção social, por meio da qual os participantes constroem a realidade social e a si mesmos, a construção da identidade social está, permanentemente, em processo.

Assim sendo, na interação, “a identidade discursiva dos participantes se modifica e se reconfigura em processos constantes de reordenação das próprias situações interacionais”, afirma Fontana (2010, p. 110).

Também sobre interação, é possível perceber que a linguagem

apresenta elevada importância no contexto da interação. Para Moreira (1996, p. 81), “a linguagem constitui o sujeito, supre as necessidades individuais e promove a interação social”.

Numa outra perspectiva, partindo do pressuposto de que todo o conhecimento é construído por meio das práticas sociais dos sujeitos, a interação ocorre pela ação efetiva do sujeito no seu meio, ajudando na sua criação e transformação. No contexto da sala de aula, ela está diretamente relacionada com a participação ativa de alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo a relação entre os aprendizes, professores, meio e materiais didáticos. Dentro dessa perspectiva, uma ação não pode ser executada sozinha ou de forma isolada, porque todas as atividades estão interligadas, conectando objetos ou produzindo instrumentos usados no processo de ensino.

Do mesmo modo, Moita Lopes (2002) contribui com pontos relevantes relativos à interação relacionando-a com a identidade, porém, o autor utiliza o termo “troca” para se referir à interação. O autor aborda acerca da noção de construção (e reconstrução) identitária por meio da interação discursiva. Para ele, “a identidade de uma pessoa não é fixa e tampouco exterior à língua”. Para ele, as trocas discursivas exercem um papel que contribui para a constituição da(s) identidade(s) de um indivíduo em um processo construído na língua e através dela. Desse modo como a língua evolui constantemente, o autor aponta que as identidades do indivíduo sofrem interferências das identidades da língua.

Também sobre interação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNS, (1998, p.41), afirmam:

[...] aprender uma língua estrangeira é fundamental para a interação das pessoas de uma determinada cultura com pessoas de outras culturas. Além de promover uma maior compreensão e desenvolvimento da sua própria língua e de compreender as diferentes formas de agir das pessoas, também possibilita ao aluno melhorar como ser humano, ajudando na construção da cidadania, pois leva o aprendiz a refletir sobre a situação da sociedade como um todo no âmbito social, político e econômico, nessa nova visão de mundo obtida pelo conhecimento de outras culturas.[...]

Desse modo, penso que os apontamentos contidos nos PCNS

corroboram o fato de a interação ser um construto de identidade para os aprendizes no contexto da sala de aula de LI.

2.4.2 Autonomia do Aprendiz – O autor de sua(s) Identidade(s)

No contexto histórico, a autonomia é um fator importante, o qual requer atenção para que se possa compreender o seu desenvolvimento no campo da aprendizagem de língua.

A autonomia tem sido algo de genuíno interesse pelo envolvidos nos processos de ensino de línguas há algum tempo. Tal interesse tem origem nas diversas preocupações pedagógicas relacionadas ao envolvimento ativo do aluno na aprendizagem. Seu conceito tem servido como elemento a ser aplicado e avaliado no que se refere ao fazer do aluno. Assim sendo, é possível entender que focar a atenção em questões de autonomia relacionadas ao aluno, tendo ele como centro, fazendo uso de métodos, procedimentos e metas de aprendizagem, contribui de forma significativa no desenvolvimento da autonomia também por parte do aprendiz.

Para Gremmo e Riley (1995), o interesse recente no conceito de autonomia é uma resposta a ideais e expectativas políticas por volta do final dos anos 60.

O conceito de autonomia surgiu no Conselho Europeu de Projetos em Línguas Modernas em 1971, que tinha como objetivo inicial prover oportunidade de aprendizado ao longo da vida a adultos. Por meio desse projeto surgiu, na França, o Centro de Pesquisa Aplicada em Línguas (CRAPEL).

É importante perceber que o definir e descrever autonomia são tarefas distintas e que trazem profundos debates no campo da aprendizagem de línguas. A autonomia, no contexto da aprendizagem, vem se tornando uma vertente importante no campo do ensino e da aprendizagem.

Autonomia é normalmente definida como a “habilidade de se encarregar

ou se responsabilizar pelo próprio aprendizado” (Holec, 1981, p. 3). Já Benson (2001) define autonomia como a capacidade de alguém tomar o controle da própria aprendizagem.

Segundo Holec (1981), autonomia deve ser compreendida como sendo a habilidade de alguém se encarregar pela própria aprendizagem. Para isso, ele ainda elaborou algumas definições básicas relacionadas ao que consiste se encarregar pela aprendizagem. Para o autor, é necessário que sejam definidos objetivos, conteúdo e andamento, os métodos e as técnicas sejam selecionados, o procedimento de aquisição apropriada da fala seja monitorado e que a avaliação do que foi adquirido seja realizado. A autonomia ou capacidade do indivíduo de se encarregar pela aprendizagem era vista como um produto natural da prática da condução da própria aprendizagem, ou seja, aprendizagem que inclui objetivos, progresso e avaliação que são determinados pelos próprios aprendizes.

No contexto da LA, não é possível falar de autonomia sem abordar habilidade e volição. Esses são os primeiros componentes da autonomia. Ambas podem ser divididas em outros dois componentes. A autonomia depende da articulação entre o conhecimento e a habilidade. Já a volição necessita de motivação e confiança. Para que se tenha sucesso em determinada atividade, todos os quatro componentes precisam estar juntamente presentes. O desenvolvimento da autonomia está atrelado à distinção desses quatro componentes.

É importante ressaltar que o termo autonomia é aqui compreendido, terminologicamente, para se referir a um tipo de autonomia em particular que é a autonomia do aprendiz. O termo faz relação à capacidade de pensar e agir independentemente, de forma que propicie algum tipo de situação onde o aprendiz possa agir e reagir de forma autônoma. O excerto a seguir esclarece bem esse conceito:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como

aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula". (PAIVA ,2006, pag. 88-89,)

Percebe-se que Paiva (2006) defende o sujeito como indivíduo, entidade singular, distintiva e consciente. Sendo assim, nessa acepção de autonomia, em um contexto educacional, o aprendiz, como um dos elementos do sistema complexo, pode ser estimulado nesse aspecto pelo professor. Nessa concepção, o sujeito está à mercê de todo um complexo sistema que externamente age sobre ele e que ele pode controlar internamente, em maior ou menor grau. É importante ressaltar que sua relação com o professor é somente uma das variáveis desse sistema.

Ao ser autônomo, o aprendiz compreende seu relacionamento com o mundo. Logo, pode-se inferir que a autonomia se configura como construto por promover ações que desencadeiam novos papéis sociais e compor o processo de construção de identidade.

Candy (1988) distingue os termos "indivíduos autônomos" e "estudantes autônomos". Ele argumenta que uma das maiores metas da educação é produzir indivíduos autônomos e o caminho para isso é formando estudantes autônomos dentro do seu domínio que cada disciplina contribua para esse objetivo, no caso dessa pesquisa, a LI.

De outro modo,

[...]a maioria dos autores concorda com a definição de aprendiz autônomo como sendo aquele aluno que possui a habilidade de controlar seu próprio aprendizado, e de se responsabilizar por todas as decisões em relação a todos os aspectos do seu aprendizado, tais como determinar os objetivos a serem alcançados, definir o conteúdo, avaliar como está se saindo, , sua capacidade e habilidade, e tem consciência de seus limites.[...] (HUEW, 2005, p. 2),

Ao se tratar sobre autonomia do aprendiz, se fazem relevantes os seus respectivos níveis. Os níveis dessa autonomia estão relacionados à sua capacidade de escolher vocabulário, de se expressar estrategicamente, de tomar decisões, de escolher e formatar seu próprio contexto de aprendizagem e de estar apto a usar a linguagem, por exemplo.

Moura Filho (2005) aponta que autonomia na aprendizagem configura-se como uma abordagem adequada quando diretamente relacionada com a importância do aprendiz assumir papéis de destaque no seu processo de aprendizagem, percebe-se aí que esses papéis são elementos acionadores da formação da identidade. Isto se configura inteiramente ao relacionar ao fato de aprender uma língua.

Segundo Benson e Voller (1997, p.1-2), a expressão “autonomia de aprendizagem” tem sido utilizada, no mínimo, nas seguintes acepções: 1) situações nas quais o aprendiz estuda totalmente por conta própria; 2) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem autogerida; 3) capacidade inata que é suprimida pela educação institucionalizada; 4) exercício da responsabilidade pelos aprendizes por sua própria aprendizagem; 5) direito dos aprendizes de determinarem a direção de sua própria aprendizagem.

Do ponto de vista de Littlewood (1996) a autonomia é a capacidade que envolve habilidade e disposição. Essa disposição carece de motivação e confiança para se responsabilizar pelas escolhas necessárias.

Uma questão que afeta a capacidade de medir os graus de autonomia se refere à natureza da aquisição dela como um processo de desenvolvimento.

O ponto em comum é que todos sabem que a capacidade de controlar o aprendizado do domínio de aprendizagem de alguém não pode ser transferida para outros. Essa capacidade é inerente ao eu, ao indivíduo, ao sujeito.

De acordo com Benson (2001), milhões de indivíduos continuam a aprender uma segunda língua sem se atrelar à instrução formal. O autor aborda acerca da origem do conceito de autonomia estabelecendo um paralelo, datando a institucionalização da aquisição de segunda língua como iniciada há vários séculos e a teoria da autonomia com um histórico muito recente, de aproximadamente três décadas.

Sendo assim, ratifico com Littlewood (1996) que aponta a autonomia como a capacidade que envolve habilidade e disposição. Observo que para a

aprendizagem de uma LE, no caso dos aprendizes participantes desta pesquisa, esta LE ser LI, necessita-se de um certo grau de autonomia e comprometimento para aprendizagem.

Outro construto que contribui para o desenvolvimento da autonomia é a motivação. Por se tratar de um tópico relevante no contexto da aprendizagem, bem como na construção de identidades, abordarei acerca dele a seguir.

2.5 Motivação e Afetividade

2.5.1 Motivação do Aprendiz

No processo de ensino aprendizagem, no contexto de sala de aula e mais especificamente de estudo de uma LI, falar de motivação é quase uma obrigação, pois ela, a motivação, se configura como um elemento que contribui para a formação do aprendiz e de sua(s) identidades.

A motivação é um elemento que se apresenta como um dos principais tópicos nas ciências humanas. Definir ou conceituar motivação é uma tarefa um tanto subjetiva, mas de fácil compreensão.

Para Schültz (2003, p. 1), "a motivação pode ser definida como o conjunto de fatores circunstanciais e dinâmicos que determina a conduta de um indivíduo. Em sua concepção a motivação pode ser ativada". A ativação da motivação se dá tanto por fatores internos quanto externos. Para o autor:

A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave. (SCHÜLTZ, 2003, p. 1)

Schültz(ibidem) aponta que a motivação tem uma origem. Segundo autor,

A origem da motivação é sempre o desejo de se satisfazer

necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem uma necessidade absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos. (SCHÜTZ, 2003, p. 1)

Assim sendo, a motivação se configura num componente importante também no aspecto identitário do aprendiz. No entanto, é importante classificá-la. Para Schültz (ibidem), quanto à motivação, “além de poder ser ativada por fatores internos e externos, ela pode ser classificada em direta e indireta.” O autor define motivação direta e indireta da seguinte forma:

Motivação direta seria aquela que nos impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz uma necessidade nossa. Por exemplo: você admira e se identifica com uma cultura estrangeira, quer a ela se integrar, e por isso investe todos seus esforços no aprendizado da respectiva língua.[...] Motivação indireta ou instrumental é aquela que nos impulsiona em direção a um objetivo intermediário, por exemplo, aprender inglês, que, por sua vez, possibilitará a satisfação de uma necessidade maior. Esta é provavelmente a forma mais frequente de motivação no aprendizado de línguas. (SCHÜTZ, 2003, p. 1)

De outro modo, Bzuneck (2009, p.9), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Böck (2008, p.17), por sua vez, aponta que a “motivação é uma força interna propulsora que leva o indivíduo a praticar uma ação”. Desse modo, entende-se que a motivação é o que faz com que o indivíduo aja. Suas ações são responsáveis pela constante evolução do indivíduo ou do aprendiz.

Ainda sobre motivação, de acordo com Norton (1995 apud LUZ, 2013, p. 7),

[...] há dois tipos de motivação, a motivação instrumental e a motivação integrativa. A motivação instrumental diz respeito ao desejo de aprender uma segunda língua com propósitos funcionais, como obter um emprego, por exemplo. Já a motivação integrativa, refere-se ao desejo do aprendiz de adquirir uma língua que auxilie na integração bem-sucedida do aprendiz à comunidade da língua-alvo.

De outra forma, existem também dois tipos de motivação; motivação

intrínseca e motivação extrínseca. Campos (2010 apud Farias 2011) apresenta uma definição sobre motivação intrínseca, afirmando que “a motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, à atividade a ser executada não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem”. Derivando-se da satisfação inerente à própria atividade, está sempre presente e é eficiente.

Quanto à motivação extrínseca, Farias (2011, p. 62) afirma que:

[...] ela se refere à busca da aprendizagem como meio de alcançar um objetivo, recompensas ou evitar algum castigo. Esse tipo de motivação tem origem fora do indivíduo, fundamentada na obtenção de resultados positivos.

Como já tido anteriormente, a motivação é relevante em diversos aspectos, tanto no contexto de formação identitária quanto no contexto da sala de aula. A esse respeito, é importante perceber também que

[...] a motivação é um elemento chave para o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem sucedida porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube motivar os alunos.” (SILVA,2010, p.284):

De uma outra perspectiva, de forma contributiva para o nicho conceitual e explanatório de motivação, é importante acrescentar que a

[...] motivação não é estática mas um processo que muda com o tempo; que varia de pessoa para pessoa; que a necessidade de aprender, as atitudes favoráveis em relação à atividade e o desejo de atingir objetivos estabelecidos levam o aprendiz a despender esforço na realização de tarefas, esforço este que leva ao aprendizado; que o comportamento é motivado pelo valor da tarefa em si e não só por recompensas externas à atividade; e, ainda, que o processo motivacional é o resultado de vários motivos internos influenciados por fatores externos ao aprendiz. Parece que a motivação se mantém enquanto o foco de interesse em alcançar o objetivo sustenta o esforço necessário para o fim colimado, ou até o surgimento de outro interesse, que deslocaria o foco para outro objetivo, direcionando o indivíduo a se esforçar para alcançar resultados visando a este novo objetivo.(MICHELON, 1999, p.4)

Na motivação, Michelon (1999, p. 9) afirma que dois componentes motivacionais subjacentes que podem ser identificados:

1. desejo de perfeição, que se refere ao desejo de atingir determinado nível e de ser aprovado em exames públicos de línguas, incluindo o interesse na excelência por amor próprio e a disposição de começar e de trabalhar com intensidade em atividades que levem ao êxito. 2) autoconfiança, que inclui fatores internos como ansiedade, competência na L2, atribuições causais e autoeficácia.

Desse modo, é possível afirmar que a motivação é um construto muito importante no nível do aprendiz, de forma que o aprendiz pode tanto ser detentor de um ou dos dois elementos motivacionais citados.

2.5.2 A Afetividade na sala de aula

O meu encontro com os estudos sobre afetividade ocorreu quando eu era aluno especial do mestrado do PPGLA. Estudar sobre afetividade foi como dividir história de minha prática profissional entre o antes e o depois. Ao cursar a disciplina oferecida pelo programa, Abordagens de Ensino, deparei-me com a teoria de Krashen.

Por mais que hoje compreenda que algumas lacunas não foram preenchidas com as hipóteses de Krashen, o estudo de delas proporcionou mergulhar num novo universo de concepção de ensino. Foi exatamente a partir daí que a sala de aula assumiu uma nova perspectiva no meu fazer docente.

Por se tratar de um tópico importante em minha formação ao longo do mestrado, quero aqui dedicar essa parte da dissertação abordando sobre afetividade na concepção de Krashen, configurando-se também como aporte teórico.

Krashen (1987) formula sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como causativas para que a aquisição ocorra.

A respeito de Krashen,

[...] é inegável a influência do linguista norte-americano Stephen Krashen nos estudos e pesquisas referentes à aquisição/aprendizagem de segundas línguas. Suas principais obras foram publicadas há cerca de vinte anos e são ainda hoje amplamente debatidas, tanto por adeptos às suas ideias como também por seus críticos. Seu modelo teórico, conhecido como Modelo do Monitor, desempenha importante papel nas pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras. (CALLEGARI, 2006, p. 1)

A influência da teoria de Krashen é um fator corroborado por outros autores, ela é tida como

[...] uma das teorias que exerceu uma influência marcante para que a área de ensino de L2 considerasse a afetividade foi a teoria de Krashen (1982), conhecida como teoria do monitor. Das cinco hipóteses principais que constituem o cerne do seu modelo – a distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input*,² a hipótese do monitor e a hipótese do filtro afetivo –, essa última contribuiu muito para a conscientização da importância da afetividade na aprendizagem de L2. (LAGO 2007, p. 44)

A respeito da teoria de Krashen, Lago (2007, p. 45) também observa que, “a sua maior contribuição está em valorizar o papel crucial do domínio afetivo na aprendizagem de L2”.

No contexto das hipóteses, a hipótese relacionada à afetividade, segundo de Krashen (1987), é a do filtro afetivo. Para ele é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. A esse respeito,

[...] a hipótese do filtro afetivo, portanto, incorpora a visão de Krashen de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima, tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. (CITTOLIN, 2003, p. 1)

2. No campo de aprendizagem de LE, de acordo com Richards et al., (1992). “*input* refere-se às informações linguísticas que o aprendiz recebe, com base nas quais ele pode aprender.”

Desse modo, a percepção da afetividade no contexto da sala de aula se configura como elemento importante para que tanto o professor quanto o aluno possam desenvolver suas potencialidades e se compreenderem no espaço da sala de aula. Sobre esse tópico, segundo Lago (2007, p. 243)

[...] Faz-se mister, portanto, que, como professores, assumamos nossa responsabilidade de contemplar, além do domínio cognitivo, também o domínio afetivo de nossos estudantes, levando-os a reconhecê-lo. Essa consideração da afetividade pode levar os alunos a se aceitarem mais.

Segundo Dér (2004, p. 61), a afetividade, “além de envolver um composto orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão”. Dessa forma, a afetividade envolve as vivências e formas de expressão mais complexas e humanas.

De outro modo, a dimensão afetiva se legitima porque tem sido o ponto central de teóricos e professores que corroboram os princípios da abordagem humanista. Ao falar de afetividade, cogita-se a relação com afetar, afetação ou afeto. Acredito que todos têm profunda relação com a afetividade, contudo, quero aqui lançar o foco na relação dela com o afeto pois, “o afeto está ligado a aspectos relacionados à emoção, humor, sentimento, atitudes que condicionam o comportamento”, asseveram Arnold e Brown (1999, p. 1).

De outro modo, acerca da afetividade, na perspectiva do aprendizado, Stevick (1980, p.4) afirma que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende menos dos materiais, técnicas e análises linguísticas e mais do que ocorre dentro da e entre as pessoas”.

Segundo Krashen (1982, apud Lago, 2007, p.44),

dependendo do estado mental dos alunos, eles podem erguer uma barreira imaginária, um “filtro afetivo” que os impede de aprender advindo do input que recebem. Assim, estados e fatores emocionais como raiva, ansiedade, desmotivação e falta de autoestima podem elevar o filtro afetivo, limitando o que é compreendido e aprendido.

De acordo com Assis (2011), “a sala de aula de línguas estrangeiras onde a afetividade está presente, provavelmente, formará pessoas com

condições para lidar com autoestima”. Portanto, desse modo, entendo a afetividade não só como um dispositivo que coopera com a aprendizagem de LI, compreendo e percebo seu papel como construto identitário no contexto da sala de aula.

Por entender que a afetividade não é o único feixe que incide na identidade do aprendiz de LI, abordo a seguir outro tópico de muita importância na tessitura discursiva desta dissertação e que está contida em afetividade, a autoestima.

2.6 Identidade e Autoestima

Um dos aspectos mais interessantes no estudo das identidades está relacionado à questão da autoestima. Estudos relevantes relacionados à autoestima do aluno têm sido publicados e motivado debates e novas investigações a propósito dos reflexos a ela relacionados.

No contexto desta pesquisa, tratar das interpretações do(s) aprendiz(es) acerca de sua(s) identidade(s) sem discutir autoestima, traz uma certa atmosfera de incompletude.

Desse modo, busco, em conformidade com Lago (2005, 2007), e Hine e Groves (1989), trazer os conceitos de autoestima no campo da LA e relacioná-los com a(s) identidade(s) do(s) aprendiz(es).

Para Lago (2005), a autoestima é um dos fatores incluídos do domínio afetivo. A autora elenca inibição, extroversão, empatia, atitude, egocentrismo como outros fatores que aliam-se sob a insígnia da afetividade. Logo entende-se que não tem como desvincular autoestima de afetividade ou vice-versa.

Coopersmith (1967, p. 4-5 apud LAGO, 2007, p.25) define que a “autoestima é uma atitude de aprovação ou desaprovação do indivíduo consigo mesmo e indica o grau em que ele acredita ser capaz, importante, bem-

sucedido e merecedor”. Assim sendo, a autoestima traz consigo um aspecto de constante reflexão do eu, de forma que o aprendiz se autoavalia, tanto de vez em quando quanto constantemente. É possível observar, de forma intrínseca, que, para o aprendiz, fazer essa autoanálise, ele precisa utilizar alguns parâmetros que ele acredita ser importantes para o seu eu enquanto indivíduo pertencente a um espaço que ele julga estar adequado.

A esse respeito,

é necessário destacar, inicialmente, que a autoestima é um construto complexo, múltiplo, dinâmico, relacional e até contraditório, não podendo, assim, reduzir-se a polaridades que costumeiramente encontramos, determinando-a como “alta” ou “baixa”, “positiva” ou “negativa”, “boa” ou “má”, por exemplo. Assim, este estudo parte da compreensão de que a autoestima resulta de uma autoavaliação, todavia ampla e plural, que promovemos no contexto das nossas trocas sociais. (MIRANDA, 2008, p.36)

Brown (2004, apud LAGO, 2007, p. 34) denominou a autoestima como a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, a atitude de aprovação, ou de repulsa, considerando sua capacidade, seu valor e seu sucesso.

De outro modo, segundo Coopersmith (1967, p. 4-5 apud LAGO, 2007, p. 24), a autoestima é um julgamento pessoal que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem quanto a si mesmo. É importante salientar que Coopersmith (ibidem) estudou as condições e experiências concretas que fortalecem ou debilitam a autoestima, empregando métodos tradicionais psicológicos, particularmente a observação controlada. Entende-se, de acordo com observação sistemática ou controlada aquela

na qual o cientista ordena e sistematiza a observação colocando de um lado o que é constante e de outro o que é variável para entender o que se passa no domínio dos fatos. Quando os sentidos não dão conta, lança mão de instrumentos e meios capazes de aumentar seu poder de percepção, no caso, um sistema de atividades para compreender os fatos. (VASCONCELOS, 1977, p. 21)

De acordo com Hatamoto (2008) um dos aspectos divergentes em relação à autoestima é se ela se refere a um fenômeno global ou situacional. Como sentimento global, é relativamente consistente, visto que permeia todas

as ações do sujeito, e tem influência em suas percepções, desempenhos e comportamentos.

James (1890, apud Miranda 2008, p. 36-37) apresenta, de forma sugestiva, uma equação onde demonstra a autoestima como o resultado do sucesso dividido pelas aspirações do indivíduo. Isto é, a autoestima é resultante do que pretendemos ser e o que realmente alcançamos.

QUADRO 1 - EQUAÇÃO DA AUTOESTIMA

James (1890, 1950)

$$\text{AUTOESTIMA} = \frac{\text{SUCESSO}}{\text{ASPIRAÇÕES}}$$

Desse modo, fazem-se necessárias algumas reflexões a respeito de alguns pontos relacionados às concepções de James (ibidem),

A meu ver, o mérito da definição de James (1950) reside no reconhecimento da importância que tem, para a autoestima, a relação entre nossos valores e nossas conquistas. O autor não oferece dúvidas ao declarar que a autoestima só é afetada pelos feitos ou fracassos nos domínios de competência importantes para o indivíduo. A sua definição torna-se bastante limitada, porém, ao reduzir a autoestima a essa relação, principalmente, ao defender que o resultado é igual, quer aumentando o numerador quer diminuindo o denominador. Embora essa proposta seja interessante, por apresentar a autoestima como um fenômeno dinâmico, passível de alterações, vejo nela um sério risco. Por tal fórmula, uma pessoa sem nenhuma pretensão, sem nenhuma ambição e sem nenhuma realização na vida, teria uma autoestima alta, da mesma forma que uma pessoa com grandes aspirações e com grandes conquistas: uma afirmação que creio difícil de ser validada. (LAGO, 2007 p. 24)

Uma vez que, no campo das ciências humanas, a construção de equações quando se trata de valores, é importante refletir a respeito das receitas prontas. Lago (2007) ainda observa que

Outro problema que vejo na posição de James (1950) está naquilo que afirma ser a origem da sua autoestima profissional: o seu valor pessoal está intrinsecamente relacionado ao fato de ser simplesmente o melhor na sua área, acima de todos os outros. Pode-se imaginar o que representaria, para todas as pessoas, ter a sua

autoestima vinculada à sua relação de superioridade sobre os demais? À parte a competitividade exacerbada que essa atitude geraria no âmbito social, não se pode olvidar a pressão extrema que cada profissional sofreria ao perceber o mínimo sucesso de qualquer colega. Toda relação de companheirismo e de apoio mútuo estaria fadada a desaparecer, se as realizações dos outros se tornassem uma ameaça para a nossa autoestima. Não me parece saudável fundamentar o próprio valor na comparação egocêntrica com os outros, torcendo pelo seu fracasso a fim de o nosso sucesso ser consolidado.

Assim sendo, Lago (2007, p. 27) define autoestima como a “disposição da pessoa para vivenciar de determinadas maneiras, atribuindo um valor a si mesma e à sua capacidade de êxito nas áreas que considera importantes”.

Coaduno com o conceito de autoestima de Lago (2007). Observo que é importante a questão nocional. No contexto desta pesquisa, estabeleço um paralelo com o pertinente discurso da autora, do que vem a ser o êxito e a atribuição de valores do aprendiz por si mesmo. Pois, enquanto para alguns, ter êxito é tirar nota máxima em uma avaliação, para outros, somente a aprovação já basta. Desse modo, o conceito de êxito e emprego de valor fica intrinsecamente atrelado à concepção que o aprendiz tem de si, do outro e da sociedade.

Em conformidade com Brown (2004, apud LAGO 2007, p. 34) e Branden (2002, p. 52 apud LAGO 2007, p. 37), observei ser apropriado construir um quadro em que, de forma sintética, apresentam-se as classificações de autoestima encontradas pela autora;

QUADRO 2 CLASSIFICAÇÃO E CONCEITOS DE AUTO ESTIMA

Branden (2002), Baumeister et al (2004) e Brown (2004)

AUTOR	CLASSIFICAÇÃO DE AUTOESTIMA	CONCEITO
Branden (2002)	Alta (elevada)	Ter uma autoestima elevada é sentir-se confiantemente apropriado à vida
	Média	Ter uma autoestima média é flutuar entre sentir-se apropriado e inapropriado, certo e errado, como pessoa; e manifestar essas inconsistências no comportamento, agindo algumas vezes de modo sensato, e outras, de modo tolo – reforçando, assim, a incerteza sobre quem se é, essencialmente.
	Baixa	Ter baixa autoestima é sentir-se inapropriado à vida; errado, não sobre uma questão ou outra, mas errado como pessoa.

Baumeister et al (2004)	Alta (elevada)	Se refere a uma avaliação pessoal elevada, ou seja, a pessoa atribui um alto valor a si mesma
	Média	(não apontada pelos autores na pesquisa)
	Baixa	A autoestima baixa seria uma avaliação pessoal desfavorável.
Brown (2004)	Autoestima Global	Refere-se a uma característica da personalidade, expressando a autoimagem geral que a pessoa tem de si.
	Autoestima Situacional ou Específica	Refere-se à avaliação que o indivíduo faz de si mesmo em determinadas situações da vida
	Autoestima Tarefacional	Está relacionada a tarefas específicas dentro de situações específicas.

De outro modo, Lago (2007), interessada em saber como os participantes vivenciam a sua própria autoestima, no contexto do objetivo da sua pesquisa, a qual consiste em investigar as implicações da autoestima dos alunos na aula de Literaturas em Língua inglesa, a autora alerta quanto a classificação entre alta, média e baixa em relação à autoestima e considera relativa, nessa categorização, a definição dada por Baumeister et al. (2004 apud. Lago 2007, p. 37), para tanto, a autora aponta as características da pessoa com cada tipo de autoestima, tais como demonstradas no quadro a seguir:

QUADRO 3 CLASSIFICAÇÃO E CONCEITO DE AUTOESTIMA

AUTOR	PESSOA COM	CONCEITO
Lago (2007)	Autoestima Alta	Aquela que se vivencia por ter um alto valor pessoal e por ser plenamente capaz de sucesso nos desafios importantes que enfrenta.
	Autoestima Média	É aquela que experimenta uma oscilação entre esses dois extremos.
	Autoestima Baixa	Aquela que tem a disposição para experimentar-se tendo pouco ou nenhum valor e sendo incapaz de alcançar êxito nas ações relevantes que empreende.

Fonte: Lago (2007)

Em virtude do caráter do contexto educacional desta pesquisa e pela completude e aplicabilidade pedagógica em sala de aula, coaduno com a categorização de tipos de pessoa com autoestima apontada por Lago (2007, p. 37).

Lago (ibidem, p. 27) aprecia a definição de auto estima segundo

Branden (2002, p. 50 apud Lago, 2007) a seu modo, realça a autoestima como experiência de vida. “É a disposição para experimentar a si mesmo como alguém competente para lidar com os desafios básicos da vida e ser merecedor da felicidade”.

Desse modo,

a autoestima está alicerçada na habilidade de entender a realidade e de agir sobre ela, assim como em uma atitude afirmativa e reivindicadora perante o direito de ser feliz. Considero essa definição de autoestima muito apropriada para um estudo fenomenológico, em que se pesquisa a experiência humana tal como ela é vivida, da forma como se apresenta à consciência. (LAGO, 2007 p. 27)

Sendo a autoestima um construto importante e como o sujeito aprendiz é aqui compreendido no espaço da sala de aula de LI, configura-se relevante tratar a sala de aula como ambiente de manifestações identitárias em contexto.

2.7 O Palco - A sala de aula de LI

A sala de aula é um espaço emblemático e com grande valor simbólico na vida e formação do aprendiz. Ela representa um ambiente no qual diversas experiências ocorrem, local de variadas formas de interação e representação identitárias. No espaço da escola, esse cômodo pode ser compreendido como um espaço de relações sociais, culturais, políticas etc.

No conjunto das instituições sociais que regulam a vida dos cidadãos, a escola, oficialmente autorizada a interferir na produção de significados e conseqüentemente de identidades, é constituída por um denso tecido discursivo que opera como uma tecnologia do poder, afirma Fontana (2010).

Para Fontana (2010), no contexto da sala de aula de LE, os aprendizes de línguas não estão aprendendo apenas um sistema linguístico; eles estão aprendendo um conjunto diversificado de práticas socioculturais, no contexto de relações de poder mais amplas.

O poder na sala de aula traz consigo um aspecto importante, a

assimetria:

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude, por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. Ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, bem como o seu modo de transmissão. O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais, de dirigir o discurso de acordo com os tópicos conversacionais que ele julga serem relevantes para determinada aula. (BRANTS, 2004, p. 2)

Dentro do contexto de assimetria proposto por Brants (2004), pode-se inferir que quando se trata de identidade(s), a assimetria é elemento intrínseco. Deste modo, as identidades assumidas pelos aprendizes na sala de aula são elementos com carga significativa de poder.

Ao relacionar identidade com poder, é importante salientar que:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações, mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (FOUCAULT, 2001, p. 248)

Sendo assim, entende-se que as identidades relacionam-se de uma forma ou de outra com as questões relativas com o conceito de poder dado por Foucault (ibidem), uma vez que, nas suas mais diversas concepções, as identidades, no caso desta pesquisa, a identidade do aprendiz, são construídas num contexto de “feixes de relações mais ou menos organizados”. Observo que a coordenação apontada pelo autor refere-se, possivelmente, ao fato de o aluno perceber seu espaço em aula, ter consciência das suas ações, procedimentos e relações estabelecidas para que ele se invista da identidade de aprendiz. Desse modo, ele age de forma consciente do seu papel tanto na relação com o professor, quanto com os seus pares e consigo mesmo.

Além de espaço de interação e aprendizagem, compreendo a sala de aula, não como um espaço físico, mas um espaço capaz de possibilitar

diversas ações em virtude de sua configuração, pois

Nos últimos anos, foram dados muitos passos à frente e hoje faz parte da cultura profissional dos professores(as) dessa etapa educacional que o espaço de suas aulas seja um recurso polivalente que possam utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação. (FORNEIRO, 2008 p. 229)

Segundo Arends (2008), a forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos.

No que diz respeito à disposição das cadeiras em sala de aula é que;

[...] disposição em U, atribui um lugar de destaque ao professor, permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite de estabelecer contato mais próximo com algum aluno. No entanto, estabelece uma certa distância emocionalmente professor e alunos, além de que coloca uma distância física considerável entre os alunos que se sentam nos topos e os restantes. (TEIXEIRA e REIS, 2012 p. 176)

Assim sendo, faz-se importante salientar que diversos fatores influenciam no espaço da sala de aula. Conforme asseveram Teixeira e Reis (2012), penso que a distância emocional deve ser observada. A configuração da sala de aula ou disposição da sala, pode parecer, a grosso modo como algo que não apresenta relevância. No entanto, por se tratar de um espaço de manifestações de identidades demanda significativas reflexões contínuas a respeito dela.

Uma vez que esta pesquisa busca verificar as interpretações dos alunos acerca de suas identidades de aprendizes de LI durante o tempo de estudo desse idioma e de que maneira essas interpretações influenciam ou são influenciadas no engajamento do aluno no curso, no próximo capítulo apresento a metodologia utilizada para a busca de respostas para essas perguntas.

CAPÍTULO 3 – RIMA, REFRÃO E MELODIA – Referencial Metodológico

Amanheceu eu peguei a viola botei na sacola e fui viajar
Sou cantador e tudo nesse mundo
Vale pra que eu cante e possa praticar
A minha arte sapateia as cordas
E esse povo gosta de me ouvir cantar

Amanheceu...

Ao meio dia eu tava em Mato Grosso
Do Sul ou do Norte, não sei explicar
Só sei dizer que foi de tardezinha
Eu já tava cantando em Belém do Pará

Amanheceu...

Em Porto Alegre um tal de coronel
Pedi que eu musicasse uns versos que ele fez
Para uma china, que pela poesia
Nem lá de Pequim se vê tanta altivez

Amanheceu...

Parei em Minas pra trocar as cordas
E segui direto para o Ceará
E no caminho fui pensando, é lindo
Essa grande aventura de poder cantar

Amanheceu...

Chegou a noite e me pegou cantando
Num bailão, lá no norte do Paraná
Daí pra frente ninguém mais se espanta
E o resto da noitada eu não posso contar

Anoiteceu e eu voltei prá casa
Que o dia foi longo e o sol quer descansar
Amanheceu.

Renato Teixeira, Músico Brasileiro
Canção: Amanheceu peguei a viola
Álbum: Amizade Sincera, BMG Ariola, 1990

Introdução

Neste capítulo, sobre a metodologia da pesquisa, apresento os princípios do estudo de caso de caráter interpretativista, que é o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada nesta dissertação, como também explicações sobre sua natureza, desafios, contexto, além da descrição dos participantes e dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1. A Natureza desta Pesquisa

Observo que a produção de materiais relacionados à identidade do aprendiz de língua estrangeira no campo da LA, mesmo apresentando grande crescimento nas últimas décadas, ainda é modesta. Percebo, também, a necessidade de estudos relacionados à construção da identidade do aprendiz de língua estrangeira, bem como aos fenômenos inerentes à identidade no contexto da aprendizagem de língua estrangeira.

A LA, campo fértil para estudo, debate e apreciação de temas relacionados às identidades (tema muito atual), não tem procurado analisar e refletir acerca dos construtos formativos da identidade tanto do professor quanto do aprendiz.

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo estudar questões relacionadas às identidades no contexto da sala de aula, postula-se que o estudo de caso seja a metodologia mais apropriada dentro de uma abordagem qualitativa.

Segundo Nunan (1992, p. 4), o método qualitativo se preocupa com o entendimento do comportamento do ser humano a partir do ponto de vista do próprio ator da ação. Para Merriam (Apud MOURA FILHO, 2005, p. 106), o estudo de caso interpretativista é caracterizado por “conter descrições ricas e densas que são utilizadas para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar ou desafiar suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados”.

Quatro bases teóricas são apresentadas por Flick, Von Kardorff e Steinke (apud HARTMUT, 2006, p. 203) para a investigação qualitativa que se mostram importantes para se compreender a essência desta forma de pesquisa:

- a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados;
- b) há ênfase no caráter processual e na reflexão;

- c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; e
- d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Com relação à abordagem qualitativa, Chizzotti (2006, p. 26-29) afirma que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os dados significativos visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção acurada. O mesmo autor destaca ainda os métodos de pesquisa disponíveis, sob o abrigo qualitativo, entre os quais se encontram: entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso e estudo de caso, além das qualificações como pesquisa clínica³, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada (grounded theory) e estudos culturais. Por último, quanto à forma textual, existem o conto, as narrativas, os relatos e as memórias, todos esses recursos estilísticos diferenciados que permitem inovar na forma de apresentação dos resultados de investigações.

Posto isso, esta pesquisa tem caráter descritivo, pois

a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas, e cujo registro não consta de documentos. Os dados por ocorrerem em seu hábitat natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito (MARZATO e SANTOS, 2012 p. 4)

Desse modo, esta pesquisa se apropria das características necessárias

³ Qualquer investigação em seres humanos, objetivando descobrir ou verificar os efeitos farmacodinâmicos, farmacológicos, clínicos e/ou outros efeitos de produto(s) e/ou identificar reações adversas ao produto(s) em investigação com o objetivo de averiguar sua segurança e/ou eficácia.

para um estudo de caso. Para Wallace (1998, p. 160-161), um estudo de caso é definido em termos da unidade de análise, podendo esta ser um aluno, um evento individual, um professor, uma turma, um grupo em particular ou uma escola. Assim sendo, esta pesquisa é um estudo de caso e tem como participantes quatro alunos de uma turma de língua inglesa do CIL.

3.2. Estudo de Caso

Em virtude da importância dos conceitos relacionados ao estudo de caso, observo que apresentar variadas perspectivas conceituais que contribuem para uma fundamentação metodológica relacionada a essa modalidade é um procedimento que julgo ser imperativo. Diversas, mas não discrepantes, são as definições de estudo de caso.

Conforme Laville e Dionne (1999, p. 155), trata-se do “estudo de um caso, de uma pessoa, mas também de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará referência a um acontecimento especial”. Para os autores, o estudo de caso tem a importante vantagem de possibilitar um aprofundamento, já que o pesquisador não tem que se preocupar com restrições provenientes da comparação do caso com outros casos.

Nessa perspectiva, Moura Filho (2000, p. 106) faz uma definição não só conceitual, porém aplicativa do estudo de caso:

O estudo de caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido. No caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples ou complexo e envolver um(a) único(a) aluno(a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Convém explicitar que o estudo de caso aqui relatado refere-se ao conhecimento sobre as identidades formadas pelos participantes da pesquisa no contexto da sala de aula de língua inglesa com vistas a uma melhor

compreensão da dimensão das identidades dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem da língua. Para tanto, é salutar observar o tipo de estudo de caso aqui observado.

Por outro lado, a tipologia de Johnson (1992, p. 86-87) classifica os estudos de caso como naturalistas, quando os dados são coletados em ambiente natural, ou segundo a técnica de elucidação, quando o pesquisador elucida informações. Dentre as técnicas de elucidação, pode-se mencionar gravações de vídeo e/ou áudio, conversações com os participantes e entrevistas. Esta pesquisa tem caráter naturalista, uma vez que os dados foram coletados ao longo de um semestre letivo em uma sala de aula de LI do CIL, e também serviu-se das técnicas de elucidação citadas acima.

Entendo ainda que o método de estudo de caso não é uma técnica específica. “É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado” conforme Goode & Hatt (1969, p. 422).

De outra forma, Tull e Hawkins (1976, p. 323) afirmam que "um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular". É defendido que:

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.(YIN 1989, p. 23)

Esta definição, apresentada como uma "definição mais técnica" por YIN (1989), ajuda, segundo ele, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa como o método histórico e a entrevista em profundidade, o método experimental.

Bogdan & Biklen (Apud MOURA FILHO, 2005, p. 110) destacam entre os vários tipos de estudos de caso: a) o histórico-organizacional, estudo de uma organização durante algum tempo, investigando o seu desenvolvimento; b) o observacional, com a coleta de dados mediante observação participante, complementada com entrevistas formais e informais e com consulta a documentos; c) a história de vida, mediante longas entrevistas com um(a)

participante, com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa; e d) o documental, no qual fotografias, vídeos, filmes, apontamentos, cartas, diários e registros de casos clínicos são utilizados como fontes de informação suplementares em pesquisas cujas técnicas principais são a observação participante e as entrevistas.

Desse modo, lanço mão do tipo de estudo de caso, dentro do contexto da história de vida típica. A seguir, trago alguns apontamentos teóricos relacionados à história de vida.

3.3. História de Vida

O termo história de vida de vida, segundo Moura Filho (2005, p. 135) “justifica-se pelo fato de ser essa a denominação adotada da taxonomia relativa às pesquisas qualitativas”. É importante

[...]entendermos que a redação da história de vida é parte essencial do processo de pesquisa. O descuido nessa etapa pode limitar a disseminação de ideias sobre as quais poderão ser estabelecidas relevantes bases de conhecimento. (MOURA FILHO, 2005, p. 133)

Segundo Thompson (1998, p. 43 apud Moura Filho, 2005, pag. 133) “a história não deve apenas confortar, deve apresentar um desafio e uma compreensão que ajude no sentido da mudança”. Desse modo, proporcionar mudança na vida do aprendiz é um papel salutar de uma pesquisa. Uma vez que a produção da história de vida irá fazer com que o participante rememore seu passado, suas escolhas, suas glórias e infortúnios, estes servirão de instrumentos para uma reflexão acerca do seu presente e como base para planejamento de futuro.

A respeito da história de vida, é importante observar também que ela é

[...] um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos (PAULILO, 1999, 142-143).

Sobre história de vida, é apontado também que:

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaços entre os sociólogos. (BORDIEU, 2006, p. 183).

Outro fator importante está relacionado ao que é apontado por Marre (1991) sobre história de vida. A descontinuidade é um tópico relevante no contexto da história de vida, pois, quem conta a sua história não necessariamente o faz de forma cronológica. O relato se formata nos acontecimentos que o indivíduo considera importante para ele próprio.

Também sobre história de vida, Denzin e Lincoln (1994), a divide em três tipos: 1) a história de vida abrangente: toma a vida do sujeito investigado desde suas memórias mais antigas até o dia em que se escreve o documento; 2) a história de vida tópica: interessa-se por um segmento ou etapa do conjunto da experiência vivida que pode se referir a um único indivíduo, grupo ou organização.; e 3) a história de vida editada: pode ser tanto abrangente como tópica, caracterizando-se pelo fato de o pesquisador tentar dar explicações de caráter sociológico, fazer comentários ou questionar o material coletado.

No contexto, lanço mão da história de vida tópica, por se tratar de um recorte, de uma etapa da trajetória do vida dos participantes, aprendizes de LI, desta pesquisa. O recorte se perfaz de quando iniciaram o curso até o momento.

Desse modo, observo que fazer uso de história de vida como instrumento de pesquisa muito tem a somar com todo o trabalho em virtude das experiências no contexto de aprendizagem de LI dos participantes.

3.4. Disparada - Os Desafios Metodológicos

Fazer pesquisa é andar de mãos dadas com desafios. Um dos desafios para uma pesquisa está relacionado ao compromisso social de todo um

conjunto de envolvidos ou relacionados a ela. No contexto desta pesquisa sendo um dos envolvidos no processo, como pesquisador, percebo que mesmo quando tudo é planejadamente marcado para acontecer, não significa que transcorra tal como planejado em virtude de rotinas e intempéries nos seus mais possíveis sentidos.

O ato de fazer pesquisa demanda tempo, disciplina, concentração, análise e reflexão. Por outro lado, pesquisar proporciona embrenhar-se em universos conceituais diversos e que propiciam a capacidade de desenvolvimento do conhecimento, partindo de um conceito fechado para uma visão holística em muitos aspectos. Para tanto, percebe-se que, no decorrer do caminho, apropriar do aporte teórico, metodológico e aplicar métodos, procedimentos, técnicas e ações relacionadas a pesquisa de forma coordenada é um conjunto de tarefas que exige uma entrega total de minha parte na minha identidade de pesquisador, furtando-me quase completamente das minhas outras identidades.

Com o foco na pesquisa, as fontes primárias de informação foram observação, notas de campo, questionários, história de vida, entrevistas e vídeos. Apesar da sensação de ter coletado dados em excesso, minha preocupação é validar, da maneira mais objetiva possível, minhas assertivas sobre o objeto de estudo (as identidades dos aprendizes de língua inglesa). Nesse sentido, o processo de triangulação de toda a informação coletada concentrou-se nos dados fornecidos pelos quatro participantes de pesquisa, como critério de objetivação e seleção.

Conforme Bogdan e Biklen (1998, p. 104), o conceito de triangulação foi emprestado das ciências sociais para transmitir a ideia de que para estabelecer um fator é necessário mais de uma fonte de informação. Consagrou-se assim o princípio de que muitas fontes de dados são essenciais para um entendimento mais amplo do fenômeno estudado. Segundo os mesmos autores, há ainda quem defenda assuntos múltiplos, diversos pesquisadores, diferentes abordagens teóricas, além de técnicas de coleta de dados variadas como formas de garantir este mesmo objetivo.

Por outro lado, Lavige e Dione (1999, p. 39) explicam que a objetividade na pesquisa qualitativa está mais relacionada ao sujeito pesquisador e seu procedimento do que ao próprio objeto de pesquisa, levando à intersubjetividade, ou seja, à noção de que “os saberes produzidos seriam considerados tanto mais objetivos quanto outros lhes reconhecem a validade, mesmo sabendo que o pesquisador não pode ser objetivo”.

Grande parte do material primário coletado para esta pesquisa está disponível nos Apêndices desta dissertação e o que não está (como os vídeos) constitui parte integral da mesma e poderá ser acessado por qualquer pessoa interessada em fazê-lo bastando entrar em contato comigo, autor da pesquisa.

3.5. O Cil da Serra - O Contexto desta Pesquisa

A pesquisa foi realizada durante um semestre letivo em uma sala de aula do CIL de Sobradinho (região administrativa do Distrito Federal), instituição pública cujo objetivo é oferecer formação em língua estrangeira moderna (inglês, francês, espanhol e/ou japonês) para alunos dos ensinos Fundamental II e Médio da rede pública de ensino.

Dado ao funcionamento do CIL, sua organização em ciclo e nível ocorre da seguinte forma:

TABELA 1 – QUADRO ORGANIZACIONAL DE NÍVEIS DO CIL

CICLO	NÍVEL
Básico	B1
	B2
	B3
	B4
	B5
Intermediário	I1
	I2
	I3
	I4
Avançado	A1
	A2
	A3

A certificação é oferecida pelo CIL de Sobradinho após a conclusão de cada ciclo, com a seguinte carga horária no quadro a seguir:

TABELA 2 – QUADRO DE CARGA HORÁRIA E TURNO DE CURSOS

Ciclo	Carga horária	Turno
Básico	300 h/a	Matutino
	240 h/a	Noturno
Intermediário	300 h/a	Matutino
	240 h/a	Noturno
Avançado	270 h/a	Matutino
	216 h/a	Noturno

Instituição pública, o CIL tem a função principal de levar o aluno a construir seu conhecimento para que possa ler, entender, falar e escrever em pelo menos uma língua estrangeira. Portanto, tem como meta contribuir para que os alunos participem ativamente de seu processo emancipatório, para que tenham acesso ao mundo do trabalho e da formação superior, exercendo sua cidadania.

O CIL de Sobradinho é uma escola de línguas que funciona no matutino, vespertino e noturno, composta por 14 salas de aula com recursos de áudio, vídeo e acesso à internet em cada uma delas. Uma média de 35 professores estão lotados na escola. Essa média se dá devido aos professores que estão afastados por diversos motivos e suas vagas são supridas temporariamente por professores de contrato temporário.

As turmas do CIL possuem de 15 a 25 alunos. Os cursos são divididos por nível, com funcionamento semestral e a carga horária semanal de aulas é 2 horas e 40 minutos.

As aulas observadas foram ministradas duas vezes por semana, às terças e quartas-feiras, no horário das 20h05 às 21h25 e tiveram início do dia 26/02/2013 e término no dia 10/07/2013.

É característico da CIL um alto nível de frequência escolar, visto que o aluno pode perder a vaga caso não demonstre assiduidade. Esse posicionamento do CIL, se apresenta junto à comunidade como uma forma de contribuir com a responsabilidade e compromisso com a própria formação por parte de cada aluno.

3.6. As Quatro Estações - Os Participantes desta Pesquisa

Após autorização da diretora do CIL e aceitação do professor, apresentei-me aos alunos. Durante 30 minutos, apresentei aos alunos a intenção da pesquisa. O professor se mostrou muito entusiasmado já na apresentação e muito disposto a colaborar com a pesquisa. Como o professor é também aluno do PPGLA, auxiliou na apresentação de pontos relevantes da pesquisa e mostrou para os alunos a importância de um trabalho científico, bem como o papel do pesquisado naquela sala de aula e naquele momento.

Em virtude das perguntas que norteiam esta pesquisa, as quais visam as interpretações dos alunos acerca de suas identidades de aprendizes de LI durante o tempo de estudo desse idioma e de que maneira essas

interpretações influenciam ou são influenciadas no engajamento do aluno no curso, observei que não havia a necessidade de um grande grupo de participantes.

Para escolha dos participantes, estabeleci um critério que julguei ser importante, a disponibilidade, uma vez que necessitaria de momentos de doação de tempo por parte dos participantes para entrevistas e respostas aos questionários. Outro ponto a respeito da escolha, se refere ao fato de os alunos estarem cientes de que seriam observados durante as aulas. Vários alunos imediatamente disseram que não podiam participar e não explicitaram os motivos.

Outros critérios utilizados para seleção dos participantes foram a frequência às aulas, a maturidade e, principalmente, a solicitude em participar do estudo.

Já no primeiro encontro, 04 (quatro) alunos aceitaram de pronto participar da pesquisa e todos preencheram os requisitos para serem participantes dela.

Com o intuito de iniciar a pesquisa, foi enviada uma solicitação de autorização a responsáveis, pois 03 dos alunos são menores.

Após receber as autorizações, devidamente assinadas, apliquei o questionário I (APÊNDICE E) com o objetivo de obter os dados pessoais dos alunos. Tendo em vista a necessidade de contato constante, achei prudente ter os dados necessários a respeito de cada participante.

A “preservação das identidades dos participantes”, adotando pseudônimos, é acatada neste trabalho tal como sugerido por Bogdan e Biklen (1998).

Segue uma síntese de informações de cada um dos alunos participantes da pesquisa. Essas informações foram levantadas em consonância com as notas de campo e questionário. Os pseudônimos foram sugeridos pelos próprios alunos participantes e os mencionei abaixo em ordem alfabética:

GABRIEL: 16 anos de idade, sexo masculino, estudante do ensino médio e estuda inglês desde 2007.

SARA: 17 anos de idade, sexo feminino, estudante do ensino médio e estuda inglês desde 2009.

SPECTOR: 17 anos de idade, sexo masculino, estudante do ensino médio e estuda inglês desde 2009.

YAGO: 18 anos de idade, sexo masculino, estudante do ensino médio e estuda inglês desde 2005.

Desta forma, o grupo de alunos participantes foi formado por SPECTOR, YAGO, GABRIEL e SARA. Sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino, conforme descritos anteriormente.

3.7. Os Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Tal como asseverado por Marzato e Santos (2012), em síntese, a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha com dados ou fatos colhidos da própria realidade. Para viabilizar essa importante operação da coleta de dados, são utilizados, como principais instrumentos, observação, notas de campo, questionário, narrativa escrita, história de vida e entrevista,

Para a realização da pesquisa, com propósito de conseguir o maior número possível de informações relacionadas ao tema dessa dissertação, foram considerados questionários, notas de campo, entrevistas, vídeos, observação e história de vida dos participantes dessa pesquisa. Esses instrumentos fornecem dados para a análise, dos quais acredito na possibilidade de depreender informações relevantes e significativas.

Outros procedimentos são observados, os quais são: análise do material utilizado, observação das atividades realizadas durante as aulas, plano de aula,

pois observo que esses instrumentos são fontes de subsídios relevantes para a busca dos resultados durante o processo de coleta de dados.

Portanto, é importante compreender que a coleta de dados de um estudo de caso é geralmente naturalista (JOHNSON, 1992; STAKE, 1994), no caso desta pesquisa, todos os dados foram coletados no CIL.

Com o intuito de prezar pela tranquilidade dos participantes e para que eles estivessem concentrados durante os questionários, todos responderam tanto os questionários semiabertos quanto os semi-estruturados na biblioteca do CIL.

Justifico o quantitativo de instrumentos, baseando-me em Vieira-Abrahão (2006) que defende que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”, utilizei diversos instrumentos de coleta, tal como antes citados, podendo, assim fazer uso dos quais mais apresentam dados para a pesquisa.

A seguir, apresento as formulações teóricas acerca de cada instrumento de coleta de dados.

3.7.1 Observação de Aula

Ao longo do semestre, tive o privilégio de acompanhar a turma e observar os participantes, suas posturas, seus anseios e decepções, sua contribuição e por vezes apatia durante as aulas.

A observação foi um excelente instrumento de coleta de dados. Em conjunto com as observações de aula, fiz uso de câmera filmadora com o consentimento dos alunos, mesmo os que não estavam participando, firmando o compromisso de que suas identidades não seriam reveladas.

É importante perceber que no conjunto de técnicas utilizadas para pesquisa social, a observação é uma das mais utilizadas. No contexto da

educação, o destaque deste instrumento é notório, uma vez que a sala de aula é um espaço de muitas ocorrências as quais se configuram em excelentes fontes de dados.

Segundo Richardson (1999, p. 259), “a observação científica possui características próprias, uma vez que serve a um objeto de pesquisa”. O autor complementa que “ela é sinteticamente planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais e é submetida a verificações de controles de validade e precisão”.

A observação também possibilita meios diretos e satisfatórios de se observar ampla variedade de fenômenos, como também permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas. Outro fator relacionado à observação é a capacidade de evidenciar dados não constantes no roteiro de entrevistas ou questionários.

Desse modo, nesta pesquisa, procuro fazer anotações de tudo o que acho pertinente e que não é percebido pelo áudio ou pelo vídeo, fazendo uso das notas de campo durante a observação.

3.7.2 Notas de Campo

Durante a observação, preenchimento de questionários, entrevistas e conversas diversas com os alunos participantes, utilizei notas de campo como instrumentos de coleta. Entendo que as notas de campo são excelentes, fundamentais e eficientes como instrumentos de pesquisa.

Richardson (1994, p. 526 apud MOURA FILHO) categoriza as notas de campo como “notas de observação, notas metodológicas, notas teóricas e notas pessoais”. Todas se configuram como fontes importantes de dados.

Em conformidade com o que é apontado por Vieira-Abrahão (2006), “as notas de campo contribuem para a formulação de questões apropriadas para o alcance do objetivo da pesquisa”.

Do mesmo modo, observo que o uso de notas de campo se configura

como um excelente instrumento. A preocupação para com o trabalho com notas de campo está relacionada com a capacidade de mantê-las organizadas e utilizá-las adequadamente na análise de dados.

3.7.3 Narrativa Escrita

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p 23), a narrativa escrita é utilizada como uma forma de “captar as histórias de professores e aprendizes em seus processos de ensino e aprendizagem para poder explicar com maior profundidade suas ações e respostas nos ambientes de aprendizagem”.

Compreendem-se narrativas escritas como relatos orais ou escritos de experiências pessoais. “Elas são construídas por meio de técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões e conversas casuais ou através de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos da vida pessoal” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224). Parafraseando, as narrativas contam um pouco da história de quem narra, e pode mostrar pontos relevantes não revelados em outros instrumentos de coleta.

De acordo com, Polkinghorne (1998, p. 11 apud ASSIS, 2013, p. 87) narrativa é:

[...]um esquema pelo qual seres humanos dão significado às suas experiências de temporalidade e ações pessoais. O significado narrativo funciona de maneira a dar forma ao entendimento de uma proposta para a vida e de forma a unir ações do dia-a-dia e eventos em unidades de episódio. Ele proporciona uma estrutura para entender os eventos passados da vida de alguém e para planejar ações futuras. É um esquema essencial pelo qual a existência humana adquire significado.

O uso da narrativa escrita, na pesquisa qualitativa e o procedimento para obtenção de informações, possibilita ao aprendiz participante, ao organizar as ideias para o relato escrito, ou, oral, reconstruir e dar sentido pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo, ou seja, realizar uma autorreflexão que colabora na compreensão de sua própria prática e de forma subjetiva fazer uma reflexão acerca de suas múltiplas identidades.

3.7.4 Questionários

Os questionários estão ranqueados como um dos principais instrumentos de pesquisa em virtude de sua praticidade e polivalência. Pesquisas científicas no campo da metodologia demonstram um arcabouço teórico significativo relacionado aos questionários de pesquisa e sua diversidade no que tange à sua utilização.

Com relação ao questionário, Parasuraman (1991) afirma que um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Embora o mesmo autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

De outro modo, Marconi e Lakatos (1999, p.100) definem questionário como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Sendo assim, durante a pesquisa lanço mão de quatro tipos de questionários, os quais julgo terem caráter relevante para o levantamento de dados da pesquisa. Para tanto, os relaciono a seguir e apresento os tipos de questionários aqui utilizados.

3.7.4.1 Questionário I

O questionário I (APÊNDICE E) consiste num conjunto de dez questões referentes ao aprendiz, o qual objetiva levantar dados relacionados com o tempo de estudo de LI, motivação, temas motivadores, o papel do aprendiz e suas características, a interferência dos outros aprendizes e as transformações que o aprendiz percebeu em si ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LI.

3.7.4.2 Questionário II

Com o objetivo de fazer com que os participantes externem suas opiniões e visões acerca do seu papel de aprendizes, são elencadas uma série de possíveis ações, situações e cenários utilizando um questionário em escala Likert.

O questionário II (APÊNDICE F), em estrutura Likert, contém trinta e cinco assertivas a serem pontuadas de 1 a 5 (um a cinco) de acordo com o grau de concordância que cada participante tinha com elas, sabendo que a pontuação 1 consistia em total desacordo com a assertiva.

A escala Likert leva o nome de seu inventor, Rensis Likert. Do início dos anos 30, esta técnica é adequada para obter dados quantitativos e qualitativos, muito utilizada nas ciências sociais e humanas, afirma Michel (2005). O autor também considera que essa ferramenta consiste em apresentar itens em forma de afirmações ou juízos a respeito de uma categoria de análise, sobre a qual se pede às pessoas consultadas, neste caso os participantes da pesquisa, que externem sua posição em relação ao conceito posto.

3.7.4.3 Questionário III

Com a finalidade de vislumbrar um quadro das características gerais dos participantes, elaborei um questionário fechado e semiaberto – baseado em outros questionários educacionais - solicitando aos alunos que respondessem às perguntas relacionadas às suas experiências na aprendizagem de inglês, bem como relacionadas às suas predileções cotidianas. Este instrumento é o questionário III (APÊNDICE G), o qual, com ousadia, o intitulei Mapa Conceitual do Aluno, doravante MCA. Ele nasceu da minha experiência na condição de supervisor pedagógico. Quando, diante do fato de participar de conselhos de classe e verificar que eu conhecia os alunos em sua grande

maioria; eu sabia de muitos de seus sonhos, gostos e anseios, porém muitos de meus colegas faziam comentários que, por vezes, cruéis, não conheciam o que o aluno realmente queria na escola. Após apresentá-lo à direção da escola, compartilhei com os professores em reunião pedagógica e foi decidido utilizá-lo para traçar o perfil de cada aluno, com o objetivo de aproximar mais a prática docente dos anseios dos alunos. Por meio do MCA, os alunos foram melhor atendidos. Ele serviu de instrumento para atendimento do aluno pelo serviço de orientação do estudante – SOE e ferramenta com perfil histórico, conceitual e atitudinal de cada aluno. Por meio do MCA, foi possível fazer um levantamento sobre as disciplinas, atividades, procedimentos e ações da escola que os alunos gostavam e não gostavam. Foi conseguido, portanto, a construção de um instrumento que colaborou significativamente na percepção mais aprofundada das identidades de cada aluno.

Tenho ciência, no entanto, que esse instrumento se configura como um meio de geração de dados limitado na medida em que, por tratar-se de um questionário, pode restringir uma manifestação mais rica de informações. Ainda que o espaço das questões semiabertas tem proporcionado alguns dados mais “confiáveis”, o tratamento quantificado dos dados não propicia uma visão holística do que pensam os alunos sobre os temas perguntados. Por isso, lanço mão de outros instrumentos de geração de dados.

3.7.4.4 Questionário IV

O questionário IV (APENDICE H), sob o título, *Eu na sala de aula de língua inglesa*, caracterizado como semiaberto e estruturado, tem por objetivo fazer com que os aprendizes exponham suas concepções acerca da sala de aula, das atividades que julgam relevantes. Um outro fator importante empenhado por esse questionário é a disposição de perguntas que contribuem para reflexão dos alunos, acerca de cada um no espaço da sala de aula.

3.7.5 Entrevistas

Um dos procedimentos mais utilizados no campo da pesquisa qualitativa de estudo de caso é a entrevista.

Existem três tipos de entrevistas: estruturada, aquela que possui perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade, a semiestruturada, a qual é direcionada por um roteiro anteriormente elaborado, composto geralmente por questões abertas e a não-estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado, afirma Manzini (2004).

Em virtude da quantidade de instrumentos, opto por fazer as entrevistas semiestruturadas, em respeito às peculiaridades dos participantes relacionadas à disponibilidade.

Observo que entrevistar os participantes é propiciar a elucidação de possíveis dúvidas ou complementar com informações que colaboram para o desenvolvimento da pesquisa.

Para esta pesquisa, foi utilizado um gravador digital Digital Voice Recorder - DVR 2080 – USB – PowerPack. De fácil manejo, não apresentou qualquer empecilho utilizado ao longo da pesquisa. Lancei mão do gravador pois,

os gravadores prestam uma grande contribuição ao trabalho de campo do(a)s etnógrafo(a)s ao liberá-lo(a)s do registro manual de dados para que possam interagir, mais livremente, com os seus informantes e as suas informantes. As audiogravações têm, também, como vantagem, a possibilidade de serem reanalisadas quantas vezes forem necessárias. (MOURA FILHO 2000, p. 41)

Desse modo, percebe-se que o uso de gravadores de áudio como instrumento de pesquisa se configura num acessório que viabiliza e agiliza o processo de coleta de dados, principalmente durante as entrevistas.

A coleta de dados por meio de entrevistas foi realizada no final da pesquisa. Para a sua realização, antes da entrevista foi conversado com participantes que seriam gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

As entrevistas com os participantes foram realizadas no CIL. O que contribuiu para manter um ambiente de mais participação, envolvimento e empenho por parte dos alunos.

Para tanto, no que tange às entrevistas, elas foram realizadas no último dia de aula. Com o objetivo de realizá-las, marquei com três dos participantes, Gabriel, Sara e Yago.

A impossibilidade de realizar a entrevista com Spector se deu em virtude de sua viagem e confinamento para curso de formação na Marinha do Brasil. Ele já vinha se empenhando para o processo seletivo. Contudo, mesmo em virtude da não realização da entrevista, o participante contribuiu de forma significativa e com dados relevantes, os quais contribuirão durante a análise deles.

Após as entrevistas, um momento que exigiu muita atenção foi a transcrição de cada uma delas.

No que tange à transcrição,

[...] momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material. Dessa forma, principalmente nas entrevistas dos tipos semiestruturada e não-estruturada, que são as entrevistas passíveis de serem transcritas, é conveniente que essa atividade seja realizada pelo próprio pesquisador.(MANZINI 2006, p. 361-3 86)

As expressões e erros gramaticais foram eliminados na transcrição em virtude do que é aconselhado por Lage (2001) ou seja, para que não haja constrangimento do(s) entrevistado(s), pois o texto pode ser apresentado ao(s) entrevistado(s) para apreciação posterior.

3.7.6 Os Instrumentos - Objetivos e Frequência

Abaixo apresento um quadro o qual demonstra tanto os instrumentos utilizados para a coleta de dados, seus objetivos e a frequência de uso para a realização dessa pesquisa.

QUADRO 4 - QUADRO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	FREQUÊNCIA
Observação de aulas	Capturar as representações e ideologias presentes nos discursos dos participantes	Semanalmente, 02 aulas por semana com duração de 1h40
Gravação das aulas em vídeo	Dar suporte às notas de campo do pesquisador	Parte das aulas foi gravada em vídeo
Gravação das aulas em áudio	Dar suporte às notas de campo do pesquisador	Boa parte das aulas foi gravada em áudio
Notas de campo do pesquisador	Registra eventos na sala de aula, impressões e reflexões do pesquisador	01 registro para cada aula observada
Questionário escrito	Levantar dados acerca das representações dos informantes	4 questionários distribuídos aos participantes
Entrevista	Elucidar e elaborar resposta do questionário escrito	4 entrevistas
Narrativa escrita	Compreender o entendimento do participante	1
História de Vida	Viabilizar ao aprendizes a oportunidade de se compreenderem no contexto histórico	1

Neste capítulo, apresentei todos os princípios e instrumentos que dão suporte à análise de dados apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – CANTANDO A CANÇÃO – Análise dos Dados

Foi nos bailes da vida ou num bar
Em troca de pão
Que muita gente boa pôs o pé na profissão
De tocar um instrumento e de cantar
Não importando se quem pagou quis ouvir
Foi assim

Cantar era buscar o caminho
Que vai dar no sol
Tenho comigo as lembranças do que eu era
Para cantar nada era longe tudo tão bom
Até a estrada de terra na boleia de caminhão
Era assim

Com a roupa encharcada e a alma
Repleta de chão
Todo artista tem de ir aonde o povo está
Se for assim, assim será
Cantando me disfarço e não me canso
de viver nem de cantar

Milton Nascimento, Músico Brasileiro
Canção: Nos bailes da vida
Álbum: Caçador de Mim, Ariola, 1981

Introdução

Dedico este capítulo à análise da pesquisa, apresentando e discutindo os dados obtidos por meio da coleta realizada lançando mão de procedimentos e instrumentos descritos no capítulo metodológico, os quais foram; observações de aulas, gravação das aulas em vídeo, gravação das aulas em áudio, notas de campo do pesquisador e questionários semi estruturados, narrativa escrita, história de vida e entrevistas.

4.1 A Primeiras Notas da Análise Dados

Para iniciar a análise de dados, retomo as perguntas de pesquisas, as quais foram formuladas para investigação em conformidade com os objetivos desta pesquisa, as quais são:

1. Quais as interpretações dos alunos acerca de suas identidades de aprendizes de LI durante o tempo de estudo desse idioma?
2. De que maneira essas interpretações influenciam ou são influenciadas no engajamento do aluno no curso?

Essas perguntas me causam certa inquietude, uma vez que me parecer muito importante que o aluno se compreenda e se identifique no espaço da sala de aula, percebo a necessidade de buscar as respostas que satisfaçam às perguntas em foco.

Como parte dos procedimentos para busca das respostas às perguntas listadas, esta análise está dividida em duas seções.

Na primeira seção, com objetivo de agregar consistência teórica à resposta para a primeira pergunta desta pesquisa, analiso as interpretações dos participantes da pesquisa no contexto da sala de aula de LI. Para tanto, primeiramente, reapresento os participantes tecendo inferências relacionadas a cada um deles em conformidade com os dados. Em seguida, abordo analiticamente sobre o espaço da sala de aula, tendo em vista o contexto da identidade de aprendiz procurando, também, de certo modo, lançar mão dos construtos relacionados às identidades de cada participante por meio de excertos. Assim sendo, justifico que faço uso dos construtos relacionados às identidades dos aprendizes, tal como discorrido no capítulo teórico, pois os compreendo como elementos capazes de propiciar a resposta buscada.

Na segunda seção, analiso os dados que propiciam perceber a influência das interpretações identitárias dos aprendizes LI seu no engajamento no curso. Para tanto, faço uma triangulação dos dados advindos dos instrumentos de coleta apresentado no referencial metodológico.

Dando sequência à análise dos dados, apresento as percepções, contribuições e limitações desta pesquisa por meio das considerações finais.

4.2 AS INTERPRETAÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE SUAS IDENTIDADES DE APRENDIZES DE LI DURANTE O TEMPO DE ESTUDO DESSE IDIOMA – ESTROFE I

4.2.1 Quarteto em CIL – Os Participantes

Da coxia desta dissertação, observo ser importante, em virtude de serem os cantores de suas identidades, rerepresentar os participantes desta pesquisa.

TABELA 3 - PARTICIPANTES DA PESQUISA

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	SÉRIE
SARA	17	FEMININO	3º ANO E.M
GABRIEL	16	MASCULINO	2º ANO E.M
YAGO	18	MASCULINO	2º ANO E.M
SPECTOR	17	MASCULINO	3º ANO E.M

Inicialmente, destaco, tal como dito anteriormente, que Spector não pôde conceder a entrevista final em função seu ingresso na Marinha do Brasil, em virtude de sua viagem para outro estado e confinamento para realização do curso de fuzileiro naval. No entanto, por meio da sua participação durante a observação e suas respostas aos questionários desta pesquisa, foi possível visualizar dados importantes, os quais também serão levados em conta na análise.

4.2.2. Os Aprendizes no Contexto da Sala de Aula de LI

Observo que, antes de fazer todo o desenvolvimento da análise, é importante compreender o espaço da sala de aula de LI onde esta pesquisa foi realizada.

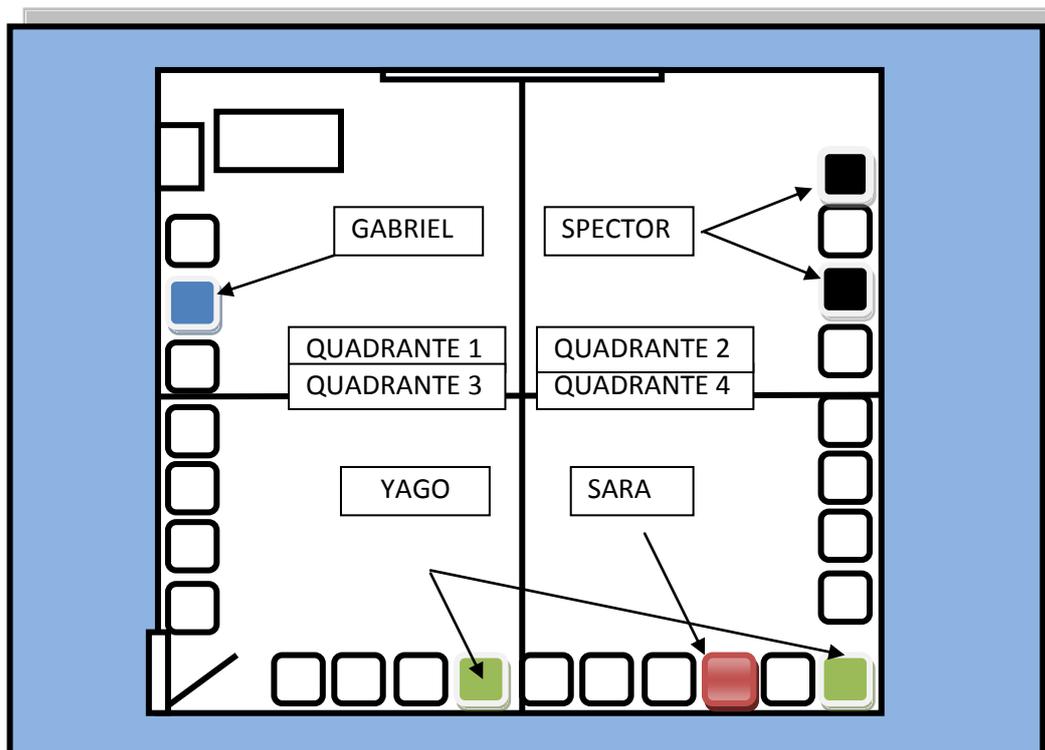
A sala é bem arejada, ventilada e possui acesso à internet. Nela se observa que todos os alunos tem livre acesso tanto aos colegas quanto ao professor. Ela está sempre disposta em semicírculo, o que, por um lado, parece facilitar uma interação maior entre os aprendizes. A configuração da sala muda somente em dia de teste, em virtude de o professor configurar as cadeiras de forma perfilada. A nenhum momento, durante a observação, qualquer dos alunos fez comentário negativo ou depreciativo sobre a sala de aula.

Contudo, foi percebido que a disposição em que a sala fica não proporciona uma interação adequada. Essa questão é discutida por Teixeira e Reis (2012, p. 176) ao apontarem que “a sala em U atribui destaque ao professor”, assim sendo, os alunos que se sentam nos extremos não se interagem e a “troca”, de acordo com Moita Lopes (2012) não é alcançada

Também sobre a disposição da sala, por vezes, mesmo quando o professor solicitou que os alunos trabalhassem em dupla ou em grupo, as atividades eram realizadas com os mesmos partícipes de cada quadrante.

A seguir, numa figura que representa uma planta baixa da configuração da sala, é possível visualizar o lugar de cada participante, o quantitativo de alunos e o quadrante onde cada um se senta.

FIGURA 1 PLANTA BAIXA DA SALA DE AULA DO I4 DO CIL



4.2.3. Tempo de Estudo Versus Estar no Mesmo Nível

Ao analisar o tempo de estudo da LI em relação ao nível em que os participantes se encontram, percebi que, o fato, por exemplo de Yago estudar há 8 anos, de certo modo, parece não garantir que ele esteja em um nível superior ao participante que se encontra no nível I4 – nível de inglês – o equivalente a 8 semestres de estudo de LI dos alunos do CIL.

Os apontamentos a seguir foram colhidos dentre outros por se mostrarem mais relevantes e significativos enquanto respostas às perguntas desta pesquisa. Nas respostas apresentadas por escrito à questão “Há quanto tempo estuda Língua Inglesa e por quê?” Encontrei respostas como “pois me apaixonei pelo idioma”;ou então: “Porque eu acho muito interessante a cultura e história dos países falantes da língua”. Seguem alguns excertos dentre as respostas a essa questão.

GABRIEL - Eu estudo a língua inglesa há seis anos, pois me apaixonei pelo idioma.

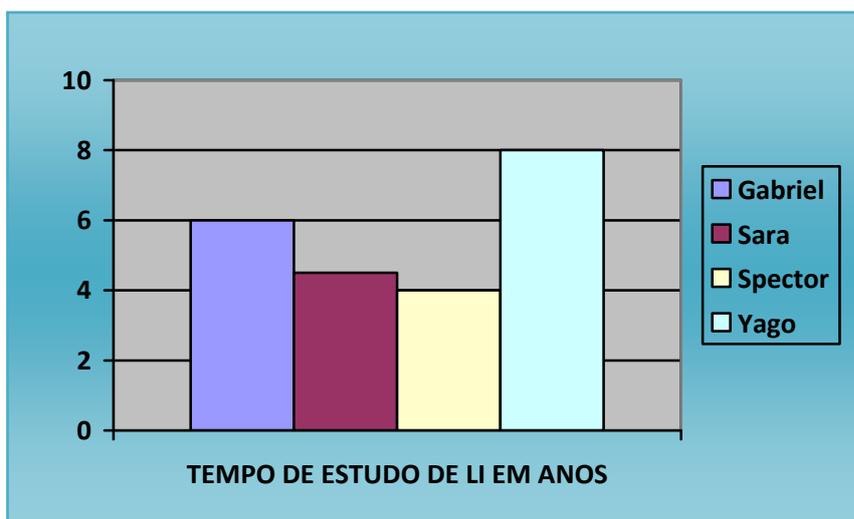
SARA – Há nove anos, me interesseo muito por idiomas diferentes.

SPECTOR – Estudo LI há 4 anos. Talvez seja porque eu acho muito interessante a cultura e história dos países falantes da língua.

YAGO - Estudo língua inglesa há oito anos. No começo meus pais falavam pra eu assistir as aulas e estudar inglês, mas agora vejo que a língua inglesa é boa para o meu futuro.

Com base nos excertos, foi produzido o gráfico abaixo, o qual demonstra a diferença dos alunos no que diz respeito ao tempo de estudo de LI.

GRÁFICO 01 - DEMONSTRATIVO DE TEMPO DE ESTUDO DE LI



No gráfico acima, os anos de estudo de LI foram levados em conta como ponto de diferenciação entre os participantes.

Yago, dentre os participantes, se identifica como o aprendiz que mais tempo estuda LI. O que não significa que seu desempenho seja melhor que os demais que estão há menos tempos estudando. Essa afirmação é possível em virtude do desempenho de Yago nas avaliações diversas em relação aos outros aprendizes.

No caso de Yago, durante o processo de observação e

entrevistas, ficou evidente que esse aprendiz tem como objetivo principal ter o diploma. Para ele o diploma é prova cabal que o aprendiz está pronto para os desafios inerentes aos que se propõem a aprender uma nova língua. No entanto, segundo o desempenho de Yago e a maneira como ele se identifica e atua na condição de aprendiz, é possível perceber que aprender uma LI não é garantia de sucesso. Uma vez que para ele ter o diploma já seja suficiente para conseguir um bom emprego. Salienta-se que seleções empregatícias não são feitas só com a entrega de certificados. O aprendiz deve demonstrar conhecimentos adquiridos em atividades práticas, seja em sua entrevista de admissão ou no seu ambiente de trabalho.

Foi percebido também que ele não tem mais paciência para continuar estudando, mas sabe que se caso desista do curso, ele sai sem a certificação.

No caso de Gabriel, ele apresenta como o segundo aprendiz com mais tempo de estudo de LI. Sua aplicação, realização das atividades de casa e de sala, participação nas atividades em sala são pontos importantes na formação identitária deste aprendiz. Ele se coloca como um aprendiz apaixonado pelo idioma. A paixão pelo idioma se configura também como uma força motriz para o desempenho e postura frente ao aprendizado da LI. Sendo assim, infere-se que Gabriel vê-se como um aprendiz apaixonado. Esta identidade assumida por Gabriel pode se perfazer como um instrumento que coopere para o seu sucesso nos mais diversos contextos onde se faça uso de LI.

4.2.4. As Interpretações dos Aprendizes sobre o Papel deles

Com o objetivo de verificar as interpretações dos alunos sobre seu papel em sala de aula, tendo em vista que sua identidade de aprendiz é construída a partir de suas relações com o meio, foi solicitado que os participantes respondessem um questionário Likert (APÊNDICE F),

numa escala de 1 a 5, sendo 1 representado total desacordo e 5 quando de total acordo. Para tanto, foram elencados 35 tópicos relacionados às questões procedimentais, atitudinais e conceituais no contexto da sala de aula.

O item que apresentou maior índice de desacordo foi o de estudar em uma sala de aula com mais de 25 alunos. Todos os alunos foram enfáticos, pois acreditam que uma sala de aula de LI muito cheia dificulta seu processo de aprendizagem e a qualidade da aula do professor.

Todos os participantes da pesquisa concordaram que a atenção em sala de aula é um fator primordial para a aprendizagem. Para eles, o aprendiz quando é atencioso consegue aprender mais. Sobre este aspecto, durante as observações das aulas, eu pude perceber que todos os participantes da pesquisa são extremamente atenciosos às aulas. Essa atenção se configura de formas diferentes entre os participantes. Spector, por exemplo, costumava fazer anotações durante as explicações do professor, o que pouco ocorria com Sara e Gabriel e, raramente, por parte de Yago.

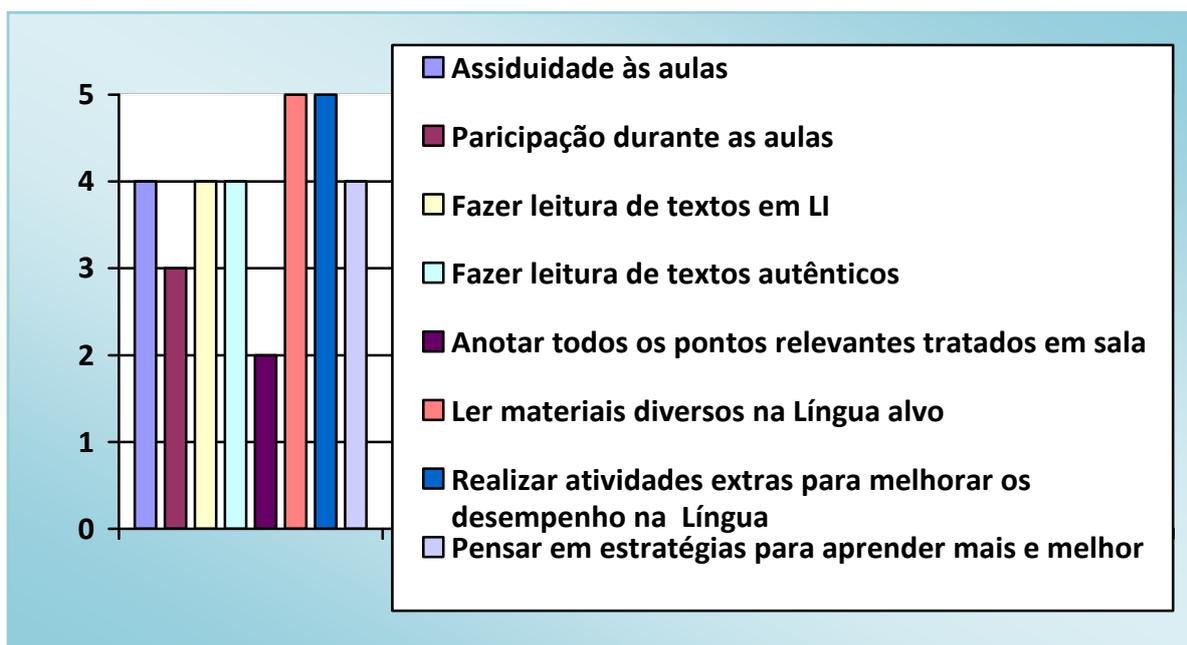
Os alunos acreditam que estudar a língua por mais de duas horas por dia, ser membro de uma comunidade que fale inglês, interagir com os colegas em sala de aula, propor assuntos novos e auxiliar os colegas nas atividades de sala não são fatores importantes no papel do aprendiz.

Ao discordarem dos tópicos acima relacionados é possível perceber que os participantes não possuem uma visão muito ampla do seu papel enquanto aprendiz. Isso se dá, provavelmente, pela postura identitária que cada um assume em sala. Neste aspecto, sua(s) identidade(s) de aprendiz(es) sofre(m) alteração, pois são ações e concepções intrinsecamente relacionadas com a identidade de aprendiz.

O gráfico a seguir demonstra os itens em que a maioria dos participantes atribuiu a mesma marcação no questionário Likert. No

entanto, faz-se necessário mostrar que o questionário apresentava a concordância ou não do aluno numa escala de 1 a 5, sendo 1 total desacordo e cinco concordando plenamente. Como o universo de participante se configura em quatro, saliento que sempre 3(três) dos 4 (quatro) participantes deram a mesma resposta para os seguintes tópicos neste gráfico.

GRÁFICO II – DEMONSTRATIVO DE ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS PARA APRENDIZAGEM DE LI



Alguns pontos se mostram relevantes de acordo com o gráfico. Tanto a leitura de materiais diversos e a realização de atividades extras são ações que os participantes valorizam, no entanto, eles interpretam que anotar todos os pontos relevantes tratados em sala não é tão importante na qualidade de aprendizes.

4.2.5. Ao Mestre com Carinho – Um pouco do Professor

No olhar dos participantes, o papel do professor foi compreendido como uma peça fundamental para a formação e construção identitária de cada um, tal como seguem os excertos:

Gabriel – O professor mostra quão interessante a língua é para que o aluno busque conhecimento por si só.

Sara – Ele é extremamente importante, por que sem ele(s) eu não saberia o que sei hoje.

Spector – O papel do professor é direcionar o aprendizado acadêmico. Fazer com que eu aprenda as regras da língua.

Yago – É muito importante, pois é o professor que me ensina a matéria e tira as minhas dúvidas.

A figura do professor em sala é um fator que contribui para a construção identitária do aprendiz. Para Gabriel, de certo modo, o professor auxiliou na formação autônoma do aprendiz. Sara atribui todo seu conhecimento ao desempenho do professor. No ponto de vista de Spector, o professor assume a figura que direciona sua aprendizagem. Yago, por sua vez, atribui ao professor um papel importante, de certa forma como alguém que cumpre o seu papel e o auxilia quando o aluno apresenta dúvidas.

4.3 As Interpretações dos Participantes enquanto aprendizes no contexto da Sala de Aula de LI – Estrofe II

Esta seção tem como objetivo captar as interpretações dos participantes acerca de sua(s) identidade(s) de aprendizes por meio dos construtos identitários abordados ao longo do referencial teórico. Saliento que a análise é realizada por meio da triangulação dos dados coletados. Os construtos foram elencados de forma metafórica para manter a intenção relacionada aos títulos.

4.3.1 Assim Caminha a Subjetividade

A subjetividade é um dos construtos mais relevantes relacionados à identidade de uma forma geral. No contexto da identidade do aprendiz de LI

não é diferente. Por um lado, a subjetividade é entendida como a capacidade de dar sentido (Castoriadis, 1990) por outro ela é conceituada como a capacidade do locutor para se propor como sujeito (Benveniste, 1989). Observo que todos os participantes desta pesquisa estão entremeados pela subjetividade e todos se propõem, como sujeitos com desejos, intenções, sonhos etc. Desse modo, cabe aqui observar a potencialidade de mudança de sentido que cada um dos participantes se dá enquanto sujeito.

4.3.1.1 Sara e suas subjetividades

P. Então. Eu estava olhando o seus textos, né? E você disse que a primeira experiência com a língua inglesa foi quando seu professor. Não tinha professor de inglês. Em qual escola você estudava?

S. Centro educacional dois.

P. No dois, não é? Aqui mesmo em Sobradinho?

S. Isso.

P. Daí você foi para o CIL. Você disse que você não estava muito interessada no início.

S. Não, não estava mesmo.

P. Por que?

S. Ah... sei lá... Não gostava. Eu achava que era a maior besteira.

P. Você diz aqui nos relatos que você não abre mão do seu curso de inglês, por quê?

S. Por que eu gosto. Por que é importante pra mim, pro meu futuro, acho que é isso.

Dentro do conceito de subjetividade, é possível perceber o novo sentido que Sara deu ao seu curso de inglês. Quando começou seus estudos, ela achava que ele era a maior besteira, posteriormente, após seu engajamento nele, ela deu a ele uma nova concepção. Nessa mudança de concepção, posso notar a manifestação da subjetividade, pois Sara utilizou sua capacidade de receber, dar sentido e fazer com que cada vez seja um sentido novo tal como assevera Castoriadis (1990).

4.3.1.2 A subjetividade em Gabriel

Porém naquela época eu não sabia inglês, então não conseguia entender o que se passava. Os anos passaram, eu aprendia mais e

mais inglês em casa, jogando outros jogos e conversando com meu irmão, até que eu tive a oportunidade de fazer inglês no CIL. Lá, eu consegui aprimorar o meu inglês ao ponto de que eu conseguia entender o que se passava no “joguinho”.

Como analisado no item anterior em relação à participante Sara, tomando como base o que Castoriadis (1990) nos explica com relação à reconstrução de sentidos, pode-se observar que acontece de forma semelhante com Gabriel. Mesmo em contextos diferentes, tanto em tempo quanto em lugar, é possível notar a mudança de sentido. O fato de aprender inglês deu um novo sentido à identidade de aprendiz de Gabriel. De outra maneira, percebo que a subjetividade, sendo uma geradora de novos sentidos, ela traz engendrada a capacidade de gerar novas possibilidades. No caso de Gabriel, com seu engajamento no curso, foi possibilitado que ele entendesse o que se passara nos jogos de videogame.

4.3.1.3 Yago e sua subjetividade

[...]no começo eu achava legal e interessante aprender uma nova língua, mais ao passar dos níveis eu comecei a me desinteressar um pouco, e foi aí que eu reprovei o primeiro nível no inglês que foi o B2, eu recebi a notícia da reprovação quando eu tava viajando então meus pais nem brigaram muito comigo, então eu continuei desinteressado em estudar inglês[...]

No caso de Yago, dar sentido, no entanto, não significa desembocar no nicho de um sentido positivo. Posso, até certo ponto, deduzir que, o sentido dado por Yago tinha um caráter muito positivo no começo, visto que, quando começou a estudar inglês ele achava “legal” e gradativamente, foi se desinteressando. Logo, percebo que, no contexto da subjetividade, dar sentido é, metaforicamente, uma bifurcação na qual outros elementos que compõem a subjetividade tomam rumos diversos. Uns de forma positiva e outros nem tanto.

4.3.2 Tico Tico no Discurso

Na esfera do discurso, analiso os excertos abaixo em conformidade com Peruzzolo (2004), por conceber o discurso como uma fala investida pelas opções do sujeito da enunciação e que marca os diferentes modos pelos quais ele se relaciona com o discurso que enuncia e os modos como quer relacionar-se. Para analisar os excertos lanço mão, também, do que Norton e Toohey (2002) afirmam sobre a prática discursiva, ou seja, nelas se realizam as práticas de significação das sociedades, as quais não são homogêneas, nem democráticas, mas são lócus de disputa, caracterizadas por pretensões conflitantes de verdades e poder.

4.3.2.1 Sara em discurso

Mas confesso que no início do curso eu não estava muito interessada, mas minha mãe sempre me incentivou. Ela dizia para eu aproveitar essa oportunidade, por que de onde nós viemos não havia oportunidades assim.

1. Quem é você no cenário da sala de aula de Língua Inglesa?
Sou uma aluna dedicada, interessada em aprender e que se imagina formada, tendo um futuro brilhante.

Nos excertos de Sara, o fato de anunciar vir de onde não havia oportunidades, apresenta uma forte contundência discursiva, pois ao busca por condições melhores, deixa entender, em seu discurso, as relações identitárias a ela referentes. Por um lado, o sujeito discursivo(Sara) partiu de sua cidade por falta de oportunidade e, após partir, assume-se como o sujeito com novas oportunidades. De outra maneira, assume-se também a identidade do sujeito sem oportunidade para um sujeito com oportunidade. Ao final, assume-se também, em conformidade com sua enunciação, como aluna emoldurada por adjetivos autorreferenciados e com carga discursiva com perceptível significação de auto estima.

4.3.2.2 Gabriel e seu discurso

[...]E isso vem me ajudado a vida inteira, pois uma das únicas coisas que todos reconheciam e elogiavam era de que meu inglês era muito bom. Hoje eu concordo com essa pessoas. Sim, eu tenho um vocabulário enorme de inglês, mas minha pronuncia precisa ser treinada, se algum dia eu queira oportuidades de emprego no exterior[...]

P. Eu coloco um espelho e você está enxergando em sala. Quem você vê ali. Conta pra mim.

G. Ah... deixa eu pensar... É meio complicado porque... assim...é... todo mundo vê como se fosse uma pessoa maior, sabe? Que está lá só por estar. Que não tem mais nada pra aprender. Não é bem assim que eu me sinto quando eu to na aula. Ainda tenho muita coisa pra aprender, mas todo mundo pensa: Não, não tem disso não, você já manja muito... não sei o quê...

P. E você não acredita nisso que as pessoas falam de você?

G. Não, eu ainda tenho muito o que aprender. Eu não acho que eu já esteja no topo. (risos)

A princípio, é possível ser levado à ideia de contradição com relação ao discurso de Gabriel, de certo modo, posso perceber, em virtude de que no primeiro excerto ele se posta como possuidor de um vocabulário enorme em inglês e já no segundo afirma que ainda tem muita coisa para aprender. Ele, até então, ratifica dizendo que acha que ainda não está no topo. Logo, percebo no discurso, que, de certo modo apresenta o mesmo levante de transitoriedade e não fixação, tal como o conceito de identidade. Acerca disso, Barker e Galasinski (2001) defendem que a construção de significado no contexto discursivo, em conformidade com a teoria pós-estruturalista do discurso, de forma que os discursos são examinados enquanto fenômenos que constroem identidades e práticas sociais de significação. Assim sendo, possivelmente Gabriel se interpreta como um aprendiz que já tem um bom conhecimento de inglês, no entanto, não é conhecedor de todas as coisas. Quando ele assume, em seu discurso, a identidade do aprendiz que ainda tem muita coisa para aprender, eu ousou dizer que se atribui o sentimento de falta que é trazido teoricamente por Coracini (2003), pois para a autora é preciso entender identidade não como resultado da

plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma falta: falta de inteireza que se procura preencher.

4.3.2.3 O discurso de Yago

P. O que me saltou aos olhos foi que por 3 vezes você disse que...sobre terminar logo o curso, acabar logo o curso e receber ,logo o diploma. Essa pressa você atribui a que?

Y. É que tipo... o inglês pra mim é mais para o meu currículo, para o meu futuro, entendeu? Não me interessa muito assim em aprender para falar inglês ou para ter outra língua. É bom, eu sei. É que nem eu te falei, quero aprender mais para o futuro de trabalho e tal.

P. [risos] Aprendeu, passou e pronto. Então, uma outra coisa que eu observei foi que você ficava extremamente quieto. A sua interação era muito limitada em sala de aula. Você chegava sentava, o professor dava aula e você levantava e saía. Você percebeu isso?

Y. Percebi. É porque não me importava muito em falar em sala de aula. Eu queria mesmo era aprender, passar na prova, passar para o outro nível e terminar logo.

Os excertos de Yago apresentam uma alta semelhança enunciativa, pois, de certo modo, ele deixa muito claro, que está invadido pela concepção de que inglês só se usa no futuro. Tem-se aqui uma questão de crença e cultura, dois possíveis construtos identitários que não são discutidos nesta pesquisa, no entanto, cabe salientar que, enquanto discurso, mesmo com discurso sob a alocação de futuridade, Yago, de forma consciente ou não, está se redefinindo enquanto aprendiz, pois de acordo com Rajagopalan (2003), quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa.

4.3.3 Não Deixe a Interação Morrer

4.3.3.1 Sara e a sua interação

S. Particularmente, não tenho muita intimidade com meus colegas de classe. Com o professor sou bastante comunicativa, sempre tiro minhas dúvidas e ele sempre me ajuda quando estou com dificuldades.

P. Conta pra mim. Quem é a Sara em sala de aula, na sala de aula de inglês?

S. A Sara dentro de sala é a menina que não deixa ninguém falar. Porque toda vez que meu professor pergunta ela responde na frente dos outros alunos.

P. (risos) Você gosta de participar da aula?

S. Muuuuuuito!

P. Como aprendiz, você se julga uma menina participativa?

S. Muuuuuuito!

P. O que o professor faz que te ajuda a ser mais participativa?

S. É... na parte oral, quando pede para ler o texto ou algum vocabulário novo, sempre atenta, pergunto ao professor, tiro minhas dúvidas.

De acordo com os excertos de Sara, pode-se, em certa medida, depreender que, no contexto da interação, ela pouco interage com os demais alunos. Um fator que colabora para a pouca interação de Sara com os demais pode estar relacionado com a interpretação, na condição aprendiz que ela faz de si, como a menina que não deixa ninguém falar, o que ocorre toda vez que o professor pergunta. A observação feita em sala corrobora com o que é apontado por Sara. No entanto, o professor percebe tal atitude e então procura direcionar as perguntas. Essa identidade assumida por Sara, pôde, até certo ponto, contribuir para a pouca interação em sala de aula, em virtude de sua atitude, aparentemente, causar certo receio nos demais alunos. Diante do fato, é possível perceber, contudo, que a identidade discursiva dos demais aprendizes se modifica e se reconfigura em processos constantes de reordenação das próprias situações interacionais conforme defende Fontana (2010).

4.3.3.2 Gabriel na harmonia da Interação

Acredito que esse método foi efetivo para todos os meus colegas de classe pois, o “upgrade” que houve nessas pessoas foi enorme. Pessoas que nunca arriscavam falar nada, encontraram fazendo piadas em meio a aula. O i4 foi o meu melhor semestre de todos os meus 6 anos de inglês no CIL.

P. Por exemplo, nós temos vários colegas em sala e três dos seus colegas, a Sarah, o Spector e o Yago. Eles também serão entrevistados. Então dentro do contexto da sala de aula, sua sala é toda mapeada e eu percebi que você só se senta naquele lugar ali, no cantinho, quase perto do professor. Você não costuma mudar de lugar?

G. Geralmente não, porque naquela sala é engraçado. Porque tem mais ou menos dois grupos; dos meninos que a gente senta ali, a gente fica meio zoando, às vezes, e a gente troca informação _____, sei lá... menos...conversando. O meio... não sei como é o pessoal do meio. Do outro lado da sala ficam as meninas,

mas eu sento ali perto do professor porque eu cheguei mais tarde naquela sala. Acho que foram dois dias depois e todo mundo já tinha sentava no seu lugar. Eu meio que cheguei assim e... fiquei mais lá pelo canto. [...]

Os excertos de Gabriel trazem fragmentos que retratam a interação na sala de aula de uma outra perspectiva. Gabriel se vê como membro de um dos grupos da sala, dando a entender uma ideia de pertencimento. No primeiro excerto dá a entender que a metodologia do professor, segundo Gabriel, proporcionou um ambiente de interação ao ponto dos alunos fazerem piadas. No segundo, ele se interpreta como um aprendiz pertencente a uma parcela da sala, o grupo dos meninos. Desse modo ele, de certa forma fraciona a sala em três grupos distintos deixando perceber a sua falta de interação com o pessoal do meio, referindo-se aos alunos que se sentam ao centro da sala. No meu ponto de vista, Gabriel compreende sua sala de LI como tripartite para se referir à questão da interação. Percebe-se que ele se identifica como um membro do grupo dos meninos, mas ele não deixa de pertencer à turma. Mesmo que sua interação seja limitada ao seu grupo, é percebido, de certa forma, o que é asseverado por Moita Lopes (2002) quanto às trocas interacionais. A esse respeito, o autor endossa a noção de construção e reconstrução identitária por meio da interação discursiva.

4.3.3.3 Yago na Dissonância da Interação

P. Eu estava olhando um gráfico. Num dos seus...como posso dizer? Um dos questionários que você respondeu muito interessante. Você diz assim. A pergunta é a seguinte...eu gostaria de ser...participativo em sala de aula. O que impede você de ser participativo em sala de aula?

Y. Acho que a preguiça mesmo de se enturmar com o pessoal. De... porque eu já reprovei duas vezes e eu era muito amigo do pessoal de sala. A gente fazia muita bagunça e isso me atrapalhava, né? Eu vi que isso não estava me ajudando.

P. E na condição de aprendiz de língua inglesa de LI, como você se avalia?

Y. Olha, antes, eu vou dizer que eu era bem ruim. Eu não queria aprender, por isso eu tinha dificuldades, mas agora com interesse eu

acho que eu estou aprendendo mais e ...médio. Acho que sou mediano.

P. Mediano! Outro detalhe. O que mais te afeta na sala de aula? Ou seja, o que o professor faz ou o que os colegas fazem que você se sente afetado. Afetado de que forma; o que te desestabiliza que você gosta ou que você não gosta dentro da sala de aula.

Y. Eu não gosto que me tratem diferente. Se o professor ficar fazendo muita graça comigo e com os outros não, ficar humilhando também não acho legal. Ficar tipo tirando o aluno. Que nem minha última professora. Não acho legal também isso. Eu gosto mais do professor ser mais... passar filme, não só ficar dando aula, porque é muito chato.

No contexto de sala de aula, ao longo das observações pude, de certo modo, perceber que Yago assume uma identidade que o diferencia completamente dos demais participantes da pesquisa, pois sua interação com a turma limita-se, ao máximo, às solicitações que o professor fez para a turma trabalhar em grupo ou em dupla. Ao longo da observação, percebi que Yago não se manifesta em nenhum momento. Mesmo quando o professor se dirigia a ele, ele até sorria, mas essa ação era o limite. No que tange à interação, compreendida como forma de ação no mundo, como expõe Moita Lopes(2002), posso, a grosso modo, deduzir que a interação de Yago com a turma limitava-se a sua presença em sala, às atividades parcamente feitas e a realização das provas bimestrais. Por outro lado, segundo Yago, essa postura se deu devido ao número de reprovações que sofreu. Nesse sentido, não discorro nesta pesquisa, mas, de certo modo, percebe-se que ele renegociou sua identidade. Para Yago, a sua não interação assume um aspecto motivacional. Uma vez que interpreta que, se ele assumir a identidade do aluno que não interage com os demais ele poderá lograr êxito e ser aprovado.

4.3.4 A Autonomia dos Meus Sonhos

4.3.4.1 Sara nas paradas da Autonomia

S. Eu fora da sala de aula sou meio preguiçosa, mas quando se trata de aprender inglês, meu comportamento é totalmente diferente. Presto bastante atenção e gosto de praticar mesmo quando estou em

casa “curtindo preguiça”, assisto filmes em inglês e ouço musicas internacionais.

Em conformidade com o excerto acima, é possível depreender que Sara se esforça e assume uma nova postura quando se trata de aprender a LI. Ela entende que assistir a filmes em inglês e ouvir músicas internacionais são as maneiras que ela assume responsabilidade pelo seu aprendizado de LI. Desse modo, percebe-se a manifestação de autonomia por parte da aprendiz, tal como exposto por Paiva (2006), pois Sara toma a decisão e escolhe ser usuária tanto dentro como fora de sala. Assim sendo, é possível dizer que, de certa forma, Sara se assume como uma aprendiz com características autônomas.

4.3.4.2 Gabriel na Composição da Autonomia

1. Quais são os fatores que influenciam mudança na sua condição de aprendiz de Língua Inglesa em sala de aula?

G. Um dos fatores que mais influenciam é a frequência com que eu pratico o inglês com os colegas de classe sobre conteúdos interessantes, pois isso aumenta o aprendizado de maneira notável e poder ouvir diferentes conteúdos como músicas, filmes, etc mas que sejam coisas interessantes

P. Você falou que tem um vocabulário enorme, mas sua pronúncia precisa melhorar. O que você tem feito para melhorar sua pronúncia?

G. Tenho procurado contato pela internet com pessoas de países que falam inglês pra eu melhorar tanto a minha pronúncia e ser entendido por pessoas de lugares diferentes, para eu entender o jeito que as pessoas de lugares diferentes falam, para eu me acostumar, por exemplo, como um britânico e diferenciar do americano.

Conforme excerto, Gabriel assume papéis de destaque no seu processo de aprendizagem. Esses papéis são elementos acionadores da formação da identidade de Gabriel enquanto aprendiz. O fato de Gabriel procurar ouvir diferentes conteúdos como músicas, filmes e procurar contato pela internet com pessoas de países que falam inglês para

melhorar tanto sua pronúncia e ser entendido por pessoas de lugares diferentes, demonstra seu grau de autonomia no que se referente à aprendizagem de LI. Desse modo, pode deduzir que Gabriel se investe da identidade de aprendiz autônomo de LI, mesmo que não seja em sua totalidade.

4.3.4.3 Yago e a Autonomia Sonhada

Ao longo do processo de observação, não pude perceber que Yago apresentava uma autonomia discursiva com o intuito de aprender mais ou questionar o professor sobre qualquer aspecto relacionado ao que era explicado. Contudo, sua assiduidade, pontualidade e atenção são fatores que denotam certo nível de autonomia. Nesse contexto, percebi aqui a manifestação do que foi asseverado por Paiva (2006, p. 88) ao afirmar que “autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas”.

É possível perceber, tal como afirma Paiva (2006) que a autonomia se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

A este respeito, cabe salientar que, durante as observações durante as aulas de LI, por alguns momentos, furtei-me da atenção aos outros participantes em sala para, de forma discreta, observar a forma como Yago se portava. O silêncio, por parte de Yago, era raramente quebrado, mesmo quando o professor solicitava respostas da turma em conjunto ou diretamente para ele.

4.3.5 Enquanto Houver Motivação

4.4.5.1 Sara nos Melismas da Motivação

Como não estavam encontrando professor substituto, a escola nos encaminhou para o CIL, para que nós não ficássemos sem nota no boletim escolar. Sempre fui uma boa aluna, comportada, dedicada, estudiosa e interessada em estudar. Mas confesso que no início do curso eu não estava muito interessada, mas minha mãe sempre me incentivou.

Quando perguntada sobre sua principal motivação para aprender inglês, ela afirmou: “Maior opções de empregos de qualidade e o sonho de viajar para um país que fale a língua inglesa.

Conforme os excertos, quando perguntada sobre sua principal motivação para aprender inglês, ela afirmou: “Maior opções de empregos de qualidade e o sonho de viajar para um país que fale a língua inglesa”, acrescentado ao fato de sua escola regular tê-la encaminhado para o CIL, para que ela não ficasse sem nota no boletim escolar. Assim sendo, os dois aspectos motivacionais descritos por Sara se configuram como elementos dinamizadores de sua aprendizagem no contexto de LI. É possível depreender nos excertos exatamente o que é afirmado por Bzuneck (2009, p. 9) sobre motivação. Segundo o autor “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. No contexto apresentado, Sara passou a ser atendida no CIL a partir do momento que ficou sem professor de inglês em sua escola, contudo, hoje, ter um bom emprego e o sonho de viajar são as principais motivações da aprendiz estudar LI. Desse modo, pode-se inferir que Sara se interpreta como uma motivada.

4.3.5.2 Um dobrado de Motivação para Gabriel

P.O que você faz para manter-se sempre motivado(a) para aprender mais a língua?

G.Nada,pois pode-se dizer que eu sou apaixonado por inglês e não preciso de motivação maior.

P. Que maravilha! Em um dos questionários você disse que um dos principais motivos que você que aprender inglês é para viajar. Você acha que viajar é o único propósito? Por quê que você acha que você vai aprender inglês só pra viajar?

G. Nãããããããã...seria só pra viajar também.Porque.... eu pretendo. Eu decidi que eu vou tentar conseguir em emprego de tradutor...eu esqueci o nome agora.

P. Que legal! Que legal!

G. É daqueles tradutores que traduzem em tempo real. A pessoa fala uma frase e logo depois ele traduz.

P. Chama-se intérprete...

G. Isso! Isso!

P. Intérprete ou tradutor simultâneo.

G. Isso, isso mesmo... Eh...aí eu...

P. E porque escolheu ou acha legal essa profissão?

G. É porque eu vou poder estar trazendo informações para as pessoas que não sabem inglês e eu também vou poder estar ouvindo o inglês de pessoas importantes na maioria das vezes... é interessante.

As primeiras predileções de Gabriel estão estreitamente relacionadas com o que foi asseverado por Neves (2006), ao afirmar que o sujeito não é entendido só na dimensão biológica, ou como indivíduo intencional em seu papel social na visão discursiva. Dessa forma, as predileções de estudo de Gabriel se mostram como aspectos intencionais do contexto social do aprendiz ou de futuridade ou de motivação.

Sua motivação principal para aprender LI é poder trabalhar com relações internacionais ou intérprete. Durante as observações em sala, pude perceber a aplicação constante de Gabriel para tirar boas notas e procurar manter sua identidade de aluno aplicado, estudioso, responsável, cumpridor das atividades, atencioso ao vocabulário, aprendiz comprometido com sua aprendizagem, seu perfil autônomo em trazer novas palavras para a sala e compartilhar com o professor.

Percebi também que o fato de Gabriel ser um aluno aplicado muito contribui para sua motivação. No entanto, aparentemente, essa identidade assume uma característica antagônica à identidade de aprendiz tímido que Gabriel se assume, mesmo assim, sua timidez não se configura num entrave para seu desempenho como aprendiz.

Todas as aulas em que Gabriel esteve presente, sempre apresentou tarefas realizadas, participou proativamente das conversas. Outro fato que contribuiu para o sucesso de Gabriel em sala foi sua aprovação em um concurso. Após sua aprovação, ele se sentiu mais confiante e o professor sempre utilizava a experiência de Gabriel ter sido aprovado no concurso.

4.3.5.3 Solo de Motivação de YAGO

P.Questionário: O que você faz para manter-se sempre motivado(a) para aprender mais a língua?

Y.Saber que falta só 1 ano pra eu terminar o curso, e pegar meu diploma

P. O que me saltou aos olhos foi que por 3 vezes você disse que...sobre terminar logo o curso, acabar logo o curso e receber ,logo o diploma. Essa pressa você atribui a que?

Y. E que tipo... o inglês pra mim é mais para o meu currículo, para o meu futuro, entendeu? Não me interessa muito assim em aprender para falar inglês ou para ter outra língua. É bom, eu sei. É que nem eu te falei, quero aprender mais para o futuro de trabalho e tal.

Y. Percebi. É porque não me importava muito em falar em sala de aula. Eu queria mesmo era aprender, passar na prova, passar para o outro nível e terminar logo.

O construto motivação, quando relacionado com Yago é muito cristalino, pois em todos os instrumentos de coleta, quando se tratou do aspecto motivacional, ele esboçou que os mesmos motivos de ser um aprendiz de LI, os quais são terminar o curso, receber o diploma e ter o inglês para o futuro. Por um lado, é possível supor que ele já pode fazer uso da LI. E, nesse caso, a subjetividade de futuro se instaura, porque amanhã já é futuro, no entanto, parece que o futuro para Yago é um tempo muito distante. Estando já com dezoito anos, ele já se encontra

na idade de acesso ao mercado de trabalho, necessita, no entanto, a oportunidade para um aprendiz que sempre teve como motivação o futuro e se configura a cada momento depois do agora. Sobre a identidade de aprendiz com olhar para o futuro e sobre os aspectos motivacionais, Norton (1995) afirma que há dois tipos de motivação, a instrumental e a integrativa. No caso de Yago, a motivação instrumental é a que se faz evidente, visto que, esse tipo de motivação diz respeito ao desejo de aprender uma língua com propósitos funcionais, o seu trabalho no futuro.

4.3.6 Canção da Afetividade

4.3.6.1 A Clave da Afetividade em Sara

S. Hoje meu curso de inglês é uma das coisas que mais amo fazer na minha vida e uma das coisas que não abro mão e dou muito valor a isto.

P. Conta pra mim. Quem é a Sara em sala de aula, na sala de aula de inglês?

S. A Sara dentro de sala é a menina que não deixa ninguém falar. Porque toda vez que meu professor pergunta ela responde na frente dos outros alunos.

P. (risos) Você gosta de participar da aula?

S. Muuuuuuito!

P. Como aprendiz, você se julga uma menina participativa?

S. Muuuuuuito!

Sara, em seu excerto, afirma que seu curso de inglês é uma das coisas que mais ama, de outro modo, ele demonstra, não propositadamente, a afetividade em sala de aula. Seguindo o que é asseverado por Krashen (1987), o filtro afetivo, no caso de Sara esteve sempre baixo, em virtude de sua participação e envolvimento durante as aulas ao longo das observações. Ela é uma aprendiz que se aceita e no contexto da sala de em vários momentos, seu professor, por meio de brincadeiras e atividades assumia a responsabilidade de contemplar o domínio afetivo dos alunos, tal como assevera Lago (2007).

4.3.6.2 Gabriel no Compasso da Afetividade

G. Não tenho palavras pra descrever como minha vida mudou, tanto como falante da língua inglesa como pessoa depois de ter aula com o professor Sol. Sua metodologia é extremamente efetiva, combinando um profundo conhecimento vindo do passado ou de pesquisas sobre o assunto feitas recentemente com seu modo descontraído.

P. (risos) Que interessante. Me diz uma coisa, dentro da sala de aula, quais são as coisas que mais te afetam? Ou seja: O que te incomoda, ou te deixa feliz. Aqueles que alteram, que você percebe que te mudam em sala.

G. Hum... Eh... Eu descobri que no semestre passado... uma professora que...um negócio que me deixa fora do sério e quando o professor faz muita brincadeira sem graça comigo, que eu não gosto. Eu, no último dia de aula, ela fez uma brincadeira comigo que eu sai de sala com tanta raiva que eu nem voltei no último dia e tinha trabalhos para entregar. Não gosto que fiquem fazendo brincadeira só comigo. Sabe? Não é o tipo do professor Sol que brinca com todo mundo, eu entendo, mas a professora estava brincando somente comigo.

A afetividade, no caso de Gabriel, assume outros níveis, pois sua paixão pelo inglês já era fato antes mesmo dele compor a turma no espaço da sala de aula como aluno do CIL. De outro modo, por se tratar do professor Sol, professor que traz consigo uma vasta experiência no ensino e é também Mestre em Linguística Aplicada, a afetividade é mais um elemento constante e que se manifesta de diversas formas. Contudo, Gabriel, em seu excerto, compartilha de episódio com uma professora do nível anterior. Esse episódio demonstra afetividade negativa quanto ao aprendiz. Sobre essa postura, com base em Krashen, Cittolin(2003) aponta que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima, tendem a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Percebe-se que quanto mais a professora tratava Gabriel daquela forma, mais o filtro afetivo se elevava, a ponto de o aluno não entregar o trabalho no último dia de prova. Contudo, Gabriel desponta como um aprendiz que a afetividade está muito presente quando ele desempenha seu papel de aprendiz.

4.3.6.3 Yago e o Ode da Afetividade

Y. [...] já era pra eu ter terminado o curso, então eu decidi que iria me dedicar mais pra eu não reprovar de novo, e aqui estou eu indo cursar o A1 e me dedicando mais pra terminar o curso o mais rápido possível.

P. Yago, durante as minhas observações em sala de aula, eu percebi que você é muito tímido em sala. É verdade?

Y. Não é que eu seja muito tímido assim, quieto e tal. É que eu podia tá cansado e também não tinha interesse em fazer atividades. Eu queria mesmo é passar, aprender a matéria e passar.

P. [risos] Aprendeu, passou e pronto. Então, uma outra coisa que eu observei foi que você ficava extremamente quieto. A sua interação esta muito limitada em sala de aula. Você chegava sentava, o professor dava aula e você levantava e saía. Você percebeu isso?

Y. Percebi. É porque não me importava muito em falar em sala de aula. Eu queria mesmo era aprender, passar na prova, passar para o outro nível e terminar logo.

Nos excertos relacionados a Yago, manifesta-se claramente o que é asseverado por Krashen(1987), pois dependendo do estado mental dos alunos, eles podem erguer uma barreira imaginária, um “filtro afetivo” que os impede de aprender advindo do input que recebem. Pode-se deduzir que mesmo ele sendo um aluno frequente, de certa forma o filtro afetivo tem-se mantido elevado. O que foi percebido ao longo do semestre em virtude da identidade de aprendiz de desinteressado assumida por ele. Por outro lado, posso depreender, até certo ponto, que Yago não assumiu, mas foi levado a assumir tal identidade devido às variáveis afetivas dispostas em sala de aula.

4.3.7 Balada por Autoestima

4.3.7.1 Sara na Trilha da Autoestima

S. Depois de algum tempo, pude notar o quanto meus pais estavam orgulhos de mim, e eu consegui a segunda língua, espanhol. Com isso, sempre que eu digo para alguém que eu curso duas línguas distintas sempre percebo surpresa e admiração no tom de voz da pessoa.

P. Quem é você no cenário da sala de aula de língua inglesa?
 S. Sou uma aluna dedicada, interessada em aprender e que se imagina formada, tendo um futuro brilhante

O fato de Sara já se reconhecer como uma aluna dedicada, interessada em aprender e que se imagina formada, tendo um futuro brilhante e expor que percebe que seus pais tem orgulho dela, fica um tanto evidente de que ela é uma aprendiz com autoestima, embasando-se na definição dada por Lago(2007), como a disposição da pessoa para se vivenciar de determinadas maneiras, atribuindo um valor a si mesma e à sua capacidade de êxito nas áreas que considera importantes. Ao relacionar autoestima com Sara, perceber que essa autoestima se apresenta como Aquela que se vivencia por ter um alto valor pessoal e por ser plenamente capaz de sucesso nos desafios importantes que enfrenta (Lago, 2007) .

4.3.7.2 Álbum de Autoestima de Gabriel

P. Que bom. Outra coisa, você apontou aqui que você tem receio de errar em sala, porque?

G. É aquela coisa, na hora que eu vou falar eu acho que junto a um timidez com medo de errar e as vezes eu nem falo porque por causa disso... eu não sei o porquê eu tenho medo de errar... eu acho que é porque as pessoas vão me achar inferior se eu errar numa coisa que eu sou considerado muito bom.

P. Ah... entendi. Então você está me dizendo que as pessoas te consideram um aluno muito bom em inglês.

G. Sim.

P. E como você se considera?

G. Um aluno mediano, que já tem um bom conteúdo de inglês, Mas que não se demonstra tão bem assim na sala.

P. E esse inglês que você é apaixonado, como é ele para sua autoestima? Você, por exemplo, fala que não gosta que as pessoas falem que você é bom, mas pessoalmente, lá no seu íntimo, como fica sua autoestima com o inglês que você sabe ou estuda?

G. Ah.. Isso me deixa muito feliz, porque a única coisa que eu sou elogiado, comumente, é do meu inglês, então, quando a pessoa fala, eu digo; Ah! Não, o que é isso... Mas, no fundo, eu fico; Nossa! Obrigado, ainda bem que você realmente percebe que eu gosto muito disso. Apreciam que eu sou bom num negócio que eu gosto.

Falar de autoestima de acordo com os excertos de Gabriel parece, até certo ponto, paradoxal, contudo, por um lado, é possível entender como modéstia. Sua manifestação de alegria e satisfação é realizada de forma velada, quando ele diz: “Mas, no fundo, eu fico; Nossa! Obrigado, ainda bem que você realmente percebe que eu gosto muito disso. Apreciam que eu sou bom num negócio que eu gosto”. Provavelmente, o medo de errar é o que prejudica a autoestima de Gabriel. Ele é um aprendiz que alcança notas altas, no entanto, ele se declara como aluno mediano. Desse modo, posso depreender que Gabriel é um aprendiz com a autoestima média, como aquela que experimenta uma oscilação entre os dois extremos, a alta e a baixa.

4.3.7.3 Yago no Interlúdio da Autoestima

P. E na condição de aprendiz de língua inglesa de LI, como você se avalia?

Y. Olha, antes, eu vou dizer que eu era bem ruim. Eu não queria aprender, por isso eu tinha dificuldades, mas agora com interesse eu acho que eu estou aprendendo mais e médio. Acho que sou mediano.

R. Você disse que não é interessante para você ser reconhecido como aprendiz de língua inglesa. Por que não é importante para você?

Y. Eu acho que não é importante assim não... para o meu inglês. Para o que eu quero, para minha meta que é passar, pegar meu diploma. O mais importante mesmo é eu prestar atenção durante as aulas, tirar uma nota boa e passar.

Dentro do conceito de autoestima, no contexto do aprendiz de LI, e o conceito de autoestima dado por Lago (2007, p. 27) como “a disposição da pessoa para se vivenciar de determinadas maneiras, atribuindo um valor a si mesma e à sua capacidade de êxito nas áreas que considera importantes”, pode-se inferir que a autoestima de Yago oscila entre os três níveis de autoestima (baixa, média e alta) em conformidade com a autora. De certo modo, uma vez que, para ele o alcance de suas metas já se faz em prestar atenção, tirar boas notas e passar.

4.4 A Influência das Interpretações Identitárias dos Aprendizes de LI no seu engajamento no Curso.

Esta seção tem como objetivo fazer uma análise dos dados quanto ao que foi percebido no que tange à influência das interpretações identitárias dos participantes, aprendizes de LI, no seu engajamento no curso. Engajamento aqui entendido como sinônimo de compromisso, comprometimento e empenho. Para tanto, os participantes serão aqui elencados separadamente.

A percepção do aprendiz quanto às transformações ocorridas ao longo do processo é de grande relevância para estudo. Em seus excertos, ao responderem à questão sobre quais eram as diferenças que eles perceberam que ocorreram com eles desde o momento que começaram a estudar a língua até aquele momento, os participantes se colocaram da seguinte forma:

GABRIEL – Me tornei uma pessoa mais focada e aprimorei meu inglês.

SARA – Meu interesse por idiomas aumentou, me ajudou a decidir que profissão quero seguir. Meu gosto musical mudou bastante.

SPECTOR – tenho um melhor discernimento das coisas ao meu redor e consigo ver certas situações de várias perspectivas.

YAGO – Quando escuto algo ou quando eu leio algo, tento traduzir e é interessante conseguir traduzir algumas coisas. .

Observo que Gabriel consegue interpretar as transformações ocorridas ao longo do curso. Seu contato com LI proporcionou-lhe se tornar mais focado e, como consequência, ele se aprimorou na língua. No contexto da identidade do aprendiz, é muito importante que o aluno se perceba num processo de movimentação identitária.

No caso de Sara, ela aguçou seu interesse por idiomas. Verifica-se aqui que, além de ser aluna numa turma de LI, ela constrói sua identidade na condição de aluna de outra turma. Estudar uma nova

língua proporcionou-lhe capacidade de decidir sua profissão. Ela também percebe que suas preferências musicais foram alteradas em detrimento ao estudo de LI.

É possível depreender dos excertos que, provavelmente, ambos, tanto Gabriel e Sara já conseguem transitar identitariamente e reconhecer-se de certa maneira como aprendizes de LI. Contudo, no discurso de ambos o foco da interpretação está no que eram e como passaram a ser. A esse respeito Rajagopalan (1998, p. 41) afirma que “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”

No excerto de Spector, ele se coloca como uma pessoa que tem um melhor discernimento. De certo modo, o campo significativo de “melhor discernimento” é muito amplo, porém, tendo as influências das percepções dos aprendizes como objeto de análise, é possível verificar que Spector demonstra certo amadurecimento no contexto pessoal, o que influencia profundamente no aspecto identitário.

Utilizando o excerto de Yago, nota-se que seu engajamento no curso influencia em sua identidade de aprendiz de LI. Mesmo que a contra gosto, ele afirma não ter mais paciência para estudar inglês e que só está estudando para receber o certificado de conclusão. Contudo, ele faz uso do conhecimento adquirido em LI para traduzir algo e acha interessante quando o faz.

Percebe-se, nos excertos, que todos os participantes conseguem interpretar as mudanças e avaliar as transformações. No entanto, eles se diferenciam na intensidade e capacidade de se interpretarem identitariamente como aprendizes. Observo, também que, pensar em desenvolver a capacidade de interpretar as próprias identidades demanda mais amadurecimento e engajamento não só no campo conceitual mas sim, também no atitudinal.

Um dos aspectos que acredito ser importante no contexto da construção de identidades é a concepção que os participantes aprendizes têm de si mesmos na condição de aprendizes de LI no

contexto da sala de aula de LI.

Assim sendo, com o intuito de verificar a percepção e interpretação dos participantes, foi solicitado que eles apontassem as características do aprendiz de LI. Para tratar desse assunto, é importante trazer o que é apontado por Benveniste (1989, p. 288) sobre subjetividade. Nesse contexto, a “subjetividade é entendida como a capacidade do locutor para se propor como sujeito”. Para o autor, a consciência de si só é possível pelo contraste estabelecido entre eu - tu, pois, na linguagem, essa polaridade de pessoas é essencial. Assim sendo, a pergunta intenta buscar a percepção do participante no diz-repito às características do aprendiz de LI. Os excertos relacionados a este contexto foram os seguintes:

GABRIEL – No geral são pessoas que já que vão utilizar a língua em sua vida profissional, portanto realiza o curso com grande foco.

SARA – Tem que ser focado, dedicado, humilde, paciente e interessado.

SPECTOR – interesse por produtos americanos, gostam de ouvir as músicas que cantam em inglês. Essas são características mais gerais.

YAGO – Ser mais atento nas aulas nas pronúncias, no vocabulário, busca praticar a escrita e o idioma.

No campo da subjetividade, é possível perceber que a concepção de aprendiz de LI compartilhada pelos participantes com os motivos pelos quais ele têm a meta de aprender LI.

Gabriel, de certa maneira, apresenta uma visão com estreita relação com o campo profissional.

4.4.1 SARA EM FERMATA

Por meio das interpretações, pude perceber que o sujeito aprendiz lida também com o contraditório. É possível assinalar que o fato de Sara preferir LI e ter pode se apresentar até por uma influência ideológica. Avento a possibilidade de Sara apresentar dificuldades em língua portuguesa, sua língua materna, em virtude das questões ideológicas. Posso dizer, de certo modo, que Sara é uma aprendiz com ideais. Ao assumir-se assim, contribui para o engajamento de Sara. Para ela, o estudo de LI se tornou uma das prioridades em sua vida.

Posso considerar que as identidades de aprendiz assumidas passam a ser interpretadas a partir do momento que o participante se enuncia com uso de adjetivos relacionados a si mesmo e que são referendadas por meio de sua postura, comportamento, indagações, frustrações, realizações etc.

Sara é um bom exemplo desse fenômeno, no contexto da sua relação com LI, a partir do momento em que ela se interpreta como uma boa aluna, comportada, dedicada, estudiosa e interessada em estudar. É possível perceber que ela assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. As interpretações que Sara faz de si são de suma importância em seu papel de aprendiz.

Um fato que corrobora essa interpretação de Sara e o fato de seus pais serem tão orgulhosos, o que, nesse sentido, por meio da autoestima, Sara se sente confiante em se realizar por meio de estudo da língua.

Sara se reconhece como aprendiz. Ela assume essa identidade com muita determinação. Identificar-se e interpretar-se como uma aluna com facilidade de aprender idiomas. Seu autorreconhecimento se instaura com um dispositivo importante, pois, por meio dele percebe-se

que a participante se empenha de forma compromissada com seu aprendizado de LI. Penso que quando Sara afirma que decidiu se dedicar e se esforçar e, com o tempo, ela foi gostando mais e mais e hoje é uma coisa que ela não abre mão, de sorte que, em virtude do esforço e dedicação ela não é vista de modo limitado ou depreciativo, por isso parece-me não sofrer prejuízos relacionados ao contexto da sala de aula de LI.

Pude constatar que a nota que o aprendiz tira no semestre, pode cooperar enquanto instrumento de interpretação por parte do aprendiz. Para ela, seu desempenho foi excelente ao longo do semestre letivo. Para tanto, ela realizou todas as atividades em língua inglesa e participou de todas as atividades propostas. Por meio das realizações de tarefas e sua colocação sobre seu desempenho, de certa forma, posso depreender que a aluna se interpreta como aprendiz de desempenho excelente e realizadora das atividades de sala. Aprender uma língua é também um processo de construção da identidade.

Sara elenca uma série de maneiras favoritas de aprender a LI. De certa forma, ela se interpreta como uma aprendiz autônoma, pois, mesmo fora de sala, ela procura realizar atividades inerentes a sua aprendizagem sem o auxílio ou orientação do professor, procurando, de certa forma, gerenciar seu aprendizado. E posso afirmar que ela tem obtido muito sucesso em virtude de seu empenho constante.

A participante, de certo modo, se vê como uma aprendiz com autoestima elevada e as interpretações que Sara faz de si mesma giram em torno de todos os construtos citados. Esse processo de interpretações, cooperam para que ela possa desenvolver-se em LI como aprendiz.

4.4.2 A COMPOSIÇÃO DE GABRIEL

Conforme já apresentado anteriormente, ele é um adolescente de 16 anos cursando o nível I4 (Intermediário 4) de LI. Durante a realização da pesquisa, o aluno também cursava o 2º do ensino médio. Seu pseudônimo, Gabriel, é devido ao fato de algumas pessoas chamarem-no erroneamente assim. Por este fato, ele pediu para que esse nome fosse seu referencial na pesquisa.

Gabriel respondeu às diversas perguntas do MCA⁴. Quando perguntado a respeito de quais disciplinas Gabriel mais gostava, ele respondeu que eram Matemática e Língua Inglesa. A Língua Portuguesa (LP) foi a disciplina que ele mais apresentou dificuldades.

No estudo de LI, a média de Gabriel foi 10 no nível I3 de inglês e, para ele, seu desempenho foi excelente. No nível I4 sua média caiu para 9,0, e ele passou a considerar seu desempenho como muito bom.

Ao analisar as observações acima, percebe-se o fluxo de identidade(s) por parte de Gabriel. A esse respeito, Rajagopalan (1998 p. 41) assevera que as identidades estão sempre em fluxo. No nível anterior, tal como foi dito, Gabriel era um aluno com desempenho excelente por ter 10 (dez) como média e, apesar de uma pequena queda na média, o aluno atribui como muito bom o seu desempenho.

O fluxo de identidade de aprendiz com desempenho excelente para aprendiz com desempenho muito bom é um fator relevante para formação identitária do aprendiz de LI. De certo modo, percebo que

⁴ MCA – Mapa Característico do Aluno – Questionário parcialmente fechado e parcialmente aberto, com o qual, por meio dele é possível fazer o levantamento das características diversas de aluno, acerca de disciplinas, atividades, procedimentos e ações da escola que os alunos gostavam e não gostavam. Instrumento que colabora significativamente na percepção mais aprofundada das identidades de cada aluno.

Gabriel assume outra identidade em sala de aula, onde sua nota é um dos possíveis elementos responsáveis por esse fluxo. Um outro evento que corrobora é o fato do aluno não ser aplicado em Língua Portuguesa (LP) mas ser um excelente aluno de LI.

Durante as observações das aulas e de acordo com as notas de campo, em uma das aulas, quando o professor devolveu uma das avaliações corrigidas para os alunos, eu pude perceber no aluno uma satisfação em ter alcançado 9.7 na prova. Sua prova ficou sobre sua carteira por um bom tempo. Os colegas ao seu lado pediram a prova dele para compararem. Percebi também que o participante a meu ver, estabelece-se como um aprendiz aplicado e referencial. Assumir este papel junto aos colegas parece ser muito importante para Gabriel, até mesmo por uma questão de reafirmação de identidade. De certa maneira, é possível deduzir que Gabriel se interpreta, no contexto identitário, como um aprendiz aplicado e referencial.

Ainda a respeito do posicionamento do aluno, com vistas ao que foi dito por Hall (1997), pelo fato de sujeito assumir identidades diferentes e não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Penso que a incoerência pode ser evidenciada em dois fatores, primeiro ao fator do aluno ser aplicado em LI e não ser em LP e o outro pela sua postura em sala durante o processo de observação.

Gabriel deixa claro aqui que sua identidade de aprendiz é também incoerente. Ele tem conhecimento da identidade que assume perante a turma, no entanto, por ser preguiçoso ele se coloca como um não bom aprendiz. Essa afirmação durante a entrevista, me leva a depreender que ele teme assumir sua identidade de aprendiz aplicado e referencial, mesmo que assim, de forma velada já a interprete.

Sendo assim, ainda se valendo do que foi dito por Hall (1997) é possível depreender que mesmo que Gabriel estivesse mantido seu desempenho como excelente do nível anterior para o atual, percebe-se que outros fatores influenciam em sua interpretação.

Ao ser questionado sobre suas preferências de quais assuntos gosta de abordar para aprender LI, Gabriel apresenta-as. Para tanto, ele aponta tópicos relacionados a amigos, viagens, computador, conversas, filmes, pessoas famosas, professores, slides e data show são seus assuntos preferidos. O participante também, enquanto aprendiz de LI, quando está estudando inglês, Gabriel afirma seu favoritismo por temas relacionados a animais de estimação, automobilismo, esportes, arco e flecha e mecânica.

Criatividade, relações humanas, memorização, liderança e línguas estrangeiras foram áreas apontadas por ele como também instigantes para sua aprendizagem de LI.

Gabriel quase sempre realiza as atividades de LI e sempre participa das atividades propostas em sala. O professor é imediatamente solicitado para explicar algo quando Gabriel não compreende determinados tópicos ou assuntos durante a aula.

Mesmo que fosse uma ação contínua de Gabriel, percebe-se que, neste aspecto, a ação de pedir explicação do professor e não realizar todas as tarefas de sala, ainda assim garante sucesso do participante. tal como apontado por Stevick (1980, p. 4) seu sucesso na aprendizagem de LE “depende menos dos materiais, técnicas e análises linguísticas, e mais do que acontece dentro e entre as pessoas em uma sala de aula”. Sua iniciativa de solicitar ao professor uma nova explicação é também uma estratégia de aprendizagem do aprendiz. As ações de Gabriel trazem legitimidade identitária de um aprendiz proativo e comprometido com seu aprendizado.

4.4.3 OS COMPASSOS DE YAGO

Yago é o único participante da pesquisa com idade acima de 18 anos. Artes, Educação Física são suas disciplinas favoritas, afirma ele. Ele afirma também que apresentava dificuldades em Geografia e Matemática no ensino regular. No nível anterior ao I4, a média dele era 6,0. De acordo com o aluno, não houve qualquer diferença quanto à média em relação à mudança de nível, contudo, ele assegura que seu desempenho era bom. Foi percebido, de acordo com questionário III (APÊNDICE G) aplicado e entrevista, que aluno realiza as atividades às vezes e, quase nunca, participa das atividades proposta em sala. Quando não compreende, ele quase nunca pede para o professor explicar novamente.

De acordo com os dados do questionário, quando relacionados com os da história de vida de Yago é possível perceber que, de certa forma, ele assume-se, não diretamente, a identidade de um aprendiz desinteressado. O fato de quase nunca participar atividades e quase nunca pedir ajuda é apresenta-se também como relevante.

No primeiro momento, é possível pensar que o fato de Yago se interpretar como um aluno desinteressado passe a ideia que sua identidade é imóvel ou sem fluxo, muito pelo contrário. Por se tratar de ocasiões diferentes, em contextos diferentes, a identidade de aluno desinteressada é reposicionada, pois, entende-se que, conforme Woodward (2000), são diferentes identidades para diferentes ocasiões, pois mesmo Yago se identificando como aprendiz desinteressado, ele é diferente em virtude das diferentes expectativas e restrições sociais, no caso, a reprovação sofrida por ele. Portanto, segundo, a representação identitária assumida por Yago, se representa diferentemente em cada contexto.

Pode, por um lado, parecer contraditório o fato de Yago elencar os diversos temas e assuntos que gosta de estudar enquanto estuda LI e

assumir a identidade de um aluno desinteressado, mas, de certo modo, Yago elenca os mais diversos tópicos preferenciais para o estudo de LI, aqui ele assume possíveis novas identidades, a identidade do aprendiz com predileções, a identidade do aprendiz que não pode decidir o que estudar em sala, a identidade do aprendiz que pode estar desinteressado por não estudar LI com assuntos direcionados às sua predileções.

Yago é aqui, a meu ver, o sujeito, na qualidade de aprendiz, citado por Coracini (2003), por apresenta-se contrariamente ao sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, homogêneo, igual a si mesmo, mostra-se cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal.

4.4.4 SOFEJOS DE SPECTOR

No caso de Spector, a LI novamente aparece como uma das línguas de predileção. Sendo assim, percebo já algumas possíveis interpretações de Spector enquanto aprendiz de LI. Ao afirmar sua predileção por LI e dificuldade em língua portuguesa, de certa forma, ele se postula como um aprendiz que gosta de LI e um aprendiz com dificuldade em sua Língua materna. No que diz respeito à LI, segundo questionários, ao cursar o nível anterior, sua melhor nota foi 8,0 no montante máximo de 10. Ele considerou que seu desempenho foi ótimo.

Percebe-se que ele não apresenta dificuldades enquanto aprendiz de LI. No nível 4I, a média do participante é 9,0, no entanto suas atividades às vezes são realizadas. Spector quase sempre participa das atividades propostas em sala. Quando não compreende algo, imediatamente se dirige ao professor. Decerto, novamente, é possível deduzir as outras interpretações identitárias de aprendiz que Spector faz de si mesmo. Ele se coloca como o aprendiz com desempenho ótimo, como preocupado com sua aprendizagem, por isso recorre ao professor quando não compreende algo. Mesmo procurando o professor, o aprendiz não perde sua condição de aprendiz autônomo, pois o aluno faz uso de estratégias fora de sala que o qualificam como tal, estratégias essas que têm por objetivo aprimorar seus conhecimentos em LE.

Conforme notas de campo e questionários foi possível perceber que Spector, desde o início do curso e antes desta pesquisa, já estava se preparando para fazer uma prova nacional para se tornar fuzileiro de uma das forças armadas. Antes de concluir a pesquisa, Spector foi aprovado no concurso e decidiu interromper seus estudos no nível 4I do curso de inglês do CIL, pois, segundo, afirmou seu professor, ele já havia estudado em inglês que já era suficiente para o alcance de suas

metas. Revela-se aqui o que foi dito por Rajagopalan (1998 p. 41) por afirmar que “a própria questão da identidade está ligada à ideia de interesse e está investida de ideologia. [...] a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica”.

O alcance do objetivo ideológico anteriormente almejado por Spector, demonstra que o aprendiz, mesmo não tendo uma identidade fixa, nela ele se idealiza, traça metas e consegue perceber quando já tem as ferramentas linguísticas apropriadas.

Durante o processo de realização da pesquisa em sala de aula, foi percebido que o fato de Spector ter sido aprovado e selecionado para o curso de fuzileiro naval se apresentou como um ponto importante na pesquisa. No contexto da sala de aula, foi possível perceber uma notória elevação na autoestima deste aprendiz.

O julgamento que Spector fazia de si mesmo era um importante fator que contribuía para sua determinação em se tornar um oficial das forças armadas.

Durante as observações em sala e em conformidade com os questionários, foi percebido que o aprendiz Spector já possuía objetivos traçados. Porém, foi surpreendente quando, ao final da pesquisa, durante a seleção dos dados, o aluno trancou sua matrícula no CIL para assumir-se como cadete da escola militar de seus sonhos.

O fato de trancar sua matrícula foi uma escolha de Spector que se configurou como um episódio inesperado por mim, pois o aluno do CIL só recebe sua certificação de avançado em LI após 7 anos de estudos. Contudo, para ele, o nível de conhecimento de LI já era suficiente para a realização de suas futuras atividades militares.

Por outro lado, a escolha de Spector tem um caráter subjetivamente pessoal, pois mesmo sem concluir o curso, ele já se julgava apto para realizar as atividades. Em conversa informal posterior com seu professor, foi apontado que Spector era um aluno reflexivo,

questionador e muito consciente de suas metas e objetivos pessoais. Sendo assim, como qualquer aprendiz, é possível inferir que Spector era um aprendiz com suas subjetividades. Sobre este aspecto, Castoriadis (1990 p. 35) conceitua que “o sujeito é essencialmente aquele que faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático”.

Deste modo, é possível inferir que o fato de Spector ser um aprendiz questionador em sala e um aluno que fazia muitas perguntas colaborou muito para o alcance de suas metas pessoais. Metas essas que fazem parte da sua formação identitária. Percebe-se que interpretação que ele faz de sua identidade de aprendiz teve um papel crucial para a construção e busca de novas e possíveis identidades, a do aprendiz que julga estar pronto para seus ideais, a identidade de aprendiz com determinação para ações alheias à sala de aula.

Por não ter sido possível concluir a coleta dos dados por meio da entrevista com Spector , instrumento esse fundamental, concluo aqui a análise dos dados oriundos da observação e questionários, em virtude de não mais me dispor de dados que corroborem a continuação da pesquisa com esse participante.

CAPÍTULO 5 - OS ÚLTIMOS ACORDES - Considerações Finais,

Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir,
Tenho muito pra contar, dizer que aprendi.

E na vida a gente tem que entender,
Que um nasce pra sofrer, enquanto o outro ri.

Mas quem sofre sempre tem que procurar,
Pelo menos vir achar razão para viver.

Ver na vida algum motivo pra sonhar,
Ter um sonho todo azul, azul da cor do mar.

Mas, quem sofre sempre tem que procurar,
Pelo menos vir achar, razão para viver

Ver na vida algum motivo pra sonhar
Ter um sonho todo azul, azul da cor do mar

Tim Maia, Músico Brasileiro
Canção: Azul da cor do mar
Álbum: Tim Maia, Ariola, 1981

Por um instante, pareceu ter chegado ao fim, mas ainda não. Neste capítulo, não tenho a pretensão de esgotar a discussão acerca das interpretações que os aprendizes fazem de si mesmos, ou passar a ideia de conclusão de estudo. Quero, no entanto, apresentar minhas considerações finais sobre as minhas percepções a respeito dos resultados obtidos com a análise dos dados. Para tanto, inicio as considerações retomando as perguntas de pesquisa em virtude de serem as principais responsáveis por minha inquietação e motes da pesquisa.

Dando seguimento, faço as minhas considerações, com o propósito de demonstrar como Sara, Gabriel, Yago e Spector interpretam suas identidades de alunos, lanço mão dos construtos como reveladores essas interpretações.

Posteriormente, faço minhas considerações a respeito de como essas interpretações influenciam ou são influenciadas no engajamento

dos alunos no curso em conformidade com os objetivos desta pesquisa.

Considero que esta pesquisa trabalhou com um dos temas que, no campo da Linguística Aplicada, apresenta uma carga de complexidade muito significativa e instiga mais reflexões e estudos a respeito. Ela também trouxe à discussão, pontos importantes relacionados às interpretações dos alunos acerca de suas identidades. Portanto, com a finalidade de apresentar os resultados, faz-se relevante retornar aos objetivos que foram apresentados e aqui discorrer a respeito dos resultados alcançados.

Esta pesquisa tem como objetivos

- 1) Identificar as interpretações dos alunos quando assumem a(s) identidade(s) de aprendiz de LE no contexto da sala de aula
- 2) Apontar o papel das interpretações no engajamento aprendiz no curso.

Na busca em alcançar os objetivos listados, foi necessário mergulhar no universo de interpretações identitárias, por parte dos participantes, utilizando alguns construtos que apresentam estreita e indissociável relação com o sujeito aprendiz e a identidade dele no contexto da sala de aula de LI, são eles; subjetividade, discurso, autonomia, interação, afetividade, motivação e autoestima.

De certa maneira, percebo que esta pesquisa contribuiu ao elencar os construtos e trazer à reflexão a interpretação do aluno como aprendiz de LI. As interpretações, aparentemente, são capazes de proporcionar, de certa maneira, um engajamento reflexivo por parte dos atores da sala de aula. Buscar novas estratégias de aprendizagem e mais engajamento e compromisso no curso.

Posso claramente perceber as profundas transformações ocorridas em mim como professor. Esta pesquisa trouxe, a meu ver, a oportunidade de ver meus alunos com um outro olhar, compreendendo-

os como aprendizes com sua diversidade identitária, onde, além das questões de conteúdo, eu passo a levar em conta que é possível tirar muito proveito das diferenças identitárias que encontro em sala.

Percebo que por meio dos construtos subjetividade, discurso, interação, autonomia, motivação, afetividade e auto estima posso construir um ambiente na sala de aula capaz de cooperar para que meu aluno possa se conhecer mais e interpretar-se mais. Ao se conhecer melhor, acredito que muito irá cooperar para o seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos inerentes à sala de aula.

As interpretações dos alunos quando assumem a(s) identidade(s) de aprendiz de LE no contexto da sala de aula

Os resultados sugerem que os participantes desta pesquisa interpretam suas identidades em conformidade com as sua postura no decorrer do curso. No entanto, não apresentam uma coerência ou constância identitária. Os aprendizes aqui apresentam-se, entremeados pelos construtos identitários e demonstraram, por meio de suas respostas na condição aprendizes, que a suas interpretações apresentam profunda influência e impacto quanto ao seu engajamento no curso.

Percebi que, a partir do momento que o aprendiz se compreende e se interpreta no espaço da sala de aula, dentro de uma concepção identitária, como também responsável por responsabilidade inerente a ele, o processo de ensino e aprendizagem pode, a meu ver, fluir e facilitar também o desempenho do papel do professor.

Fui surpreendido pela forma como todos os participantes se entregaram para a pesquisa. Eles apresentaram grande solicitude desde nosso primeiro contato. Todos, até onde puderam, estiveram juntos e se entregaram de forma muito gentil para que suas identidades fossem

objetos de reflexão e estudos. Esse fator foi um ponto que julguei ser muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Foi muito importante utilizar os instrumentos de pesquisa como ferramentas para o levantamento dos dados. Por meio deles e no viés de alguns construtos, foi possível, até certo ponto, fazer um levantamento sobre suas interpretações.

A capacidade do uso de adjetivos foi uma das formas que pude perceber, por meio do discurso tanto escrito quanto oral, como cada participante se interpreta quando assume a identidade de aprendiz. Ficou claro que o aluno, quando adentra na sala de aula, ele realmente se assume como aprendiz. Essa postura o faz ou o leva agir de determinada maneira que ele não costuma agir quando está em outro ambiente e/ou outras pessoas envolvidas. Um exemplo claro foi Sara. Ela se apresentou muito aplicada ao longo do semestre, mas, fora de sala, ela se interpreta como uma aluna que foge às identidades assumidas em sala. Iago é um outro exemplo desse fato. Exímio desenhista e grafiteiro, porém muito impaciente para aprender LI. No caso de Gabriel não é diferente. Ele sabe que é um bom aluno, contudo, de certa maneira, ele se interpreta como um aprendiz que intimamente fica feliz por ser reconhecido como bom aluno, contudo, não gosta de ser interpretado como melhor que os colegas por parte do professor.

É imperativo que o aprendiz se reconheça em sala, que o professor desenvolva técnicas e utilize procedimentos que cooperem para a prática dessas interpretações por parte do aprendiz.

Quando as interpretações se evidenciarem, acredito que o professor terá mais facilidade de atingir seus objetivos ao longo do processo de ensino de LI com mais eficácia.

O papel das interpretações no engajamento aprendiz no curso.

A influência dessas interpretações no engajamento do aprendiz no curso se faz um tanto evidente, pois, por meio desta pesquisa foi percebido que, quando o aprendiz apresenta, de certa maneira, consciência de suas atribuições, ele se empenha satisfatoriamente para realizá-las, ele logra êxito e dá continuidade na trilha das realizações na qualidade de aprendiz, realizações essas que contribuem pelo fluxo identitário constante dele.

As interpretações que os alunos fazem de si mesmos precisam ser respeitadas, no entanto, não posso me eximir da responsabilidade de ajudá-los a repensar suas interpretações quando, de certa forma, vem trazendo prejuízo para a aprendizagem deles.

As formas como os aprendizes se interpretam são elementos importantes para o conceito que ele faz do seu eu. Pude perceber que os alunos que melhor compreendem sua identidade de aprendiz são mais focados e obtém melhores notas.

Utilizando os construtos trabalhados ao longo da pesquisa, pude perceber que no âmbito da subjetividade ainda há muito o que ser trabalhado. Dentre as possíveis discussões, levanto o debate sobre as possíveis influências da(s) identidades do professor na(s) identidade de seus alunos, com as questões: Qual a relação da construção identitária do professor e da do alunos? Elas se correlacionam? Como?

Percebi também a necessidade de criação de instrumentos que facilitem o trabalho do professor no aspecto de interpretação identitária por parte de seus alunos. Avento também que, se caso o professor procurar desenvolver tais instrumentos ele terá a oportunidade de refletir mais e mais sobre sua prática, tornando-se um profissional mais reflexivo e, possivelmente, mais consciente de seu papel de professor.

Pude, por meio da ajuda de Sara, Gabriel, Spector e Yago, me embrenhar numa nova perspectiva da sala de aula de LI. Entendê-la como um espaço infinitamente diverso, um espaço que, devido ao fluxo de identidades, apresenta-se multifacetado.

Esta pesquisa me faz pensar que ainda existe muito o que ser verificado acerca das interpretações. Após utilizar os dados, não pude me furtar da necessidade de ter estruturado melhor minhas perguntas. Por vezes tive receio de fazer certas perguntas que talvez constrangessem o participante e o perdesse como cooperador. Por se tratar de adolescentes, por vezes, não me aprofundei na ideia de que provavelmente não compreenderiam, mas foram, até onde trilhei, ótimos participantes.

Julgo alguns pontos relevantes, os quais dificultaram a pesquisa. O primeiro fator está relacionado às greves tanto na UNB quanto na SEEDF. O segundo ponto refere-se o levantamento dos dados do participantes e a construção dos instrumentos apropriados de ordem tão subjetiva. O terceiro ponto diz respeito ao processo de apropriação do discurso acadêmico e a produção do corpo da dissertação. O quarto ponto é de ordem pessoal, pois foram alguns dos percalços da pesquisa. Problemas de saúde de ordem pessoal, como cirurgias e acidentes de trabalho foram fatores que dificultaram um maior empenho na pesquisa.

Não impede dizer que intento que esta pesquisa possa ter contribuído de uma forma ou de outra com estudos relacionados à identidade e com formação de aprendizes de LI. Espero que, seu texto e resultados possam cooperar com outros trabalhos. Sugiro que, para dar continuidade à questão das interpretações identitárias, possam:

- a) Pesquisar acerca do papel das interpretações identitárias e do material do curso;
- b) Estudos a respeito do ensino focado nas identidades dos aprendizes, respeitando as individualidades;
- c) Pesquisas que discutam o ensino de LI e as interpretações identitárias;

- d) Pesquisas que analisem e produzam atividades que cooperem para as interpretações identitárias do aprendiz;
- e) A identidade do aprendiz na perspectiva da escola de línguas;

Aqui quero explicar um fragmento do título desta dissertação e sua formatação. Por ser cantor, ator, músico, neto de violinista por parte de pai, neto de sanfoneiro por parte de mãe, esposo de cantora, pai de cantores, professor em diversos níveis de ensino de LI etc, tive como intenção produzir uma dissertação com estreita relação com aquilo que compõe minha identidade, a música. Portanto, Ao som de identidades, remete a ideia de que cada identidade é como uma canção. A voz do aprendiz nos remete ao fator de dar a oportunidade de cada participante cantar a si mesmo.

A dissertação está entremeada de títulos e subtítulos formados com canções, as quais são parte da minha história, da minha formação identitária, e todas trazem parte do que fui, do seu sou, do que estou sendo e do que ainda não sei que virei a ser.

Assim sendo, aos aprendizes de LI fica um fragmento do verso de Gonzaguinha (...) “não se espante, cante que teu canto é minha força pra cantar”.

REFERÊNCIAS

- ARENDS, R. I. Aprender a ensinar. 7 ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.
- ARNOLD, J. & BROWN, H.D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ASSIS. R. Convite à autoestima: encaminhado à Linguística Aplicada. Brasília: Revista desempenho v. 12, n. 1, junho/2011.
- ASSIS. R. Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendi pela estrada de tijolos amarelos. Brasília: UNB, 2013.
- MANZATO, A.J e Santos, A. B. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. UNESP. São Paulo. 2012
- BARKER, C. & GALASINSKI, D. Cultural Studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity. London: SAGE Publications, 2001.
- BAUMAN, Z, - Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman; tradução, MEDEIROS, C.A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENSON, P. and P. VOLLER. (eds.). Autonomy and Independence in Language Learning. Harlow: Essex: Longman. 1997.
- BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I. Problemas de linguística geral I. Pontes: Campinas, 1989.
- _____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: Problemas de Linguística Geral I. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- _____. Curso de Linguística Geral. Volumes 1 e 2. Campinas: Pontes, 1994.
- BENSON, P. Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman, 2001.
- BRANTS, G.W. Estudo da relação poder /submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. Revista Letra Magna, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, 2004.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Usos & abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BÖCK, V. R.. Motivação para Aprender Motivação para Ensinar. Reencantando a Escola. Porto Alegre: Cape, 2008.
- BOGDAN, R.C., & BIKLEN, S.K. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 1998

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, Brasília: MEC/SEF. 1998.

BZUNECK, J. A. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). A Motivação do Aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-36.

CANDY, P. (1988). On the attainment of subject-matter autonomy. In D. Boud (Ed.). Developing Student Autonomy in Learning 2nd. New York: Kogan. 59-76.

CARMAGNANI, A.M.G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, Maria J. (org) Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó Argos Universitária, 2003.

_____. Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó Argos Universitária, 2003

CASTORIADIS. C.. Para si e subjetividade. In A. Pena-Vega & E. P. do Nascimento (Orgs.), O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade (pp. 35-46). Rio de Janeiro: Garamond. (1999)

CALLEGARI, M. Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de Segundas Línguas de Stephen Krashen – Uma Ponte entre a Teoria e a Prática em Sala de Aula. Campinas, 2006 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006

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

CITTOLIN, S. F. A Afetividade e a Aquisição de uma Segunda Língua: A Teoria de Krashen e a Hipótese do Filtro Afetivo: UNIPAR. Paraná. 2003

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). Trabalhos em Lingüística Aplicada, v.36, p. 147-158, 2000

_____. (org) Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó Argos Universitária, 2003.

DENARDIN, F. W. Identidades, investimento e resistência – problematizando o mito de aprender inglês em uma escola de línguas. Dissertação de mestrado inédita, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010

DENZIN, N. K. e LINCOLN Y. S., Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA, Sage. Ed. (1994).

DÉR, I.C.S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: Mahoney, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DUBAR, C. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria J. (org) Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó Argos Universitária, 2003. p. 269-283.

FARIAS, R. Motivação na aprendizagem de Língua Inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/Pb. Revista Fronteira Digital. Ano II, nº 04. Paraíba. 2011.

FONTANA, B. Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades, 110 p. Tese de Doutorado UFRS, 2005.

_____. Ensino - aprendizagem de inglês como prática social em salas de aula como comunidades de prática: um olhar sobre construção de identidades. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 31-41, 2010.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de educación, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>. Acessado em 12 de dezembro de 2013.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: Microfísica do poder . Organização e tradução de Roberto Machado. 24ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.

GIACOMELLI, K. A enunciação EME Benveniste e Bakhtin; Exclusões Saussurianas. Círculos de Estudos Linguísticos do Sul, CELSUL, 2009.

GOMES, N. M. T. Em busca de um conceito de língua em teorias da enunciação. Revista Letras de Hoje, v. 39, n. 138, p. 137-150, dez. 2004.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. - Métodos em Pesquisa Social. 3ªed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

GREMMO, M.J. e RILEY, P. Autonomy selfdirection and selfassessment in language. Teaching na Learning – The history of an Idea, System, s1995.

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: Silva, omaz Tadeu da.(Org.) Identidade ediferença: perspectias de estudos culturai Petrópolis. Vozes. 2000,

HARTMUT, G. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HATAMOTO, C. T. Avaliação da vulnerabilidade do estresse e da auto estima no contexto organizacional. Universidade São Francisco. Itatiba: 2008.

HINES, S., & GROVES, D. L. Sports competition and its influence on self-esteem. Adolescence. 1989.

HOLEC, H. Autonomy and foreign language learning. Pergamon. 1981.

HUEW, E. A Importância da Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres. 2005 Disponível em <http://www.verame.netezes.com/elisa.htm> e https://www.ufmg.br/prpq/xivsic/trabalhos/Projetos_Atividade=3640.html Acessado em 03 de fevereiro 2014.

JOHNSON, D. Approaches to research in second language learning. New York: Longman, 1992.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987.

LAGE, N. A reportagem : teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAGO, N. A Auto-Estima na sala de aula de literaturas em Língua Inglesa: A compreensão dos alunos. Goiânia: UFG, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. UFMG, 1999.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": An Anatomy and a Framework System, 24(4), No. 4, 1996.

LUZ M. N. As marcas da subjetividade: o eu e os outros no discurso do professor de língua portuguesa. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.

MARZATO, A e SANTOS, A. A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa. Ibilce. UNESP, São Paulo, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 2004.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: UFES. 2006

MARCONI, M. D. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens técnicas de pesquisas, elaboração, análise e demonstração de dados. Atlas Editora. 4ª Ed. São Paulo, 1999.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, p. 89-141, 1991.

MICHEL, M. H. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem de língua inglesa. Ed. URI: Frederico Westphalen. RS V. 5 .N. 8-9. 2003. p. 57-76

MIRANDA, S. A Construção da Auto-Estima na Sala de Aula: Comunicação e Metacomunicação nas Interações Professora - Alunos. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2008.

MOREIRA, P. R. Psicologia da Educação: interação e identidade. São Paulo: FTD, 1996.

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

MOURA FILHO, A. C. L. Reinventado a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira., 161 p. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

_____. 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, Belo Horizonte, 2005.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M.J. Práticas identitárias: língua e discurso. pp.45-56, 2006.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quaterly, v.31, n.3, 1995. p.49-429.

NORTON, B. e TOOHEY, K. Identity and language learning. In: B. Ka-plan (ed.) The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2002.

NUNAN, D.. Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F

(Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n.1, 2006. p. 77-127.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PAULILLO, M. A. S. Pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014

PASCHOAL, L. C. *Questões de identidade linguístico-cultural e sua relação com a oralidade em LE (Inglês): percepções de aprendizes em nível intermediário*. São Carlos: UFSCar, 2011.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. SIGNORINI & M. C. CAVALCANTI (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras: 23-50, 1998

PERUZZOLO, A. C. *Elementos de semiótica da comunicação: quando aprender é fazer*. São Paulo: EDUSC, 2004

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: Signorini, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

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

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social. métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHÜLTZ, R. "Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas" *English Made in Brazil*. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. 2003[online]. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: T.T. da Silva (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SILVA, W. M. *Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). *Autobiografias na (Re) construção de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo*. Vol.3. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 283-299

SOUZA, O. *Fantasia de Brasil: as identificações na busca da identidade nacional*. São Paulo: Escuta, 1994.

STAKE, Robert E. Case studies. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

STEVIK, E.W. *Teaching languages. A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.

TEIXEIRA, M. e REIS, M. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação* Rio de Janeiro, n. 11, v. 4, , p. 162-187, mai./ago. 2012.

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. - *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. Macmillan Publishing Co., Inc., London, 1976.

VASCONCELOS, E. *Sociologia Social*. Imprensa Universitária Universidade Federal de Viçosa – MG. Viçosa: 1977.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1.ed., Campinas: Pontes editores, 2006.

WALLACE, M.J. *Action research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e Diferença*. São Paulo: Vozes, 2000. p.7-72.

YIN, Robert K. - *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA, 1989.

APÊNDICES

Apêndice A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA - (À DIREÇÃO)



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Língua estrangeira e tradução
Programa de mestrado em Linguística Aplicada

À

DIREÇÃO DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE SOBRADINHO

Sou mestrando do Programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e venho solicitar a permissão para observar as aulas de língua inglesa ministrada no turno noturno no nível I4, às terças e quintas, pelo período de um semestre letivo do CIL, para coletar dados para minha pesquisa a respeito da identidade do aprendiz de língua inglesa no contexto da sala de aula de língua inglesa.

Agradeço antecipadamente pela colaboração

Brasília, 18 de fevereiro de 2013.

Pesquisador
Alfredo Neto de Jesus Luz

Apêndice B - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA (PROFESSOR)



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Língua estrangeira e tradução
Programa de mestrado em Linguística Aplicada**

Caro Professor,

Sou mestrando do Programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e venho solicitar a permissão para observar as aulas de língua inglesa ministrada no turno noturno no nível I4, às terças e quintas, pelo período de um semestre letivo do CIL e convidá-lo a participar de questionários e entrevistas para melhor entender, a respeito da identidade do aprendiz de língua inglesa no contexto da sala de aula de língua inglesa.

Com o intuito de preservar sua identidade na pesquisa, por gentileza, escolha um pseudônimo.

Agradeço antecipadamente pela colaboração

Brasília, 18 de fevereiro de 2013.

Pesquisador
Alfredo Neto de Jesus Luz

Apêndice C - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ALUNO)



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Língua estrangeira e tradução
Programa de mestrado em Linguística Aplicada

Caro Aluno(a),

Sou mestrando do Programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e venho convidá-lo para participar de uma pesquisa que tem como foco a identidade do aprendiz de língua inglesa no contexto da sala de aula de língua inglesa. Para tanto, necessito também da sua permissão para observá-lo(a) durante as aulas de língua inglesa ministrada no turno noturno no nível I4, às terças e quintas, pelo período de um semestre letivo do CIL. Como participante da pesquisa, será necessária sua contribuição com respostas a questionários, entrevistas e a produção de alguns textos.

Com o intuito de preservar sua identidade na pesquisa, é importante que todos os participantes da pesquisa tenham um pseudônimo.

Agradeço antecipadamente pela colaboração

Brasília, 21 de fevereiro de 2013.

Pesquisador
Alfredo Neto de Jesus Luz

Apêndice D - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DE MENOR NA PESQUISA (RESPONSÁVEL)



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Língua estrangeira e tradução
Programa de mestrado em Linguística Aplicada

Sr.

Responsável

Sou mestrando do Programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco a identidade do aprendiz de língua inglesa no contexto da sala de aula de língua inglesa. Em virtude do seu/sua filho(a) ser menor e ele(a) apresentar o requisitos necessários enquanto participante, venho solicitar a sua autorização que ele(a) possa participar da pesquisa. Informo também que seu/sua filho(a) será observado(a) durante as aulas de língua inglesa ministrada no turno noturno no nível I4, às terças e quintas, pelo período de um semestre letivo do CIL. Como participante da pesquisa, ele(a) contribuirá com respostas a questionários, entrevistas e a produção de alguns textos.

Com o intuito de preservar identidade dele(a) na pesquisa, é importante que ele(a) escolha tenham um pseudônimo.

Agradeço antecipadamente pela colaboração

Brasília, 21 de fevereiro de 2013.

Pesquisador
Alfredo Neto de Jesus Luz

Apêndice D - AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DE MENOR NA PESQUISA (RESPONSÁVEL)**Caro****AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, abaixo assinado(a), responsável pelo (a) menor,

_____ a participar da pesquisa que tem como foco a identidade do aprendiz de língua inglesa no contexto da sala de aula de língua inglesa. Autorizo também o pesquisador, Alfredo Neto de Jesus Luz, a utilizar dados obtidos ao longo 1º semestre de 2013, e as informações das entrevistas por ela/ela concedidas, e dos questionários por ela/ela respondidos, também no 1º semestre de 2013, para fins de pesquisa de mestrado. Concordo que a mim serão entregues cópias dos/das e do questionário, ficando o pesquisador, portando com os originais dos mesmos, e que as transcrições das entrevistas só serão utilizadas depois de minha leitura e consentimento. Esta autorização garante, também, o anonimato do menor, quando do uso dos dados acima referidos.

Este documento será impresso em três vias. Uma cópia será de minha posse, a segunda do pesquisador, e a terceira da direção do Centro Interescolar de Línguas, onde a pesquisa será realizada.

Brasília, _____, de _____ de 2013.

(nome do responsável)

O que diferencia um aprendiz de língua inglesa de um aprendiz de qualquer outra coisa?
Qual sua motivação para participar da aula de língua inglesa?
Qual a interferência dos colegas de sala no seu aprendizado?
Quais as atividades mais atraentes em sala de aula?
Quais são as diferenças que você percebe que ocorreram contigo do início do estudo da língua até agora?

Apêndice F – QUESTIONÁRIO II

Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras - IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

MARQUE ABAIXO DE ACORDO COM A RELEVÂNCIA DA SUA OPINIÃO

Sabendo que em uma escala de 1 a 5, 1 representa total desacordo e 5 total acordo, marque os pontos abaixo quanto ao papel do aprendiz de língua inglesa:

1	Assiduidade às aulas	1	2	3	4	5
2	Participação durante as aulas	1	2	3	4	5
3	Tirar as dúvidas com o professor	1	2	3	4	5
4	Fazer a leitura de textos em língua inglesa	1	2	3	4	5
5	Realizar as tarefas solicitadas pelo professor	1	2	3	4	5
6	Ser reconhecido como aprendiz de língua inglesa	1	2	3	4	5
7	Estudar a língua por mais de 2 horas por dia	1	2	3	4	5
8	Ser membro de uma comunidade que fale inglês	1	2	3	4	5
9	Interagir com os colegas em sala	1	2	3	4	5
10	Falar só em inglês em sala	1	2	3	4	5
11	Ouvir músicas em inglês na sala	1	2	3	4	5
12	Fazer leitura de textos autênticos em sala	1	2	3	4	5
13	Ter uma sala com mais de 25 alunos	1	2	3	4	5
14	Ter uma sala com menos de 25 alunos	1	2	3	4	5
15	Realizar as tarefas que foram realizadas na ausência	1	2	3	4	5
16	Atenção durante as aulas	1	2	3	4	5
17	Falar com o professor somente em Língua Inglesa	1	2	3	4	5
18	Colaborar com as atividades em sala	1	2	3	4	5
19	Propor assuntos novos	1	2	3	4	5
20	Compartilhar com os colegas as experiências advindas do aprendizado de LI	1	2	3	4	5
21	Anotar todos os pontos relevantes tratado em sala	1	2	3	4	5
22	Tomar nota de vocabulário novo.	1	2	3	4	5
23	Auxiliar os colegas nas atividades de sala	1	2	3	4	5
24	Diversificar os parceiros nas realizações das tarefas	1	2	3	4	5
25	Ler materiais diversos na língua alvo	1	2	3	4	5
26	Viajar para um país que fale língua inglesa	1	2	3	4	5
27	Realizar atividades extras para melhorar o desempenho na língua	1	2	3	4	5
28	Falar com os colegas da turma em língua inglesa	1	2	3	4	5
29	Fazer as anotações em língua inglesa	1	2	3	4	5
30	Pensar estratégias para aprender mais e melhor	1	2	3	4	5
31	Buscar motivação constante para aprender	1	2	3	4	5
32	Estar sempre motivado	1	2	3	4	5
33	Fazer metas que a/o ajudarão a alcançar um bom desempenho em língua inglesa	1	2	3	4	5
34	Visitar sites em língua inglesa	1	2	3	4	5
35	Configurar os aparelhos eletrônicos em Língua Inglesa	1	2	3	4	5

Apêndice G – QUESTIONÁRIO III - MCA - MAPA CARACTERÍSTICO DO ALUNO

MAPA CARACTERÍSTICO DO ALUNO

Este formulário com tópicos diversos tem como objetivo fazer um levantamento de dados relacionados aos seus diversos perfis enquanto aprendiz de Língua Inglesa. Ele também auxilia na verificação de como a língua inglesa, a sala de aula são percebidas pelo aprendiz e o reconhecimento da sua identidade.

Meu nome é:												Idade		Série									
Minhas disciplinas preferidas são:																							
Artes				Língua Portuguesa																			
Ciências Naturais				Matemática																			
Educação Física				Projeto Interdisciplinar I																			
Geografia				Projeto Interdisciplinar II																			
História				Projeto Interdisciplinar III																			
Língua Estrangeira Moderna - Inglês																							
A(s) disciplina(s) que mais tenho dificuldade é (são)																							
Artes				Língua Portuguesa																			
Ciências Naturais				Matemática																			
Educação Física				História																			
Geografia				Língua Estrangeira Moderna – Inglês																			
Minha melhor nota em Língua Inglesa nível anterior foi:																							
1.0		2.0		3.0		4.0		5.0		6.0		7.0		8.0		9.0		10					
Considero meu desempenho no nível anterior como:																							
Ruim				Regular				Bom				Muito Bom				Ótimo				Excelente			
Neste nível, minhas estão na média de::																							
1.0		2.0		3.0		4.0		5.0		6.0		7.0		8.0		9.0							
Meu desempenho esse ano é:																							
Ruim				Regular				Bom				Muito Bom				Ótimo				Excelente			
Minhas atividades em Língua Inglesa realizadas:																							
Sempre				Quase sempre				Às vezes				Quase nunca				Nunca				Não acho importante			
Participo das atividades propostas em sala																							
Sempre				Quase sempre				Às vezes				Quase nunca				Nunca				Não acho importante			
Quando não compreendo, eu peço para o professor explicar novamente:																							
Imediatamente				Quase sempre				Às vezes				Quase nunca				Nunca				Não acho importante			
Minhas maneiras favoritas de aprender a Língua Inglesa são por meio/através de contato com:																							
Aeroporto				Dicionários				Gráficos				Páginas amarelas											
Viagens				Cds/MP3/Música				Hospitais				Panfletos											
Almanaque				Empresas				Impressos				Perguntas											
Amigos				Enciclopédias				Inventários				Pessoas											
Amstras				Entrevistas				Jornais				Pessoas famosas											
Atlas				Escolas				Laboratório				Pessoas idosas											
Biblioteca				Excursões				Livros				Professores											
Brochuras				Faculdades				Livros didáticos				Rádios											
Cartas				Fazenda				Livros "como fazer"				Revistas											
Catálogos				Figuras				Lojas				Slides/data-show											
Clubes				Filmes				Mapas				Telefonemas											
Computador/ Internet				Fotografias				Museu				Televisão											
Conversas				Galeria de artes				Observações				Zoológico											
diagramas				globo				palestras				Feiras culturais											
Em Língua Inglesa, eu gostaria de saber mais sobre:																							
Artes Visuais																							

	Animação		Artistas		Atuação (Performance)		Coreografia
	Artes gráficas		Canto		Confecção de fantasias		Desenho animado
	Caligrafia		Composição		Desenho		Gráficos
	Circo		Dança Moderna		Fotografia		Maquiagem
	Drama		Escultura		Instrumentos Musicais		Pintura
	Grafite		História da Arte		Pantomima		Teatro
	Marionetes/Fantoches		Marketing		Restauração		Ventriloquismo
	Produção Teatral		Rádio		Teoria Musical		Músicos
	Tecelagem		Televisão		Palhaços, Comediantes		Danças diversas
	Máscaras		Música Folclórica		Arte Popular		Colagens
	Ópera		Orquestra		Balé		Edição de Imagem
	Antiguidades		Arquitetura		Cinema		Computação gráfica
Comunicação e expressão							
	Autoria e patentes		Bibliotecas		Comunicação		Confecção de livros
	Criação de jogos		Debate		Editoriais		Entrevistas
	Escrita de peça		Escrita/Grafologia		Escritores		Etimologia
	Fábulas		Falar em Público		Ficção Científica		Gráficos/impressão
	História em Quadrinhos		Jornalismo		Lendas		Língua de sinais – Libras
	Línguas estrangeiras		Linguística		Literatura		Poesia
	propaganda		Publicação		Redação oficial		Votação
Estudos Sociais							
	Antropologia		Abuso infantil		Álcool e Drogas		Arqueologia
	Atualidades		Brasil (estado)		Carreira/profissões		Civilização Clássica
	Constituição		Creches		Crime/criminologia		Cultura brasileira
	Culturas Estrangeiras		Culturas minoritárias		Desenvolvimento Urbano		Divórcio
	Eleições		Exploradores		Famílias		Festas/feriados
	Forças armadas		Futurismo		Ecoturismo		Genealogia
	Governo		Terceira idade		Política		Pessoas com Necess. Esp.
	Heróis e Vilões		Governo Local		Presidentes		Habitação
	Meteorologia		História e tradição oral		Sistema penitenciário		Morte
	Museus		Lei/tribunais		Guerras/batalhas		Pessoas famosas
	Pobreza		Mitologia		Cultura negra		Religião
	Pré- História		Opinião Pública		Líderes		Viagens pelo Mundo
Matemática							
	Álgebra		Estatística		Transações bancárias		Contabilidade
	Comput./informática		Impostos e taxas		Cálculo		Estimativa
	Economia		Sistema métrico		Dinheiro		Investimentos
	Gráficos		Calculadoras		Geometria		Índices
	Negócios		Bolsa de Valores		Consumismo		
Recreação/ Hobbies							
	Acampamento		Animais de estimação		Aquários		Arco e flecha
	Artesanato		Automobilismo		Barcos/carros/aviões		Brinquedos
	Canoagem		Ciclismo		Coleções		Culinária
	Escalada		Escotismo		Esportes		Jardinagem
	Plantas de interior		malhação		Maquetes		Mecânica
Ciências							
	Agricultura		Psicologia		Animais		Astrologias
	Astronomia		Silvicultura/florestas		Biologia		Clima
	Botânica		Anatomia		Corpo humano		Energia
	Desastres		Barulho		Ecologia		Física
	Engenharia		Conservação		Evolução		Genética
	Fobias/medos		Dinossauro		Extinção		Lixo
	Geologia		Espaço Cósmico		Fósseis		Nutrição
	Luz		Espaço		Invenções		Peixes e moluscos
	Microscópio		Foguetes		Metais		Poluição
	Oceanografia		Insetos		Navegação Aérea		Recursos naturais
	Água		Saúde		Pássaros		Saúde mental
	Fogo		Natureza		Poder Nuclear		Biodiesel
	Terra		Óptica		Reciclagem		Computação
	Ar		Química		Rochas e Minerais		Nanotecnologia
Habilidade de Pensamento/Pesquisa/Estudo							
	Criatividade		Imaginação		Pesquisa		Sintetização
	Habilidade de ouvir		Lógica		Resolução de Problemas		Audiovisual
	Leitura Dinâmica		Técnicas de entrevista		Jogos intelectuais		Lógica
	Simulações		Relações humanas		Liderança		Oratória

	Valores/Educação Moral		Tomada de decisão		Intuição		Línguas estrangeiras
	Digitização		Memorização		Dedução		
Eu estudo a Língua Inglesa para trabalhar com:							
	Administração		Administração rural		Agronomia		Alimentos
	Arquitetura		Arquivologia		Artes Cênicas		Artes gráficas
	Artes plásticas		Astronomia		Automação Industrial		Biblioteconomia
	Computação		Cienc.Aeronáuticas		Ciências Atuais		Ciências Biológicas
	Biomedicina		Ciências contábeis		Ciências econômicas		Ciências Sociais
	Cinema e Vídeo		Confecção Têxtil		Construção Civil		Cooperativismo
	Dança		Decoração		Desenho industrial		Design Gráfico
	Direito		Ecologia		Economia Doméstica		Educação
	Educação Física		Eletromecânica		Eletrônica		Eletrotécnica
	Empreendimento		Enfermagem		Engenharia Aeronáutica		Engenharia agrícola
	Engenharia ambiental		Engenharia bioquímica		Engenharia cartográfica		Engenharia Civil
	Engenharia Elétrica		Engenharia de produção		Engenharia de Alimentos		Engenharia de mecatrônica
	Engenharia Civil		Engenharia Florestal		Eng. Telecomunicações		Engenharia de Minas
	Engenharia de Pesca		Filosofia		Engenharia Hídrica		Engenharia industrial
	Engenharia física		Engenharia Têxtil		Engenharia Naval		Engenharia Química
	Engenharia mecânica		Filosofia		Esporte		Estatística
	Engenharia Sanitária		Formação de executivos		Física		Gestão ambiental
	Farmácia		Geologia		Fotografia		Indústria da madeira
	Fonoaudiologia		História		Geomática		Jornalismo
	Geografia		Linguística		Hotelaria		Microbiologia
	Gestão de Serviços		Med. Veterinária		Irrigação e drenagem		Museologia
	Indústria Civil		Moda e estilo		Matemática		Navegação fluvial
	Letras		Musicoterapia		Meteorologia		Oceanografia
	Medicina		Oftalmologia		Multimídia		Ortópica
	Moda		Analista de T.I		Naturologia Aplicada		Produção editorial
	Musica		Produção de Móveis		Nutrição		Psicologia
	Odontologia		Química		Otometria		Rádio e TV
	Pedagogia		Relações Internacionais		Produção Cultural		Saneamento Ambiental
	Produção industrial		Secretariado		Prótese Odontológica		Serviço Social
	Publicidade		Sistemas de rede		Quiropraxia		Telecomunicações
	Saúde		Terapia Educacional		Relações Públicas		Transporte
	Sistema de Informação		Viticultura e Enologia		Secretariado executivo		Política
	Teologia		Tecnologia de laticínios		Tradução e intérprete		Justiça
	Turismo				Zootecnia		Serviço Público em geral

Momento bate-bola

Três palavras que parecem comigo são:

Sinto-me desafiado(a)em sala quando:

Quando eu estou em sala eu gosto de:

Fico feliz em sala quando:

Algum dia eu gostaria de... em sala

Aprender em sala é divertido quando:

Gosto de pessoas de minha sala que:

O que eu faço melhor é:

Aprendo melhor em sala quando:

Eu sei que sou... em sala:

Às vezes tenho vontade de... na sala:

Eu gostaria de ser...em sala:

Eu não gosto de/do/da na sala

Eu gosto de brincar de... em sala

Eu gostaria de ser elogiado em sala por:

Em sala, penso muito em:

Eu perco a calma em sala quando:

Na sala, eu tenho medo de:

Eu sinto orgulho de mim em sala quando:

Fico melhor em sala quando:

Eu não gosto que me tratem... em sala:

Minha sala de aula de Língua Inglesa é nota

1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	8.0	9.0	10
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----

As aulas que tenho são nota

1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	8.0	9.0	10
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----

Minha sala de aula é melhor quando:

Apêndice H – QUESTIONÁRIO IV



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

PARTICIPANTE:
NACIONALIDADE:

IDADE:

SEXO:

QUESTIONÁRIO - EU NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

1. Quais são os fatores que influenciam mudança na sua condição de aprendiz de Língua Inglesa em sala de aula?
2. Quais são as atividades em sala de aula que você faz que ajudam na prática da Língua Inglesa?
3. Como você avalia sua interação com os colegas de sala? Por que?
4. Como você se avalia enquanto aprendiz de Língua Inglesa? Por que?
5. O que você faz para manter-se sempre motivado(a) para aprender mais a língua?
6. O que você faz para aprender mais a Língua Inglesa?
7. Quais são as características mais importantes para um aprendiz de Língua Inglesa?
8. Quem é você no cenário da sala de aula de Língua Inglesa?
9. Você acredita que você se transforma em alguns aspectos estudando Língua Inglesa? Como/ Por que?
10. Quais são as reflexões que você faz sobre como ser um aprendiz de Língua Inglesa engajado?

ANEXOS

Anexo A – HISTÓRIA DE VIDA – SARA



Imagem escolhida e enviada por Sara para representá-la

Sou Sara, tenho 17 anos, moro em Sobradinho. Nasci em uma pequena cidade de Minas Gerais, onde morei até os 7 anos de idade. Depois desse tempo, vim para Brasília com minha mãe. Sempre estudei em escola pública. Quando eu estava na 7ª série, meu professor de inglês da escola teve problemas de saúde e então ficamos sem professor. Como não estavam encontrando professor substituto, a escola nos encaminhou para o CIL, para que nós não fôssemos sem nota no boletim escolar. Sempre fui uma boa aluna, comportada, dedicada, estudiosa e interessada em estudar. Mas confesso que no início do curso eu não estava muito interessada, mas minha mãe sempre me incentivou. Ela dizia para eu aproveitar essa oportunidade, por que de onde nós viemos não havia oportunidades assim. Então decidi me dedicar e me esforçar e, com o tempo, fui gostando mais e mais e hoje é uma coisa que eu não abro mão.

Anexo B – NARRATIVA ESCRITA – SARA



Imagem escolhida por Sara para representá-la

Há quatro anos atrás, não tinha professor de inglês em minha escola, então encaminhavam os alunos para o Centro de Língua de Sobradinho. Antes de iniciar o curso eu estava desinteressada, com a sensação de “tanto faz”.

Quando iniciei o curso, eu sempre tentava apressar o professor para ele passar nova matéria o mais rápido possível, eu ficava louca pra saber a pronúncia e o significado daquelas palavras com escrita complicada. Com o tempo me acostumei.

Depois de algum tempo, pude notar o quanto meus pais estavam orgulhos de mim, e eu consegui a segunda língua, espanhol. Com isso, sempre que eu digo para alguém que eu curso duas línguas distintas sempre percebo surpresa e admiração no tom de voz da pessoa.

O curso de inglês, pra mim, tem uma grande importância. A sala de aula é sempre um ambiente limpo, organizado e bem estruturado e há, à nossa disposição, objetos tecnológicos que facilitam muito o aprendizado.

Particularmente, não tenho muita intimidade com meus colegas de classe. Com o professor sou bastante comunicativa, sempre tiro minhas dúvidas e ele sempre me ajuda quando estou com dificuldades.

Eu fora da sala de aula sou meio preguiçosa, mas quando se trata de aprender inglês, meu comportamento é totalmente diferente. Presto bastante

atenção e gosto de praticar mesmo quando estou em casa “curtindo preguiça”, assisto filmes em inglês e ouço músicas internacionais.

Hoje meu curso de inglês é uma das coisas que mais amo fazer na minha vida e uma das coisas que não abro mão e dou muito valor a isto.

Anexo C – HISTÓRIA DE VIDA – GABRIEL



Imagem escolhida por Gabriel para representá-lo

Eu sou o Gabriel e me apaixonei pelo inglês depois de voltar da escola por volta da segunda série e experimentar um jogo que meu amigo havia me emprestado. O nome do jogo era final fantasy tactics, e era um joguinho divertido. Mas parecia ter uma história interessante. Porém naquela época eu não sabia inglês, então não conseguia entender o que se passava. Os anos passaram, eu aprendia mais e mais inglês em casa, jogando outros jogos e conversando com meu irmão, até que eu tive a oportunidade de fazer inglês no CIL. Lá, eu consegui aprimorar o meu inglês ao ponto de que eu conseguia entender o que se passava no “joguinho”. Pensei: “posso parar agora, já consigo entender!” mas veio a mim de que eu gostava de falar inglês, de ouvir palavras complicadas, as vezes com um sotaque diferente, meio inglês. Nesse meio tempo eu comecei a praticar voleibol e até consegui ganhar alguns campeonatos, mas não encontrei nada que gostasse mais que inglês. E isso vem me ajudando a vida inteira, pois uma das únicas coisas que todos reconheciam e elogiavam era de que meu inglês era muito bom. Hoje eu concordo com essas pessoas. Sim, eu tenho um vocabulário enorme de inglês mas minha pronúncia precisa ser treinada, se algum dia eu queira oportunidades de emprego no exterior. Posso dizer também que eu só sou o que sou hoje por causa do meu inglês. O fato de eu treina-lo enquanto eu “jogava jogos” amplificou grande parte do meu cérebro e possui raciocínio lógico acima da média o que não é necessário falar aumenta o sucesso que eu irei ter no futuro.

Anexo D – NARRATIVA ESCRITA – GABRIEL



Imagem escolhida por Gabriel para representá-lo

Não tenho palavras pra descrever como minha vida mudou, tanto como falante da língua inglesa como pessoa depois de ter aula com o professor *Sol*. Sua metodologia é extremamente efetiva, combinando um profundo conhecimento vindo do passado ou de pesquisas, sobre o assunto, feitas recentemente com seu modo descontraído.

Foi o ano mais interessante do meu curso, pois além de ele ensinar o que há por trás do inglês, não o inglês nu e cru, eu aprendi muito. Suas análises de músicas eram profundas e me fizeram pensar em como eu vivia certos aspectos da minha vida.

Acredito que esse método foi efetivo para todos os meus colegas de classe, pois, o “upgrade” que houve nessas pessoas foi enorme. Pessoas que nunca arriscavam falar nada, no nível seguinte se encontraram fazendo piadas em meio a aula. O i4 foi o meu melhor semestre de todos os meus 6 anos de inglês no CIL.

Anexo E – HISTÓRIA DE VIDA – YAGO



Imagem escolhida por Yago para representá-lo

Sou Yago, moro em no setor de mansões de Sobradinho, tenho 17 anos . Comecei a fazer inglês desde a quinta serie, no centro interescolar de línguas (cil), comecei fazendo porque meus pais me incentivaram, pois eu nem sabia que o CIL existia, meu pai me matriculou e eu comecei a estudar, no começo eu achava legal e interessante aprender uma nova língua, mas ao passar dos níveis eu comecei a me desinteressar um pouco, e foi aí que eu reprovei o primeiro nível no inglês que foi o B2, eu recebi a noticia da reprovação quando eu tava viajando então meus pais nem brigaram muito comigo, então eu continuei desinteressado em estudar inglês, cheguei ao nível I2 e reprovei de novo, e ainda por cima esqueci de entregar a renovação de matricula, e pra continuar a estudar no cil eu precisava voltar um nível por causa disso, voltei pro I1 muito irritado pois eu queria terminar logo o curso, já era pra eu ter terminado o curso, então eu decidi que iria me dedicar mais pra eu não reprovar de novo, e aqui estou eu indo cursar o A1 me dedicando mais pra terminar o curso o mais rápido possível.

Anexo F – NARRATIVA ESCRITA – YAGO

Imagem escolhida por Yago para representá-lo

Estou no I4 e acho um nível muito difícil, me desinteressei em fazer inglês nos níveis anteriores e agora sinto um pouco de dificuldade pois a matéria dos níveis anteriores eram complementos pra essa nova matéria, mais agora estou bem interessado, pois quero terminar logo o curso, e sei que este curso de inglês será muito bom pro meu currículo no futuro.

Anexo G – QUESTIONÁRIO IV – SARA



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras - IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

PARTICIPANTE: **SARA** IDADE: 17 SEXO: **F**
 NACIONALIDADE: **BRASILEIRA**

QUESTIONÁRIO - EU NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

2. **Quais são os fatores que influenciam mudança na sua condição de aprendiz de Língua Inglesa em sala de aula?**
 A esperança de ter as condições de um bom trabalho, interesse em aprender.
3. **Quais são as atividades em sala de aula que vocês fazem que ajudam na prática da Língua Inglesa?**
 Listening e atividade oral
4. **Como você avalia sua interação com os colegas de sala? Por que?**
 Boa
5. **Como você se avalia enquanto aprendiz de Língua Inglesa? Por que?**
 Me vejo muito interessada em aprender o idioma. Me avalio como uma boa aprendiz.
6. **O que você faz para manter-se sempre motivado(a) para aprender mais a língua?**
 Ouço músicas internacionais, assisto filmes, leio textos.
7. **O que você faz para aprender mais a Língua Inglesa?**
 Estudo em casa, estudo com amigos de classe
8. **Quais são as características mais importantes para um aprendiz de Língua Inglesa?**
 Interesse em aprender e dedicação
9. **Quem é você no cenário da sala de aula de Língua Inglesa?**
 Sou uma aluna dedicada, interessada em aprender e que se imagina formada, tendo um futuro brilhante
10. **Você acredita que você se transforma em alguns aspectos estudando Língua Inglesa? Como/ Por que?**
11. **Quais são as reflexões que você faz sobre como ser um aprendiz de Língua Inglesa engajado?**
 Dedicação é fundamental e ter interesse em aprender também

Anexo H – QUESTIONÁRIO IV – GABRIEL



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras - IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

PARTICIPANTE: **GABRIEL** IDADE: 16 SEXO: **MASCULINO**
 NACIONALIDADE: **BRASILEIRA**

QUESTIONÁRIO - EU NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

1. Quais são os fatores que influenciam mudança na sua condição de aprendiz de Língua Inglesa em sala de aula?

Um dos fatores que mais influenciam é a frequência com que eu pratico o inglês com os colegas de classe sobre conteúdos interessantes, pois isso aumenta o aprendizado de maneira notável e poder ouvir diferentes conteúdos como músicas, filmes, etc mas que sejam coisas interessantes

2. Quais são as atividades em sala de aula que vocês fazem que ajudam na prática da Língua Inglesa?

Praticar a minha fala do inglês pois isso é o que me falta mais, pois não pratico muito fora do curso.

3. Como você avalia sua interação com os colegas de sala? Por que?

Boa, pois estamos em um nível que conseguimos nos comunicar em inglês e nos entendemos bem.

4. Como você se avalia enquanto aprendiz de Língua Inglesa? Por que?

Um bom aprendiz, que já começou com um conhecimento enorme sobre a língua porém não domina o idioma em uma de suas características: pronúncia.

5. O que você faz para manter-se sempre motivado(a) para aprender mais a língua?

Nada, pois pode-se dizer que eu sou apaixonado por inglês e não preciso de motivação maior.

6. O que você faz para aprender mais a Língua Inglesa?

Eu assisto filmes/jogo/assisto séries em inglês, tudo isso enquanto me divirto. É o método que funciona melhor pra mim, porém, não melhora a minha pronúncia.

7. Quais são as características mais importantes para um aprendiz de Língua Inglesa?

Vontade de querer falar é a única coisa que é necessária pois isso leva ao domínio da língua se tiver persistência.

8. Quem é você no cenário da sala de aula de Língua Inglesa?

Um bom estudante que já sabe muito do inglês porém tem muito a melhorar ainda.

9. Você acredita que você se transforma em alguns aspectos estudando Língua Inglesa? Como/ Por que?

Não sei saber pois eu falo inglês desde muito cedo.

10. Quais são as reflexões que você faz sobre como ser um aprendiz de Língua Inglesa engajado?

Que é necessário dedicação para aprender inglês pois não é nada fácil dominar tal língua.

Anexo H – QUESTIONÁRIO IV – YAGO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras - IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

PARTICIPANTE: **YAGO**
 NACIONALIDADE: **BRASILEIRA**

IDADE: **18** SEXO: **M**

QUESTIONÁRIO - EU NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

1. Quais são os fatores que influenciam mudança na sua condição de aprendiz de Língua Inglesa em sala de aula?
Aulas mais dinâmicas que fazem o aluno prestar mais atenção.
2. Quais são as atividades em sala de aula que você faz que ajudam na prática da Língua Inglesa?
Prestar Atenção e fazer atividades.
3. Como você avalia sua interação com os colegas de sala? Por que?
Ruim, porque por enquanto prefiro focar nos estudos pra terminar de uma vez o curso
4. Como você se avalia enquanto aprendiz de Língua Inglesa? Por que?
Médio, porque tem muitas coisas que eu não entendo, e tenho um pouco de preguiça de entender.
5. O que você faz para manter-se sempre motivado(a) para aprender mais a língua?
Saber que falta só 1 ano pra eu terminar o curso, e pegar meu diploma
6. O que você faz para aprender mais a Língua Inglesa?
Presto Atenção e pratico.
7. Quais são as características mais importantes para um aprendiz de Língua Inglesa?
Prestar atenção nas aulas e praticar o inglês
8. Quem é você no cenário da sala de aula de Língua Inglesa?
O aluno que quer aprender inglês e terminar o curso o mais rápido possível.
9. Você acredita que você se transforma em alguns aspectos estudando Língua Inglesa? Como/ Por que?
Eu acredito que o inglês pode me ajudar no futuro, pra arrumar emprego e viajar para outros países.
10. Quais são as reflexões que você faz sobre como ser um aprendiz de Língua Inglesa engajado?
Traçar um objetivo e tentar ao máximo cumpri-lo.

Anexo H – ENTREVISTA – SARA

P. Então, Sara. Uma coisa interessante... eu estou... eu quero primeiramente agradecer pelo tempo que você está despendendo para a gente fazer essa entrevista e pela atenção que você sempre dá quando trago questionários e tudo mais para que vocês possam responder. Obrigado mesmo, viu?

S. Não. O que é isso... Estou à disposição.

P. Então. Eu estava olhando o seus textos, né? E você disse que a primeira experiência com a língua inglesa foi quando seu professor. Não tinha professor de inglês. Em qual escola você estudava?

S. Centro educacional dois.

P. No dois, não é? Aqui mesmo em Sobradinho?

S. Isso.

P. Daí você foi para o CIL. Você disse que você não estava muito interessada no início.

S. Não, não estava mesmo.

P. Por que?

S. Ah... sei lá... Não gostava. Eu achava que era a maior besteira.

P. (risos) E... você... eu queria saber... você disse que sempre foi uma aluno comportada, dedicada, estudiosa e interessada. Isso também inglês?

S. Depois de um tempo... que eu passei a me interessar sim.

P. Você diz aqui nos relatos que você não abre mão do seu curso de inglês, por quê?

S. Por que eu gosto. Por que é importante pra mim, pro meu futuro, acho que é isso.

P. Um outro detalhe que... durante o curso... você diz ter o hábito de apressar o professor, não é? Parece que você quer mais conteúdo... o que é?

S. Ah... sei lá...eu quero mais vocabulário. Tudo de novo. Gosto de coisa nova.

P. Conta pra mim. Quem é a Sara em sala de aula, na sala de aula de inglês?

S. A Sara dentro de sala é a menina que não deixa ninguém falar. Porque toda vez que meu professor pergunta ela responde na frente dos outros alunos.

P. (risos) Você gosta de participar da aula?

S. Muuuuuuito!

P. Como aprendiz, você se julga uma menina participativa?

S. Muuuuuuito!

P. O que o professor faz que te ajuda a ser mais participativa?

S. É... na parte oral, quando pede para ler o texto ou algum vocabulário novo, sempre atenta, pergunto ao professor, tiro minhas dúvidas.

P. Quando você está em sala, o que te deixa mais afetada ou te ajuda?

S. Afetada?

P. Afetada, ou seja, o que te tira do sério? O que te faz rir? O que te afeta em sala de aula?

S. Quando o professor é brincalhão eu fico bem feliz. A aula passa mais rápido, tudo melhor, agora quando é um professor meio chato, sério demais... aí... sei lá. Parece que a aula não passa. A gente desanima um pouco.

P. Ótimo. Como você acha que seus colegas te veem em sala de aula?

S. Como a menina que não deixa ninguém falar.

P. (risos)

S. (risos)

P. Você consegue diferenciar a Sara de quando ela começou inglês e como é a Sara hoje?

S. Ah... eu antes.... eu... era meio desocupada, meio desligada pra vida. Hoje estou um pouco melhor nos estudos.

P. Como você diferencia a Sara de dentro de sala e a Sara de fora de sala?

S. A Sara... dentro de sala... eh... deixa eu ver.... Ah! mais atenciosa, mais comunicativa e participativa... fora de sala também, bastante comunicativa e participativa... sou atenciosa para algumas coisas... outras nem tanto.

P. Você disse que não tem muita intimidade com os seus colegas? Por que?

S. Ah... Sei lá...(risos) Acho que é pouco tempo pra gente ficar. Pouco tempo de aula... sei lá... pra gente conversar...alguma coisa assim.

P. No I4, quais são seus melhores amigos?

S. Pode repetir, por favor?

P. No I4 quais são os seus melhores amigos?

S. Karine, Mikaela e só.

P. Vou te fazer uma outra pergunta. Por que você está estudando inglês?

S. Ahhhhh...Para o meu futuro, para conseguir um bom emprego, porque eu gosto, porque gosto de aprender inglês, gosto de falar, e eu gosto de idiomas em geral.

P. Você tem preferências? Há alguma coisa que você prefere para estudar e aprender inglês?

S. Ahhh. Tipo músicas, filmes?

P. Isso.

S. É... música filme, seriados

P. No futuro você que se formar em qual área?

S. eu estou um pouco indecisa, mas estou pensando em turismo.

P. Turismo, né?

S. Sim.

P. Ótimo. Você disse que seus pais são muito orgulhosos de você.

S. São.

P. Como você percebe isso?

S. Porque meu pai sai falando aos quatro ventos que a filha dele fala inglês e espanhol. Que a filha dele é muito estudiosa... blá.. blá... blá... e ele me falam isso também.

P. E como é isso para sua autoestima? Como você se sente quando fazem isso?

S. Eu me sinto um pouco com vergonha. Todo mundo fica olhando pra minha cara. É tipo, Óhhh! Mas é uma sensação boa.

P. Você se sente feliz com isso?

S. Muito

P. Quem que você acha que te reconhece assim em sala?

S. Geralmente mais o professor e alguns a que tem dificuldade de fazer os exercícios, daí eles me pedem ajuda.

P. Você acha o professor legal?

S. Alguns sim outros, não.

P. Não, nesse caso o professor *Sol*.

S. Ah... Éhhhh... simmmm.. muito. Extremamente legal.

P. O que ele faz que te empolga em sala?

S. Ah.. ele é um brincalhão, faz bastante piadas. Ele é simpático. Ele é comunicativo, animado. Ele se preocupa com os alunos fora de sala de aula, até. Ele é muito legal, gente boa.

P. Uma outra pergunta, Sara. Eu estava olhando em um dos questionários. Você diz o seguinte, que você pensa em viajar para os Estados Unidos da América.

S. Sim

P. Esse sonho ainda é latente?

S. Sim...muito. O Sonho ainda está aqui firme e forte. Um dia eu realizo.

P. Eu não tenho dúvida disso. Muito bom. Tenho uma outra pergunta relacionada à autonomia. Você entende o que é autonomia?

S. Sim.

P. Você se acha ou você se vê como uma aprendiz autônoma?

S. Não. Não no geral. Em alguns aspectos sim mas em outros não.

P. Quais aspectos?

S. Pronúncia de algumas palavras... tradução.

P. Nesse caso, você precisa recorrer ao professor, não é?

S. Sim, em algumas expressões.

P. Se você fosse verificar... qual a sua autoestima em sala de aula, ela é baixa, média ou alta?

S. Minha nota de participação?

P. Não, a sua autoestima em sala. Você acha que tem autoestima média, baixa ou alta?

S. Alta.

P. Que nota você daria para a interação entre você e os colegas de sala?

S. De zero a dez?

P. Sim, de zero a dez.

S. Quatro.

P. Você pode dizer para mim quais são as suas principais motivações para aprender inglês?

S. Vontade de subir na vida, meus pais que estão sempre me incentivando. Ah... porque eu gosto... o fato de eu gostar do idioma, a expectativa de um futuro melhor e a vontade da aprender.

P. O que você falaria para uma pessoa que irá tornar um aprendiz de inglês?

S. Vai em frente que vale a pena.

P. Excelente. Sara muito obrigado pela entrevista. Agora vou fazer a transcrição dela. E muito obrigado mesmo. Agradeço muito pelo seu tempo.

Anexo I – ENTREVISTA – GABRIEL

P. Quero te agradecer por você se dispor do seu tempo para esta entrevista. Eu estava verificando seus textos e eu fiquei impressionado com a maneira como você se enxerga em sala, a maturidade que você tem, apesar de ser tão novo. Eu estava aqui olhando, você me disse que desde os seis anos você estuda inglês e sempre foi apaixonado. Eu queria saber o que te faz ser apaixonado pelo idioma?

G. Pelo com..No começo, eu acho que porque era... era porque era alguma uma que eu não sabia falar... que eu não sabia alguma coisa coisa que eu nunca tinha ouvido falar, que eu não sabia, pareci uma coisa de outro planeta. Era só curiosidade. Nossa! Isso parece ser muito legal. Eu nunca vi, não sei nem o que é, mas depois disso... eu não sei explicar muito bem , porque eu sou apaixonado pela língua inglesa. Só gosto muito de falar, de ler qualquer coisa em inglês e...conversar

P. Que maravilha! Em um dos questionários você disse que um dos principais motivos que você quer aprender inglês é para viajar. Você acha que viajar é o único propósito? Por quê que você acha que você vai aprender inglês só pra viajar?

G. Nããããããããã...seria só pra viajar também.Porque.... eu pretendo. Eu decidi que eu vou tentar conseguir em emprego de tradutor...eu esqueci o nome agora.

P. Que legal! Que legal!

G. É daqueles tradutores que traduzem em tempo real. A pessoa fala uma frase e logo depois ele traduz.

P. Chama-se intérprete...

G. Isso! Isso!

P. Intérprete ou tradutor simultâneo.

G. Isso, isso mesmo... Eh...aí eu...

P. E porque escolheu ou acha legal essa profissão?

G. É porque eu vou poder estar trazendo informações “pras” pessoas que não sabem inglês e eu também vou poder tá ouvindo o inglês de pessoas importantes na maioria das vezes... é interessante.

P. Tá bom... e Gabriel, me diz uma coisa... como você se avalia enquanto aprendiz de inglês?

G. Hum... Ahhhh. Eu não sou um bom aprendiz não. Eu sou bem preguiçoso. (risos)

P. (risos) Como você é tão preguiçoso e tira só notas boas, isso aí você não acha um pouco incoerente?

G. Não... porque... assim... eh.... quando chega alguma coisa que eu não conheço e eu aprendo... e eu não costumo pesquisar muito a fundo sobre aquilo, mas eu tiro notas boas porque a maioria das coisas e coisa eu já conheço.

P. Hum... que bom... se eu colocasse um espelho na tua frente e em sala de aula, como que o Gabriel se vê em sala de aula?

G. Como?

P. Eu coloco um espelho e você está enxergando em sala. Quem você vê ali. Conta pra mim.

G. Ah... deixa eu pensar... É meio complicado porque... assim...é.... todo mundo vê como se fosse uma pessoa maior, sabe? Que está lá só por estar. Que não tem mais nada pra aprender. Não é bem assim que eu me sinto quando eu to na aula. Ainda tenho muita coisa pra aprender, mas todo mundo pensar: Não, não tem disso não, você já manja muito... não sei o quê...

P. E você não acredita nisso que as pessoas falam de você?

G. Não, eu ainda tenho muito o que aprender. Eu não acho que eu já esteja no topo. (risos)

P. (risos) Que interessante. Me diz uma coisa, dentro da sala de aula, quais são as coisas que mais te afetam? Ou seja: O que te incomoda, ou te deixa feliz. Aqueles que alteram, que você percebe que te mudam em sala.

G. Hum... Eh... Eu descobri que no semestre passado... uma professora que...um negócio que me deixa fora do sério e quando o professor faz muita brincadeira sem graça comigo, que eu não gosto. Eu, no último dia de aula, ela fez uma brincadeira comigo que eu sai de sala com tanta raiva que eu nem voltei no último dia e tinha trabalhos para entregar. Não gosto que fiquem fazendo brincadeira só comigo. Sabe? Não é o tipo do professor Roger que brinca com todo mundo, eu entendo, mas a professora “tava” brincando somente comigo.

P. E que tipo de brincadeira te incomoda em sala? Qual é o tipo? Qual foi a brincadeira que ela fez contigo, mais especificamente?

G. Deixa eu tentar lembrar de alguma aqui... só um momento. Ah... hum.. agora eu não estou lembrando não, desculpa.

P. Mas ela fazia você se sentir mal na frente dos colegas? Você se sentia mal com as brincadeiras em frente aos colegas?

G. Sim.

P. Você se sentia superior, inferior ou...

G. Eu me sentia chamando a atenção demais porque ela só fazia isso comigo. Sabe? Era como só existisse eu na sala de aula pra ela brincar.

P. Você então se julga uma pessoa que não gosta de estar com os holofotes?

G. Isso, exatamente.

P. Num dos questionários, você escreveu uma coisa muito interessante. Eu falei... eu achei... poxa.. incrível. Você diz que você é muito tímido, ou seja, tem algumas coisas que você percebe em sala de aula é a questão....diz... eu sei que sou reticências em sala. Você já era tímido? Foi ficando? Na sala de aula você assume essa postura de ser uma pessoa tímida? Fora, você é uma pessoa tímida?

G. Fora da sala eu não acho que sou uma pessoa tímida e no começo eu não me lembro de ser tímido lá na primeira, terceira série, mas não sei porque motivo que quando chegou por volta da quinta ou sexta, toda vez que eu vou falar alguma coisa em público, na sala... que todo mundo para ouvir...assim.. o coração acelera, não falo direito, não sei o que acontece.

P. Então você fica nervoso...ou acha que você... Então agora temos duas situações, o porquê você tá nervoso e... ou porque as pessoas param para te ouvir?

G. Não sei.

P. Você não acha que você tem algo de interessante pra passar? Por quê que as pessoas te dão tanto crédito?

G. Não sei o porque. Deve ser porque eu geralmente não costumo falar muito. Acho que como as pessoas me veem como alguém que sabe bastante de

muita coisa na escola, elas pensam: Ah! Se ele tá parando pra falar uma coisa, deve ser importante. Vamos escutar. Eu acho que é isso.

P. Que legal! E em sala de aula, Gabriel, quais são suas maiores dificuldades. Você...eu lembro que em um dos questionários, você disse que antes tirava ...quando foi perguntado sobre qual foi a sua maior nota, e era dez e você se julgava excelente, posteriormente, você tirou nove e você não se colocou nem como ótimo. Você colocou como muito bom porque sua nota era 9. Porque houve esse declínio? Porque você de excelente passou a se achar muito bom? Como foi isso?

G. Eu acho que porque apareceram algumas coisa, uns conteúdos diferentes, que eu....tipo...eu não sabia, aí eu aprendi esse conteúdo, só que não foi do jeito que eu aprendi o resto das coisas. Sabe por que? Porque eu aprendi inglês naquela fase no Final Fantasy, foi... eu fiquei muito sem prática... ficava sem falar, eu falava comigo mesmo, repetia...eu ficava lendo no jogo, Ai essas coisas que eu aprendi... eu aprendi... ali na sala e acabou...eu não pus em prática...muitas vezes para poder_____ acho que isso diminuiu em pouco na minha nota. Porque eu não aprendi tão bem as coisas que eu aprendi tão bem antigamente.

P. Eu, ah...Eu acho interessante que você, falando agora da questão do professor, você leva muito em conta a metodologia, algo que você cita muito na sua história de vida. Você fala que a metodologia é extremamente efetiva, combinando um profundo conhecimento vindo do passado e de pesquisa, feitas recentemente do seu modo descontraído. Você atribui muito à ação do professor. Você diz aqui que foi o semestre mais interessante do seu curso, além de ensinar o que há por trás do inglês, não é o inglês nu e cru. O que é o inglês nu e cru que você chama?

G. quando o professor pega e fala: Olha gente, a gente tem essa lição aqui no livro, vamos analisá-la e vamos entender o porquê eles estão falando desse jeito e pronto...eles não dão nenhum exemplo de como isso acontece na rua,

porque acontece de jeito diferente, o jeito de se falar tal coisa. As pessoas falam coisas diferentes.

P. Que bom. Outra coisa, você apontou aqui que você tem receio de errar em sala, porque?

G. É aquela coisa, na hora que eu vou falar eu acho que junto a um timidez com medo de errar e a s vezes eu nem falo porque por causa disso... eu não sei o porquê eu tenho medo de errar... eu acho que é porque as pessoas vão me achar inferior se eu errar numa coisa que eu sou considerado muito bom.

P. Ah... entendi. Então você está me dizendo que as pessoas te consideram um aluno muito bom em inglês.

G. Sim.

P. E como você se considera?

G. Um aluno mediano, que já tem um bom conteúdo de inglês, mas que não se demonstra tão bem assim na sala.

P. Por exemplo, nós temos vários colegas em sala e três dos seus colegas, a Sarah, o Spector e o Yago. Eles também serão entrevistados. Então dentro do contexto da sala de aula, sua sala é toda mapeada e eu percebi que você só se senta naquele lugar ali, no cantinho, quase perto do professor. Você não costuma mudar de lugar?

G. Geralmente não, porque naquela sala é engraçado. Porque tem mais ou menos dois grupos; dos meninos que a gente senta ali, a gente fica meio zoando, às vezes, e a gente troca informação _____, sei lá... menos...conversando. O meio... não sei como é o pessoal do meio. Do outro lado da sala ficam as meninas, mas eu sento ali perto do professor porque eu cheguei mais tarde naquela sala. Acho que foram dois dias depois e todo mundo já tinha sentava no seu lugar. Eu meio que cheguei assim e... fiquei

mais lá pelo canto. Quando a pessoa chegar _____, Poxa! Esse cara chegou ontem e já está sentando aqui no meu lugar.

P. (Risos) Diz pra mim outra coisa... em sala de aula você entra pela porta da sala. O que muda em você? Quem é o Gabriel na sala e o quem é o Gabriel fora de sala?

G. Quando eu entro em sala...eu... eu... não sei... eu só gosto muito de inglês, então quando eu entro eu começo a presta muito mais atenção. Como eu tenho vindo direto do trabalho recentemente, eu geralmente chego muito dormindo, muito com sono. No... no curso...mas quando eu entro em sala esse sono se esvai e eu consigo prestar atenção bem na aula. Aí logo depois que eu saio da aula eu já estou quase dormindo de novo, porque o dia é muito cansativo, mas enquanto eu estou aprendendo inglês, geralmente acontece que é tão interessante na maioria das vezes.

P. E o que faz você...o que você acha que te faz ficar diferente em sala? Por que você muda?

G. Minha paixão pelo inglês talvez, eu acho.

P. Então sua relação com o inglês é uma relação de paixão?

G. Isso.

P. Explica pra mim isso. Essa paixão toda.

G. Ah... Eu gosto muito de inglês, de praticar, de ouvir, de conhecer coisas novas, de conhecer peculiaridades e lugares que falam inglês, conhecer coisas engraçadas da língua, essas coisas.

P. Ótimo. Você pratica voleibol, não é?

G. Praticava. Porque eu trabalho agora.

P. Entre voleibol e inglês, o que você mais gosta?

G. Inglês.

P. Você falou que tem um vocabulário enorme, mas sua pronúncia precisa melhorar. O que você tem feito para melhorar sua pronúncia?

G. Tenho procurado contato pela internet com pessoas de países que falam inglês pra eu melhorar tanto a minha pronúncia e ser entendido por pessoas de lugares diferentes, para eu entender o jeito que as pessoas de lugares diferentes falam, para eu me acostumar, por exemplo, como um britânico e diferenciar do americano.

P. E esse inglês que você é apaixonado, como pé ele para sua autoestima? Você, por exemplo, fala que não gosta que as pessoas falem que você é bom, mas pessoalmente, lá no seu íntimo, como fica sua autoestima com o inglês que você sabe ou estuda?

G. Ah.. Isso me deixa muito feliz, porque a única coisa que eu sou elogiado, comumente, é do meu inglês, então, quando a pessoa fala, eu digo; Ah! Não, o que é isso... Mas, no fundo, eu fico; Nossa! Obrigado, ainda bem que você realmente percebe que eu gosto muito disso. Apreciam que eu sou bom num negócio que eu gosto.

P. Você ouviu o que você falou, que interessante? Gostei demais. Foi muito legal, você falou assim: A única coisa que as pessoas me elogiam é o inglês.

G. Sim.

P. Não há nenhuma outra coisa que as pessoas te elogiem? Quais são as outras coisas que as pessoas elogiam em você, além do inglês?

G. Olha...geralmente o pessoal costuma achar que eu sou bom em física. O que não é verdade. O que não é mais, pelo menos. Já tá muito difícil e

geralmente as pessoas falam: Ah! Você é bom em física, me dá cola aqui, por favor. Mas é só isso.

P. Um coisa... você falou que gosta de ler tudo, tudo, tudo o que é em inglês. Quando você, por exemplo, a questão...você só estuda inglês em sala de aula?

G. No momento sim. Eu só tenho estudado inglês em sala de aula, mas, antigamente, no período que eu tinha férias, que eu não tinha nada pra fazer, eu pegava, por exemplo, o site de jogos em inglês e saía lendo. Estudo só para conhecer. Daí eu via uma palavra que eu não conhecia, aí eu procurava ver o que significava e assim...fazendo isso...eu nunca parei para anotar coisas e tal. Tudo mais olhando assim e pesquisando na internet mesmo.

P. Ótimo. Uma outra coisa. Se você fosse elencar algumas características, listar algumas características do Gabriel em sala, quais são as principais características do Gabriel em sala? Em palavras.

G. Quais características... eh... Ele costuma prestar bastante atenção, sempre, em sala de aula e... não costuma se distrair. Tem bastante vergonha de falar quando é chamado e, às vezes ele também se distrai em sala, o que acontece com todas as pessoas.

P. Você me deixou agora pensativo. Por que quando o professor te chama você fica com vergonha? O que... ou seja... estão todos no mesmo nível. Você é tido como um dos melhores da sala. O que te faz ficar com vergonha?

G. Acho que isso mesmo, o medo de errar que me deixa com vergonha. O professor chama as pessoas até falam: Vixe! O Gabriel? Sabe fácil o que é. O que não sei o que. Às vezes erro. O pessoal fala: Vixe! Você está bem? Pode ir para casa. Você deve está passando mal.

P. Gabriel, muito obrigado por esse bate-papo. Foi muito bom falar com você. Muito obrigado pela entrevista. Muito obrigado pelas perguntas que você respondeu.

ANEXO J – ENTREVISTA – YAGO

P. Yago, quero muito agradecer pelo tempo que você está me concedendo aqui nesta entrevista, viu? É muito importante pra mim. Primeiramente, eu estava lendo o seu texto e é muito interessante que no começo você fala que você começou fazendo CIL porque seus pais te incentivaram [isso]. Você acha que esse incentivo foi importante pra você porquê?

Y. Ah... porque se não eu não iria nem começar, ué. Se eles não tivessem falado pra eu ir, que iria ser importante para o meu futuro e tal, eu não iria. Eu não teria ido.

P. Uma coisa interessante, aqui no seu texto, você sempre fala do seu futuro, tanto nos questionários como nos textos, todos os papéis que você já preencheu e respondeu. Você sempre fala do futuro. O que você acha que o futuro reserva pra você?

Y. O inglês vai ser bom, na minha opinião, para o meu emprego e tal. Eu não faria inglês só para a língua [risos] ou só para viajar...pra viajar para outros países também. Para o meu futuro, sim.

P. Você é o primeiro a falar isso. Então se fosse só para aprender falar a língua, você não iria fazer não?

Y. Não, não ia não.

P. E teve uma parte que você começou a se desinteressar. Você já por três vezes reprovou e a outra você perdeu a matrícula e precisou voltar outro nível, não foi isso?

Y. Foi, isso.

P. Mas por que você foi perdendo o interesse pela língua?

Y. Porque estava ficando muito complicado de eu aprender. Eu não estava entendendo muito a matéria, aí eu fui perdendo o interesse.

P. O que me saltou aos olhos foi que por 3 vezes você disse que...sobre terminar logo o curso, acabar logo o curso e receber ,logo o diploma. Essa pressa você atribui a que?

Y. E que tipo... o inglês pra mim é mais para o meu currículo, para o meu futuro, entendeu? Não me interessa muito assim em aprender para falar inglês ou para ter outra língua. É bom, eu sei. É que nem eu te falei, quero aprender mais para o futuro de trabalho e tal.

P. Ser professor de inglês você não quer não?

Y. Se não atribuísse ao meu trabalho.Se não aumentasse alguma coisa em meu currículo eu não faria.

P. eu acho interessante que para você o inglês é só pra isso. É uma questão profissional mesmo, não é?

Y. Isso.

P. Uma ferramenta. Olha, interessante, de um tempo pra cá, você disse que ficou mais interessado no inglês e justamente por causa do currículo ou porque começou a gostar mais da língua.

Y. No começo, é que nem eu te falei. Mais pelo trabalho e tal. Aí, com o passar do tempo eu fui e esforçando, aí eu comecei a gostar mais de fazer inglês, que eu estava entendendo mais as matérias. Daí eu fui vendo alguns filmes, ouvindo mais algumas músicas e me interessando mais.

P. Yago, durante as minhas observações em sala de aula, eu percebi que você é muito tímido em sala. É verdade?

Y. Não é que eu seja muito tímido assim, quieto e tal. É que eu podia tá cansado e também não tinha interesse em fazer atividades. Eu queria mesmo é passar, aprender a matéria e passar.

P. [risos] Aprendeu, passou e pronto. Então, uma outra coisa que eu observei foi que você ficava extremamente quieto. A sua interação essa muito limitada em sala de aula. Você chegava sentava, o professor dava aula e você levantava e saía. Você percebeu isso?

Y. Percebi. É porque não me importava muito em falar em sala de aula. Eu queria mesmo era aprender, passar na prova, passar para o outro nível e terminar logo.

P. Hum. Vamos pensar que você tem espelho em sala de aula. Ou melhor, a sala ficou bem pequena e você está se assistindo em sala de aula. Quais são as características que você dá para o Yago em sala de aula.

Y. eu acho que atualmente eu presto bem atenção na sala de aula [isso o tempo todo] eu [você presta bastante atenção, é verdade] eu presto atenção na aula, fico dando mais atenção no que o professor fala, qual a dica que ele dá para eu ir bem na prova, entendeu? Tirar uma nota boa.

P. E na condição de aprendiz de língua inglesa de LI, como você se avalia?

Y. Olha, antes, eu vou dizer que eu era bem ruim. Eu não queria aprender, por isso eu tina dificuldades, mas agora com interesse tu acho que eu estou aprendendo mais e ...médio. Acho que sou mediano.

P. Mediano! Outro detalhe. O que mais te afeta na sala de aula? Ou seja, o que o professor faz ou o que os colegas fazem que você se sente afetado. Afetado de que forma; o que te desestabiliza que você gosta ou que você não gosta dentro da sala de aula.

Y. Eu não gosto que me tratem diferente. Se o professor ficar fazendo muita graça comigo e com os outros não, ficar humilhando também não acho legal. Ficar tipo tirando o aluno. Que nem minha última professora. Não acho legal também isso. Eu gosto mais do professor ser mais, passar filme, não só ficar dando aula, porque é muito chato.

P. Você considera o professor *Sol* um bom professor?

Y. Considero. Um dos melhores para aprender. Para você ter interesse de aprender inglês.

P. Quais são as coisas que faz, que você pensa, esse professor é top?

Y. Oh. Eu acho ele engraçado. Eu acho ele engraçado demais. E também acho que ele tem umas aulas dinâmicas que fazem a gente se interessar mais. Ele passa música, passa alguns vídeos. Acho bem legal isso.

P. A sua principal motivação para aprender inglês é somente a questão de futuro, então, não foi isso que você falou?

Y. Isso, isso e meus pais.

P. O que é o inglês para sua autoestima?

Y. Para minha autoestima. Eh... Ah... não sei...fazendo inglês eu vou ter um currículo melhor e posso me dar bem no futuro.

P. Qual é a sua relação com a língua inglesa fora de sala.

Y. Fora de sala? Eu acho que 4 ou 5. Só tento praticar assim mesmo. Eu assisto filmes, toco música e daí eu tento falar, tento descobrir o que o cara tá falando...essas coisas.

P. Eu estava olhando um gráfico. Num dos seus...como posso dizer? Um dos questionários que você respondeu muito interessante. Você diz assim. A pergunta é a seguinte...eu gostaria de ser...participativo em sala de aula. O que impede você de ser participativo em sala de aula?

Y. Acho que a preguiça mesmo de se enturmar com o pessoal. De... porque eu já reprovei duas vezes e eu era muito amigo do pessoal de sala. A gente fazia muita bagunça e isso me atrapalhava, né? Eu vi que isso não estava me ajudando.

P. Você agora é um aprendiz mais focado?

Y. Isso. Eu quero focar mais para terminar.

P. Você disse que sente orgulho de você quando faz algo certo. Na sala de aula você faz algo mais certo ou mais errado?

Y. Atualmente eu estou fazendo mais certo.

P. Em sala você pensa muito em suas notas. O que te faz tanto pensar em notas? Medo de ser reprovado novamente?

Y. Isso, exatamente isso?

P. E você disse que não gosta de sair de sala sem aprender.

Y. É... atualmente é.

P. Você aqui nas respostas você diz o seguinte “ Eu sei que sou tímido em sala”

Y. Sim

P. Você antes tinha falado que “não é que você é tímido”. (risos)

Y. (risos) Não... não é. Tímido assim que eu falo de querer me... de falar mais. Querer chegar mais no pessoal pra conversar. Tipo a timidez de como é que posso explicar. Não vou fazer amizade com aquele e conversar. Vai fazer bagunça na sala e eu vou reprovar de novo, entendeu?

P. Para a questão de graduação, você está pensando em fazer graduação em que área?

Y. Educação Física.

P. Você marcou isso em um dos questionários. Você falou que artes e educação física são suas disciplinas preferidas. É porque você desenha, não é?

Y. Sim.

P. Você faz é grafite?

Y. Também.

P. Mas isso é devido ao jogo de vídeo game que você curte?

Y. Curto. Acho legal.

P. Você joga o quê? Play II, X-box. O que você joga?

Y. Eu jogo no console. No Play III. Também gosto de RPG. Computador também.

R. Você disse que não é interessante para você ser reconhecido como aprendiz de língua inglesa. Por que não é importante para você?

Y. Eu acho que não é importante assim não... para o meu inglês. Para o que eu quero, para minha meta que é passar, pegar meu diploma. O mais importante mesmo é eu prestar atenção durante as aulas, tirar uma nota boa e passar.

P. O que você mais gosta de estudar em inglês?

Y. Eu gosto de estudar sobre filmes, livros. Mais coisas assim desse tipo... não gosto muito de vocabulário não... acho chato. Acho difícil de entender também.

P. Yago, muito obrigado pela sua entrevista e pelo tempo que você concedeu.

Y. De nada.