



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

LEITURA E IDENTIDADES NO DISCURSO DE PROFESSORES  
DE CENTROS DE LÍNGUAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E FRANCÊS

CURITIBA

2017

FERNANDA MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

LEITURA E IDENTIDADES NO DISCURSO DE PROFESSORES  
DE CENTROS DE LÍNGUAS NO CONTEXTO BRASILEIRO E FRANCÊS

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Peixoto Cherem  
Coorientadora: Profa. Dra. Marie-Cécile Guernier

CURITIBA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607

Lima, Fernanda Macedo de Oliveira

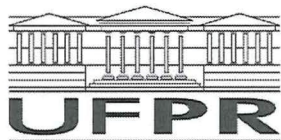
Leitura e identidades no discurso de professores de centros de línguas  
no contexto brasileiro e francês. / Fernanda Macedo de Oliveira Lima. –  
Curitiba, 2017.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas  
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Peixoto Cherem

1. Professores de línguas - Identidade. 2. Língua inglesa - Leitura –  
Estudo e ensino. 3. Análise do discurso. I. Título.

CDD – 428.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA MACEDO DE OLIVEIRA LIMA** intitulada: **LEITURA E IDENTIDADE NO DISCURSO DE PROFESSORES DE CENTROS DE LÍNGUA NO CONTEXTO BRASILEIRO E FRANCÊS.**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Novembro de 2017.

LUCIA PEIXOTO CHEREM

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

CLORIS PORTO TORQUATO

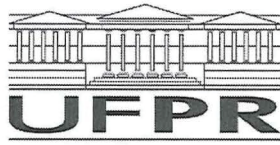
Avaliador Interno (UFPR)

MARIE CECILE GUERNIER

Co-orientador - Avaliador Externo (UGR3)

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Avaliador Externo (UFPR)



**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia vinte e sete de Novembro de dois mil e dezessete às 10:00 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro 460 Edifício D. Pedro I, foram instalados os trabalhos de arguição da mestrand **FERNANDA MACEDO DE OLIVEIRA LIMA** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **LEITURA E IDENTIDADE NO DISCURSO DE PROFESSORES DE CENTROS DE LÍNGUA NO CONTEXTO BRASILEIRO E FRANCÊS..** A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: LUCIA PEIXOTO CHEREM (UFPR), CLORIS PORTO TORQUATO (UFPR), MARIE CECILE GUERNIER (UGR3), DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela Aprovação da aluna. A mestrand foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, LUCIA PEIXOTO CHEREM, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 27 de Novembro de 2017.

LUCIA PEIXOTO CHEREM

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

CLORIS PORTO TORQUATO

Avaliador Interno (UFPR)

MARIE CECILE GUERNIER

Co-orientador - Avaliador Externo (UGR3)

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Avaliador Externo (UFPR)

“Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

*Mikhail Bakhtin*

## RESUMO

Tendo em vista questões relacionadas a leitura e identidade, nesta pesquisa busca-se analisar o discurso de professores em dois centros de línguas em contextos distintos, o do Centro de Línguas e Interculturalidade, Celin-UFPR, no Brasil, e o do departamento de Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, Lansad-UGA, em Grenoble, na França. A investigação parte das representações identitárias dos professores desses centros, analisadas por meio do discurso sobre as experiências que tiveram no ensino/aprendizagem da leitura em língua inglesa. Para isso, foram utilizadas as teorias do discurso propostas por Bakhtin e Voloshinov e por pesquisadores cujos trabalhos têm por base o Círculo de Bakhtin. O estudo está estruturado em cinco capítulos. Primeiramente, há a introdução da pesquisa em linhas gerais e a apresentação de sua proposta. No capítulo 2, língua, leitura e identidade são abordadas, considerando-se concepção e ensino de língua, ideologias e políticas linguísticas. No capítulo 3, é exposto o contexto de pesquisa, assim como a abordagem metodológica e os instrumentos utilizados para a geração de dados. No capítulo 4, os dados são analisados e, finalmente, em um último capítulo, são traçadas as considerações finais. Tais considerações podem servir para que futuras pesquisas sejam feitas de modo a sugerir ações que possam efetivamente contribuir para que a leitura seja trabalhada de forma significativa, levando-se em conta as interações nas atividades socioculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Identidades. Discurso. Língua inglesa.

## **ABSTRACT**

In this research, we analyze the discourse of teachers in two language centers in different contexts, the Centro de Línguas e Interculturalidade, Celin–UFPR in Brazil, and the department of Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, Lansad–UGA, in Grenoble, France. The research starts with the teachers' identity representations from these language centers, analyzed through the discourse about the experiences they had in teaching / learning reading in English. For that, the theories of discourse proposed by Bakhtin and Voloshinov and the studies based on the Bakhtin Circle were used. The study is structured in five chapters. First, as an introduction, the research proposal is presented in general terms. In chapter 2, language, reading and identity are mentioned, considering the language conception and teaching, ideologies and linguistic policies. In Chapter 3, the research context, the methodological approach and the instruments used for the generation of data are presented. In Chapter 4, the data analysis is done and, finally, in a last chapter, the final considerations are presented and they may serve for future research in order to suggest actions that can effectively contribute to the teaching of reading in a significant way taking into account the interactions in sociocultural activities.

**KEYWORDS:** Reading. Identities. Discourse. English language



## LISTA DE CONVENÇÕES

Situação	Convenção
Pausa breve	-
Pausa longa	--
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (Ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...)
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	-- (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[ [ (ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso leio pros meus netos

Fonte: Preti (1999)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	- Análise Crítica do Discurso
CECRL	- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CELIN	- Centro de Línguas e Interculturalidade
CUEF	- Centre Universitaire d'Études Françaises
DILIPEM	- Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Numérique
EFL	- English as a Foreign Language
EHEA	- Área Europeia de Ensino Superior (sigla em inglês)
ELF	- English as Lingua Franca
ELT	- Ensino de Língua Inglesa (sigla em inglês)
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IMP	- Innovative Medical Partners
IT	- Information Technology
LA	- Linguística Aplicada
LANSAD	- Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LE	- Língua Estrangeira
LELE	- Littérature Étrangère en Langue Étrangère
LIDILEM	- Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
NSE	- Falante Nativo de Inglês (sigla em inglês)
PhD	- Philosophiæ Doctor
PLE	- Português como Língua Estrangeira
QECRL	- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
RANACLES	- Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur
SCHLA	- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
STMG	- Sciences et Technologies du Management et de la Gestion
TESOL	- Teaching English to Speakers of Other Languages
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UGA	- Université Grenoble Alpes
UK	- United Kingdom

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>2</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	4
1.2	OBJETIVOS .....	5
<b>2</b>	<b>LÍNGUA, LEITURA E IDENTIDADE .....</b>	<b>5</b>
2.1	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA .....	5
2.2	ENSINO DE LÍNGUA, IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	9
2.3	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E MULTILINGUISMO NO BRASIL .....	13
2.3.1	O desenvolvimento da competência multilíngue e multicultural e a experiência da alteridade.....	15
2.4	LÍNGUA PADRÃO E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	18
2.5	LEITURA E LEITOR .....	20
2.6	IDENTIDADE E LÍNGUA .....	26
<b>3</b>	<b>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>32</b>
3.1	SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
3.1.1	Lansad.....	32
3.1.2	Celin .....	36
3.2	ESTUDO DE CASO.....	40
3.3	ANÁLISE DO DISCURSO .....	43
3.3.1	Análise do discurso e ideologia .....	44
3.3.2	Discurso e poder.....	46
3.3.3	Dialogismo .....	47
3.3.4	Gêneros do discurso.....	51
<b>4</b>	<b>DISCURSO DOS PROFESSORES DO CELIN / LANSAD .....</b>	<b>54</b>
4.1	ANÁLISE DO DISCURSO QUANTO A QUESTÕES DE IDENTIDADE .....	57
4.2	ANÁLISE DO DISCURSO QUANTO À LEITURA.....	75
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE 1 – PERGUNTAS DO ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1.....</b>	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2.....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4.....</b>	<b>123</b>

<b>APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 5.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 6.....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As motivações para o desenvolvimento desta pesquisa são decorrentes de meus questionamentos no período em que era aluna da graduação e, posteriormente, da pós-graduação e de minhas inquietações enquanto professora de língua inglesa no ensino regular e em centros de línguas. Durante o curso de graduação, entre as discussões que mais me despertavam o interesse estavam as relacionadas à leitura e aos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. No mestrado, as ricas disciplinas e as discussões ocorridas me fizeram pensar sobre a prática em sala de aula – principalmente, no ensino da leitura em língua inglesa –, assim como sobre a maneira como eu me reconhecia como professora dessa disciplina e a prática assumida por mim no trabalho com a leitura. Tais questionamentos se intensificaram quando entrei em contato, por meio do acordo bilateral entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Grenoble Alpes (UGA), na França, com professores de língua inglesa e tive a oportunidade de atuar em contexto francês como professora da língua mencionada.

A interação nesse contexto possibilitou a realização da pesquisa, que, inicialmente, teria a participação de três franceses, professores de língua inglesa, e de três brasileiros, também professores de língua inglesa. Assim, alguns paralelos seriam traçados quanto ao posicionamento tomado pelos professores no ensino da leitura, considerando-se os dois contextos. Porém, devido à indisponibilidade dos professores franceses para colaborar na pesquisa, precisei, a fim de traçar paralelos, deslocar o foco – dos professores franceses para três professores estrangeiros que gentilmente aceitaram participar das entrevistas.

Embora muito já tenha sido escrito e pesquisado sobre a leitura em língua inglesa, questionamentos ainda pairavam sobre minha prática e sobre meu posicionamento quanto ao ensino da leitura e motivaram, portanto, os questionamentos que norteiam a pesquisa: como professores, continuamos trabalhando com a leitura como pretexto para o ensino da gramática?; experiências positivas/negativas vivenciadas enquanto alunos orientarão as nossas práticas enquanto professores?; que importância é dada ao ensino da leitura em língua inglesa?; como os professores se veem enquanto leitores? Além disso, que ideologias orientam a prática, que conjunto de valores circulam no contexto onde os professores estão inseridos?; eles concebem língua como discurso?; como veem a língua inglesa

e que práticas adotam no ensino da leitura? Apesar de não haver respostas conclusivas para todos esses questionamentos, é importante mencioná-los aqui a fim de despertar o interesse para futuros estudos que possuam metas em comum com a presente investigação.

A pesquisa, como um todo, tem como pano de fundo um posicionamento crítico em relação à forma de organização social, cultural e econômica na qual estamos inseridos, afetada predominantemente pelo sistema capitalista, que transforma objetos, pessoas, culturas e outros aspectos intangíveis em mercadorias cuja venda está sujeita a interesses específicos e a relações de poder.

Ainda que esta dissertação esteja centrada nos professores, tendo em vista que considera um contexto dialógico em virtude do método de investigação proposto, é importante lembrar que o leitor, assim como o autor do texto, são parte fundamental desse processo. Primeiramente, a escolha do texto (e do autor) pelo professor deve ser levada em conta, uma vez que não é feita ao acaso. Nesse sentido, a leitura é vista como uma relação dialógica entre o leitor e o autor do texto, em que a palavra do outro (autor) se transforma em “palavra-alheia” do leitor, no sentido bakhtiniano, em seu próprio sistema conceitual (BAKHTIN; HOLQUIST, 1981, p. 282). Logo, a leitura é uma prática social que pode influenciar não apenas a visão de mundo do leitor como também a dos professores, em um processo interativo e dinâmico. Na leitura, “o diálogo é um processo de mudança contínua de negociação de posições, em que o significado local de um termo ou frase particular está sempre em jogo” (SKIDMORE, 2016, p. 30, trad. nossa)<sup>1</sup>. Nesse contexto dialógico, ainda que esteja inserido em um processo de aprendizagem no qual se tenha dado conta da complexidade da escrita como prática social, o leitor habituado somente a decodificar palavras fora de contexto ou a explorar apenas percursos lineares de leitura terá tendência a apresentar problemas de leitura no ensino/aprendizagem da língua materna e estrangeira, pois provavelmente não conseguirá ultrapassar a simples reconstituição da informação de determinado texto. Não conseguirá, portanto, ler o implícito do texto, sua forma de organização e argumentação (CHEREM, 2006).

Assim, a pesquisa aborda a leitura em língua inglesa a partir do modo como os professores dizem que a praticam em dois centros de línguas em contextos distintos, o do Centro de Línguas e Interculturalidade, doravante Celin-UFPR, no

---

<sup>1</sup> No original: “[...] *dialogue is a process of continuously shifting negotiation of positions, in which the local meaning of a particular term or phrase is always at stake*”.

Brasil, e do departamento de Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, doravante Lansad-UGA, em Grenoble, na França. A investigação parte das representações identitárias dos professores desses centros, analisadas por meio do discurso sobre as experiências que tiveram no ensino/aprendizagem da leitura nessa língua. Para isso, foram utilizados os estudos do discurso propostos por Bakhtin e Voloshinov e os de pesquisadores cujos trabalhos têm por base o Círculo de Bakhtin<sup>2</sup>.

O texto está estruturado em cinco capítulos. Primeiramente, introduzo a pesquisa em linhas gerais, delineando a sua proposta. No capítulo 2, trato do trabalho com a leitura e de concepções de língua e identidade. No capítulo 3, apresento o contexto de pesquisa, a abordagem metodológica e os instrumentos utilizados para a geração de dados. No capítulo 4, analiso os dados e, finalmente, em um último capítulo, faço as considerações finais.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Esta investigação se justifica pelo fato de que, no ensino da língua estrangeira, percebe-se pouca ou quase nenhuma mudança na prática em sala de aula relacionada à leitura em língua inglesa. O ensino de leitura nessa língua está, muitas vezes, atrelado à ideia de que o leitor/estudante deve primeiramente aprender um pouco da língua, por meio do estudo de palavras isoladas ou por meio de textos de leitura facilitada ou adaptados – muitos dos quais estão presentes em materiais didáticos e acabam sendo reproduzidos sem a devida preocupação com sua razão gráfica (aspecto gráfico, diagramação), o que compromete a discussão com o leitor/estudante sobre a feitura do texto. Assim, a proposta de leitura está geralmente direcionada à fixação da oralidade, distanciando-se do trabalho com textos autênticos, que oferecem elementos úteis ao leitor/estudante tanto em língua materna como em língua estrangeira (CHEREM, 2006, p. 2-3).

Nessa perspectiva, são abordados aspectos sobre o lugar que a leitura ocupa nas aulas de inglês como língua estrangeira nos contextos do Brasil e da França; as representações identitárias presentes no discurso dos professores entrevistados e

---

<sup>2</sup> Segundo Faraco (2009), o termo Círculo de Bakhtin é usado para se referir aos escritos de diferentes autores, de “diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais” (FARACO, 2009, p. 13), incluindo Mikhail M. Bakhtin e Valentin N. Voloshinov. A denominação Círculo de Bakhtin “foi-lhes atribuída *a posteriori* [...]. A escolha do nome de Bakhtin, neste caso, é plenamente justificável, tendo-se em conta que, dentre todos, foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura.” (FARACO, 2009, p. 13).

sua prática ao preparar e trabalhar com as atividades de leitura de modo a colaborar para a formação de leitores conscientes dos elementos e das particularidades do texto escrito.

Além disso, ao abordar o texto, a leitura, e ao investigar questões relacionadas a identidade e discurso, este estudo abre a possibilidade de discussão sobre a prática dos professores de língua estrangeira, o que pode beneficiar tanto a aprendizagem de LE no ensino regular e em centros de línguas quanto o desenvolvimento dos professores e pesquisadores.

## 1.2 OBJETIVOS

Com base no que foi exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira leitura e identidade se apresentam no discurso dos professores do Celin e do Lansad. Os objetivos específicos são:

- a) Analisar o discurso dos professores a fim de identificar relações de poder, ideologias linguísticas (como língua padrão, interesses imperialistas no campo da língua, etc.), observando de que modo elas se relacionam com leitura e identidade.
- b) Averiguar o modo de trabalho com a leitura em língua inglesa (prática docente Celin-UFPR e prática docente Lansad-UGA) por meio do discurso dos professores entrevistados.
- c) Analisar se os professores entrevistados trabalham com a leitura como pretexto para o ensino da gramática.
- d) Identificar se as experiências positivas/negativas vivenciadas pelos professores enquanto alunos irão orientar as suas práticas enquanto professores.
- e) Averiguar a maneira como os professores se veem enquanto leitores.

## 2 LÍNGUA, LEITURA E IDENTIDADE

### 2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

A língua tem sido objeto de discussão através dos séculos. As diversas abordagens dos fenômenos linguísticos derivam de posicionamentos epistemológicos



distintos. Em fins do século XIX e no início do século XX, a visão (e distinção) saussuriana de (entre) língua e linguagem serviu de base para o estruturalismo e se tornou bastante comum entre os pesquisadores. Por outro lado, a perspectiva do materialismo histórico para a linguagem, a partir dos estudos pioneiros do Círculo de Bakhtin, trouxe uma nova percepção para o campo da linguística. Em diálogo com a metodologia e pressupostos filosóficos definidos por Marx, o objetivismo abstrato atribuído à língua por Saussure foi criticado por Bakhtin e Voloshinov em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*<sup>3</sup>, de 1919. Embora estes últimos vejam, embora de modo distinto, a língua como um fato social – cuja existência se justifica basicamente pelas necessidades de comunicação –, esta não constitui para eles o sistema sincrônico homogêneo e ideal requerido por Saussure. Voloshinov e Bakhtin entendem que os signos linguísticos são sociais, mas não são sempre iguais, como idealizou Saussure (2012); pelo contrário, eles não possuem objetividade, pois são detentores de uma função ideológica precisa e estão sujeitos às relações de poder que se estabelecem nas relações de produção, isto é, no modo como os indivíduos se organizam para produzir as condições de sua subsistência.

A língua está em constante transformação e suas variações são decorrentes das mudanças sociais, ou seja, as variações que ocorrem na língua são de natureza social. O signo é dialógico e vivo, como a língua. Além disso, independentemente de sua origem, o signo é ideológico (VOLOSHINOV, 2010). A expressividade que acompanha uma entonação, o conteúdo ideológico e as relações com a situação social em questão, entre outros aspectos, alteram a significação e, portanto, modificam também o signo. A palavra é, por excelência, o signo ideológico, mas todo corpo físico (imagens, objetos, instrumentos de produção, objetos de consumo, etc.) pode ser transformado em signo (VOLOSHINOV, 2010).

Considerando que a língua está carregada de signos, o conteúdo da leitura é composto de significações múltiplas e ideologias. A linguagem interpreta e recria a realidade, porém nunca de forma neutra, ou seja, a ideologia, a visão de mundo do interlocutor (presente no texto) e do ouvinte (nesse caso, o leitor) impregnam as diversas vozes presentes na linguagem.

Assim, tal concepção de língua prevê sujeitos sociais utilizando uma linguagem em suas interações, como é colocado pelo Círculo de Bakhtin. Voloshinov defende

---

<sup>3</sup> *Marxismo e filosofia da linguagem* tem sido atribuído por pesquisadores da obra de Bakhtin apenas a Voloshinov.

que, “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (2010, p. 98). Pensar na linguagem também é pensar na produção dos discursos, onde estão sendo produzidos, qual a sua intenção e como os enunciados são construídos (BAKHTIN, 2003).

De acordo com Voloshinov e Bakhtin, a filosofia da linguagem está estreitamente vinculada a um dos problemas fundamentais do marxismo: a ideologia, que, por sua vez, está relacionada com a infraestrutura e a superestrutura da sociedade. No Prefácio de *Para a crítica da economia política*, Marx explica:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a **estrutura** econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma **superestrutura** jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1999, p. 52).

Assim, a forma como a sociedade se organiza juridicamente e politicamente em instituições sociais tem uma relação direta com a base, isto é, a estrutura econômica. No sistema capitalista, por exemplo, os bancos surgiram para controlar o capital e as organizações têm como objetivo último a obtenção do lucro. As classes sociais se modificaram em relação ao feudalismo<sup>4</sup> e a estrutura econômica propiciou o surgimento da contradição entre aqueles que detêm os meios de produção (fábricas, maquinário, etc.) e os que têm apenas a sua força de trabalho, uma forma de organização bastante distinta da do feudalismo, que tinha por base a propriedade dos feudos. Contudo, não se deve entender que a superestrutura é totalmente determinada, condicionada ou um mero reflexo da base, uma vez que as relações são complexas e sutis, havendo entre as duas instâncias um processo dinâmico, histórico e dialético, por meio do qual uma instância se liga a outra. De modo semelhante, muitos aspectos envolvendo a subjetividade dos indivíduos têm sido discutidos por teóricos contemporâneos do materialismo histórico, como István Mészáros (2004) e Slavoj Žižek (2012), em contraste com o caráter inteiramente objetivo que normalmente se atribui a essa corrente de pensamento.

---

<sup>4</sup> E continuaram a se transformar historicamente. Atualmente, por exemplo, a unidade de classe é completamente distinta do que era no século XIX, de maneira que muitos membros da classe média não se veem como trabalhadores assalariados, mas como capitalistas.

Com base na filosofia hegeliana, no materialismo histórico entende-se que a realidade é concebida como um movimento constante e contraditório (MARX, 2013). As contradições são a base da dialética e se apresentam, por exemplo, entre as classes sociais e entre o conjunto das relações de produção e o modo de produção. Para Marx, a dialética não se refere a falsas antíteses – como dia e noite, positivo e negativo –, mas à natureza contraditória de dada categoria, em “qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro” (BOTTOMORE, 2001, p. 80). Dessa forma, o capitalismo só existe às custas da exploração da força de trabalho.

Como a realidade está em constante movimento e as contradições são inerentes a esse movimento, o materialismo histórico não é estático nem determinista, tampouco consiste em uma relação de causa e efeito. No Posfácio da segunda edição de *O capital*, Marx nega que as leis gerais da vida em sociedade sejam as mesmas em todas as épocas – incluindo as leis econômicas. Pelo contrário, cada etapa de desenvolvimento possui suas próprias leis. À medida que um fenômeno social se origina, se desenvolve e, em alguns casos, se extingue, novas contradições surgem ao longo de todo o processo, que é dinâmico, dialético e histórico (MARX, 2013, p. 89-90).

Nesse contexto, Voloshinov considera que “as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica” (2010, p. 41). É importante ressaltar que a estrutura sociopolítica envolve todo o modo de organização da sociedade em dada época. Se as leis econômicas variam dentro de um movimento contínuo da história, ocorrem também transformações constantes nessa superestrutura da sociedade, o que, por conseguinte, implica em mudanças nos contatos verbais. Isso não coloca a linguagem como um reflexo da economia, mas como algo que surge das “necessidade[s] de intercâmbio entre os homens” por meio de interações verbais profundamente marcadas pelas “condições de uma situação social dada e [que] reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (VOLOSHINOV, 2010, p. 41).

Vale ressaltar que, ao se basear nas teorias do Círculo de Bakhtin, este estudo considera que há determinadas lacunas no marxismo, conforme apontado por Voloshinov e demais pesquisadores do Círculo, no que concerne à ideologia, que

precisa ser pensada em sua relação com a linguagem. Dessa forma, embora a dissertação dialogue com a epistemologia do materialismo histórico, nem sempre haverá total concordância com esta.

A linguagem, aqui, é vista, portanto, como um elemento de diálogo entre os homens em função de suas necessidades, não apenas econômicas, mas também políticas, emocionais, psicológicas, etc. Contudo, a linguagem é profundamente influenciada pelas relações de produção de determinada época, tendo em vista que tais relações afetam profundamente o tecido social e o comportamento humano e, conseqüentemente, as diversas formas de comunicação entre as pessoas.

## 2.2 ENSINO DE LÍNGUA, IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Se forem considerados aspectos políticos, ideológicos, econômicos e históricos, definir língua torna-se uma tarefa difícil. Nesse contexto, a ideologia tem necessariamente de estabelecer uma relação com a realidade a fim de que seja eficaz e não vista como mera abstração. Também cabe destacar as quatro vertentes principais relativas à conceituação de ideologia analisadas por Kathryn Woolard (1998):

A primeira vertente comum é a compreensão da ideologia como ideacional ou conceitual, referindo-se aos fenômenos mentais; a ideologia tem relação com consciência, representações subjetivas, crenças, ideias. [...]

A segunda [...] é uma conceitualização da ideologia como derivada da, enraizada na, reflexão da ou sensível à experiência ou aos interesses de uma posição social específica, embora a ideologia com bastante frequência (segundo alguns pontos de vista, sempre) seja representada como uma verdade universal.

A terceira vertente principal da ideologia, muitas vezes vista como uma extensão da segunda, estabelece um vínculo direto com posições ocupáveis de poder – sociais, políticas e econômicas. A ideologia é vista como ideias, discursos ou práticas significantes a serviço da luta para adquirir ou manter o poder.

Uma quarta vertente principal [...] é [...] a de distorção, ilusão, erro, mistificação ou racionalização. Essa distorção pode derivar da defesa do interesse e do poder, mas essa não é a única fonte reconhecida. Quando a ênfase teórica é no caráter intelectual e não social da ideologia, a distorção pode ser vista também como devida a limitações humanas de percepção e cognição. (WOOLARD, 1998, p. 5-7, trad. nossa)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> No original: “The first common strand is an understanding of ideology as ideational or conceptual, referring to mental phenomena; ideology has to do with consciousness, subjective representations, beliefs, ideas. [...] A second, and the most widely agreed-upon, strand is a conceptualization of ideology as derived from, rooted in, reflective of, or responsive to the experience or interests of a particular social position, even though ideology so often (in some views, always) represents itself as universally true. [...] The third major strand of ideology, often seen as following from the second, is a

A ideologia está fortemente presente no entendimento que se tem de língua. Susan Gal observa que muitas práticas linguísticas de certas populações por ela estudadas (falantes de húngaro, na Áustria, e de alemão, na Hungria) não são consideradas língua pelos próprios falantes. De acordo com Gal, “até recentemente, mesmo muitos linguistas acreditavam que essas práticas não mereceram o termo língua porque eram supostamente formas misturadas, caóticas, impuras e híbridas”<sup>6</sup> (GAL, 2006, p. 13, trad. nossa). Isso se deve, em grande parte, ao fato de haver historicamente na Europa e em diversas outras regiões do mundo uma ideologia dominante, a da língua padrão. Tal ideologia, que tem origem no Iluminismo e se mantém ativa no presente, “molda e esconde muitas das práticas reais dos falantes, especialmente as das minorias e dos migrantes” (GAL, 2006, p. 14). Segundo Gal,

Pode parecer estranho dizer isso, mas a “língua” foi inventada na Europa. Falar é uma característica universal de nossa espécie, contudo a “língua”, do modo como foi usada pela primeira vez na Europa e agora em todo o mundo, não é equivalente à capacidade de falar, mas presume um conjunto muito particular de características. As línguas, nesse sentido limitado, são tidas como nomeáveis (inglês, húngaro, grego), possuem uma propriedade contável (alguém pode ‘ter’ várias), têm uma fronteira delimitada e diferem umas das outras [...]. (GAL, 2006, p. 14, trad. nossa)<sup>7</sup>.

Ainda de acordo com Gal, essas línguas são apresentadas como se fossem internamente homogêneas. Considera-se que os limites entre as línguas são evidentes e têm por base a falta de inteligibilidade mútua. Além disso, não são aceitas como linguagem as formas linguísticas que não possuam uma modalidade escrita e não possuam literatura e normas de correção. Por esses motivos, não são vistas como linguagem muitas das formas faladas nos territórios colonizados e nas periferias rurais dos países europeus, ainda que elas tenham a mesma origem histórica que o padrão nacional. Se essas formas não se enquadram nas características citadas, são tratadas

---

*direct link to inhabitable positions of power—social, political, economic. Ideology is seen as ideas, discourse, or signifying practices in the service of the struggle to acquire or maintain power. [...] A fourth major strand [...] is [...] that of distortion, illusion, error, mystification, or rationalization. Such distortion can derive from the defense of interest and power, but that is not the only source recognized. When a theorist's emphasis is on the intellectual rather than the social character of ideology, distortion can be seen to derive from limitations on human perception and cognition, as well”.*

<sup>6</sup> No original: “Until recently, even many linguists believed those practices did not merit the term language because they were supposedly mixed, chaotic, impure, hybrid forms”.

<sup>7</sup> No original: “It may seem odd to say so, but ‘language’ was invented in Europe. Speaking is a universal feature of our species, but ‘language’ as first used in Europe and now throughout the world is not equivalent to the capacity to speak, but presumes a very particular set of features. Languages in this limited sense are assumed to be nameable (English, Hungarian, Greek), countable property (one can ‘have’ several), bounded and differing from each other, but roughly inter-translatable, each with its charming idiosyncracies that are typical of the group that speaks it”.

como não desenvolvidas, arcaicas ou incivilizadas. Susan Gal também observa que, se o idioma de um povo pode ser reivindicado por outro povo como uma “versão” do seu, então este último pode requerer o território do primeiro como parte do seu Estado. “Em suma, as práticas linguísticas – ao parecer serem independentes da vontade ou da intenção humana – são eficazes em legitimar arranjos políticos”<sup>8</sup> (2006, p. 15, trad. nossa).

Com base em Blackledge (2008), Gal e Woolard (2001), Heller (2006) e Woolard (1998), Asker e Martin-Jones (2013) elaboraram, segundo uma abordagem da sociolinguística crítica, uma definição em que as ideologias linguísticas são entendidas como parte essencial do fundamento social do uso da linguagem. Nessa concepção,

As práticas e escolhas linguísticas de falantes individuais são moldadas por crenças, noções de senso comum e valores relacionados a línguas particulares em seu mundo social e, cumulativamente, ao longo do tempo, suas práticas e escolhas linguísticas contribuem para a reprodução dessas crenças, valores e compreensões de senso comum.<sup>9</sup> (ASKER; MARTIN-JONES, 2013, p. 345, trad. nossa).

De acordo com Bourdieu (2009), as ideologias linguísticas estão diretamente ligadas ao que ele chama de língua legítima ou dominante. Essa língua emerge, segundo Bourdieu, ao longo de um complexo processo histórico – que muitas vezes envolve situações de conflito, principalmente em contextos coloniais –, no qual uma língua particular ou um conjunto de práticas linguísticas alcançam uma posição de dominância em relação a outras línguas ou dialetos, que são eliminados ou ficam subordinados a ela. Essa língua dominante e legítima, que se torna vitoriosa, é tomada pelos linguistas como algo estabelecido (BOURDIEU, 2009). Nesse sentido, para Bourdieu (2009), a linguagem da autoridade é apenas um dos casos extremos da língua legítima ou dominante, cuja autoridade não reside “no conjunto de variações prosódicas e articulatórias que definem a pronúncia refinada, ou na complexidade da sintaxe ou da riqueza do vocabulário, em outras palavras, nas propriedades intrínsecas do próprio discurso” (BOURDIEU, 2009, p. 113), mas, sim, ainda segundo Bourdieu (2009), nas condições sociais de produção e reprodução e em questões de classe que determinam o reconhecimento da linguagem legítima. As ideologias

<sup>8</sup> No original: “*In short, linguistic practices – by seeming to be independent of human will or intent – are effective in legitimating political arrangements [...]*”.

<sup>9</sup> No original: “*The language practices and language choices of individual speakers are shaped by beliefs, commonsense notions and values related to particular languages in their social world, and, cumulatively, over time, their language practices and choices contribute to the reproduction of these beliefs, values and commonsense understanding*”.

linguísticas, dessa forma, são apresentadas nos meios conservadores como forma de propagar a língua dominante:

Como os dicionários de gíria e da “linguagem não convencional” mostram claramente, o que é chamado de vocabulário “popular” ou “coloquial” não é senão o conjunto de palavras que são excluídas dos dicionários da língua legítima ou que só aparecem nelas com os negativos “rótulos de uso”: gír., familiar, a exemplo de “comum na linguagem falada ordinária e em uma linguagem escrita bastante livre, *pop.*, popular”; ou a exemplo de “comum em áreas urbanas da classe trabalhadora, mas desaprovado ou evitado pela burguesia cultivada como um todo” (BOURDIEU, 2009, p. 90).

No Período Colonial brasileiro, a língua foi um importante instrumento de assujeitamento dos povos colonizados, conforme evidenciado pelo texto de 1755 do *Diretório dos índios* (de autoria de Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, conhecido pelo título de Marquês de Pombal):

Sempre foi máxima inalteradamente praticada em todas as nações que conquistaram novos Domínios introduzir logo nos Povos conquistados seu próprio idioma, [...] um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade de seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência que ao mesmo passo que se introduz neles o uso da Língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. (MELLO, 1755).

Joseph Errington (2008) defende que, embora o Período Colonial, de forma geral, tenha chegado a seu termo, o colonialismo não acabou, continuando bastante presente no mundo contemporâneo. Para esse autor, o trabalho dos linguistas durante o Período Colonial esteve sempre fundamentado na relação entre conhecimento e poder. Os linguistas dessa época tentavam promover a ruptura entre a língua local e a vida da comunidade, considerando que a forma de lidar com a língua era moldada por suas ideias sobre a condição humana (ERRINGTON, 2008). A língua está, portanto, profundamente inserida nas lutas pelo poder promovidas por grupos dominantes ao longo da história do homem.

Entende-se, nesse contexto, que as ideologias linguísticas e as relações de poder não podem ser igualmente dissociadas do ensino de língua. Para Mertz, pode haver mensagens, por trás do conteúdo de qualquer lição, que apresentam visões sobre como o mundo funciona, sobre o tipo de conhecimento socialmente valorizado, assim como sobre quem pode falar e de que maneira. Dessa forma, há todo um universo cultural silenciosamente transmitido por meio da linguagem na sala de aula. Com isso, amplos modelos sociais e lutas sociais transformam-se em dinâmica na educação em sala de aula (MERTZ, 1998, p. 150). Nesse sentido, é válido observar um pouco do contexto das políticas linguísticas em nosso país.

### 2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E MULTILINGUISMO NO BRASIL

Embora, atualmente, no campo das Políticas Linguísticas se tenha como foco os sujeitos, suas escolhas e produções, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a rica diversidade linguística que nos cerca seja considerada e respeitada, não só em sala de aula, mas nos demais espaços sociais, por meio de trocas multilíngues e multiculturais e do olhar para o outro. Nesta seção, um breve histórico das políticas linguísticas e do multilinguismo no Brasil é apresentado, analisando-se a necessidade de trabalhar, nas escolas, em particular nas aulas de línguas estrangeiras, as competências multilíngues e multiculturais como uma experiência de alteridade.

Em 1960, período da fundação do campo de Política Linguística, e nas décadas posteriores, as questões epistemológicas e os processos linguísticos passaram da não consideração dos sujeitos, nas décadas de 1960 e 1970, à crítica das escolhas anteriores, apontando para as relações de poder e apresentando, nas décadas de 1980 e 1990, um conjunto de trabalhos que olha para o grupo de falantes, mas não para o sujeito. Atualmente, o conjunto de trabalhos pós-modernos foca no que os sujeitos estão fazendo e em por que fazem determinadas escolhas, pois pensar a linguagem é pensar no sujeito e na cultura, não na língua isoladamente, mas nos seus usos e naquilo que é produzido pelos sujeitos. Sendo assim, abre-se, mesmo que de forma lenta, caminho para que as políticas linguísticas, escolas e professores voltem a atenção para a educação multilíngue e multicultural, e observem a possibilidade de o aluno aprender mais de uma língua sozinho ou com o auxílio de um professor, tendo consciência da rica diversidade linguística que nos cerca.

No contexto brasileiro, já houve alguns progressos das propostas de políticas linguísticas, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido na sua implementação para que todos os brasileiros tenham a sua realidade linguística plenamente atendida na área educacional e social.

É necessário levar em conta que o Brasil é um país plurilíngue, embora a repressão às línguas tidas como minoritárias tenha influenciado muitos brasileiros e estrangeiros, levando-os a ter a impressão de que no Brasil só se fala a língua portuguesa brasileira. No passado já chegamos a ter mais de mil línguas indígenas e, segundo Oliveira,



[...] no Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e a língua de sinais Urubu-Kaapor. Somos, portanto, um país de muitas línguas - plurilíngue - como a maioria dos países do mundo. Em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua. (2008, p. 3).

No Período Imperial e após a Independência, o Brasil teve como política linguística a imposição da língua portuguesa e a opressão ao uso das demais línguas - a imposição da língua do colonizador como meio de desestabilizar, enfraquecer e doutrinar o colonizado, tido como bárbaro em sua cultura e costumes. Porém, as políticas de homogeneização não foram facilmente aceitas por diversos grupos linguísticos do país. Mais tarde, no regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), buscou-se a criação de uma identidade nacional. Assim, não só as línguas dos índios e dos negros, tidas como minorizadas, foram reprimidas, mas as línguas estrangeiras dos imigrantes também, face à imposição da língua portuguesa brasileira, uma vez que as culturas oriundas dessas línguas estrangeiras não contribuiriam para a identidade nacional pretendida (PICANÇO, 2003).

Nesse período, regiões de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, destinos de imigrantes de origem italiana e alemã, foram palco de atrocidades (ocupação e desapropriação de escolas comunitárias, tortura de pessoas por falarem suas línguas maternas mesmo estando em seus lares) cometidas com quem ousasse falar outra língua que não fosse a língua portuguesa. Tal situação impossibilitou a reprodução das línguas imigrantes nesse período. Segundo Oliveira, “essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos” (2008, p. 6).

Os fatos acima descritos influenciaram o lento quadro que se apresenta hoje tanto nas propostas linguísticas presentes nas universidades como nas políticas linguísticas voltadas para pesquisas relacionadas ao multilinguismo e multiculturalismo. Ainda temos um longo caminho para que as competências multilíngues e multiculturais sejam, de fato, trabalhadas em sala de aula em toda a riqueza que tais competências podem trazer, não somente no que se refere ao aspecto linguístico, mas ao crescimento pessoal dos alunos e professores, ao reconhecimento e aceitação de outras línguas e culturas. Além disso, há que

considerar a cultura como algo não uniforme, híbrido e criativo. Conforme Street (1993), citado por Maher (2007, p. 262):

[...] a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias, valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. Por isso, insiste o autor, muito mais importante do que nos preocuparmos em definir cultura, em estabelecer o que é cultura, é tentarmos entender a natureza das definições que a cultura oferece, é tentar entender por que diferentes grupos humanos acreditam no que acreditam, agem do modo como agem [...] o grande desafio não é descrever as crenças e os comportamentos de um dado grupo cultural; é entender a lógica por detrás dessas crenças e comportamentos. (STREET, 1993, p. 25).

Dessa forma, para Maher (2007, p. 262), “é fundamental que esse entendimento seja sócio-historicamente localizado, porque a cultura não é só pensada, ela é vivida” e vivida por diferentes grupos sociais, dentro dos quais, segundo a autora, por distintos processos, as diferenças são produzidas. A partir desse raciocínio, entende-se que analisar como são produzidas e saber, portanto, conviver com tais diferenças de forma respeitosa constituem ações que deveriam estar no centro das discussões sobre cultura.

### 2.3.1 O desenvolvimento da competência multilíngue e multicultural e a experiência da alteridade

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência–CECR, o plurilinguismo difere do multilinguismo, “que é o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de línguas diferentes em uma dada sociedade” (2001, p. 11), pois o plurilinguismo é a interação complexa e dinâmica da “experiência linguística do indivíduo no seu contexto, sua língua familiar e do seu grupo social, bem como de outros grupos” (CECR, 2001, p. 11). Embora o CECR tenha sido elaborado para o contexto europeu, isso não significa que tais competências não possam ser trabalhadas em outros contextos, como o brasileiro.

Para o desenvolvimento de competências multilíngues e multiculturais, tanto no contexto europeu quanto no brasileiro, é indispensável pensarmos no papel da escola e dos professores nesse processo. Além disso, é, sem dúvida, necessário levar em conta a diversidade e a riqueza das biografias linguísticas dos alunos e as línguas dos imigrantes.

Num processo de desenvolvimento de competência plurilíngue, um falante de português inserido num contexto de outra língua românica, como o francês, pode, em suas atividades rotineiras, em casa, no trabalho ou na universidade, acionar o conhecimento da língua estrangeira a partir de sua língua materna. Segundo Simon,

[...] uma língua conhecida permite o acesso à compreensão de uma nova língua parente. O sujeito utiliza suas competências para construir novas competências, o que facilita a aprendizagem [...] Esta dinâmica plurilíngue em desenvolvimento é, a nossos olhos, uma incontestável fonte vital. É evidente que nada é generalizável, mas este exemplo incita a considerar que o percurso de vida do indivíduo pode ser marcado por eventos imprevistos, sobretudo no momento atual das mudanças de todas as ordens. Na dinâmica plurilíngue revelada, nós nos deparamos com uma grande complexidade da constituição evolutiva do repertório verbal. A interrogação urgente para a escola e para o sistema educativo é: como ativar e estimular o processo dinâmico de desenvolvimento plurilíngue? Não dever-se-ia levar em consideração, dentro da metodologia e dos cursos escolares, diferentes componentes desta complexidade? (2005, p. 3).

Além disso, outras competências podem ser acionadas, como as que “incluem o apoio nas zonas de proximidade entre as línguas (e das familiaridades entre elas), e o reconhecimento dos funcionamentos diferentes (que possibilitam o distanciamento) [...], permitindo construir hipóteses [...], uma maior ou menor flexibilidade na aproximação das línguas, um eventual alargamento das estratégias disponíveis, e das diferentes competências de colaboração e de negociação” (MOORE; COSTE, 2006, p. 196-197). Também é possível acionar as competências que estão a serviço da formação pessoal e que visam sensibilizar os falantes frente à diversidade linguística como realidade social, ajudando-os a ter consciência da diversidade presente em sua língua materna e da diversidade existente nas línguas estrangeiras. Jean-Claude Beacco e Daniel Coste observam:

A educação plurilíngue está a serviço de um aumento da eficácia do ensino das línguas, da mesma maneira que um projeto de formação de uma pessoa à abertura linguística e à aceitação do outro, valores fundamentais do viver coletivo democrático. Um não substitui o outro. Tendo em vista que a Europa tem necessidade de recriar permanentemente, por meio do ensino e da aprendizagem, em particular aqueles das línguas que constituem uma experiência forte e insubstituível da alteridade, a coesão social e as identidades coletivas plurais a serviço de uma cultura da paz. (BEACCO; COSTE, 2009).

Dessa maneira, para que as competências multilíngues e multiculturais sejam desenvolvidas, ativadas e trabalhadas, é fundamental que as escolas, planejamentos curriculares e professores tenham consciência dos repertórios linguísticos de seus alunos, dos contextos multilíngues e multiculturais em que estão inseridos. Isso possibilitará que outras formas de trabalho sejam analisadas, de modo a ativar e a

desenvolver as competências multilíngues e multiculturais, e que as vozes caladas sejam ouvidas. Enfim, esse processo de conscientização também é necessário, segundo Simon, para que as instituições escolares se tornem, finalmente, “um espaço de irradiação do canto das vozes polifônicas com múltiplas ressonâncias na dinâmica de inventar e reinventar sem cessar” (SIMON, 2005, p. 5) e para que também consigamos ir além da aceitação das diferenças, buscando respeitá-las, nos informar sobre elas e sobre seu processo de produção.

A contemporaneidade é marcada por diversas e rápidas mudanças sociais, culturais, políticas e históricas, e esse contexto de complexidade e pluralidade afeta todos os setores da vida nas sociedades, incluindo a educação. Por esse motivo, é crucial que não seja ignorado pelas pesquisas contemporâneas. Assim, a Linguística Aplicada (LA), como um campo de pesquisa e também uma disciplina acadêmica, precisa sempre considerar o diálogo com as práticas sociais das pessoas que vivem esse contexto. Para isso, a Linguística Aplicada Pós-Moderna está em um processo de repensar suas construções epistemológicas, assumir novas escolhas ideológicas, políticas e éticas (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2006, p. 28). Esse processo é indicado por meio de produção científica e sua divulgação, conforme Archanjo, uma vez que “o percurso de transformação e a realidade vivida e praticada no campo de estudos da LA são revelados por meio de suas pesquisas e das vozes que ecoam nos discursos que a identificam” (ARCHANJO, 2011, p. 628). Levando em conta o contexto multilíngue no Brasil, futuras produções científicas poderão, por exemplo, aprofundar ainda mais as análises tanto das práticas de uso da linguagem e quanto do modo como as Políticas Linguísticas estão sendo administradas nas escolas, pois, para entender de fato as Políticas Linguísticas, é necessário voltar constantemente o olhar para como os sujeitos veem a língua e quais são as suas necessidades, assim como observar de modo mais detalhado as práticas.

No Brasil, há muito por fazer e refletir, pois os contextos (educacionais) devem ser analisados tendo em vista a escola e o predomínio de determinada língua estrangeira em detrimento de outras nos sistemas educacionais, quando deveríamos ter a oferta de várias línguas, não só as línguas que favorecem a interação com interesses econômicos, como, por exemplo, na formação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em que as línguas portuguesa e espanhola são oficiais. Privilegiando as regiões de fronteira com os hispanofalantes, o Mercosul prevê medidas de integração cultural, educativa e linguística entre os países membros (Argentina, Brasil, Paraguai

e Uruguai) e também com os Estados Associados (Bolívia, Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname). Porém, tais medidas deixaram de integrar a língua francesa, pois a fronteira com a Guiana Francesa não mereceu atenção, o que poderia ter resultado numa proposta de trabalho plurilíngue entre as línguas portuguesa, espanhola e francesa no contexto escolar.

Além disso, é necessário considerar o papel das línguas minoritárias, reconhecendo o multilinguismo, bem como as estratégias de ensino. A presença, valorização e trabalho de várias línguas no contexto escolar tanto leva os professores a novas concepções de ensino/aprendizagem quanto leva os alunos à construção de diferentes estratégias na interação entre as línguas, pois o desenvolvimento de uma competência multilíngue e multicultural favorece não só a aprendizagem, mas a abertura ao outro, a outra língua e cultura. Com isso, promove-se, portanto, a interação e a capacidade de se colocar no lugar do outro, dialogando, valorizando as diferenças existentes e reconhecendo as identidades coletivas e plurais, uma necessidade para além de uma política linguística – segundo Beacco e Coste, “uma experiência forte e insubstituível de alteridade [...]” (2009, p. 31).

Com base no que foi exposto anteriormente, é possível observar que os interesses políticos e econômicos estão diretamente associados com a formação de uma identidade cultural.

## 2.4 LÍNGUA PADRÃO E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Observa-se atualmente toda uma política voltada para a disseminação do inglês como língua mundial, tão bem-sucedida que, no começo do século XXI, havia algo entre 1,5 e 2 bilhões de falantes ao redor do mundo. Conforme traduziu o então primeiro-ministro britânico, Gordon Brown, ao citar o programa governamental Tesol:

[O inglês] está se tornando a língua do mundo [...] o caminho da comunicação global e do acesso global ao conhecimento. E tornou-se o veículo para que centenas de milhões de pessoas de todos os países se conectem entre si, de inúmeras maneiras. De fato, o inglês é muito mais do que uma língua: é uma ponte entre fronteiras e culturas, uma fonte de unidade em um mundo em rápida mudança. (BROWN, 2008).

No entanto, essa “unidade” do inglês é bastante questionada por diversos pesquisadores. Para Seargeant (2009), por exemplo, devido à enorme diversidade nas formas de falar, não é possível generalizar o inglês no mundo sem que se incorra

em um grande risco. Para o autor, qualquer exame da forma, função e *status* dessa língua deve começar pela análise de seu contexto (SEARGEANT, 2009). Nesse sentido, vem-se desenvolvendo um debate em torno de dois autores cujas teorias são fundamentais na área do ensino de inglês como língua estrangeira. De modo sucinto, Quirk (1985) considera que as variedades de inglês não nativo são imperfeitas e impróprias para o ensino, uma vez que não são versões “corretas” da língua. Kachru (1985, 1986a, 1986b), por sua vez, entende que essas variedades são sofisticadas, seguem as normas de maneira própria e possuem, em muitos casos, uma autoridade que foi institucionalizada pelo uso dentro da sociedade em que são faladas. Tais posicionamentos conduzem inevitavelmente à discussão sobre a padronização da língua e os interesses envolvidos nesse processo.

Armstrong e Mackenzie (2012) identificam uma visão corrente na sociolinguística segundo a qual a padronização é vista como uma forma de opressão cultural, exercida predominantemente pelas classes superiores. Eles entendem que a padronização é a expressão de uma ampla ideologia, que se origina de uma visão hierárquica – portanto não igualitária – de como a sociedade deveria ser organizada. Bourdieu chama o entendimento popular sobre a autoridade linguística como *méconnaissance* (em português, desconhecimento ou não reconhecimento, no sentido de ilegítimo). A partir do não reconhecimento, “os ouvintes reconhecem a autoridade de uma linguagem dominante, mas não reconhecem os desenvolvimentos históricos e a diferença de poder material entre os grupos sociais que sustentam essa autoridade”<sup>10</sup> (WOOLARD, 2016, p. 29, trad. nossa). A falta de reconhecimento é o resultado, para Bourdieu, citado por Woolard, da perda das raízes das línguas devido principalmente a instituições como as escolas. Woolard complementa:

Eles purificam uma linguagem como o francês de suas origens no discurso de determinados grupos sociais e o apresentam como um atributo natural de autoridade. Podemos pensar neste processo como um tipo de lavagem de línguas análogo à lavagem de dinheiro. Quanto à lavagem de dinheiro, a fonte real do capital (capital linguístico, neste caso) é obscurecida por meio de sua transferência utilizando-se de instituições legítimas. Sob o poder persuasivo das escolas e dos meios de comunicação, as pessoas adotam o poder de uma língua como sendo genuinamente inerente à própria língua. Tendo perdido suas raízes sociais, torna-se uma língua “de lugar nenhum”. (WOOLARD, 2016, p. 29, trad. nossa)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> No original: “*Listeners recognize the authority of a dominant language, but fail to recognize the historical developments and the material power difference between social groups that underpin that authority*”.

<sup>11</sup> No original: “*They purge a language such as French of its origins in the speech of particular social groups and purvey it as a natural attribute of authority. We might think of this process as a kind of*

Para Woolard (2016), esse conceito de Bourdieu traz consigo a ideia de que a língua padrão não é verdadeiramente a língua de todo mundo e, em alguns casos, deixa transparecer o fato de que, na verdade, ela pertence mais a “uns” que a outros. Aqueles que observam a língua padrão a partir das margens, e não do centro, têm mais tendência a enxergá-la dessa maneira. “Por exemplo, muitos jovens americanos negros evitam o inglês padrão supostamente sem marcas, anônimo e universalmente acessível da escola, rejeitando-o como ‘muito branco’”<sup>12</sup> (WOOLARD, 2016, p. 29, trad. nossa). Então, essa “lavagem” da língua por meio da escola visa promover também uma espécie de limpeza étnica e de certos segmentos sociais, favorecendo os objetivos de grupos hegemônicos. As relações de poder são consolidadas, entre outras formas, por meio de ideologias semelhantes. A escola, o ensino de línguas, a mídia, a indústria cultural, constituem “espaços” nos quais os grupos que se encontram no poder exercem seu domínio linguístico, desvalorizando línguas e variedades linguísticas que não estão de acordo com a “convenção” estabelecida.

Diante desse quadro, questões relacionadas às variedades da Língua Inglesa podem ocasionar problemas de identidade e acessibilidade para o indivíduo tanto em contextos locais (frequentar locais públicos, resolver problemas em repartições burocráticas, etc.) como em perspectivas mais amplas, a exemplo de apresentações, entrevistas, envio de *curriculum* para empregos, testes padronizados e até mesmo a candidatura de professores de língua para vagas em escolas de idiomas.

Os aspectos ideológicos e que envolvem políticas linguísticas têm diversas implicações com a leitura e a identidade, categorias fundamentais no presente estudo.

## 2.5 LEITURA E LEITOR

Segundo o entendimento de Bakhtin sobre leitura e a compreensão de alguns estudiosos sobre o tema com base em sua obra, a ideia é fornecer uma interpretação possível para esse conceito na presente pesquisa. Tendo em vista o processo de comunicação dialógica do sujeito em relação ao outro, conforme Bakhtin, a “palavra

---

*language laundering analogous to money laundering. As in money laundering, the actual source of capital (linguistic capital in this case) is obscured by transferring it through legitimate institutions. Under the persuasive power of schools and media, people come to endorse a language's power as genuinely inhering in the language itself. Having lost its social roots, it becomes a language 'from nowhere'.*

<sup>12</sup> No original: “For example, many young black Americans shun the supposedly unmarked, anonymous, universally accessible Standard English of the school, rejecting it as ‘too white’”.

do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha)” (BAKHTIN, 1997, p. 386), a partir de um posicionamento exotópico, isto é, de forma breve, de minha posição exterior em relação ao *outro*, que não engloba esse *outro* a não ser em certos casos de um processo de criação estética, na relação do autor com seus personagens. Nesse processo de comunicação, a compreensão é “concebida como transmutação em ‘*alheio-pessoal*’”, por meio de uma “complexa correlação entre o sujeito compreendente e o sujeito compreendido” (BAKHTIN, 1997, p. 413). Depreende-se que o leitor, ao se deparar com o texto, procura extrair deste uma leitura em suas próprias palavras e “em seu próprio sistema conceitual” (BAKHTIN; HOLQUIST, 1981, p. 282). Em *Estética da criação verbal*, embora esteja se referindo à leitura de uma obra estética, de maneira geral, Bakhtin fornece pistas sobre o processo de leitura:

A partir do nosso ponto de vista, introduziremos na leitura valores que se devem à nossa posição exotópica [...], com todas as possibilidades atinentes a essa posição: vamos atribuir o significado de um acabamento ao seu final e a certos desenvolvimentos (pois estamos no exterior, no tempo), vamos introduzir um pano de fundo (pois percebemos o sujeito como determinado por uma época e um clima históricos – quando os conhecemos – e, de uma maneira geral, percebemo-lo simplesmente contra o fundo daquilo que sabemos complementarmente), vamos situá-lo num espaço que engloba as sequências desunidas de sua realização, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 162).

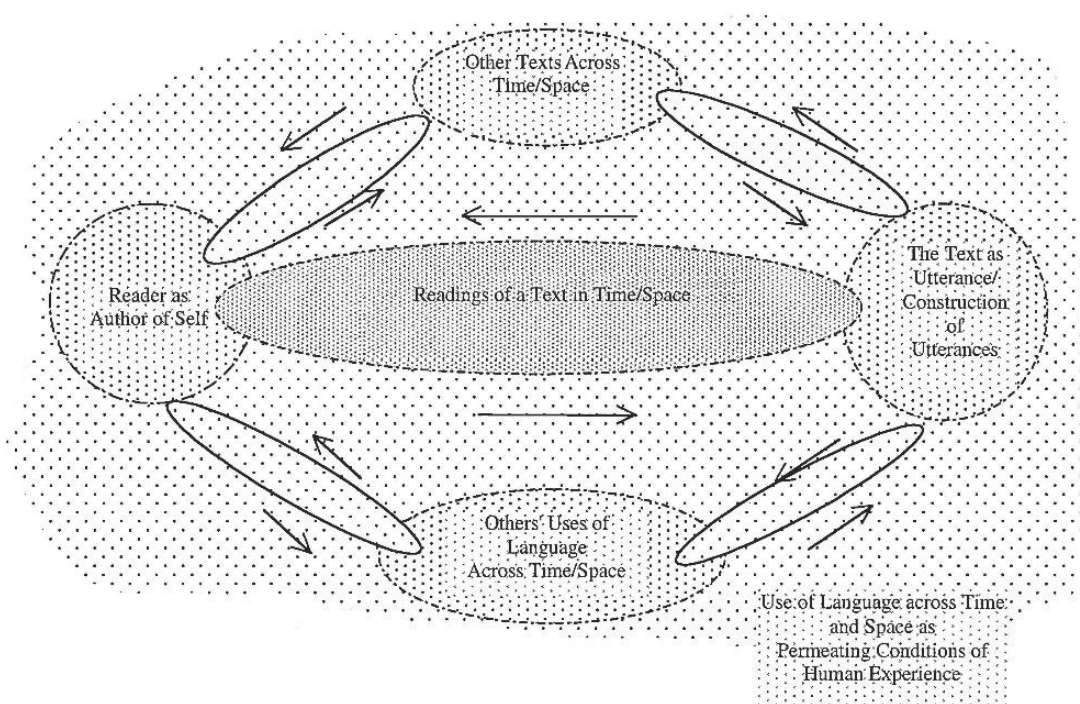
Entretanto, Bakhtin adverte que, “na leitura (na execução) de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente, ficando em sua maior parte, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogizante” (BAKHTIN, 1997, p. 411). Isso se deve ao fato de que todo texto está inscrito em um “condicionamento social” que pode não ser acessível ao leitor. (BAKHTIN, 1997, p. 411).

O diagrama a seguir apresenta uma interpretação de Dressman (2004) para o desenvolvimento do dialogismo bakhtiniano no que diz respeito à leitura. Dressman (2004, p. 43-44) explica que, nesse diagrama, o uso da linguagem através do espaço e do tempo como condição que permeia a experiência do leitor em um texto é o padrão irregular de pontos que impregna o fundo do diagrama. As quatro fontes de influência no significado que um leitor faz de um texto em dado momento no tempo – o leitor como “autor de si”; outros textos; outros usos de linguagem e leituras de textos e o próprio texto como expressão ou construção de enunciados por um autor em outro tempo/espaço – são representadas como círculos e ovais com limites permeáveis. A



troca dialógica entre essas quatro influências é representada por ovais elípticas planas que “fluem” entre essas fontes. Os conjuntos de setas representam o dar-e-receber próprio das relações linguísticas, ou diálogo, que é o “motor” ou fonte do movimento no trabalho de Bakhtin. No centro do diagrama encontra-se a leitura de um texto particular no tempo e no espaço, formado através de um diálogo entre o leitor e o texto – um diálogo que deixa sua impressão tanto no leitor como no texto e que contribui para as leituras e usos da linguagem e a construção de outros textos e enunciados ao longo do tempo/espaço (DRESSMAN, 2004). Embora, para Dressman, o diálogo ocorra entre o leitor e o texto, entende-se, na presente pesquisa, que esse diálogo se dá, na verdade, entre o leitor e o autor do texto, tendo em vista que, segundo Torquato (2017), o texto é o enunciado do autor (re)vivido no processo de leitura. Assim, o diálogo não ocorre com o texto, pois este é autônomo, mas, sim, com o autor.

FIGURA 1 – UMA VISÃO BAKHTINIANA DA LEITURA COMO DIÁLOGO



FONTE: Elaborado por DRESSMAN (2004, p. 43-44), a partir de *The dialogic imagination* (BAKHTIN, 1981).

Conforme Dressman (2004), há uma negociação entre “os significados iniciais que os leitores tomam ou fazem dos textos e a gama completa de significados históricos, culturais e ideológicos que o gênero, o estilo e o conteúdo de um texto podem suportar” (DRESSMAN, 2004, p. 50).

Nesse sentido, Wertsch (1993), ao analisar a prática dialógica de ensino, em vez de assumir que a “compreensão de um texto é um processo de recepção passiva de informações transmitidas”, sustenta que “a leitura envolve um engajamento ativo e dialógico” (1998, p. 130). Com base em Bakhtin, ele propõe que “a voz ou as vozes a quem se dirige um enunciado podem estar temporalmente, espacialmente e socialmente distantes” (WERTSCH, 1993, p. 53, trad. nossa)<sup>13</sup>. Bakhtin (1986) afirma que, ao ouvir ou ler, percebemos claramente o fim do enunciado, como se estivéssemos ouvindo a fala final de um orador. Essa finalização, segundo ele, “é específica e é determinada por critérios especiais. O primeiro e principal critério para a finalização do enunciado é a possibilidade de responder a ele ou, de forma mais precisa e ampla, de assumir uma atitude responsiva em relação a ele (por exemplo, executando um pedido)” (BAKHTIN, 1986, p. 76, trad. nossa)<sup>14</sup>.

É importante observar, nesse contexto, que a “enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 1990, p. 121). Dessa forma, a enunciação nasce dos atos de fala dos sujeitos interagindo socialmente, e esses atos devem considerar o contexto imediato ou aquele mais amplo. Não bastam os aspectos linguísticos para que se compreenda o sentido de um texto: este tem de ser relacionado aos aspectos da realidade exterior a partir da qual se originou, tomada em sua complexidade. Além disso,

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no sentido figurado. (BAKHTIN, 1990, p. 112).

A enunciação não está relacionada apenas aos atos de fala em um sentido estrito de oralidade, mas também se encontra nos textos escritos, pois esta constitui a “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 293), de modo que toda

---

<sup>13</sup> No original: “[...] the voice or voices to which an utterance is addressed may be temporally, spatially, and socially distant”.

<sup>14</sup> No original: “[...] is specific and is determined by special criteria. The first and foremost criterion for the finalization of the utterance is the possibility of responding to it or, more precisely and broadly, of assuming a responsive attitude toward it (for example, executing an order)”.

comunicação verbal ocorre por meio da enunciação e o discurso “se molda sempre à forma do enunciado, que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 293). Dessa forma, os enunciados também constituem a base dos discursos.

Como o leitor tem a possibilidade de responder ao enunciado presente em dado texto, no contexto de uma sala de aula, cabe questionar que possibilidades estão disponíveis para esse leitor.

Greenleaf e Katz (2004) relataram o seguinte a respeito de professores de inglês trabalhando com alunos pertencentes a grupos minoritários no ensino médio, com habilidades de leitura limitadas (e que, inicialmente, odiavam a leitura):

Quando comecei a pedir aos alunos que colocassem questões sobre sua leitura, inesperadamente recebi um grupo de perguntas absolutamente incrível. Eu pensei: “essas são perguntas melhores do que as que eu jamais faria se tivesse elaborado perguntas para conduzir uma discussão”. Dia após dia, eu ficava incrivelmente impressionado com a qualidade das perguntas. As crianças pareciam estar muito mais envolvidas na leitura. A parte emocionante de tudo isso era o nível de engajamento deles. Uma dinâmica muito diferente acontece quando eles fazem as perguntas ao invés de quando um professor as faz. Quando eles lideram a discussão, liderando as respostas, a qualidade das perguntas realmente indica que eles estão pensando no que estão lendo. (GREENLEAF; KATZ, 2004, p. 196, trad. nossa)<sup>15</sup>.

Essa ideia do diálogo entre o professor e os alunos, colocando-os como protagonistas da discussão, é parte essencial do que alguns pesquisadores têm chamado de educação dialógica, em contraposição à educação convencional, que tem caráter monológico. Waller (1932), citado por Matusov (2009, p. 158), analisa que o papel do professor em uma sala de aula convencional monológica é o de “chefe de tarefa” e não o de um ajudante para o trabalho iniciado pelo aluno. A partir dos trabalhos de Fantini e Weinstein (1969) e Silberman (1971), Matusov (2009), professor russo de Educação, entende que esse professor monológico não age como um ajudante que começa do ponto onde o aluno está e o leva para outro lugar (2009, p. 158). Para Matusov (2009), em uma sala de aula convencional monológica, o que

---

<sup>15</sup> No original: “When I first started asking students to pose questions about their reading, low and behold I got this absolutely incredible group of questions. I thought, “These are better questions that I would have ever asked if I were coming up with questions to lead a discussion.” Day after day, I was incredibly impressed with the quality of the questions. The kids seem to be much more engaged in the reading. That’s part of what’s exciting about it, is their level of engagement. A very different dynamic happens when they’re asking the questions than when a teacher does. When they’re leading the discussion, leading the answers, the quality of the questions really indicates that they’re thinking about they’re reading”.

conta é que os alunos sempre pareçam ocupados, aplicados firmemente ao trabalho e estejam respondendo à tarefa (2009, p. 158). Matusov (2009) assevera que

A compreensão do texto é um discurso dialógico que, intuitivamente ou muito conscientemente, é entendido por diversos professores e usado em suas práticas de ensino. Numa sala de aula dialógica, este processo discursivo de compreensão é visto como emergente, imprevisível e coletivo, enquanto em uma sala de aula monológica, esse processo discursivo de compreensão é visto como fixo, pré-planejado, dado e controlado pelos professores. Mesmo quando o professor faz perguntas abertas [...], as respostas dos alunos continuam sendo parte do desenrolar de um roteiro preconcebido, desenvolvido pelo professor. Embora um professor monológico não possa prever completamente as respostas dos alunos às suas perguntas abertas, o professor ainda possui uma série de respostas aceitáveis definidas antecipadamente. (MATUSOV, 2009, p. 193).

Matusov (2009) observa ainda que, em uma perspectiva monológica, as práticas de leitura seguida de resumo de texto são aplicadas para quase todos os tipos de texto, assim como são bastante comuns os esquemas previsão + leitura + verificação da estratégia de instrução de predição. A instrução é independente de currículo (MATUSOV, 2009, p. 204). Nesse contexto, há pouco espaço para que a escola cumpra o papel de “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115).

No que concerne à leitura em língua inglesa, esta pesquisa foi motivada por diversos questionamentos sobre a prática dos professores em seu trabalho com essa habilidade. Que tipo de atividades são propostas no ensino da leitura? São elas pretextos para o ensino ou fixação de conteúdos linguísticos? Há sugestão de leitura de textos diferentes dos simplificados, comumente encontrados em livros didáticos, ou seja, atividades e textos que permitam aos alunos, de acordo com Cherem (2006, p. 7), “ler textos significativos desde o início da aprendizagem e não apenas quando tiverem um conhecimento maior da língua”. Em seu trabalho sobre o livro didático de língua inglesa, Marisa Grigoletto (1999) constata que, na maior parte das atividades de leitura, ocorre o “mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias” (GRIGOLETTO, 1999, p. 81). Há, nas atividades presentes nos livros didáticos de língua inglesa analisados por Grigoletto, o que ela chama de “apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente [...] e conseqüentemente desistorização do texto” (GRIGOLETTO, 1999, p. 84).

Segundo Maria José Coracini (1995), na escola, o trabalho com textos restringe-se à tradução, à leitura em voz alta ou ao trabalho com algum ponto gramatical. A autora menciona ainda que “em momento algum este [o aluno] é colocado livremente diante do texto para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, selecionar o que para ele é importante e poder, assim, comparar sua leitura à do professor e dos demais colegas” (CORACINI, 1995, p. 62). De acordo com Gasparini (2015),

Embora os trabalhos de Coracini (1995) e Grigoletto (1999) coloquem sob discussão práticas de leitura nas quais se pode entrever a interdição da interpretação, o silenciamento do leitor, tais trabalhos permitem por outro lado vislumbrar a possibilidade de que as práticas de leitura se constituam de forma diferente. Conceber a leitura como produção de sentidos sócio-historicamente determinada pode ter efeitos significativos nas práticas de leitura, tais como o de permitir ao leitor posicionar-se em relação ao texto e produzir sentidos a partir de suas próprias determinações sócio-históricas. Ou, como diz Grigoletto (1999), possibilitar leituras que mobilizem o interdiscurso, e que não se restrinjam ao simples reconhecimento do conteúdo factual presente no texto. (GASPARINI, 2015, p. 16-17).

Com base nas escolhas e práticas dos professores entrevistados, considerando para isso, conforme colocado anteriormente, a língua como discurso, é possível constatar que tais escolhas e práticas, sob a ótica das relações dialógicas, ocorrem na forma de interação com o outro, e é nessa interação que se dá a construção de sentidos:

Segundo essa visão, todos os discursos estão marcados por diferentes vozes e essa pluralidade de vozes que coexistem nos discursos se entrecruzam e se completam com posicionamentos ideológicos que podem ser semelhantes ou contraditórios. Desse modo, a palavra, que só tem sentido nas relações e interações sociais, revela-se como o local onde se confrontam valores sociais antagônicos em função dos interesses dos interlocutores, que podem ser divergentes. (EDMUNDO; PAULA, 2008, p. 31).

Dessa forma, na interação com os discursos, aceitamos ou não o que foi dito, levando em conta o contexto, o caráter ideológico das interações e o cenário social, e adotando, portanto, uma atitude não passiva, mas dialógica. Contudo, as relações em sala de aula de língua inglesa tendem a ser monológicas, no sentido mencionado por Matusov (2009).

## 2.6 IDENTIDADE E LÍNGUA

A identidade é um dos aspectos discutidos na filosofia da linguagem e vem gerando grandes debates nessa área ao longo das últimas décadas, principalmente

em função de seu caráter de mudança. Uma das principais discussões é apresentada pelo pensamento pós-modernista, por pesquisadores como Stuart Hall e Woodward, que se contrapõem às interpretações do marxismo tradicional. Entretanto, antes de entrar nessa discussão sobre identidade e linguagem, é importante lembrar que, de acordo com Iannone (2001), existem, de forma geral, várias abordagens possíveis para a identidade, que pode ser pensada tanto em nível individual como coletivo. No primeiro caso, por exemplo, há uma identidade pessoal e uma identidade psicológica, que envolve elementos como valores e objetivos estruturantes na vida das pessoas.

Porém, neste estudo, interessam as abordagens de identidade em nível coletivo. Estas podem ser, conforme Iannone (2001), identidades sociais ou relacionadas com papéis (funções); identidades culturais, que têm relação com a noção de grupos sociais, cuja identidade tem por base uma forma de vida compartilhada; identidades nacionais, que envolvem padrões de pensamento e comportamento que fazem parte de uma herança social por meio da qual os membros de dado agrupamento social que possui certo laço de solidariedade (geográfica, econômica, cultural, etc.) partilham alguns elementos comuns. Esses grupos não estabelecem uma relação direta com as relações de classe, as quais podem ser tanto internas ao grupo como transpassá-lo. Para Gallissot (1982), existem duas ordens de relações sociais: as que são derivadas diretamente ou indiretamente das relações de produção (classes, relações sociais, sociedade) e aquelas que se constituem a partir das convergências coletivas, por abstração. De acordo com o autor, o desenvolvimento de classes sociais emerge da reprodução econômica, mas a identidade individual responde às identidades coletivas, que estão sujeitas a variações em um prazo mais ou menos longo. Entende-se, a partir de Gallissot (1982), que a adesão a determinado grupo social possibilita que o indivíduo “participe de um imaginário social, de uma ideologia e de uma cultura mais ou menos comum” (GALLISSOT, 1982, p. 194), a exemplo do que ocorre com as identificações com as representações genealógicas e outros meios de representação etnocêntrica, o sentimento de pertença à pequena ou à grande pátria, ou mesmo nas situações em que se verifica uma alienação coletiva em grupos como uma confraria, uma seita, um movimento que defende a sacralização da pátria ou o racismo.

Gallissot (1982) identifica, além disso, uma espécie de condicionamento coletivo (com origem na consciência e no inconsciente) que repercute inscrições mentais de julgamento prévio e se manifesta na educação familiar, no código

linguístico, nas práticas discursivas, nas normas de conduta, nos sistemas simbólicos. Dessa forma, as ações sociais são influenciadas por um campo ideológico comum determinado por representações que têm origem nas diferentes comunidades a que um indivíduo pertence, com extensão e consistência diversas.

No entanto, pode-se discordar de Gallissot (1982) no sentido de que a identidade seria o resultado de uma unificação concêntrica dessas representações (GALLISSOT, 1982, p. 194). Apesar de um indivíduo poder se associar com determinados grupos e participar de uma ideologia comum, isso não significa necessariamente que as diversas facetas de sua identidade concorram para um ponto em comum. Pelo contrário, embora não se acate a interpretação epistemológica pós-modernista de como o conhecimento é construído, concorda-se aqui com o posicionamento pós-moderno de Hall (2006) sobre o fato de que “as identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofre transformação constante. Longe de um passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder” (HALL, 2006). Entende-se aqui que a cultura é resultante das relações de poder que se definem historicamente, de modo que “o jogo da cultura” ocorre por meio de um processo de relações contraditórias e dialéticas entre os diversos grupos sociais que compõem o tecido social.

Dessa forma, no processo de construção histórico-social, a identidade é vista como uma construção, segundo aponta Cuche (2002), elaborada a partir da relação em que um grupo se opõe [ou se diferencia] dos outros grupos com os quais estabelece contato. Entretanto, “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações” (CUCHE, 2002, p. 182). Assim, considera-se que a cultura de dada sociedade ou, atualmente, a cultura globalizada, é constituída historicamente a partir dos grupos sociais em contradição uns com outros, sejam esses grupos dominantes ou não. Destaca-se o fato de que “a identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais” (CUCHE, 2002, p. 185). Indo mais além, concorda-se com Cuche (2002, p. 192) quando este defende que “Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, ‘pura’, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social”.

Nesse sentido, como explica Hall (2006, p. 12), os sujeitos são compostos “não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Acredita-se ainda que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 12).

Ou seja, não é possível caracterizar os sujeitos como um todo uniforme e estável no tempo, mas como seres históricos complexos que estão em um movimento constante de transformação dialética. A identificação dos sujeitos com as identidades possíveis decorre de seus interesses individuais ou coletivos e, nesse último caso, se dá conforme o grupo com o qual se identificam e as relações de poder que este estabelece com os outros grupos sociais.

Por fim, é importante salientar, nesta parte introdutória sobre identidade, que, para Marx (2008), “não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (2008, p. 47). As palavras de Bakhtin (1997) corroboram essa visão, tendo em vista que, “assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro” (1997, p. 378). Logo, é no contato com o mundo real, na vida em sociedade e no contato com o outro que se forma a consciência.

Em seu livro *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1986) constata que “o discurso interior é um discurso para si próprio [ao passo que] o discurso externo é um discurso para os outros” (1986, p. 225). O discurso externo é de “adaptação social”, é um “discurso sintaticamente articulado, inteligível para os outros” (1986, p. 249). Ao elaborar o discurso para o outro, o locutor utiliza signos compatíveis com sua identidade social com o intuito de ser aceito por aqueles que fazem parte do seu grupo (1986). Diante disso, que problemas identitários podem se apresentar para o indivíduo quando o discurso que utiliza para ser entendido e aceito é rejeitado por certos nichos na formação social em que vive? Em que isso resulta para o seu sentimento de



pertença? Essas são algumas das questões a que se dedicam os estudos sociolinguísticos e da antropologia linguística na atualidade.

A relação entre língua e identidade se revela, entre outros fatores, pela conexão que se estabelece entre os seus falantes e a herança cultural que compartilham. De acordo com Fishman (1999):

Embora muitos comportamentos possam marcar a identidade, a língua é a única que realmente possui conteúdo cultural extensivo. [...] Mesmo os povos com cultura material muito simples<sup>16</sup> falam línguas altamente complexas e ricas (muitas vezes extraordinariamente complexas e ricas, de fato), e associado a cada língua há um grande corpo de sabedoria cultural especial e quase sempre uma impressionante literatura oral também. (1999, p. 31-32, trad. nossa)<sup>17</sup>.

Sendo, de várias formas, língua e identidade um dos campos a que se dedica a antropologia linguística, os estudos clássicos de *performance* e ritual, de socialização e *status* descrevem, de acordo com Mary Bucholtz e Kira Hall (2009), “não meros tipos de fala mas tipos de falantes, que produzem e reproduzem identidades particulares por meio do uso que fazem da língua”<sup>18</sup> (2009, p. 369). Os últimos estudos sobre identidade em antropologia sociocultural (histórias de vida, narrativas, entrevistas, tradições orais, discurso da mídia, etc.) evidenciam o papel da língua na formação das subjetividades culturais (BUCHOLTZ; HALL, 2009, p. 369).

Entretanto, para Bucholtz (2011), os indivíduos não participam de maneira passiva das categorias de identidade que lhes foram atribuídas. Em vez disso, eles negociam e trafegam por essas categorias de várias maneiras dentro do processo de interação social. Assim, a classificação social de qualquer indivíduo específico não é necessariamente óbvia para os outros, e a categoria social que lhe é atribuída não é sempre a mesma daquela da identidade social. Por outro lado, identidades são fundamentalmente o resultado das práticas sociais do indivíduo e de sua interação social, pois é somente quando está inserido em um contexto de atividades diárias em

<sup>16</sup> A cultura material é um termo (e também uma área de estudo) da Antropologia que se refere ao aspecto físico da cultura, que está nos objetos e na arquitetura que cercam um determinado grupo social. De acordo com Quanchi e Adams, “as sociedades pré-europeias do Pacífico eram relativamente ‘simples’ em termos de cultura material: uma vez que todas elas não dispunham de tecnologia de metal, suas matérias-primas eram compostas por produtos vegetais, animais e naturais, particularmente madeira, folhas, cascas, ossos, conchas, pedras e argilas. No entanto, uma ‘cultura material simples’ e ausência de alfabetização não significam necessariamente uma cultura e sociedade simples”. (QUANCHI; ADAMS, 1993, p. 20, trad. nossa).

<sup>17</sup> No original: “*Although many behaviors can mark identity, language is the only one that actually carries extensive cultural content. [...] Even peoples with very simple material culture speak highly complex and rich languages (often extraordinarily complex and rich, in fact), and associated with each language is a large body of special cultural lore and almost always an impressive oral literature as well.*”

<sup>18</sup> No original: “*not merely kinds of speech but kinds of speakers, who produce and reproduce particular identities through their language use.*”

que interage com os outros que as identidades se tornam visíveis e procedentes tanto para si mesmos quanto para os outros. É necessário, segundo Bucholtz (2011), considerar que nenhum aspecto da identidade age de forma independente em relação a outros aspectos. Por exemplo, raça e etnia não podem ser separados de outros componentes da identidade, como gênero, classe social, sexualidade, etc., e a identidade de um indivíduo não pode ser reconhecida simplesmente fazendo-se a lista das categorias sociais às quais ele é associado. A identidade, em vez disso, funciona como uma espécie de repertório de estilos ou de maneiras de fazer coisas que estão associadas a tipos sociais culturalmente reconhecíveis (BUCHOLTZ, 2011).

A identidade, na prática, é mais complexa do que possa parecer. Quando tratamos de identidade social, a identidade criada por meio do uso da língua na interação social, ao observarmos, de fora, determinado grupo, não conseguimos facilmente classificar as pessoas pertencentes a esse grupo como semelhantes nem mencionar as infinitas variações existentes quando comparamos os indivíduos entre si. As categorias de identidade impostas costumam ter mais a ver com a própria identidade de quem observa, conforme mencionam Mary Bucholtz e Kira Hall (2009):

Assim, as categorias de identidade impostas externamente geralmente [...] têm tanto a ver com a própria posição identitária e de poder do observador quanto com qualquer tipo de realidade social descritível objetivamente. Tais questões, muitas vezes, são importantes quando os antropólogos linguistas e sociolinguistas tentam caracterizar membros de uma determinada comunidade de fala, pois o que conta como membro em termos linguísticos pode diferir dos critérios sociais, culturais, históricos e políticos igualmente relevantes [...].<sup>19</sup> (2009, p. 370).

Bakhtin enfatiza que não podemos nos conhecer diretamente e que as vozes que nos compõem são formadas a partir das múltiplas e conflitantes vozes que estão à nossa volta (HOLQUIST, 2002, p. 81). Contudo, “o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos” (MIOTELLO, 2014, p. 171). Bakhtin não entende a língua como um conjunto de formas idealizadas que operam independente de seus falantes, mas como enunciados situados, a partir dos quais, na interação com o outro, os falantes tentam construir significados. Sendo assim, para Bakhtin, a língua não existe

---

<sup>19</sup> No original: “Hence, externally imposed identity categories generally have at least as much to do with the observer’s own identity position and power stakes as with any sort of objectively describable social reality. Such issues often come to the fore when linguistic anthropologists and sociolinguists attempt to characterize the membership of a given speech community, for what counts as membership in linguistic terms may differ from equally relevant social, cultural, historical, and political criteria”.

de forma independente, deslocada de seu uso, que é social, pois há, no processo de aprendizagem da língua, a tentativa de uso da língua por parte do falante com vistas a participar de comunidades de fala específicas.

### 3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

#### 3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

O presente trabalho foi baseado no estudo de caso qualitativo (cujos aspectos metodológicos encontram-se descritos na seção 3.2) de seis professores de dois centros de línguas: o Celin, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no Brasil, e o Lansad, da Université Grenoble Alpes, em Grenoble, na França. É importante salientar que não se pretende, no escopo desta pesquisa, observar o modo como essas organizações trabalham com a leitura, uma vez que o estudo está focado no modo como os professores, em seus discursos, dizem que fazem. Por outro lado, considerou-se importante levar em conta aspectos da sua forma de organização e de sua história.

##### 3.1.1 LANSAD

Lansad é um acrônimo de **LAN**gues pour **Spécialistes d'Autres Disciplines** (Línguas para Especialistas de Outras Disciplinas), criado por Michel Perrin, presidente e fundador da Ranacles, uma associação que reúne os centros de línguas franceses de ensino superior.

O departamento Lansad se caracteriza pela convergência de diferentes perspectivas de trabalho no âmbito da língua nos últimos vinte anos. Primeiramente, ele surge a partir do desenvolvimento da mobilidade dos estudantes em função do estabelecimento do Processo de Bolonha, que ao mesmo tempo em que agrega as universidades europeias, também as torna mais competitivas. Em segundo lugar, o Lansad está relacionado com o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação que provoquem a disseminação do conhecimento e o acesso a ele. Por fim, ele está associado ao desenvolvimento do conhecimento sobre cognição e aprendizagem.

O Processo de Bolonha, lançado com a Declaração de Bolonha (1999), é um dos principais processos voluntários em nível europeu, atualmente implementado em

48 países que fazem parte da Área Europeia de Ensino Superior (EHEA, sigla em inglês). Nesse contexto, é importante entender que o Lansad é parte de uma estratégia maior que envolve a tomada de decisão conjunta relativa ao ensino superior nos países europeus com o objetivo, principalmente, de:

Aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. A vitalidade e eficiência de qualquer civilização pode ser medida pelo apelo que sua cultura tem para outros países. Precisamos garantir que o sistema de ensino superior europeu adquira um grau mundial de atração igual às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. (EHEA, 1999, p. 3-4, trad. nossa)<sup>20</sup>.

Por outro lado, o Lansad faz parte de uma política linguística de centros universitários de línguas para aqueles que não pretendem se especializar na língua em questão, ou seja, os cursos não são voltados para a Linguística em que as línguas são ensinadas. De acordo com Van der Yeught (2014), o setor Lansad está inscrito em um contexto que pensa o ensino de línguas como forma de contribuir para a profissionalização do estudante, o que é parte de um modelo globalmente aplicado em que a aprendizagem da língua no ensino superior se orienta para o aperfeiçoamento no mundo profissional. Nesse sentido, Poteaux (2015) argumenta que a massificação da universidade no contexto social contemporâneo revelou uma lacuna entre as habilidades linguísticas esperadas do estudante, do professor ou do pesquisador e aquelas que são necessárias para a sua mobilidade e uso profissional. E é precisamente essa lacuna que o Lansad vem suprir:

Por um lado, a crescente presença da língua inglesa no ambiente universitário em geral e no setor científico em particular, através de publicações, conferências, sites científicos ou culturais ampliou a demanda de treinamento em inglês. Por outro lado, os estágios no exterior ou nos países vizinhos para as regiões fronteiriças exigiram a iniciação em outras línguas que não o inglês, mesmo que esta última seja uma língua praticada em círculos profissionais. (POTEAUX, 2015, *online*).

É importante ressaltar que, no âmbito dessa questão, encontra-se um sistema educacional transformado em linha de montagem fordista, dedicado a converter estudantes e profissionais da educação em trabalhadores assalariados competentes, que sirvam de mão de obra especializada, sendo o domínio de uma segunda língua um fator importante, dada a sua valorização profissional. O problema da mercantilização do ensino é visto por Henry Giroux (1992) da seguinte forma:

---

<sup>20</sup> No original: “[...] increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions”.

Com o advento do século XX, a administração e a organização das escolas públicas foram crescentemente submetidas à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas. Além disso, a continuada profissionalização dos acadêmicos e a especialização de suas disciplinas resultaram em uma redefinição da natureza teórica das ciências sociais. (GIROUX, 1992, p. 9-10).

Bernard Charlot, em texto apresentado no Fórum Social Mundial de 2002, denuncia de modo resumido e claro os objetivos seguidos por organismos internacionais como o FMI, a Organização Mundial do Comércio e, “mais especificamente”, pelo Banco Mundial para a educação, cuja visão se tornou predominante durante os anos 1980:

A educação deve ser pensada e organizada prioritariamente em uma lógica econômica e como preparação para o mercado do trabalho. Ela é a acumulação de um capital humano, pensada em termos de custo/ benefício, dependendo, portanto, como qualquer outro capital e qualquer outra mercadoria, de um mercado. Consequentemente, os investimentos na educação e os currículos escolares devem ser pensados em termos de adequação às demandas do mercado. Por um lado, é preciso preparar trabalhadores “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos”, o que se traduz por uma pressão dos setores econômicos sobre os currículos escolares. (CHARLOT, 2007, p. 142).

Conforme Poteaux (2015), um colóquio universitário realizado na Universidade de Aix-en-Provence em 1993 forneceu as diretrizes para o setor Lansad. Paralelamente, um artigo do jornal *Le Monde*, de 18 de fevereiro de 1993, trazia o título “Universidades enfrentam o desafio das línguas”. As mesas-redondas do colóquio reuniram industriais para discutir as competências em línguas e culturas estrangeiras necessárias para a contratação de executivos. Na ocasião, foi questionada a formação até então fornecida pelas universidades. De fato, os objetivos para o setor Lansad foram estabelecidos e exigiram reflexão específica e adequada. Era necessário um treinamento voltado para esse público. Poteaux (2015) observa que professores-pesquisadores efetivos das universidades de língua e cultura estrangeiras têm suas próprias responsabilidades de ensino para futuros especialistas e às vezes complementam sua carga horária com grupos “não especialistas”. Dessa forma, a alternativa para garantir esse ensino consiste em recrutar professores substitutos ou temporários externos (*vacataires*, em francês), nativos, leitores, professores do ensino secundário, corpo docente excluído da pesquisa na área, professores sem estabilidade e destinados a ser explorados ao bel-prazer do contratante, caros em termos de horas adicionais e com pouca consciência de questões específicas do Lansad (POTEAUX, 2015). Poteaux acrescenta, ainda, que:

A população de professores de línguas na universidade é muito diversificada, entre falantes nativos formados ou não, e não-nativos, entre uma ampla variedade de estatutos que vão de professores temporários e substitutos, com os mais diversos perfis e campos, a estatutários (professores associados ou certificados, ou professores-pesquisadores), dentre os quais os que são formados em didática vão se destacar dos linguistas ou dos formados em literatura. Temos, portanto, uma situação original em que a diversidade do público (todos os setores e todos os níveis) é acompanhada apenas pela diversidade da profissão docente. Além disso, o setor LANSAD representa 90% dos alunos matriculados no ensino superior. (Causa & Derivry-Plard 2013: 91) (POTEAUX, 2015, *online*).

Conclui-se que um dos aspectos importantes no caso do Lansad é o mercado e todas as implicações econômicas que este representa.

Em termos de diversidade de formações, com base em Beacco (2016, p. 44-45), destacam-se, para efeitos deste estudo, as seguintes características do Lansad:

- Podem participar das formações estudantes de todas as áreas do ensino superior ou as formações podem ser limitadas a alguns setores ou níveis (bacharelado, mestrado, doutorado).
- As formações envolvem a aquisição de primeira língua estrangeira ou segunda, servindo para aperfeiçoamento ou primeiro contato.
- Elas fazem parte de todos os cursos, uniformemente, ou de alguns, como ensino obrigatório, com escolha possível entre diversas línguas vivas. Em algumas faculdades ou setores, em que o conhecimento de várias línguas é considerado como parte do capital profissional, as formações recebem um posicionamento mais destacado nos programas, como é o caso de cursos voltados para a indústria, nas profissões de relações internacionais, direito internacional, etc., constituindo uma forma de ensino funcional, de acordo com Beacco (2016).
- As formações podem ser facultativas em alguns casos, mas contam como créditos suplementares.
- Elas são organizadas conforme as necessidades específicas de cada universidade ou faculdade.
- Os cursos de língua obrigatórios podem ser realizados no início do ciclo universitário ou podem ser “empurrados” para o último semestre, quando se transformam em última barreira a ser superada para a obtenção do diploma.

- Os cursos podem ser organizados em grupos pequenos, médios (30-40 alunos) e em anfiteatro, com grande quantidade de alunos.
- As formações podem ser fornecidas em parte a distância, com encontros periódicos presenciais.
- O material de ensino disponível é bastante diversificado e varia conforme o contexto: curso em sala de informática, videoprojetor, sala com tela e televisão, sala de aula clássica, entre outros.

Outras características são citadas por Beacco (2016), contudo as que foram apresentadas podem servir de fio condutor para a análise que se pretende do Lansad. Com base no que foi exposto, procura-se apresentar a seguir um breve histórico e as principais características do Celin, a fim de que se possa estabelecer algumas semelhanças e diferenças entre as duas organizações.

### 3.1.2 CELIN<sup>21</sup>

O Celin-UFPR – Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR) –, doravante denominado apenas Celin, é um órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA), criado em 1995 como um programa de extensão (extensão universitária como espaço integrado para ensino e aprendizagem, pesquisa e formação de professores de línguas e culturas diversas). Em 2016, o Celin ofertava mais de 20 cursos para mais de 7 mil alunos. Por ser um espaço destinado à formação profissional e continuada, o quadro de professores é, em sua maioria, formado por graduandos do Curso de Letras da UFPR, de modo que os alunos que possuem conhecimento satisfatório na língua a ser lecionada podem realizar práticas de ensino com os interessados nessa língua, tanto internos à universidade como da comunidade externa.

Quando foi criado, o Celin buscava congrega e dar um caráter institucional às ações relativas ao ensino de línguas propostas pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – por meio da oferta de cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano –, assim como veicular os interesses do Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas no que concerne ao ensino de latim e grego antigo. Posteriormente, o Celin passou a direcionar seus esforços também para atender às

---

<sup>21</sup> As informações não referenciadas sobre o Celin foram retiradas da página do órgão.

necessidades da comunidade externa à UFPR, voltando-se para cursos de idiomas relacionados aos povos que se estabeleceram no estado do Paraná e influenciaram a cultura local. Assim, nasceram os cursos de polonês, ucraniano, hebraico, japonês, russo, chinês, guarani, árabe, entre outros. Porém, com o tempo, alguns desses cursos deixaram de ser ofertados em função da baixa demanda. Paralelamente, o Celin também passou a oferecer cursos de línguas importantes para o contexto social, econômico e cultural da atualidade.

Por se tratar de uma instituição sem fins lucrativos, o Celin realiza investimentos para o aperfeiçoamento do seu corpo docente e para a adequação das instalações da UFPR nos locais onde os cursos são ministrados. Nesses espaços, a comunidade interna e externa à UFPR tem acesso não apenas aos cursos de línguas, mas ao ensino voltado para a aprendizagem de culturas diversas. Embora o curso seja pago, a reserva de vagas no Celin é gratuita para a capacitação de funcionários e alunos da UFPR, bem como para a comunidade carente, de modo que o órgão cumpre também um importante papel social. Nesse sentido, os cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) realizam igualmente essa função social, principalmente em termos de expatriados e refugiados que têm vindo para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Conforme Shibayama (2016):

A partir de 2000, a demanda pelo ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) aumentou consideravelmente. No Celin-UFPR, o público predominantemente formado de alunos intercambistas provenientes de universidades estrangeiras conveniadas à UFPR está mudando. A visibilidade que ganhou o Brasil corrobora para a chegada de não apenas estudantes, mas também turistas, expatriados e, mais recentemente, refugiados. Com isso, a forma de ensino de PLE no Celin-UFPR vem se transformando, especialmente porque neste Centro a abordagem de ensino procura atender a demanda de ensino de língua apresentada pelos alunos. (2016, p. 16).

Outro aspecto importante para este trabalho é que, apesar de não ter sido originado com o objetivo de ser somente centro de capacitação para professores, funcionários e alunos da UFPR ou para a comunidade externa, do mesmo modo que ocorre com diversos centros de línguas, o Celin acaba sendo utilizado indiretamente como meio de aperfeiçoamento para o mercado de trabalho.

Em pesquisa realizada com alunos do Celin por meio de entrevistas individuais sobre as suas motivações, Araújo (2006, p. 23) constatou que “a principal razão pela qual os alunos de inglês escolhem a língua é para atender às necessidades profissionais, por exemplo, para falar com estrangeiros ou fazer negócios”. É



importante considerar que, caso esse centro de línguas não fosse um espaço que apresenta as condições necessárias para atender a tais necessidades, não haveria procura por parte dos alunos, de acordo com a lógica de mercado capitalista. O inglês é visto como mercadoria de troca profissional e é oferecido pelo Celin para suprir essa demanda do mercado (ainda que a instituição não tem fins lucrativos).

Em outro estudo, realizado por Kriegel (2015) com livros didáticos adotados no Celin, constatou-se que estes não proporcionam o diálogo entre a cultura do aluno e as culturas relacionadas à língua inglesa, sendo utilizados normalmente para meras atividades de interpretação de textos ou de estrutura da língua. Tal forma de abordagem ocupa-se, portanto, minimamente da interculturalidade e bastante de aspectos práticos da língua, voltados para o aperfeiçoamento da língua inglesa como ferramenta de comunicação e de trabalho. De acordo com Paiva (2009), muito embora a obtenção de títulos não estabeleça uma relação imediata com os postos de trabalho, quanto maior for o tempo de permanência na escola e as capacitações adquiridas (entre as quais o domínio de uma língua), maiores são as chances de se alcançar uma atividade mais qualificada e melhor remunerada. Nesse sentido, Rocha (2016) destaca a importância, na atualidade, do aprendizado de uma língua estrangeira para a participação ativa dos indivíduos na sociedade, conforme ocorre em uma perspectiva mais mercadológica, em que esse conhecimento representa “uma forma de o sujeito ocupar melhores vagas no mercado de trabalho” (ROCHA, 2016, p. 15).

Essa configuração pode ser aplicada, por exemplo, para o caso dos alunos de Letras da UFPR, que têm a chance de conquistar melhores vagas no mercado ou no setor público (por meio de concursos), uma vez que, no Celin, são fornecidas oportunidades para esses alunos exercerem a prática docente, fazerem o estágio extracurricular e praticarem a pesquisa e a produção científica. A aprendizagem de uma língua estrangeira como estratégia profissional é válida também para professores, seja em virtude das necessidades constantes de publicação ou em função do seu engajamento em projetos paralelos ao ensino, como a criação de materiais diversos (apostilas, materiais digitalizados para estudo a distância, revista eletrônica, entre outros). Os funcionários (comunidade interna), por sua vez, podem assumir postos melhores dentro da instituição com a aquisição de uma língua. Tal panorama é igualmente aplicável à comunidade externa, uma vez que muitos alunos frequentam os cursos do Celin em função de necessidades profissionais e do valor da mensalidade, que é inferior ao da de cursos de língua em escolas particulares.

Martinez (2009, p. 3) observa que as “necessidades de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua nunca foram tão grandes”, em função de um contexto geopolítico e globalizado. Rocha (2016) complementa que essa situação pode ser verificada na América do Sul, onde ocorrem grandes investimentos de empresas estrangeiras e há elevada confluência de turistas estrangeiros.

Por outro lado, os projetos e cursos do Celin, segundo o próprio Celin, são organizados de forma a promover uma experiência de interculturalidade, que presume “a ampliação de conhecimento de mundo, a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e um melhor conhecimento de si mesmo” (CELIN, *online*). Essa abordagem vai ao encontro do trabalho de aprendizagem de uma língua estrangeira “como forma de cidadania, colocando o sujeito no seio de trocas culturais e intelectuais ao redor do planeta” (ROCHA, 2016, p. 15).

Entre os cursos oferecidos pelo Celin, há também os de literatura e cinema, além daqueles cuja demanda provenha da comunidade em geral. Em resumo, segundo o *site* do órgão, o Celin atua nas áreas de:

1. ensino, aprendizagem e pesquisa de línguas e culturas diversas, incluindo o português como língua estrangeira para toda comunidade;
2. ensino, aprendizagem e pesquisa sobre leitura e escrita em português como língua materna;
3. formação de futuros professores de línguas por meio de cursos e estágios supervisionados;
4. formação e atualização continuada de docentes atuantes no CELIN;
5. atividades de divulgação da cultura brasileira e de outros países por meio de eventos, palestras, ciclos de estudo, cinema, teatro, música, dança, culinária e cursos específicos;
6. atendimento a intercambistas da UFPR e a estrangeiros em geral (CELIN, 2017).

Atualmente, o Celin apresenta os seguintes cursos e projetos:

Alemão; Análise de MPB: Letra e Música; Árabe; Chinês; Criações Mestiças; Espanhol; Esperanto; Formação de Professores; Francês; Galanet: Galáxia em Rede; Grego Antigo; Grego Moderno; Guarani; Hebraico; História da África e Línguas Africanas; Holandês; Inglês; Introdução ao Sânscrito e sua Literatura; Italiano; Japonês; Latim; Língua e Cultura Nórdica Antiga; Luz, Câmera e Interculturalidade; Narrativa: Leitura e Produção; Norueguês; Oficina de Poesia e Criação Literária; Opera Anima; Pesquisas sobre o Ensino de Língua e Cultura Estrangeiras; Poéticas Híbridas; Polonês; Português como Língua Estrangeira; Português como Língua Estrangeira para hispanofalantes; Redação em Língua Portuguesa; Redação para Textos acadêmicos; Russo; Tandem; Turco; Ucrainiano (CELIN, 2017).

### 3.2 ESTUDO DE CASO

Goode e Hatt (1968, p. 421) consideram que o estudo de caso é um método de olhar a “realidade social”. Godoy (2006, p. 118) explica que esse método utiliza diversas técnicas de pesquisa geralmente aplicadas em investigações sociais, como as entrevistas, a observação participante, o uso de documentos pessoais ou a coleta da história de vida. Goode e Hatt definem o estudo de caso como

[...] [um] meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado [...] uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo [...] [e] inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família ou um grupo social, um conjunto de relações ou processos (como crises familiares, ajustamento à doença, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança etc.) ou mesmo uma cultura [...]. (1968, p. 422).

De acordo com Merriam (2009), “estudos de caso qualitativos compartilham com outras formas de pesquisa qualitativa a busca de significado e compreensão, o pesquisador como principal instrumento de coleta e análise de dados, uma estratégia de investigação indutiva e o produto final sendo ricamente descritivo” (2009, p. 39). Para ela, “um estudo de caso é uma descrição e análise detalhada de um sistema delimitado”. Esse sistema pode ser entendido como uma unidade em torno das quais existem fronteiras definidas. O caso pode ser um indivíduo, “um grupo, um programa, uma instituição, uma comunidade ou uma política específica” (MERRIAM, 2009, p. 40). Para Merriam (2009), o processo de realização de um estudo de caso envolve tanto a unidade de estudo (o caso) quanto o produto desse tipo de investigação. É a unidade de análise e não o tópico de investigação que definem o estudo de caso. Além disso, o fenômeno, no estudo de caso, deve ser analisado em seu contexto real e não separado deste, a partir de dados secundários. Então, como definir a unidade de análise? Stake (2006) fornece esclarecimentos sobre esse ponto, da seguinte forma:

Um caso é um substantivo, uma coisa, uma entidade; raramente é um verbo, um particípio, um funcionamento. Escolas podem ser nossos casos – coisas reais que são fáceis de visualizar [...]. Os módulos de treinamento podem ser nossos casos – amorfos e abstratos, mas continuam sendo coisas, ao passo que “treinamento” não é. Enfermeiros podem ser nossos casos; geralmente não definimos “atividades de enfermagem” como o caso. “Gerenciar”, “tornar-se efetivo”, “dar à luz” e “votar” são exemplos de funcionamento, não entidades que provavelmente identificamos como casos. Para nossos casos, podemos selecionar “gerentes”, “sites de produção”, “salas de trabalho e de parto” ou “sessões de treinamento para eleitores”. Com esses casos, encontramos oportunidades de examinar o funcionamento, mas o funcionamento não é o caso. (STAKE, 2006, p. 1).

Merriam (2009) explica que, se não for possível estabelecer limites claros para o fenômeno, este não é um estudo de caso. Uma técnica utilizada é questionar sobre quão finitos são os dados coletados. Se não houver, por exemplo, limite sobre a quantidade de pessoas envolvidas que podem ser entrevistadas ou um prazo estabelecido para a observação, o fenômeno não é suficientemente delimitado para ser qualificado como estudo de caso (MERRIAM, 2009).

Godoy (2006) complementa: um estudo de caso “deve estar centrado em uma situação ou evento particular” (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006, p. 121), podendo sua importância ser determinada a partir do que pode ser apreendido sobre o fenômeno em questão. Tal especificidade propicia um estudo de caso quando se quer dar especial atenção a problemas práticos que surgem de eventos ou situações individuais/sociais intrincadas que ocorrem em interações cotidianas. Segundo ela, apesar de o estudo de caso ter foco no modo como uma pessoa ou grupo lida com determinados problemas, “é importante ter um olhar holístico sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus sentimentos, pensamentos e ações” (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006, p. 121).

Aqui, o estudo de caso dos seis professores do Celin e do Lansad é realizado a partir da análise de entrevistas semiestruturadas com professores desses centros de línguas. As entrevistas, num total de seis, foram conduzidas de forma individualizada, de entrevistador para entrevistado. Os entrevistados não serão identificados, preservando-se assim a sua identidade.

As entrevistas foram utilizadas como recurso para o entendimento da realidade vivenciada pelos professores, que não pôde ser diretamente observada, mas é passível de análise a partir dos referentes presentes no discurso. Merriam (2009) considera que as entrevistas constituem a perspectiva individual dos entrevistados - isto é, o modo como eles interpretam a sua realidade - e representam apenas um recorte do fenômeno estudado. As entrevistas são vistas pela autora como uma das melhores técnicas a serem empregadas quando se tem um pequeno número de indivíduos selecionados para o estudo (2009, p. 88). O tipo semiestruturado de entrevista incluiu certo número de questões relevantes mais ou menos estruturadas, que não foram dispostas em sequência, mas foram sendo introduzidas à medida que iam surgindo as oportunidades ideais. Todas as questões foram tratadas de modo flexível. Algumas delas foram elaboradas previamente e organizadas em uma lista,

sendo selecionadas ao longo da entrevista de acordo com os rumos tomados pelo entrevistado. De acordo com Merriam (2009), esse modo de condução da entrevista “permite ao pesquisador responder à situação apresentada, assim como à visão de mundo que surge do respondente e às novas ideias sobre o tópico” (2009, p. 90). Em termos de orientação filosófica, buscou-se uma aproximação com os estudos da teoria crítica, em que questões relativas ao poder, ao privilégio e à opressão fossem evidenciadas, não com uma perspectiva de transformação do entrevistado, mas visando obter uma visão crítica do fenômeno, a fim de que este possa ser analisado posteriormente por ambas as partes envolvidas no processo.

Na presente pesquisa, opta-se pela entrevista, não a concebendo somente como forma de coleta de dados, mas como “dispositivo de captação de outras vozes que se consideram pertinentes a uma dada atividade de pesquisa” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 2), o que significa reconhecer a diversidade de funções de tal gênero. Nesse sentido, é necessário observar que há, de fato, a produção de textos decorrentes das entrevistas feitas, textos estes que, sob uma ótica discursiva, apresentam sua “produção situada sócio-historicamente, como prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 2).

Conceber a entrevista como ferramenta pressupõe, segundo Rocha, Daher e Sant’Anna (2004),

Um papel atribuído à entrevista de facilitador da revelação daquilo que o informante sabe e que o entrevistador precisa saber. Essa revelação funcionaria como uma verdade que, após ser recolhida, responderia às indagações do analista. Pressupõe, pois, uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo a qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade. (2004, p. 4).

Por outro lado, a concepção assumida nesta pesquisa, de entrevista sob uma perspectiva dialógica, subentende que a entrevista não é uma ferramenta “de captação de um dito” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 17) que auxiliará o pesquisador a encontrar “verdades”, mas uma forma de retomar situações de enunciação ocorridas em momentos de interações anteriores (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004). Assim, ao se buscar entrevistar sujeitos que certamente possuem conhecimento relacionado aos temas, assuntos e perguntas para as quais se buscam respostas, não se pretende apresentar como resultado uma óbvia

repetição de algo já mencionado ou apresentado. De acordo com Rocha, Daher e Sant'Anna (2004),

Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo *ethos*, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização. (2004, p. 14).

Produz-se, portanto, um novo texto, situado em um novo contexto, como resultado do encontro entre entrevistador e entrevistado, que será apresentado na pesquisa em sua totalidade ou em fragmentos, de acordo com critérios de seleção definidos pelo pesquisador, segundo os objetivos da pesquisa. “Isto nos mostra que a entrevista não é o *corpus* de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos [...]”. (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, p. 14).

### 3.3 ANÁLISE DO DISCURSO

Como metodologia para o estudo dos dados foi utilizada a análise dialógica do discurso, conforme termo cunhado por Beth Brait. Tendo em vista que a análise dialógica do discurso é parte do campo de análise do discurso e possui certas afinidades com os estudos críticos nessa área em virtude dos temas de que trata (relações de poder, ideologias, entre outros), convém abordar alguns pontos essenciais sobre esse vasto campo, que possui diversas ramificações, a partir do qual se buscará esclarecer a perspectiva teórica adotada.

São investigadas, nesta pesquisa, as relações dialógicas – entendendo o dialogismo como uma visão de mundo –, assim como os gêneros discursivos oriundos das teorias do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores afins – Voloshinov e Bakhtin, Fiorin e Beth Brait (no Brasil), entre outros. Além disso, utilizam-se, na análise, certos elementos (a exemplo do conceito de relações de poder) pertencentes a abordagens do discurso que possuem um viés crítico de interpretação da realidade, como a perspectiva de análise crítica do discurso – representada por autores como Van Dijk, Fairclough e Wodak – e a análise francesa do discurso, que tem em Maingueneau e Charaudeau os principais nomes na atualidade.

Van Dijk entende que a análise do discurso “em si não é um método, antes constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplina distribuída por todas as ciências humanas e sociais” (2015, p. 11). Segundo Van Dijk, a análise do discurso como *estudo do discurso* dedica-se ao “uso real da linguagem, por locutores reais, em situações reais” (1985, p. 1-2).

A Análise Crítica do Discurso (ACD), uma das formas de estudo do discurso, é entendida por Fairclough (2008) como uma modalidade que concebe a linguagem como prática social, sendo essencial considerar o contexto em que a linguagem é utilizada. Fairclough (2008) observa que o uso da linguagem não pode ser desvinculado de seu aspecto social, de modo que não se trata de uma atividade unicamente individual ou mero resultado de variáveis situacionais. Tal perspectiva implica que o discurso é uma forma de ação sobre o mundo, uma prática social, assim como uma maneira de representar a realidade. Segundo Fairclough (2008, p. 91), existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, isto é, o discurso como prática social tanto condiciona a estrutura social como é afetado por esta última.

### 3.3.1 Análise do discurso e ideologia

A partir dessas premissas, entende-se que o discurso se origina na realidade, mas volta para esta e também tem efeito sobre ela, em um movimento constante e dialético. A interpretação que se dá à realidade, contudo, está invariavelmente associada a conteúdos ideológicos, uma vez que a comunicação humana é feita por meio de signos. De acordo com Voloshinov e Bakhtin (2010),

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. [...] Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. [...] Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] A realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. (2010, p. 31–34).

Voloshinov e Bakhtin, que estão entre os autores centrais para a análise do discurso no presente estudo, possuem, de certa forma, um posicionamento diferente do de Van Dijk no que se refere à ideologia. Este último vê a ideologia como “sistemas sociocognitivos das representações mentais socialmente partilhadas que controlam outras representações mentais, como as atitudes dos grupos sociais (aí

compreendidos os preconceitos) e os modelos mentais” (VAN DIJK, 1996, p. 28). Tal perspectiva coloca a ideologia em um domínio de representação mental, distanciando-a da realidade material. Ora, um dos pontos fundamentais da metodologia proposta por Voloshinov e Bakhtin consiste justamente em “não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da ‘consciência’ ou de qualquer outra esfera fugidia ou indefinível)” (2010, p. 45). E é precisamente essa a perspectiva adotada no contexto deste trabalho, conforme explicado a seguir.

De acordo com Miotello (2014), Bakhtin e seu Círculo entendem que existe uma ideologia oficial, que é relativamente dominante e busca implantar uma concepção única de produção, e uma ideologia cotidiana, que surge a partir das “interações já mais definidas e estáveis, e com condições de estabelecer padrões mínimos de estabilidade nos sentidos postos em circulação” (MIOTELLO, 2014, p. 173), como se dá nos grupos organizados (sindicatos, estudantes, grupos não governamentais, etc.). Ambas formam um “contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2014, p. 169):

Temos então dois níveis distintos de produção, homogeneização e de circulação da ideologia. De um lado, o nível da ideologia do cotidiano – em que se dá o nascedouro mais primário da ideologia, e onde a mudança se dá de forma lenta, visto que os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos socioeconômicos. [...] De outro, o nível da ideologia oficial – onde circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social e agora entraram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência etc., e portanto já se encontram mais estabilizados, mais aceitos pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder. (MIOTELLO, 2014, p. 173-174).

Identificar essas ideologias no discurso dos professores dos centros de línguas citados, observando de que modo elas se relacionam com a leitura e identidade, constitui um dos objetivos deste trabalho. Por outro lado, as ideologias encontram-se muitas vezes associadas a relações de poder, de modo que a reprodução dessas relações também pode ser visível no discurso. Afinal, para Bakhtin/Voloshinov, nas palavras de Miotello (2014), “as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos interagem, inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais” (MIOTELLO, 2014, p. 172).



### 3.3.2 Discurso e poder

Para Charaudeau e Maingueneau (2015), há diversas pesquisas cujo objetivo prioritário não é buscar a compreensão de funcionamentos discursivos, mas estudar “fenômenos muito localizados para elaborar interpretações sobre *corpora*<sup>22</sup> ideologicamente sensíveis”. Nessas situações, os autores, a partir dos estudos de Van Dijk e Wodak, observam que

Os conhecimentos produzidos pela análise do discurso são colocados a serviço de um projeto militante. A Escola Francesa dos anos [19]60 tinha esse projeto militante, apoiado em uma teoria do discurso de inspiração psicanalítica e marxista. A corrente mais recente, da “análise crítica do discurso” (*Critical Discourse Analysis*), visa a estudar – para fazê-las evoluir – as formas de poder que se estabelecem, por meio do discurso, entre os sexos, as raças, as classes sociais [...]. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2015, p. 45).

Nos estudos críticos do discurso são frequentes as propostas de análise da relação entre linguagem e poder. Nesse sentido, Fairclough (1994) desenvolveu várias reflexões com o objetivo de promover a tomada de consciência sobre como “a linguagem contribui para a dominação” (FAIRCLOUGH, 1994, p. 1). Segundo Fairclough, uma vez que um dos focos desses estudos está no exame da ideologia, isso pode “ajudar as pessoas a perceberem a extensão em que a linguagem utilizada por elas se baseia em suposições de senso comum, e os caminhos por meio dos quais essas suposições de senso comum podem ser ideologicamente moldadas por relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1994, p. 4).

As formas de poder constituem, por conseguinte, uma categoria importante nos estudos críticos do discurso. Embora haja uma rica tradição de trabalhos, nas diversas disciplinas, sobre a análise do poder, não se pretende realizar uma revisão da literatura no presente trabalho, mas abordar as características da abordagem do poder concernentes a seu aspecto social. De acordo com Van Dijk (2015),

- (1) Poder social é uma característica da relação entre grupos, classes ou outras formações sociais, ou entre pessoas na qualidade de membros sociais. [...]
- (2) Em um nível elementar, mas fundamental da análise, as relações de poder social manifestam-se, tipicamente, na interação. Desse modo, afirmamos que o grupo A (ou seus membros) possui um poder sobre o grupo B (ou seus membros) quando as ações reais ou potenciais de A exercem um controle sobre B. [...] O exercício de poder por A resulta em uma limitação da liberdade social de ação de B.

<sup>22</sup> No domínio acadêmico, de modo geral, um *corpus* (pl. *corpora*) diz respeito a um conjunto de documentos ou dados que pode ser extenso ou até mesmo exaustivo. Nas ciências humanas e sociais, *corpus* se refere ao conjunto de dados ou amostra a partir do qual é possível realizar a descrição de determinado fenômeno.

- (3) Exceto no caso do exercício de uma força física, o poder de A sobre as reais ou eventuais ações de B pressupõe que A precisa ter controle sobre as condições cognitivas das ações de B, tais como desejos, planos e crenças. Independentemente dos motivos, B pode concordar com A ou aceitar fazer o que A deseja, ou seguir a lei, as regras ou o consenso de forma a agir de acordo com (os interesses de) A. Em outras palavras, o poder social é geralmente indireto e age por meio da “mente” das pessoas, por exemplo, controlando as necessárias informações ou opiniões de que precisam para planejar ou executar suas ações. A maior parte das formas de controle social da nossa sociedade implica esse tipo de “controle mental” exercido tipicamente por meio da persuasão ou de outras formas de comunicação discursiva, ou resultante do medo de sanções a serem impostas por A no caso de B não atender aos desejos de A. [...]. (VAN DIJK, 2015, p. 41-42).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o discurso cumpre um papel fundamental no exercício e legitimação do poder, e não se pode desconsiderar o fato de que há espaço para variados graus de liberdade e resistência por parte daqueles que são subjugados (VAN DIJK, 2015, p. 42).

É importante ressaltar que a “grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da ‘indústria’ como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas daquela da classe média ou sociedade liberal ‘burguesa” (HOBBSAWM, 2007, p. 16). Em nossa época, em certo sentido, vivemos ainda os efeitos dessa grande revolução, em que ideologias de liberdade “desigual” como essa fornecem as premissas para o liberalismo econômico, que vem substituindo gradativamente as formas anteriores de capitalismo. Nesse sistema, alguns têm mais direitos que outros, e é concedido aos primeiros explorar esses últimos. Com base nessa “lógica”, desenvolveu-se toda uma concepção totalitária de domínio das nações centrais sobre as periféricas e semiperiféricas (ARRIGHI, 1998; IANNI, 2004; KURZ, 2004). O totalitarismo se manifesta na língua por meio de um imperialismo linguístico.

### 3.3.3 Dialogismo

A obra de Bakhtin não é linear na apresentação de conceitos fundamentais, uma vez que estes se encontram diluídos, ao longo de seu extenso trabalho, de forma não cronológica. Por outro lado, o dialogismo, entendido aqui como uma visão de mundo, é constantemente revisitado na trajetória de Bakhtin e de autores ligados ao Círculo. Serão apresentadas a seguir algumas das principais perspectivas dessas obras e interpretações delas, como as propostas por Brait e Fiorin, a fim de fornecer uma base para a análise do discurso posterior. É necessário esclarecer, no entanto,

que, embora as interpretações de Fiorin tenham sido utilizadas neste trabalho, esse autor dialoga bastante com a semiótica e sua forma de ler Bakhtin pode, por vezes, distanciar-se da maneira como é feita por outros autores associados ao Círculo de Bakhtin no Brasil.

Para Bakhtin, inicialmente, cabe ressaltar que

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Fiorin (2006), ao interpretar Bakhtin, observa que, no processo de comunicação, qualquer enunciado é dialógico. A dialogização interna da palavra está presente nos enunciados e é sempre marcada pela palavra do outro. Por isso, não existe discurso constituído por um enunciador que não tenha em conta o discurso de outrem, que passa a integrar o discurso do enunciador. Dessa forma, sempre há partes do discurso alheio em qualquer discurso que é pronunciado. Então, o dialogismo diz respeito [também] às relações de sentido estabelecidas entre dois enunciados (FIORIN, 2006). Vale frisar que o “também” foi inserido na frase porque neste trabalho o dialogismo se refere não apenas a tais relações, uma vez que isso limitaria o dialogismo enquanto visão de mundo.

Conforme a filosofia bakhtiniana, o acesso à realidade é sempre intermediado pela linguagem. Portanto, a ideia que os indivíduos têm de dado objeto do mundo exterior é influenciada por pontos de vista, apreciações, avaliações, contestações, categorizações, exaltações oriundas do discurso alheio (FIORIN, 2006). Os discursos que remetem a um objeto qualquer não são voltados para a realidade em si, mas para os discursos que circulam essa realidade (FIORIN, 2006). Desse ponto de vista, é impossível compreender um discurso sem considerar os demais discursos a que este faz referência ou com os quais dialoga. Fiorin (2006) exemplifica com o discurso “É mulher”, que pode tanto ser uma afirmação para empoderar o sexo feminino como para desdenhar deste, conforme ocorre em situações no trânsito quando uma motorista faz uma manobra inábil. São dois discursos que dialogam. Outro exemplo citado por Fiorin (2006) é o enunciado do então governador Anthony Garotinho, que definia o PT como o “partido da boquinha”, no sentido de que era um partido que se

aproveitava do aparelho do Estado sem fazer esforço. Tal enunciado era uma réplica que visava refutar “O PT é o partido da ética”. Em relação à réplica, Bakhtin afirma:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. [...] As réplicas são ligadas umas às outras. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Segundo essa lógica, para Bakhtin, é estabelecida uma relação entre “as réplicas do diálogo – relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.” (1997, p. 294). Essas réplicas não estão necessariamente aparentes no fio do discurso, o que remete à importância de investigar todo o contexto em que o enunciado é proferido. Nesse contexto, Marchezan orienta que “é mais sensato e fecundo selecionar um fio [...] e segui-lo, na tentativa de obter uma amostra relevante” (2006, p. 116).

### 3.3.3.1 Dialogismo constitutivo

Segundo Fiorin (2006), o dialogismo constitutivo está relacionado às vozes que se encontram no discurso, nas réplicas, em que há pelo menos duas vozes. Tal entendimento diz respeito ao fato de que todos os enunciados são constituídos a partir de outros, em um dialogismo constitutivo, que não é aparente no fio do discurso. Esse é o funcionamento real da linguagem. Assim, é necessário sempre considerar qual é a oposição em relação à qual um enunciado é construído. Como exemplo, Fiorin (2006) cita o enunciado segundo o qual a capacidade intelectual dos negros e brancos é a mesma. Se não houvesse outro enunciado que apontasse para a superioridade dos brancos em relação às demais etnias, esse primeiro enunciado não faria nenhum sentido. Tendo em vista que a sociedade é dividida em grupos sociais e há entre eles interesses antagônicos, um enunciado pode ser aceito ou rejeitado por esses grupos, de maneira que as lutas sociais ocorrem no espaço dos enunciados (FIORIN, 2006).

As vozes presentes nas relações dialógicas podem ser de natureza tanto individual como social. Então, em um primeiro momento, é preciso analisar qual é a voz que fala em um enunciado. Fiorin (2006) entende que, por meio da relação dialógica, é possível analisar não apenas polêmicas filosóficas como também aquelas de caráter político, econômico, estético, pedagógico. Por outro lado, essa relação pode ser identificada nas falas cotidianas, na forma como a voz do outro é modelada

na opinião de quem a enuncia: com admiração, ironia, desdém, indignação, aprovação ou desaprovação, etc. (FIORIN, 2006).

Em contextos mais amplos, por exemplo, vozes sociais do Realismo podem dialogar com as do Romantismo, refutando-as em termos de seu caráter idealista, que se contrapõe à realidade como ela de fato se apresenta. Em um nível mais subjetivo, as vozes podem assumir nos enunciados a natureza dos códigos sociais de determinado período quanto ao comportamento relativo aos vícios que são permitidos ou reprimidos pelo conjunto da sociedade.

Para Fiorin (2006), duas categorias são importantes para o dialogismo constitutivo: a força centrípeta e a força centrífuga da língua. De acordo com Bakhtin,

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. [...] Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. (BAKHTIN, 1988, p. 81-82).

Em dada formação social, essas forças, de acordo com Fiorin (2006), estão relacionadas com o fato de que as vozes estão submetidas às relações de poder dessa formação, de modo que não há neutralidade no meio em que elas circulam. Como um enunciado é sempre constituído tanto em termos dos enunciados que lhe são precedentes como daqueles que lhe sucedem na cadeia de comunicação, ao mesmo tempo que ele responde ao passado, também demanda uma resposta que ainda será formulada. Todo enunciado espera uma resposta, seja ela de refutação ou concordância (FIORIN, 2006).

Assim, qualquer posicionamento que seja centralizador – o que ocorre, por exemplo, quando se afirma a existência de uma “verdade” ou uma maneira única para explicar um fenômeno – caminha no sentido das forças centrípetas da língua. Por outro lado, quando se faz zombaria ou se ironizam as “verdades” alegadas como únicas explicações, vai-se na direção das forças centrífugas da língua, para a descentralização e a diversificação, o que revela a não existência de uma visão unificada da sociedade sobre nenhum fenômeno social.

### 3.3.3.2 Discurso composicional

Conforme Fiorin (2006), diferentemente do primeiro entendimento de dialogismo (dialogismo constitutivo), o dialogismo composicional é visível no fio do discurso, em que o enunciador incorpora a(s) voz(es) do outro em seu enunciado de duas maneiras: aberta ou bivocal. Na aberta, o discurso do outro é citado abertamente, de forma separada e nítida, objetivada. Na segunda, não se observa uma separação clara entre o que é citação e o que é citante do enunciador. A citação aberta do discurso do outro pode ser feita por meio do discurso direto, discurso indireto, aspas e negação, de acordo com Fiorin (2006). Já na citação bivocal, pode-se recorrer, entre outras formas, à paródia, à estilização, à polêmica clara ou velada ou ao discurso indireto livre.

### 3.3.4 Gêneros do discurso

Os gêneros do discurso em Bakhtin estão relacionados com o dialogismo, discutido nas seções anteriores, porém, dadas as suas especificidades e a sua importância para este estudo, os gêneros serão tratados à parte, com ênfase principalmente nos discursos primário e secundário. Para Bakhtin (1997), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (1997, p. 281). Fiorin (2006) explica que os gêneros são

Tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. [...] Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação. (FIORIN, 2006, p. 61).

É importante ressaltar que, para o Círculo de Bakhtin de forma geral, é o extraverbal que dá sustentação ao verbal. Nesse sentido, Voloshinov (2010) observa que uma enunciação que se realiza a partir do discurso interior é condicionada em função da plateia e pela situação contextual que está envolvida:

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações

completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro. (VOLOSHINOV, 2010, p. 127-128).

É necessário enfatizar também que, em Bakhtin (1997), o processo de comunicação é marcado por uma interação “ativa” entre falante e ouvinte, de modo que não existe o transporte de uma mensagem de um emissor para um receptor. Machado (2008) explica que, para Bakhtin, “tudo o que se afirma sobre a relação falante/ouvinte e da ação do falante sobre um ouvinte passivo não passa de ‘ficção científica’, um raciocínio raso que desconsidera o papel ativo tanto de um como de outro sem o qual a interação não acontece” (MACHADO, 2008, p. 156). Isso decorre do fato de que “os outros [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 320). Esses ouvintes, de acordo com Bakhtin (1997), podem discordar total ou parcialmente, completar, adaptar-se aos enunciados, preparar-se para executá-los, etc.

Ora, se essa comunicação ocorre por meio de uma interação ativa, não é possível dizer que um falante reproduza o discurso de outrem sem que tenha para com este uma atitude de concordância ou discordância; tampouco se pode afirmar que aqueles que elaboram discursos complexos (como os de documentos oficiais) não assumam um ponto de vista em relação aos enunciados de falantes individuais que estejam incorporados nesses discursos. No primeiro caso, quando um locutor integra o discurso do outro em seu próprio discurso, esse locutor o faz com uma atitude de aceitação ou rejeição, e isso está de algum modo presente em seu enunciado. Essa relação entre os discursos foi analisada por Bakhtin (1997) nos conceitos de gênero do discurso primário e secundário. Para Bakhtin (1997), essa distinção permite não apenas elucidar a natureza do enunciado, mas também esclarecer o problema crucial da correlação entre língua, ideologias e visão de mundo. Segundo ele, o discurso primário é simples, ao passo que o discurso secundário é complexo. Fiorin (2006) explica:

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica... E o *mail*, o bilhete, o *chat*... Já os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a

artística, a científica. São preponderantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias. (FIORIN, 2006, p. 70).

Quando são formados, os gêneros secundários “absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Contudo, de acordo com Fiorin (2006), há casos em que o discurso primário também incorpora elementos do discurso secundário. Com base nisso, é possível dizer que o discurso de gênero primário está carregado da ideologia de um gênero secundário quando, por exemplo, alguém cita o discurso da empresa em que trabalha como se fosse o seu discurso espontâneo.

Assim, em uma entrevista, se um discurso de gênero primário é analisado sem que se procure verificar se este contém elementos de um discurso secundário, corre-se o risco de interpretar o conteúdo do discurso secundário como se este fosse primário, ou seja, toma-se o discurso complexo (muitas vezes, ideológico) como sendo o discurso oral do sujeito entrevistado. Tal interpretação pode resultar em uma falsa apreensão da realidade.



#### 4 DISCURSO DOS PROFESSORES DO CELIN / LANSAD

Com base na metodologia descrita, é necessário considerar todo o contexto no qual os professores estão inseridos, sua história, sua visão de mundo, etc. Na análise discursiva, é também essencial distinguir entre o discurso elaborado e estruturado na forma de documentos oficiais e o discurso praticado em entrevistas e em respostas a perguntas levantadas em seminários e eventos similares. Portanto, a análise dos trechos das entrevistas será feita com base nas categorias: relações de poder no discurso, ideologias discursivas e dialogismo.

O *corpus* é criticado implicitamente por Voloshinov na *Filosofia marxista da linguagem*, pois ele vê, assim como Bakhtin, a língua em sua totalidade, viva e concreta. Quando analisa a linguística saussuriana, Voloshinov (2010) observa que Saussure trata esse campo do conhecimento de modo reducionista, atribuindo à linguagem um caráter abstrato, desvinculado de valores ideológicos, distanciando-a da realidade que a constituiu. A enunciação integra um processo de comunicação completo e faz parte do diálogo que estabelece com outros enunciados, o que engloba todo um complexo de produções humanas. Ao se separar uma enunciação de seu contexto, corre-se o risco de transformá-la em monólogo. De acordo com Marina Yaguello (2010),

Bakhtin coloca igualmente em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. (YAGUELLO, 2010, p. 17).

Tendo em vista a impossibilidade de fazer a análise do conteúdo discursivo das entrevistas na íntegra, a seleção de trechos mostra-se uma alternativa viável, porém contraditória em relação à metodologia bakhtiniana. Como forma de atenuação do problema, os fragmentos analisados sempre consideram o diálogo estabelecido com a pergunta da entrevista, assim como procuram manter toda a ideia desenvolvida pelo entrevistado, não se limitando a um recorte descontextualizado. A análise dos trechos considera o diálogo do entrevistado com as vozes sociais históricas, contemporâneas ou possíveis interlocutores para quem se destinam em um contexto futuro. Além disso, todo o conteúdo das entrevistas é fornecido ao final deste trabalho na forma de apêndice.

Os excertos serão apresentados a seguir, de acordo com a sequência das entrevistas. Cada trecho será analisado separadamente, utilizando-se as categorias citadas de análise do discurso, relacionadas sempre com as categorias principais do estudo: leitura e identidade.

Para cada entrevistado, serão fornecidos dados adicionais sobre suas origens geográficas e históricas, a fim de melhor contextualizar sua fala.

Isso posto, vejamos os contextos em que as entrevistas foram feitas. As três primeiras entrevistas ocorreram em contexto francês, no mês de maio de 2016. Enquanto eu cursava as disciplinas do Mestrado, estava sob orientação da Profa. Dra. Marie-Cécile Guernier, que me auxiliou e primorosamente me orientou quanto aos primeiros traços relacionados à metodologia de pesquisa, elaboração das perguntas para as entrevistas e elaboração da carta que deveria ser enviada aos coordenadores responsáveis pelo Lansad e, posteriormente, à coordenação do Celin. Com o intuito de entrevistar professores atuando em contextos semelhantes, ou seja, professores de língua inglesa como língua estrangeira, esperávamos conseguir entrevistar três franceses, professores de língua inglesa do Lansad, mais três brasileiros, professores de língua inglesa do Celin. Infelizmente não obtivemos retorno favorável dos professores franceses quanto à participação na entrevista: uma única resposta veio após o “relance” da solicitação enviada por *e-mail*.

Solicitação e resposta não favorável são reproduzidas a seguir:

**Solicitação:**

Bonjour,

Suite à mon dernier courrier, je vous envoie le lien du questionnaire mentionné:

<http://enquetes.u-grenoble3.fr/limesurvey/index.php/>.

Je vous prie de le répondre et aussi de me faire savoir votre intention de participer de l'entretien qui fera partie de mon mémoire.

Je remercie les professeurs qui ont répondu au questionnaire et ont participé à l'entretien, *mais j'ai encore besoin d'aide de ceux qui n'ont pas encore répondu.*

Cordialement,

Fernanda Lima<sup>23</sup>

**Resposta:**

Madame,

Je n'ai pas le temps de répondre à votre demande.

Vous voudrez bien avoir l'obligeance de cesser l'envoi de ces messages intempestifs et désagréablement comminatoires.

Bien à vous,  
XXXXX<sup>24</sup>

Bem, são os percalços que podem ocorrer no desenrolar de qualquer pesquisa, seja ela da natureza que for – qualitativa ou quantitativa. É necessário informar que, devido ao pequeno número de participantes, os dados do questionário não puderam ser utilizados. Na troca de *e-mails* exemplificada acima, houve uma primeira solicitação enviada a todos os professores de língua inglesa-Lansad e, após 45 dias, o reenvio. Ora, se houve tempo para o trabalho de escrita de uma reclamação, haveria, quem sabe, alguns minutos para uma breve entrevista, não é? Considerações à parte, aprendemos em todas as situações e, após vivenciar as dificuldades de uma pesquisa envolvendo questionário ou entrevista, é possível constatar quão necessárias paciência e insistência são. Hoje, prontamente participo, respondendo a questionários e entrevistas para os quais sou convidada, independentemente de serem de minhas áreas de interesse acadêmicos ou pessoais.

Como nem só de dificuldades as pesquisas são constituídas, tive, por outro lado, o prazer de poder entrevistar três estrangeiros professores de língua inglesa do Lansad: uma russa (nome fictício: Ísis), um inglês (nome fictício: Peter) e um gabonês (nome fictício: Pierre) prontamente responderam à minha solicitação e disponibilizaram minutos cada vez mais escassos e, portanto, preciosos de suas vidas para me auxiliar na pesquisa.

<sup>23</sup> Tradução: “Olá, / Após o meu último e-mail, envio-lhe o link do questionário mencionado: / Eu pediria que a senhora respondesse e também me avisasse da sua intenção de participar da entrevista que fará parte da minha dissertação. / Agradeço aos professores que responderam ao questionário e participaram da entrevista, mas ainda preciso da ajuda daqueles que ainda não responderam”.

<sup>24</sup> Tradução: “Senhora, / Não tenho tempo para responder ao seu pedido. / Queira deixar de enviar essas mensagens intempestivas e desagradáveis”.

Não poder contar com a participação de professores de língua inglesa franceses proporcionou a mim e, conseqüentemente, à pesquisa a riqueza do contato com outras culturas e contextos que vão além do contexto francês em que todos estávamos inseridos naquele momento. O que se buscava antes, com a ideia inicial de entrevistar os professores de língua inglesa franceses, era traçar um paralelo entre o ensino da leitura em língua inglesa como língua estrangeira nos dois contextos – na França, o inglês sendo ensinado por franceses e, no Brasil, sendo ensinado por brasileiros. Porém, a impossibilidade de entrevistar os franceses acabou, como mencionado anteriormente, enriquecendo a pesquisa, pois pude, ao entrevistar os professores não franceses, colocar em prática o que Bakhtin chama de olhar *extraposto*, tomando um posto exterior à cultura para melhor enxergá-la. Sobre compreender uma cultura, Bakhtin afirma:

no campo da cultura, extraposição é o mais poderoso agente da compreensão. Somente aos olhos de outra cultura que a cultura alheia se manifesta completa e profundamente... Um sentido descobre suas profundezas ao encontrar-se e ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio... Colocamos à cultura alheia novas perguntas que ela nunca cogitara, buscamos sua resposta a nossas perguntas e a cultura alheia nos responde descobrindo diante de nós seus novos aspectos, suas novas possibilidades de sentido... No encontro dialógico duas culturas não se fundem nem se mesclam, mas cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, mas ambas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 1988, p. 7).

Sendo assim, não estar inserida no contexto russo, inglês ou gabonês trouxe o distanciamento que não se buscava inicialmente e a riqueza de tais contatos e trocas, tanto no momento das entrevistas quanto no das análises.

Já no contexto brasileiro, obtive rápido retorno e as entrevistas foram marcadas e realizadas em dezembro de 2016. Foram três entrevistas com professoras cujos nomes fictícios são Paula, Michele e Lorena. Todas relataram ter passado por dificuldades como pesquisadoras. Por isso, procuram, sempre que possível, participar de entrevistas ou responder a questionários.

#### 4.1 ANÁLISE DO DISCURSO QUANTO A QUESTÕES DE IDENTIDADE

É importante salientar, antes de proceder às análises, que, conforme o entendimento de entrevista dialógica fornecido anteriormente, na seção de Orientações Metodológicas, o estudo dos discursos é orientado por minha

interpretação enquanto pesquisadora, tendo por base a literatura utilizada e sendo, portanto, sujeito a um viés interpretativo próprio, do qual todo pesquisador procura se distanciar, na medida do possível. Nesse contexto, deve-se levar em conta também que os entrevistados estavam situados em um contexto social e histórico específico e possuíam também sua visão de mundo naquela situação específica no momento da entrevista.

Após essa breve explicação, passemos, então, às análises.

Ao responder à pergunta 1 (Você gosta de línguas estrangeiras? Por quê?), que aborda a aprendizagem de língua estrangeira, a professora Ísis (do Lansad) observa que, no início de seu processo de aprendizagem da língua francesa, tinha um forte sotaque:

---

[...] to say “one, two, three” and “hi” and “hello” and “goodbye” and still with a **big big accent** [...]

---

Nesse trecho, em uma perspectiva dialógica, percebe-se a voz do outro, uma voz social no discurso da professora por meio da **ideologia do mito do falante nativo**, do falante sem sotaque ou com o mínimo de sotaque possível como o “padrão ideal” a ser atingido. A entonação dada ao pronunciar o primeiro “big” do seu enunciado deve também ser levada em conta, uma vez que

As entonações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente a seu interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva. (STELLA, 2008, p. 178).

A ênfase entonacional é ressaltada ainda mais pela repetição da palavra “big”, o que permite supor que o sotaque seja algo não admissível para a professora. De acordo com Bakhtin, “é frequente [...] a repetição de uma única e mesma palavra, de uma única e mesma frase, que então servem somente de suporte material para a entonação desejada” (BAKHTIN, 1997, p. 409).

Para Kramsch, o “idioma tradicionalmente tem sido visto como um sistema padronizado, não como uma prática social e cultural” (2003, p. 252). Dessa forma, é provável que os falantes da Rússia, país de origem da professora, e suas práticas sociais e culturais não sejam vistos por ela como uma forma ideal de aquisição da língua. Essa hipótese é corroborada pelo fato de que, a fim de aperfeiçoar sua

pronúncia, em uma época posterior, Ísis decidiu ir passar um tempo em comunidades nacionais de falantes nativos, isto é, na França e na Suíça, estudando a língua francesa:

---

I went to France and specially to Switzerland so I lived in France and... **took some courses in Switzerland French courses** it was since I was... ah... fifteen, and then I spent four summers learning French as a foreign language so... in... in Geneva which is very near France

---

A mesma estratégia foi utilizada pela professora Ísis em relação à língua inglesa:

---

I did the same for two summers to **learn English** I went to the **UK** and I was... ah... like about thirty forty minutes from **London**, in ah *Hertfordshire*

---

Já Pierre (do Lansad), do Gabão, embora não tenha ido para a Inglaterra, também revela em seu discurso que valoriza o fato de o seu professor de língua inglesa ter sido educado em variedade da Grã-Bretanha. Entende-se que sua fala também está ideologicamente dialogando com o mito do falante nativo, pois, como o professor “foi educado” “em variedade britânica”, “então ele era um bom professor gabonês de inglês”:

---

He [o seu professor de inglês] was **he was educated** um at right turn I think it was in Britain I think in **Britain diversity – so he was a good Gabonese English teacher**

---

Por sua vez, a fala do professor Peter (Lansad), de origem inglesa, sugere que a sua língua (o inglês) é superior, por seu aspecto de prosódia e musicalidade, que são, digamos, qualidades estéticas que denotam beleza, conforme podemos observar em sua fala:

---

French is all about grammar it's all about syntax it's all about getting everything right exactly 'get that right' and it is wonderful but when you come to **a language like English which it is all over the place with its prosody with its musicality you have a big problem much more important thing that I think in a foreign other language**

---

Para ele, na língua francesa, “tudo gira em torno da gramática”, “tudo gira em torno da sintaxe”, mas, quando se trata de ensinar uma língua como “o inglês, que está em todos os lugares com sua prosódia e sua musicalidade, você tem um grande problema, algo muito mais importante do que, penso eu, em outras línguas estrangeiras”. Trata-se, aparentemente de um diálogo de réplica em relação ao fato de que muitos consideram a língua francesa bela e chamam a língua inglesa de “bárbara”. O diálogo parece apontar para uma competição. Não se pode

desconsiderar que ele é um inglês vivendo em um país que tem uma rixa histórica com a Inglaterra, cujas origens remontam à Guerra dos Cem Anos, segundo alguns historiadores.

Por outro lado, a atitude de Peter leva a um questionamento sobre a atitude dos estudantes de inglês como segunda língua em outros países - se essa voz está presente em outras culturas. Tal atitude tem sido examinada por diversos pesquisadores ao redor do mundo, que têm se questionado por que os estudantes querem aprender a língua inglesa, e uma das perguntas é se eles a veem como uma língua bela ou superior às outras (ADEGBIJA, 1994; PENNINGTON, 1998). Esses estudos têm apontado que muitos consideram a língua inglesa como superior às línguas locais. Nesse contexto, destaca-se o importante trabalho de Conrad, Fishman e Rubal-Lopez (2011), que revela o *status* atual do inglês pós-imperial em antigas colônias britânicas e estadunidenses. De acordo com Pan (2014, p. 152), com base em McCrum et al. (2002), “não é incomum encontrar uma atitude de celebração entre respondentes e entrevistados, que tendem a ver a disseminação do inglês como algo inerentemente bom para o mundo inteiro e considerar que o inglês tem qualidades intrínsecas (a natureza da linguagem) e extrínsecas (as funções da linguagem) superiores às de outras línguas” (2014, p. 152).

Segundo Claire Kramsch, “o estudo do idioma estrangeiro adquire credibilidade e legitimação por parte de comunidades nacionais de falantes nativos, que estabelecem os padrões para o uso de suas línguas nacionais e, muitas vezes, para a leitura de suas literaturas nacionais” (KRAMSCH, 2003). Para Phillipson (1992), essas políticas têm origem nas práticas e políticas linguísticas coloniais e foram perpetuadas não apenas nas colônias, mas em outras regiões, por meio do que ele chama de “princípios fundamentais”: “o inglês é melhor ensinado monolingualmente; o professor ideal de inglês é um falante nativo; quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores os resultados; quanto mais inglês for ensinado, melhores são os resultados; se outros idiomas são muito usados, os padrões de inglês são descartados” (PHILLIPSON, 1992, p. 185).

Nesse contexto, é interessante observar o modo como o professor Peter (do Lansad) começou a dar aulas de inglês. Ele conta que sua experiência de trabalho era completamente diferente, uma vez que trabalhava para a Força Aérea de seu país, emprego que deixou para se dedicar ao teatro:

---

I let a **completely different career** part of my life was a completely different career then I left that uhm - - people think that very strange because **I used to fly in the Air Force** and **I left that to go to the Theater School**

---

Porém, ele deixou seu país para ir com a esposa – uma fotojornalista francesa que morava na Inglaterra na época em que se conheceram – de volta para a França. Morando em Bordeaux, depois de tentar escrever um livro (projeto em que não obteve sucesso na época), ele decide ensinar inglês, motivado também pelas dificuldades financeiras de sua esposa:

---

I came to France so trying to write and she [a esposa] was a photo journalist set up an agency in Bordeaux which didn't work very well and **I had to go and teach to bring some money and I did**

---

“Eu tive que ir ensinar [inglês] para arranjar algum dinheiro e consegui” é um discurso emblemático da voz social ideológica da falácia do falante nativo. Esta subentende que alguém, por ter nascido em um país cuja língua materna é a língua que decide ensinar, acredita que tem a competência necessária para fazê-lo, apesar de não possuir nenhuma formação para tanto. E o mercado de trabalho o aceita, mesmo sabendo que ele não tem nenhuma experiência na área. No discurso de Peter, percebem-se claramente as relações de poder envolvidas nesse contexto: em sua voz pode-se entrever as vozes sociais de um país colonizador. Peter complementa seu enunciado dizendo que “descobriu” que era um “professor nato”:

---

**I already discovered that I was a natural teacher**

---

A ideia de afirmar que o professor ideal de inglês é o falante nativo revela-se “ridícula assim que se começa a identificar as boas qualidades de um professor de inglês” (PHILLIPSON, 1992, p. 195). Para Phillipson (1992) o mito do falante nativo tem impedido o florescimento da iniciativa pedagógica local, que poderia ser baseada em forças locais e em suas próprias realidades linguísticas. Além disso,

O efeito do princípio tem sido manter relações de domínio pelo Centro. Da mesma forma que o princípio monolíngue, o princípio do falante nativo reforça as normas linguísticas do Centro, criando uma dependência ideológica. A dependência também é estrutural, com consequências econômicas, uma vez que a presença de falantes nativos e livros do Centro, e tudo o que eles significam, é necessária para implementar o princípio do falante nativo.<sup>25</sup> (PHILLIPSON, 1992, p. 199, trad. nossa).

---

<sup>25</sup> No original: “*The effect of the tenet has been to maintain relations of dominance by the Centre. In a similar way to the monolingual tenet, the native speaker tenet reinforces the linguistic norms of the Centre, creating an ideological dependence. The dependence is also structural, with economic*”



Apesar de os princípios fundamentais descritos anteriormente por Phillipson (1992) terem sido utilizados por ele para se referir ao caso da língua inglesa, esses padrões podem ser transpostos para as outras línguas de colonizadores, como o francês, o espanhol e o português. Por exemplo, no caso do francês, um paralelo exato pode ser traçado em se tratando do conflito de interesses no ensino de francês como segunda língua. Segundo Tadadjeu (1980), na África francófona, a questão central do controle sobre o francês consiste basicamente em decidir se a norma adotada deve ser a do francês parisiense ou a do francês africano da elite. O governo francês, através de suas diversas atividades de cooperação com os países africanos, “deve manter o controle do setor da língua francesa, ou seja, da pesquisa, do treinamento de professores, do desenvolvimento de materiais e da maioria dos serviços editoriais. [...] A situação provavelmente não mudará significativamente enquanto as indústrias da língua inglesa e francesa na África permanecerem sob o controle das antigas potências coloniais”<sup>26</sup> (TADADJEU, 1980, p. 44, trad. nossa). Assim, em última análise, o que está por trás da questão das normas e modelos, algo implícito no mito do falante nativo, é a questão do poder e do controle (PHILLIPSON, 1992). Collona (1975, p. 40), citado por Phillipson (1992), contextualiza essa ideia ao se referir ao caso da colonização da Argélia pela França:

A primeira conquista da Argélia foi realizada militarmente e foi completada em 1871, quando a Kabylia foi desarmada. A segunda conquista consistiu em fazer os nativos aceitarem nossos sistemas administrativos e judiciais. A terceira conquista se dará pela escola: **isso deve assegurar a predominância de nossa linguagem sobre os vários idiomas locais** [grifo nosso], inculcar nos muçulmanos nossa própria ideia do que é a França e de seu papel no mundo e substituir a ignorância e os preconceitos fanáticos por simples, mas precisas noções da ciência europeia.<sup>27</sup> (PHILLIPSON, 1992, p. 114, trad. nossa).

---

*consequences, as the presence of native speakers and books from the Centre, and all that they signify, is necessary to implement the native speaker tenet”.*

<sup>26</sup> No original: “This means that the French government, through its various cooperative activities, should maintain control of the French language industry, i.e. research, teacher training, materials development, and most of the publishing services. [...] The situation will probably not change significantly as long as the English and French language industries in Africa remain under the control of the former colonial powers”.

<sup>27</sup> No original: “The first conquest of Algeria was accomplished militarily and was completed in 1871 when Kabylia was disarmed. The second conquest has consisted of making the natives accept our administrative and judicial systems. The third conquest will be by the school: this should ensure the predominance of our language over various local idioms, inculcate in the Muslims our own idea of what France is and of its role in the world, and replace ignorance and fanatical prejudices by simple but precise notions of European Science”.

Do ponto de vista da influência britânica, as políticas linguísticas implementadas nos povos colonizados, de acordo com Phillipson (1992), apresentavam diversas estratégias educacionais, uma das quais consistia em dar postos melhores apenas para aqueles que tivessem uma educação em língua inglesa. O resultado dessa política, na Índia, por exemplo, pôde ser rapidamente constatado em todo o subcontinente, uma vez que “o inglês se tornou o único meio de educação, administração, negociação e comércio, em suma, de todos os domínios formais do funcionamento de uma sociedade. A proficiência em inglês tornou-se a porta de entrada para todos os benefícios sociais e materiais”<sup>28</sup> (MISRA, 1982, p. 150, trad. nossa). Dessa forma, as crenças linguísticas sobre a superioridade de um idioma, o inglês, foram sendo incorporadas em uma estrutura educacional que passou a dar preferência a essa linguagem (PHILLIPSON, 1992, p. 111, trad. nossa).

Contudo, o imperialismo linguístico não ficou restrito às colônias específicas sob domínio de determinado país, visto que políticas culturais e linguísticas também foram utilizadas como instrumento de influência sobre nações à parte dos territórios colonizados (PHILLIPSON, 1992). Esse foi o caso do Brasil, por exemplo, que sofreu forte influência da cultura francesa, como também foi o da Rússia, país de origem da professora Ísis, citada antes.

Outra voz que surge a partir dos discursos de alguns professores é a do princípio anteriormente citado por Phillipson (1992, p. 185): **“quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores os resultados”**. A ideia implícita nesse princípio é a de que estudar inglês desde criança é mais fácil e se aprende “melhor”, podendo-se chegar próximo ao modo de falar de um falante nativo. Por exemplo, ao ser perguntada se, quando criança, fez algum curso de língua estrangeira, a professora Michele (do Celin) relata que começou muito cedo, aos seis anos, por influência dos pais:

---

Na época, **os meus pais sempre falavam que era muito importante que eu e a minha irmã estudasse** [sic] **Inglês principalmente desde pequenas** então **comecei a estudar Inglês** num curso de línguas era uma escola de idiomas é **quando eu tinha seis anos** então eu fiquei dos seis anos até os dezoito nessa escola pra terminar todo o curso [...]

---

<sup>28</sup> No original: “*English became the sole medium of education, administration, trade, and commerce, in short of all formal domains of a society's functioning. Proficiency in English became the gateway to all social and material benefits*”.

Do ponto de vista da análise dialógica do discurso, o enunciado “os meus pais sempre falavam que era muito importante que eu e a minha irmã estudasse [sic] Inglês principalmente desde pequenas então comecei a estudar Inglês num curso de línguas” merece ser discutido mais detidamente. Em primeiro lugar, há uma incorporação da voz dos pais em seu discurso, de maneira aberta. Trata-se de uma voz de autoridade, que foi modelada pela aceitação. Por outro lado, o discurso citado dos pais – de que era muito importante que as meninas estudassem inglês desde pequenas – é aparentemente um enunciado constitutivo cujo sentido remete a outro enunciado. Por que motivo é importante estudar inglês desde pequeno? O enunciado inicial provavelmente indica que a aprendizagem de inglês é importante na formação desde cedo por ser um diferencial em uma sociedade competitiva, um elemento de distinção, uma ferramenta de entendimento do mundo, um instrumento de trabalho, entre outros.

Paula, professora do Celin, revela, de modo semelhante:

---

**Minha mãe me colocou num curso** eu estudava Inglês no colégio, mas era aquela coisa de cantar música em português inglês junto e tal e daí no curso **eu comecei a estudar efetivamente eu tinha sete anos** e aí com mais ou menos nove ou dez eu fazia inglês na escola da minha tia e o curso e daí eu continuei estudando Inglês pro resto da vida – assim eu não – não que eu tenha parado de estudar, mas hoje em dia dando aula a gente sempre tem que ir atrás de alguma coisa nova

---

A professora Ísis (do Lansad) também iniciou os seus estudos de francês bem cedo, com a idade de 12 anos:

---

**I started learning French it was my first foreign language... ah... when I was... I think twelve... at school but the level was maybe like... know to say one two three and hi and hello and goodbye and still;**

---

Phillipson alerta para algumas das consequências de uma política como essa:

O efeito da aplicação deste princípio [de que quanto mais cedo o inglês for ensinado, melhores os resultados] tem sido o de consolidar o inglês à custa de outras línguas, perpetuar a dependência de ajuda e experiência dos principais países de língua inglesa e criar uma barreira de linguagem insuperável para a massa de alunos primários. Há também consequências econômicas: a diminuição da idade de início para o aprendizado de inglês cria mais empregos para professores de inglês e menos para aqueles que poderiam se especializar em outras línguas. As consequências ideológicas inerentes ao fato de conceder ao inglês um elevado *status* já são um refrão familiar.<sup>29</sup> (PHILLIPSON, 1992, p. 209, trad. nossa).

---

<sup>29</sup> No original: “*The effect of the application of this tenet has been to consolidate English at the expense of other languages, to perpetuate dependence on aid and expertise from the core English-speaking countries, and to raise an insuperable language barrier for the mass of primary learners. There are economic consequences too: advancing the starting age for English learning creates more jobs for teachers of English, and fewer for those who might specialize in other languages. The ideological consequences inherent in according higher status to English are already a familiar refrain.*”

Outro efeito relatado por Phillipson (1992), que não tem relação com o Brasil, mas com os países colonizados pela Inglaterra, é fato de que, ao aprender o idioma inglês na infância, as crianças perdem, em parte, o contato com sua própria língua materna, o que a enfraquece, e têm acesso à cultura do colonizador muito cedo por meio do entendimento da língua.

É interessante observar que a ideologia do “quanto mais cedo, melhor” pode ter exercido influência decisiva nos pais da professora Michele, que levaram as duas filhas para o estudo de inglês a partir dos seis anos. Michele revela em várias partes do seu discurso que achava chato ir para as aulas de inglês, que achava chato o método, que não gostava de acordar cedo para ir às aulas:

---

Quando minha irmã tinha **seis anos** ela entrou também e acabou de terminar quando ela fez dezessete anos. Então, **pra eles isso sempre foi muito importante** e eu nunca parei de estudar, mas quando eu era criança, eu **não gostava** eu tinha que- ah eu **achava chato** aquele método de repetição **ai** [suspiro] **achava muito chato** tinha vezes que eu lembro que tinha um ano que as minhas aulas eram de manhã e **eu odiava acordar cedo pra ir** daí outro ano as minhas aulas eram depois da escola **era muito chato** e eu só queria chegar em casa, mas tinha que ir pra aula. Então, no começo até uns doze anos, treze **eu não gostava muito de ir para as aulas**. [...] **Foi orientação deles** – eu não me importava assim eu só acho ah vou fazer inglês OK, mas depois **achava muito chato**

---

Pela ênfase na palavra “chato” e no fato de que “não gostava”, é possível verificar que houve bastante resistência da parte de Michele em relação ao aprendizado de inglês até os 12 anos, quando passou a gostar mais da língua. Trata-se, aparentemente, de uma contradição, tendo em vista que Michele se tornou professora de língua inglesa. A voz social que pode ter dialogado de alguma forma com os pais da Michele parece ter influenciado na sua escolha profissional, pois, como disse Phillipson (1992), quanto mais cedo o estudante tiver acesso ao ensino da língua inglesa, maiores as chances de se tornar um professor de inglês. Além disso, cabe também analisar, no caso de Michele, o fato de que “**quanto mais inglês for ensinado, melhores são os resultados**” (1992, p. 185, grifo nosso). As consequências ideológicas dessa premissa são semelhantes à de “quanto mais cedo, melhores os resultados”, pois também contribuem para a formação de professores de inglês, e, conseqüentemente, para a disseminação dessa língua.

Outras vozes que surgiram nos discursos dos professores referem-se aos **elementos estéticos** e às **referências à literatura ou à cultura**, de modo geral, do país da língua-alvo, bem como ao **imaginário geográfico do país** como um todo ou de suas cidades representativas, sem desconsiderar os elementos simbólicos que

lhes são associados. Por exemplo, quando Pierre (do Lansad) é perguntado sobre o motivo por que resolveu estudar a língua inglesa, ele responde:

---

um – at secondary level um - - some of my: **I was interested in literature French** reading reading novels thanks to my French my French teachers in Gabon so I extended this taste for for: to discover over literatures over other authors so I read English authors so that's why I have this a this taste for languages.

---

A professora Paula (do Celin) também revela que o seu primeiro contato com a língua se deu por meio da música que seu pai ouvia:

---

Sim, muito e até antes de lecionar eu sempre tive contato com a Língua Inglesa e o **meu pai sempre ouviu muita música em inglês era o que mais se ouvia lá em casa** então eu tinha muito interesse em aprender línguas estrangeiras pra conseguir entender o que eu tava ouvindo do meu pai assim principalmente.

---

Lorena, professora do Celin, apresenta um discurso semelhante ao de Paula no que concerne aos bens culturais:

---

Acho que eu gostava do Inglês por conta de **filmes e música** [...] Acho que era porque era - - **a língua que a gente tem mais acesso no país - - é – que tocava no rádio que é o meu tio tocava Beatles o tempo todo em casa** então eram **as influências que a gente recebia do meio** era mais o Inglês – é – pouca coisa do Espanhol

---

Em outro trecho, Lorena observa sobre a evolução cultural:

---

**tem muita coisa publicada nessa língua** então eu acho que a pessoa consegue: **evoluir culturalmente** ter mais é é : conhecer interagir mais com o mundo inteiro pela Internet pelas redes sociais sabendo a língua

---

Esse é um argumento extrínseco da língua inglesa no imperialismo linguístico, diretamente relacionado com as relações de poder, segundo Phillipson (1992). Esses argumentos apresentam *recursos* que essa língua *tem*: livros-textos, dicionários, gramáticas, rica literatura, professores experientes, entre outros.

Phillipson (1992) também observa que o imperialismo linguístico da Língua Inglesa se dá, muitas vezes, por meio de atividades culturais como filmes, vídeos e televisão. Com base em Palmberg (1985), ele cita como exemplo o fato de que,

além da música *pop*, a televisão é a maior fonte da quantidade considerável de inglês que as crianças nos países nórdicos sabem antes de conhecerem a língua como assunto escolar: a televisão representa para as crianças finlandesas o conhecimento de itens léxicos existenciais tais como 'shoot' [disparar], 'kill' [matar] e 'hands up' [mãos ao alto]. (PHILLIPSON, 1992, p. 59).

Nesse contexto, vale observar o discurso da professora Paula (do Celin):

---

Eu acredito que sim, porque era a língua que eu tinha contato na verdade [...] e porque eu estava em idade de alfabetização também eu lembro que **eu tinha uns quatro ou cinco anos** uma das minhas tias que atualmente é professora só de português, mas é formada em Português/Inglês **ela me dava livros, tinha uma coleção chamada Steps [...] que vinha as fitinhas e tudo e eu ficava ouvindo e brincando de dar aula com os livros** eu nem sabia o que que era porque era Inglês, mas eu ficava lá cantando e brincando de dar aula de Inglês quando eu era criança então realmente Inglês foi a primeira língua com a qual eu **tive contato desde sempre** desde sempre

---

Paula aceitava a voz da sua tia com admiração e aprovação, reproduzindo, à sua maneira, o discurso dela, “cantando e brincando de dar aula”.

No caso da professora Ísis (do Lansad), quando ela foi questionada sobre o porquê de ter estudado a língua francesa, que já lecionou na Rússia, um trecho de sua resposta apresenta elementos interessantes para a presente análise:

---

actually... when I... I had choice, the choice to make, straight way I said no **I want to learn French because French is a very very beautiful language for me** I think if I... would... if I... had started with English I would rather like... I think maybe... ah... **just stopped the foreign languages** because **I really wanted to study**... ah... French I said oh it's **very very well Victor Hugo and Paris** and... ah... everything like France and **romantic things** and so...

---

Seu discurso denota que ela teve a oportunidade de decidir entre o inglês e o francês, mas optou pelo francês, uma língua “*very very beautiful*” para ela, o que aponta para elementos estéticos nos motivos de sua escolha. O professor inglês Peter, embora não tenha tido “escolha” pelo inglês, por se tratar de sua língua materna, enfatiza o aspecto estético da língua, ao passo que desvaloriza a língua francesa, que não é vista como bela por Peter por sua característica gutural. Peter dá a entender, por sua entonação e imitação, que o francês é uma língua feia:

---

**French is so...** [faz um ruído imitando o som do francês com a garganta, dando a entender que é uma língua gutural]

---

O discurso de Peter revela uma força centrífuga, por seu caráter irônico.

A professora Ísis, por seu turno, argumenta que, se tivesse escolhido o inglês, em vez de optar pelo francês, é provável que tivesse parado de estudar línguas estrangeiras, pois ela “*really wanted to study*” francês. A literatura francesa se apresenta como um dos motivos importantes em sua fala – ela cita o escritor Victor Hugo. A cidade de Paris, como a literatura, também tem um apelo forte – “*it's very very well*”. Ísis faz, ainda, uma relação entre a França e as “*romantic things*”. Durante um longo período, a cultura francesa era tida como referência de civilização, de uma cultura elevada, sendo socialmente valorizada. Nesses trechos, há novamente a repetição de palavras e o uso de uma entonação que agrega valor ao que Ísis diz. Se

for tomado como base o entendimento de Fiorin sobre o pensamento de Bakhtin em relação ao fato de que as relações dialógicas podem ser “contratuais ou polêmicas, de convergência ou divergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto” (2017, p. 28), nas quais a adesão a um enunciado, a aceitação de seu conteúdo se faz “no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais” (2017, p. 28), é possível interpretar que no discurso da professora Ísis estão presentes vozes sociais sobre a literatura francesa, o imaginário relacionado à cidade de Paris, a beleza da língua francesa e as coisas românticas da França. Há com essas vozes uma relação dialógica de aceitação do *modus vivendi* francês, da sua cultura e da sua língua. Nesse caso, do ponto de vista da língua, que é o foco de interesse desta pesquisa, como foram constituídas as vozes que circulam na formação social em que a professora cresceu?

Cohen, com base nos dois volumes de *Francês e russo na Rússia imperial* – editados por Offord, Ryazanova-Clarke, Rjéoutski e Argent –, afirma que não há dúvidas sobre “os impactos da língua e da cultura francesa na alta sociedade russa e sobre a consciência da elite social e literária russa na segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX” (2016, p. 131). Cohen (2016) explica que, como o francês era o idioma da sociedade educada, alguns críticos argumentavam que essa língua era aprendida apenas como um talento elegante. Por outro lado, havia uma corrente contrária a essa teoria, segundo a qual o ensino do francês poderia ter sérios propósitos educacionais, como introduzir crianças “aos melhores frutos da razão Ocidental ou equipá-las para servir a esse país [a França] em alguma função militar, pedagógica ou outro papel útil” (CHAPIN, 2015, p. 70). O francês também tinha “significado simbólico como sinal de uma boa educação tradicional para os homens” (CHAPIN, 2015, p. 67), mas esse não era sempre o caso das mulheres, pois a aprendizagem dessa língua poderia convertê-las em “*coquettes*<sup>30</sup>” (BORDERIOUX, 2015, p. 193-208). O conhecimento do francês, “uma língua internacional” entre as elites no mundo europeu (OFFORD et al., 2015, p. viii), “criou áreas unificadas de

---

<sup>30</sup> 1 diz-se de ou pessoa, esp. do sexo feminino, que procura despertar admiração, ger. apenas pelo prazer de seduzir

2 diz-se de ou pessoa que se esmera nos requintes da aparência, por tendência natural ou para agradar a outrem

3 diz-se de ou pessoa leviana, inconstante (HOUAISS, versão eletrônica).

intercâmbio e comunicação na Europa” (MURPHY, 2015, p. 105). O francês também foi ensinado a não nobres em várias instituições da Rússia, e um “esforço considerável” passou a ser feito para ensinar e aprender línguas estrangeiras em instituições educacionais públicas, onde temas de estudo como matemática e geometria eram ensinados em francês (OFFORD et al., 2015, p. 30-31).

É evidente que tal prática, repetida ao longo de três séculos, acaba por ser naturalizada na população, que perde a referência histórica e a transforma em uma voz no seu discurso: “o sujeito vai constituindo-se discursivamente apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso” (FIORIN, 2017, p. 61).

Nesse sentido, o entrevistado Pierre (do Lansad), professor de origem gabonesa, revela em seu discurso a forte influência da língua francesa em seu país no trecho em que é perguntado se gosta de estudar línguas estrangeiras, particularmente o inglês:

---

um I can say [I] do, because I come - **I come from um from Gabon which is a a French speaking country** – ( ) and as you can imagine **the official language is French** and I started studying English um in Gabon in our local university so yes and I remember when I was at high school level I was even um they **I was at at the ( ) of the Spanish club** so yes I can say that I really like foreign languages

---

No discurso de Pierre há evidentes elementos ideológicos, uma vez que o francês é tomado como “o idioma” do seu país, como se o Gabão não fosse multilíngue, contando oficialmente com quatro línguas vernáculas: fang, myene, punu e nzebi. além disso, há outras línguas, como o songo, a língua materna do professor Pierre, que ele cita em um trecho mais adiante na entrevista:

---

**My mother tongue is Songo** (Nsongo) it is a a a a a a language **spoken in a in Southern Gabon so apart from French** I also speak my mother tongue which is a Songo

---

Para Woolard e Schieffelin, é uma verdade incontestável que a equação entre uma língua e um povo é um construto histórico e ideológico (1994, p. 60-61), o que ocorre com o francês, que foi oficializado no Gabão e passou a predominar sobre as demais línguas do país. Os autores acrescentam:

Exportada por meio do colonialismo para se tornar um modelo dominante ao redor do mundo de hoje, a ideologia nacionalista das estruturas linguísticas da política estatal desafia os estados multilíngues e apoia as lutas étnicas a tal ponto que a ausência de uma linguagem distinta pode pôr em dúvida a legitimidade das reivindicações de nacionalidade.<sup>31</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 60, trad. nossa)

---

<sup>31</sup> No original: “Exported through colonialism to become a dominant model around the world today, the nationalist ideology of language structures state politics, challenges multilingual states, and underpins



A partir da equação “um povo / uma língua / uma nação”, a expressão “língua materna” (“mother tongue”, em inglês) assume profundos significados ideológicos, uma vez que denota insistência na autenticidade e no significado moral “como a primeira e, portanto, a linguagem real de um falante, transparente para o verdadeiro eu”<sup>32</sup>, conforme ressaltam Schieffelin, Woolard e Kroskrity (1998, p. 18, trad. nossa), com base em Haugen (1991) e em Skutnabb-Kangas e Phillipson (1989).

Por outro lado, como Pierre é multilíngue, é relevante observar que o domínio de vários idiomas tem se mostrado uma forte tendência em diversos países africanos, conforme Laitin (1992). O autor descreve que a norma na África é a de que “os cidadãos que buscam mobilidade ocupacional e oportunidades urbanas de classe média [...] precisam ter facilidade em 3 ± 1 línguas” (LAITIN, 1992, p. 18): a língua oficial da nação (geralmente uma língua internacional), uma língua materna e possivelmente uma ou duas línguas francas regionais. Ora, no discurso de Pierre revela-se claramente uma orientação nesse sentido, pois o professor domina diversos idiomas (inglês, francês e espanhol), além de sua língua materna (songo).

No caso de Pierre, a influência do francês é fruto não de uma estratégia de disseminação da cultura e da língua francesa ao redor do mundo por meio de políticas linguísticas mais “amenas” (se é que podemos usar esse termo!), mas é devida diretamente ao projeto imperialista e colonizador da França no continente africano. Segundo Boahen (2010), os franceses foram os mais ativos na consecução da política de ocupação militar na África. Sem considerar outras regiões do continente, por exemplo, em fins dos anos de 1890, “os franceses tinham conquistado todo o Gabão, consolidado suas posições na África do norte, completado a conquista de Madagascar (exilando a rainha Ranavalona III em Argel, em 1897) e, na fronteira oriental, entre o Saara e o Sahel, posto fim à obstinada resistência de Rabah de Sennar, morto em combate em 1900” (BOAHEN, 2010, p. 41).

Phillipson (1992) afirma que era objetivo dos franceses em relação aos povos colonizados, conforme explicitado nas palavras de um inspetor responsável pela educação nas colônias desse país, em 1910:

Anexá-los à Metrópole [França] por meio de um vínculo psicológico muito sólido, para que, no dia em que sua emancipação progressiva termine em uma forma de federação, como é provável [...], **eles sejam, e eles**

---

*ethnic struggles to such an extent that the absence of a distinct language can cast doubt on the legitimacy of claims to nationhood”.*

<sup>32</sup> No original: “As the one first and therefore real language of a speaker, transparent to the true self”.

**permaneçam, franceses em linguagem, pensamento e espírito**<sup>33</sup> [grifo nosso] (PHILLIPSON, 1992, p. 114, trad. nossa).

Em outro trecho, Phillipson (1992) acrescenta que:

Para transformar os povos primitivos em nossas colônias, para torná-los tão devotados quanto possível à nossa causa e úteis para o nosso comércio [...] o modo mais seguro é pegar o nativo desde a infância, levá-lo a um contato assíduo conosco e sujeitá-lo aos nossos hábitos intelectuais e morais por muitos anos seguidos, em uma palavra, abrir escolas para ele, onde sua mente possa ser moldada à nossa vontade.<sup>34</sup> (PHILLIPSON, 1992, p. 114, trad. nossa).

De acordo com Boussougou e Menacere (2015), atualmente “as relações de classe particulares que caracterizam o Gabão estão invariavelmente associadas à influência da língua francesa, juntamente com o elitismo, que servem ao interesse francês, isto é, ao imperialismo cultural e linguístico” (BOUSSOUGOU; MENACERE, 2015, p. 95). Essa influência é tão acentuada no Gabão na atualidade que “certos idiomas tendem a desaparecer, uma vez que poucos jovens dominam a prática de sua língua materna” (MABIK-MA-KOMBIL, 2001, p. 13). Para Kombil (2001), o problema da política linguística no Gabão é que, após a adesão do país à soberania internacional, não houve uma preocupação por parte dos sucessivos governos gaboneses em reforçar os idiomas locais, o que é evidenciado pela preponderância da língua francesa no Gabão. Algo que agrava ainda mais esse quadro é a forte influência da televisão no país, que é transmitida predominantemente em francês e apresenta elementos da cultura francesa:

A atratividade e a acessibilidade da televisão contribuíram para o aumento do número de alunos das séries iniciais e demais estudantes gaboneses que adotaram a cultura francesa, porque o material de transmissão é muitas vezes adaptado aos elementos da cultura francesa. Proporcionalmente, muito poucos programas televisivos são de cultura gabonesa. Na verdade, a televisão, no Gabão, passou a desempenhar um papel cada vez mais importante na vida dos alunos mais novos e estudantes. Ela tem um apelo mais fácil e mais dinâmico do que ler livros, revistas, jornais ou ouvir uma transmissão de rádio, por exemplo. É lamentável que alguns pais usem a televisão como babá eletrônica para as crianças porque a mensagem que ela transmite e a cultura que ela promove são influentes na formação da visão de

<sup>33</sup> No original: “*To attach them to the Metropole by a very solid psychological bond, against the day when their progressive emancipation ends in a form of federation, as is probable... that they be, and they remain, French in language, thought and spirit...*”.

<sup>34</sup> No original: “*To transform the primitive peoples in our colonies, to render them as devoted as possible to our cause and useful to our commerce... the safest mode is to take the native in childhood, bring him into assiduous contact with us and subject him to our intellectual and moral habits for many years in succession, in a word to open schools for him where his mind can be shaped to our will*”.

mundo das crianças.<sup>35</sup> (BOUSSOUGOU; MENACERE, 2015, p. 95, trad. nossa).

A influência da língua e cultura francesas na televisão mostra-se tão forte entre os jovens gaboneses que 87% dos estudantes da etnia Fang, 93% da Téké e 97% da Punu só assistem a programas em francês (BOUSSOUGOU; MENACERE, 2015, p. 96).

Tal influência parece ser confirmada pelo discurso de Pierre (Lansad):

---

it appeared at secondary level with in my childhood **there were a rise of French all around**

---

Para Spitulnik (1998), essa equação de uma língua/um povo se torna particularmente problemática em função do fato de que a maior parte das nações africanas possui alto grau de diversidade étnica e há uma crescente valorização de repertórios multilíngues, apesar da falta, em geral, de políticas nesse sentido.

Voltando ao discurso da professora Ísis (do Lansad), após essa breve discussão, nota-se, de sua parte, uma voz de recusa em relação à aprendizagem da língua inglesa quando ela diz que, se tivesse começado pelo inglês, talvez tivesse parado de estudar línguas estrangeiras:

---

if I... had started with English I would rather like... I think maybe... ah... **just stopped the foreign languages**

---

Para tentar desvendar o porquê dessa sua relação com a língua inglesa, serão examinadas algumas possíveis razões. Quando foi questionada sobre o motivo de ter escolhido a língua inglesa para estudar depois do francês, Ísis respondeu:

---

well, because then in the university I had to choose another... like choose... to take another... mmh...mmh... ah, language, and... **of course it was English as it's... like world language**

---

Lorena (do Celin) apresenta uma visão semelhante:

---

<sup>35</sup> No original: *“The attractiveness and accessibility of television have contributed to the increase in the number of Gabonese schoolchildren and students adopting French culture because the broadcasting material is often tailored to elements of French culture. Proportionally, very few televised programmes are of Gabonese culture. In fact, television, in Gabon, has come to play an increasingly important role in pupils' and students' lives. It has easier and more dynamic appeal than reading books, magazines, papers or listening to a radio broadcast for instance. It is unfortunate that some parents use television as an electronic child-minder because the message it conveys and the culture it promotes are both influential in shaping the children's view of the world”.*

---

Sim sou apaixonada e eu acho que é uma língua bonita [risos] **eu acho que é a língua mundial** as pessoas precisam dessa língua hoje não é uma questão mais de *status* né?

---

Tal perspectiva também está representada na fala de Peter (do Lansad), em uma parte de seu discurso citada anteriormente:

---

a language like English which **it is all over the place**

---

Essa voz social que se manifesta em seus discursos por meio da visão do inglês como “*world language*” pode ser entendida como um “discurso bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado” (FIORIN, 2017, p. 37). A língua inglesa, vista como língua mundial, diferentemente do ensino de “Inglês como Língua Estrangeira” (EFL, na sigla em inglês), é um movimento que atribui a essa língua o paradigma do inglês globalizado. Tal concepção é contraditória em relação ao posicionamento inicial da professora – de que o falante nativo é o professor ideal –, pois reflete a ideia de que os “falantes não nativos [...] e todas as variedades do inglês, nativas ou não nativas, são aceitas por direito próprio em vez de ser avaliadas em relação ao padrão do NSE [Native Speaker of English, sigla para Falante Nativo de Inglês]” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 283-4).

Na concepção de Bakhtin, sendo o sujeito constituído dialogicamente, as diferentes vozes que o compõem podem estabelecer entre si relações de concordância ou discordância; afinal, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais (MIOTELLO, 2014, p. 172). Trata-se, portanto de um reflexo das ideologias oficiais. Por outro lado, chama a atenção, nesse caso, o fato de que tanto o mito do falante nativo quanto a ideologia do inglês como idioma global estão fortemente associados a relações de poder.

No primeiro caso, destacam-se os interesses econômicos e comerciais que marcaram suas origens no Período Colonial, ao passo que na ideologia do inglês como língua globalizada, segundo O’Regan, apesar da falsa ideia que o movimento ELF pretende passar, de ser livre de ideologia e cultura, na verdade ele é fortemente neoliberal e também geoculturalmente eurocêntrico (2014, p. 8). A contradição entre as vozes revela a força desses enunciados interiorizados, provavelmente de modo inconsciente, que agem de tal forma sobre a professora que ela nem mesmo se dá conta dos posicionamentos contrários que assume em seu cotidiano e que acabam

por influenciá-la em suas ações. Essa interpretação é reforçada pela certeza expressa em “*of course*”, enfatizando que, para a professora Ísis (do Lansad), isso era algo inquestionável, irrefutável e evidente: era o certo a ser feito, quase como se não tivesse escolha. A explicação para sua decisão é dada em outro trecho, quando lhe é perguntado o motivo de ensinar inglês e se gosta da língua:

---

uhn (I see) in Russia **I teach English because the most taught language is English and it's more profitable to have two foreign languages to teach** so French was about maybe thirty percent and ah: seventy percent was English and ah: -- oh it was why: normally because my students had to teach to to learn English and ah: **for me it was a good like work market** so English is ah: is important to know and finally to teach and it's very oh it's every way

---

A relação entre língua e trabalho também é explicitada no discurso de Paula (do Celin):

---

então assim eu comecei a dar aula por incentivo da minha tia que tinha essa escola de inglês e **no começo era um jeito de eu ganhar um dinheiro** pra mim mesmo eu tinha 15 anos então era um dinheiro que era meu eu podia gastar do jeito que achasse melhor, mas no ano de fazer vestibular eu prestei pra bacharelado, porque eu falei assim ‘**eu não vou ser professora, eu não vou sofrer, eu não vou ganhar pouco**, eu não quero isso pra minha vida’ e depois de um ano de faculdade que que **consegui um emprego dando aula de inglês** eu descobri que eu não poderia fazer nada de diferente, porque é o que eu amo fazer, eu amo dar aula, eu gosto muito de dar aulas, principalmente sendo em língua inglesa

---

Chama a atenção o fato de que, no discurso da professora Paula, nota-se claramente uma réplica, em um dialogismo constitutivo para uma voz que diz: “professor é um sofredor, ganha pouco”.

No discurso da professora Lorena (do Celin), há uma visão semelhante da relação entre língua e trabalho:

---

então eu acho que **hoje em qualquer profissão aqui no Brasil saber inglês é é uma questão assim essencial** e : : é :: eu acho que é um **acesso à cultura mundial** né?

---

Ora, as relações entre trabalho e educação são um tema bastante discutido na literatura (AUED, 1999; BAUDELLOT; ESTABLET, 1972; ENGUITA, 1993; FRIGOTTO, 2001; MACHADO et al., 1992). De maneira geral, Bowles e Gintis (1976; 2012) argumentam que o sistema educacional é uma ferramenta para integrar a juventude ao sistema econômico, por meio de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. Para eles, “a estrutura das relações sociais na educação não só habitua o estudante à disciplina do local de trabalho, mas desenvolve os tipos de comportamento pessoal, os modos de autoapresentação, a autoimagem e as identificações de classe social que são os ingredientes cruciais da adequação ao

trabalho” (BOWLES; GINTIS, 2012, p. 131). No caso específico da Rússia, vale citar que, em 1990, os países que compunham a ex-União Soviética estavam ocupados em se preparar, aos moldes de uma “doutrina de choque” (expressão de Naomi Klein), para ingressar na economia de mercado (KLEIN, 2008; STUCKLER; KING; MCKEE, 2009; ŽIŽEK, 2014). Segundo Gray (2010a, p. 7), com base em McCallan (1990), após a queda do Muro de Berlim, a Unidade de Inteligência da revista *The Economist* publicou um relatório detalhado sobre o potencial do Ensino de Língua Inglesa (ELT, na sigla em inglês), em que se preconizava o fornecimento de livros didáticos ELT aos países recém-independentes do Leste pelo considerável potencial promocional para o comércio britânico.

Nesse relatório, conforme Gray (2010b), observava-se que o setor de ensino público na maioria dos países do Leste Europeu estava despreparado para atender à demanda antecipada de inglês e pedia-se rápida provisão por parte do setor privado. Dessa forma, foi sugerido que o setor estatal teria dificuldade para recuperar o atraso, ao mesmo tempo que o ELT britânico se encontrava bem colocado para promover novas oportunidades para o comércio britânico. Ao preparar o terreno para o desenvolvimento de mercados favoráveis ao Reino Unido, a provisão oportuna de livros didáticos ELT foi identificada como um movimento inicial estratégico (GRAY, 2004). Com isso, houve uma forte disseminação do livro didático em língua inglesa nos países do Leste Europeu. Gray (2010b) cita diversos exemplos nesses livros em que as leituras são dedicadas ao trabalho, sendo uma importante fonte de referência nesse sentido.

A seguir, serão examinados os discursos do ponto de vista de suas referências à leitura.

## 4.2 ANÁLISE DO DISCURSO QUANTO À LEITURA

Lorena, professora no Celin, ao mencionar como começou a estudar inglês, diz o seguinte:

---

Eu comecei a estudar formalmente na escola [em que período?] mas o ensino era basicamente gramática e tradução e então – não aprendi quase nada depois fiz vestibular pra Letras Português Inglês e comecei a aprender de fato e me comunicar na língua na época se falava do método comunicativo então eu não podia o português não era usado em sala então eu tive muita dificuldade

---

Nota-se que a fala de Lorena quanto à aprendizagem de língua inglesa no ensino regular não difere da fala, apresentada em seguida, de Michele e Paula, brasileiras também professoras de língua inglesa no Celin. As entrevistadas revelam a dificuldade de aprender a língua inglesa no ensino regular, uma vez que o trabalho com essa língua, quase sempre, privilegia o ensino da gramática ou se faz por meio da solicitação de traduções. Isso evidencia o distanciamento de tal prática em relação ao conceito de ensino da língua como discurso e o apagamento relacionado ao trabalho com as demais habilidades. Segundo Faraco (2009), o que deve ser ensinado é língua, a língua viva em sua interação social, nas atividades socioculturais. Ainda sobre o trabalho com a tradução, Paula diz:

---

eu estudava inglês no colégio, mas era aquela coisa de cantar música em português inglês junto e tal

---

Quanto à falta de trabalho com as demais habilidades, Michele menciona ficar chateada com a ausência de *speaking* na escola regular:

---

É no curso como aluna eu sempre conversava muito e tive autonomia de conversar daí era blá-blá-blá-bá-blá a aula toda se me deixassem falar e isso me ajudou muito porque **na escola regular**, mesmo que em escola particular, a gente não faz atividade de *speaking* – então as vezes eu paro e penso, mas meu Deus essa pessoa acabou de sair do ensino médio e não fala, por que que ela não fala? e eu fico muito chateada com isso, muito chateada [...]

---

Quanto ao trabalho com a gramática, Ísis, russa, professora de língua inglesa do Lansad, diferentemente das professoras brasileiras, iniciou os estudos de inglês na universidade e diz ser o ensino “a lot of English grammar”, porém não vê isso como algo negativo, pois, ao comparar com a aprendizagem de sua língua materna, afirma que também houve o ensino somente de gramática.

---

ahn I see well eh there are two sides of it like I started English in Russia it was in the university level we had to study English and it was like a lot of English grammar so: I think – I'm quite: ehn pragmatic maybe languages and I like grammar because I see the structures I see how it works in a: languages for example ah so ah to say that in Russia because I only had almost had only grammar I liked grammar so ((risos)) I like grammar and that's it but ehn just a little ehn -- ehn just thinking to say like the most interesting thing in grammar I I really like I LOVE I think is present perfect

---

Lorena, ao mencionar o ensino da leitura em língua inglesa, relata que, na maioria das vezes, o trabalho com o texto era um pretexto para o ensino da gramática:

---

o texto era sempre um pretexto para a gramática era tudo no futuro [risos] tudo no passado tudo no presente então se apresentava assim apesar de *Interchange* ter se aprimorado nas últimas edições ainda continua com essa base gramatical meio falseada né? é:: hoje colocam textos autênticos mas ainda o suporte do trabalho com textos é sempre a gramática na sequência

---

Tais trechos corroboram o que diz Maria José Coracini (1999) sobre o trabalho com textos na escola – que se restringem à tradução, à leitura em voz alta ou à exploração de algum ponto gramatical presente no texto.

Ao entrevistar Pierre, africano, professor no Lansad, fica claro que, quando ele era aluno de língua inglesa, a leitura era trabalhada da seguinte forma: ler o texto, responder às perguntas relacionadas a ele e, em seguida, escrever um texto simples – um resumo. Segundo Matusov (2009), tais práticas de leitura seguidas de resumo de texto ainda são bastante comuns, apresentando esquemas como: previsão + leitura + verificação da estratégia de instrução de predição, o que contribui para a instauração, em sala, de uma prática não dialógica, mas monológica, em que o processo discursivo é controlado pelo professor:

---

Oh yes it was at the usual way we used to to read the text and then answer the questions ah that were related to the text and then after that he used to ask a very simple writing activity but very simple ok he read the text you answer the questions “Now can you write a five line summary of the document?” And we did our best yes and of course he also provided us a vocabulary to help us in this in this task

---

O exemplo de abordagem da leitura acima é semelhante para as professoras Michele e Lorena quando eram alunas de língua inglesa:

---

é – tinha esse esse material ele tinha mais ou menos – bom pensando numa folha ele tinha duas páginas, duas páginas de leitura era um livro pequeno. Essa era a atividade de leitura e tal, mas sempre tinha a transcrição da lição e daí a gente sempre fazia role play os alunos sempre cada um era um personagem a gente fazia isso é tinha também a explicação da gramática com exemplos, mas de leitura assim com texto e tudo mais era essa atividade daí sempre tinha um texto na tarefa de casa, porque no curso a gente não faz exercício em sala é tudo *homework* é – e daí tinha um ou dois textos também na atividade em sala e daí a gente responde eram geralmente questões fechadas

---

Observa-se, também, que a atividade de leitura ora era pretexto para o trabalho com a oralidade, ora era solicitada como tarefa de casa.

---

porque os livros eram usados o *Interchange* o método comunicativo então de base e sequência gramatical então não existiam textos autênticos mesmo ou é: a gente não tinha:: *readers* ou outra coisa adaptada pra ler então o que a gente tinha acesso na época da faculdade era literatura né a leitura e seguir aquele livro né? que era:: na verdade você estudando a sequência gramatical né *simple present* depois passado futuro enfim era isso mas não tinha nenhum texto mas poucos textos biografias adaptadas para o fim gramatical daquela unidade do livro

---

Enquanto professores, os entrevistados, em sua maioria, relataram não ser a leitura a habilidade e atividade mais comumente trabalhada por eles em sala. Muitos consideram *listening* e *speaking* as habilidades mais importantes e interessantes de trabalhar. Isso se deve ao fato de serem estas as habilidades favoritas deles enquanto alunos ou de serem as que mais apresentaram dificuldade para eles. Para Ísis (do



Lansad), as atividades favoritas enquanto professora são as relacionadas ao *listening*, pois enquanto aluna encontrou muita dificuldade nelas. Além disso, julga muito importante que os alunos compreendam o que ouvem.

---

yeah actually I think oh also one of my favorite activities is ah: it's what I worked ah: with now in my PhDs oral comprehension listening because I had a lot of problem with this when I was at school and so so for foreign languages is quite: ehn important because you have to understand everybody and ah: and at the same time it's difficult so ah in Russia because it's not the same context people my students they are not like they couldn't read and listen to English everywhere so my aim was to to make them interested in it and if one day for example they stay: ah how to say alone without me without the teacher or something that they could ah: continue learning just and and having fun at the same time so I really liked and I really worked a lot on ah songs English songs

---

Por outro lado, Michele e Paula (ambas do Celin) veem a habilidade de *speaking* como a mais importante. Na qualidade de aluna, essa era a habilidade preferida de Michele e aquela em que ela tinha mais facilidade.

---

Eu gosto mais de atividade par ou trio de *speaking* e se numa aula minha não tem uma atividade assim, eu refaço toda a aula para que eu consiga colocar uma atividade [...]

Eu adoro trabalhar com atividades orais eu adoro ver minha turma falando horrores, turma quietinha comigo não dá muito certo, eu fico angustiada quando os alunos não estão produzindo alguma coisa [...]

---

Embora Paula (do Celin) goste do trabalho com *speaking*, ela acredita, assim como Pierre, que *listening* seja importante, conforme se vê no trecho a seguir:

---

[...] pensando nos objetivos dos alunos eu acho muito importante trabalhar com *listening* [...] e fazer com que os alunos tentem se comunicar de alguma forma, então *listening* e *speaking* visando aquilo que os alunos buscam eu sempre pergunto no primeiro dia de aula o que que eles precisam, sempre e a maioria precisa realmente se comunicar de alguma forma ou de alguma maneira principalmente na fala [...]

---

Já Peter e Lorena acreditam ser a habilidade e as atividades de *reading* as mais importantes, segundo consta destes trechos:

---

Well I use poetry which is as I say extend to be nonsense but I'm not gonna be doing [John] Keats or [Percy Bysshe] Shelley or anybody like that I'm doing poets like uhm well you could have Lewis Carroll we could have *Roald Dahl* – nonsense poetry – [ ] I wanted to play with sound – I'm not in it [pfff] we enter in this very difficult area of saying that – I'm not in it for the content – I'm in it for the form to play with form

---

Lorena diz ter um novo olhar para o trabalho com a leitura. Segundo ela, tudo é texto e a leitura nos auxilia na interpretação de mundo:

---

é que agora eu tô com uma visão de texto diferente agora né ? então considerando que tudo é texto né ? eu gosto de trabalhar com leitura mais nessa visão não tradicional de leitura nessa nova visão de

leitura como interpretação de mundo gêneros então eu gosto muito de trabalhar com textos seja o texto uma imagem seja uma música oral eu acho que a gente tem que partir do texto pra contextualizar então é :: seja o que for uma frase ou um objeto que você traga então é e dali da leitura e interpretação desse texto desse gênero é trabalhar de forma integrada fazendo com que eles conversem fazer com que eles ouçam escutem uns aos outros ou escutem textos orais autênticos é ou que produzam também tanto escrita como oralmente então acho que é integrado mas sempre partindo do texto

---

Assim como Michele, Lorena também considera mais importante a habilidade que, como aluna, era de sua preferência – a leitura:

---

sim eu acho que não tem como não trabalhar com a leitura né? em nenhum curso - - você precisa partir de qualquer reflexão então seja pra ensino de língua ou reflexão sobre qualquer assunto partimos do que já está escrito a gente não vai inventar a roda a gente vai buscar fundamentação teórica pra poder refletir e discutir então

---

Quando Lorena menciona que, para que qualquer reflexão seja feita, partimos de algo já dito ou escrito, está de certa forma dizendo que todo enunciado é dialógico, pois é constituído tanto de enunciados precedentes como daqueles que lhe sucedem na cadeia de comunicação, motivando uma resposta, seja de refutação ou de concordância. Dessa forma, “em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação, que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica” (VOLOSHINOV, 2010, p. 66). Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 292), o que o locutor espera é posicionamento responsivo ativo nessa réplica, e não “uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.”.

Sendo assim, os professores acima citados, enquanto alunos, ao trabalharem com a leitura em língua inglesa, considerando os diferentes contextos, apresentaram experiências muito semelhantes, pois foram expostos às atividades de leitura como pretexto para o ensino da gramática; como meio de trabalho com a oralidade; trabalho mecânico de interpretação de texto em que as perguntas são apresentadas na ordem em que as informações aparecem no texto, sendo mera atividade de localização e cópia, o que contribui para o fortalecimento de uma atitude não dialógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da identidade dos professores, questões amplamente discutidas na literatura ainda representam elementos muito arraigados no discurso dos professores entrevistados. Ao se analisar o discurso dos professores a fim de identificar as relações de poder e ideologias linguísticas (como língua padrão, interesses imperialistas no campo da língua, etc.), observando de que modo elas se relacionam com leitura e identidade, pode-se concluir que os discursos sobre as ações em sala de aula dialogam com ideologias como a do mito do falante nativo, língua padrão, inglês globalizado (língua franca) ou o domínio da língua como forma de ingressar no mercado de trabalho. Mesmo estando em um mundo com amplo acesso ao conhecimento e fazendo parte de um contexto universitário de pesquisa, eles ainda consideram esses fatores marcantes, o que os leva a buscar, nas alternativas ilusórias proporcionadas pelos Países Centrais, meios para se sentirem sujeitos mais aceitos socialmente. Contraditoriamente, são participantes que assumiram como suas as vozes presentes em um contexto no qual as decisões que afetam suas vidas envolvem relações de poder orientadas por interesses socioeconômicos que privilegiam principalmente as elites sociais.

Ao averiguar o modo de trabalho com a leitura em língua inglesa (prática docente Celin-UFPR e prática docente Lansad-UGA) por meio do discurso dos professores entrevistados, foi possível verificar que, embora a leitura não seja a habilidade preferida da maior parte deles, todos reconhecem a importância de trabalhar com esse tipo de atividade e buscam, portanto, desenvolver ações nesse sentido, fazendo uso de atividades significativas e não mais deslocadas do contexto em que os alunos estão inseridos. Até que isso ocorra, porém, um longo caminho deverá ser percorrido, visto que ainda são bastante comuns as práticas tradicionais, como descrito pelos professores.

No que se refere à análise da continuidade, ou não, por parte dos entrevistados, do trabalho com a leitura como pretexto para o ensino da gramática, observou-se que não é dado o devido valor ao ensino da leitura, pois é frequente que as atividades relacionadas a ela continuem sendo: um pretexto para o trabalho com a gramática, o léxico ou a oralidade (CHEREM, 2006, p. 2-3); um meio para apresentar perguntas de interpretação óbvias (GRIGOLETTO, 1999, p. 81); uma forma de contribuir para práticas monológicas (MATUSOV, 2009, p. 193); uma estratégia de fuga para os

professores, que acabam por ignorá-las – em decorrência das dificuldades encontradas por eles – ou, muitas vezes, enviá-las como tarefa a ser feita em casa. Tais entraves foram observados na fala dos professores em ambos os contextos, o que evidencia a necessidade de novas pesquisas sobre o tema, a fim de que possam ser sugeridas ações concretas que venham efetivamente a contribuir para que a leitura seja trabalhada de forma significativa, levando-se em conta as interações nas atividades socioculturais.

## REFERÊNCIAS

- ADEGBIJA, E. E. **Language attitudes in sub-Saharan Africa**: a sociolinguistic overview. Clevedon, Avon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.
- ARAÚJO, A. C. Q. L. DE. **Trabalho, cultura e motivação**. Monografia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.
- ARMSTRONG, N.; MACKENZIE, I. E. **Standardization, ideology and linguistics**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.
- ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASKER, A.; MARTIN-JONES, M. 'A classroom is not a classroom if students are talking to me in Berber': language ideologies and multilingual resources in secondary school English classes in Libya. **Language and Education**, v. 27, n. 4, p. 343–355, July 2013.
- AUED, B. W. **Educação para o (des)emprego**: ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M.; HOLQUIST, M. **The dialogic imagination**: four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: F. Maspero, 1972.
- BEACCO, J.-C. **Guide de l'expertise des formations de français**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2016.
- BEACCO, J.-C.; COSTE, D. Pour une éducation plurilingue en Europe. **Le français dans le monde**, v. 363, juin 2009.
- BLACKLEDGE, A. **Language ecology and language ideology**. New York: Springer, 2008. (Nota técnica).
- BOAHEN, A. A. (Ed.). **História geral da África**: África sob dominação colonial, 1880-1935. São Paulo: Unesco, 2010.

BORDERIOUX, X. Instruction in Eighteenth-Century coquetry: learning about fashion and speaking its language. In: OFFORD, D. et al. (Eds.). **French and Russian in Imperial Russia**: language use among the Russian elite. Russian language and society. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. v. 1.

BOTTOMORE, T. B. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Tradução de Gino Raymond. Reprint ed. Cambridge: Polity Press, 2009.

BOUSSOUGOU, S.; MENACERE, K. **The impact of French on the African vernacular languages**: for better or for worse? Gabon as a case study. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2015.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. Chicago, Ill.: Haymarket Books, 2012.

BROWN, G. **Prime Minister announces boost to “world’s language”**. Disponível em: <<http://www.chinese-embassy.org.uk/eng//xnyfgk/t400778.htm>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BUCHOLTZ, M. **White kids**: language, race and styles of youth identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Blackwell companions to anthropology. 4. printing. Malden, Mass.: Blackwell, 2009.

CHAPIN, C. Francophone culture in Russia seen through the Russian and French periodical press. In: OFFORD, D. et al. (Eds.). **French and Russian in Imperial Russia**: language attitudes and identity. Russian language and society. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. v. 2.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização, questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CHEREM, L. P. Escrita e oralidade: duas progressões paralelas para um desenvolvimento comum. **Revista X**, v. 2, 2006.

COHEN, M. French and Russian in Imperial Russia, vol. 1, ‘Language use among the Russian elite’; Vol. 2, ‘Language attitudes and identity’. **Language & History**, v. 59, n. 2, p. 131-134, 2 July 2016.

CONRAD, A. W.; FISHMAN, J. A.; RUBAL-LOPEZ, A. **Post-Imperial English**: status change in former British and American colonies, 1940-1990. [s.l.: s. n.].

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DRESSMAN, M. Dewey and Bakhtin in dialogue: from Rosenblatt to a pedagogy of literature as social, aesthetic practice. In: BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning: learning in doing**. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press, 2004.

EDMUNDO, E. S.; PAULA, D. J. DE. O ensino de língua inglesa sob a concepção dialógica de língua: que conteúdos privilegiar. **Revista X**, v. 1, 30 jun. 2008.

EHEA (THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA). **The Bologna Declaration of 19 June 1999**. Bologna: The European Higher Education Area, 1999. Disponível em:

<[http://media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2017.

ENQUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ERRINGTON, J. J. **Linguistics in a colonial world: a story of language, meaning, and power**. Malden, MA: Blackwell, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres: Longman, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FISHMAN, J. A. (Ed.). **Handbook of language & ethnic identity**. New York: Oxford University Press, 1999.

FRIGOTTO, G. **Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAL, S. Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. In: MAR-MOLINERO, C.; STEVENSON, P. (Eds.). **Language Ideologies, policies and practices**. London: Palgrave Macmillan, 2006.

GALLISSOT, R. **Dictionnaire critique du marxisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

GASPARINI, E. N. Análise do discurso e leitura. **Raído**, v. 9, n. 19, jun. 2015.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. DA. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). **Globalization and language teaching**. Reprinted ed. London: Routledge, 2004.

GRAY, J. **The construction of English**: culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan, 2010a.

GRAY, J. The branding of English and the culture of the new capitalism: representations of the world of work in English language textbooks. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 5, p. 714-733, 1 Dec. 2010b.

GREENLEAF, C. L.; KATZ, M.-L. Ever newer ways to mean: authoring pedagogical change in secondary subject-area classrooms. In: BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning**: learning in doing. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2004.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação. In: CORACINI, M. J. R. F. (Ed.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity**: a sociolinguistic ethnography. 2nd ed. London; New York: Continuum, 2006.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa, 1789-1848. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HOLQUIST, M. **Dialogism**: Bakhtin and his world. 2. ed. London; New York: Routledge, 2002.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IANNONE, A. P. **Dictionary of world philosophy**. London; New York: Routledge, 2001.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 281–315, July 2011.

KACHRU, B. B. Standards codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Eds.). **English in the world**: teaching and learning the language and literatures. Cambridge; New York: Cambridge University Press for the British Council, 1985.



KACHRU, B. B. **The alchemy of English**: the spread, functions, and models of non-native Englishes. Oxford: [s.n.].

KACHRU, B. B. The power and politics of English. **World Englishes**, v. 5, n. 2-3, p. 121-140, July 1986b.

KLEIN, N. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo do desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAMSCH, C. The privilege of the nonnative speaker: advantages of communicative competence by a non-native speaker. **PMLA. Publications of the Modern Language Association of America**, v. 112, n. 3, p. 359-369, 2003.

KRIEGL, D. L. **A literatura como elemento de mediação cultural no ensino de Língua Inglesa**: análise de atividades sobre o texto literário em livros didáticos de Inglês. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2015.

KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LAITIN, D. D. **Language repertoires and state construction in Africa**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992.

MABIK-MA-KOMBIL. **Parlons Yipunu**: langue et culture des Punu du Gabon-Congo. Paris: L'Harmattan [u.a.], 2001.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, L. R. DE S. et al. (Eds.). **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1992.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. DO C. (Eds.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1

MATUSOV, E. **Journey into dialogic pedagogy**. Hauppauge, NY: Nova Science, 2009.

MELLO, S. J. DE C. E. **Diretório dos índios**: texto integral. Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2017.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERTZ, E. Linguistic ideology and praxis in U.S. Law School classrooms. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). **Language ideologies**: practice and theory. Oxford studies in anthropological linguistics 16. New York: Oxford University Press, 1998.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.

MISRA, B. G. Language spread in a multilingual setting: the spread of Hindi as a case study. In: COOPER, R. L. (Ed.). **Language spread**: studies in diffusion and social change. Bloomington: Indiana University Press, 1982. p. 148–157.

MOITA LOPES, L. P. DA; FABRÍCIO, B. F. (Eds.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOORE, D.; COSTE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2006.

MURPHY, E. Russian noblewomen's francophone travel narratives (1777-1848): the limits of the use of French. In: OFFORD, D. et al. (Eds.). **French and Russian in Imperial Russia**: language use among the Russian elite. Russian language and society. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. v. 1.

OFFORD, D. et al. (Eds.). **French and Russian in Imperial Russia**: language use among the russian elite. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. v. 1

OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. UNESCO; IPOL, jul. 2008.

O'REGAN, J. P. English as a Lingua Franca: an immanent critique. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 5, p. 533-552, Dec. 2014.

PAIVA, O. A. F. DE. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação**: mediações e contradições no movimento real. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PAN, L. **English as a global language in China**: deconstructing the ideological discourses of English in language education. New York: Springer, 2014.

PENNINGTON, M. C. (Ed.). **Language in Hong Kong at century's end**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford [England]; New York: Oxford University Press, 1992.

PICANÇO, D. C. DE L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990):** as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

POTEAUX, N. L'émergence du secteur LANSAD: évolution et circonvolutions. **Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT**, v. XXXIV, n. 1, p. 27-45, 15 jan. 2015.

PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas; Publicações FFLCH / USP, 1999.

QUANCHI, M.; ADAMS, R. (Eds.). **Culture contact in the Pacific:** essays on contact, encounter, and response. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1993.

QUIRK, R. The English language in a global context. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Eds.). **English in the world:** teaching and learning the language and literatures. Cambridge; New York: Cambridge University Press for the British Council, 1985.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. DE A. A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Linguagens – UFMT**, v. 7, n. 8, 2004.

ROCHA, L. F. **O ensino de Língua Estrangeira em Niterói:** um olhar político-linguístico. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2016.

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

SAUSSURE, F. DE. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. **Language ideologies:** practice and theory. New York: Oxford University Press, 1998.

SEARGEANT, P. **The idea of English in Japan:** ideology and the evolution of a global language. Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2009.

SHIBAYAMA, A. N. **Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de Português como Língua Estrangeira a distância no CELIN-UFPR**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

SIMON, D.-L. Faire chanter les voix/voies de la pluralité: un nouveau défi pour l'école. In: MOCHET, M.-A.; COSTE, D. (Eds.). **Plurilinguisme et apprentissages:** mélanges. Hommages. Lyon: ENS, 2005.

SKIDMORE, D. Dialogism and education. In: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. (Eds.). **Dialogic pedagogy: the importance of dialogue in teaching and learning**. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters, 2016.

SPITULNIK, D. Mediating unity and diversity: the production of language ideologies in Zambian broadcasting. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). **Language ideologies: practice and theory**. Oxford studies in anthropological linguistics. New York: Oxford University Press, 1998.

STAKE, R. E. **Multiple case study analysis**. New York; London: Guilford, 2006.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

STUCKLER, D.; KING, L.; MCKEE, M. Mass privatisation and the post-communist mortality crisis: a cross-national analysis. **The Lancet**, v. 373, n. 9661, p. 399-407, Jan. 2009.

TADADJEU, M. **A model for functional trilingual education planning in Africa**. Paris: UNESCO, June 1980. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000403/040386eb.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

VAN DIJK, T. A. **Handbook of discourse analysis**. Londres: Academic Press, 1985.

VAN DIJK, T. A. De la grammaire de texte à l'analyse socio-politique du discours. In: VAN DIJK, T. A. **Le français dans le monde: numéro spécial: le discours: enjeux et perspectives**. Paris: Hachette, 1996. p. 16–29.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

VAN DER YEUGHT, M. Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. **Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l' APLIUT**, v. XXXIII, n. 1, p. 12-32, 15 fev. 2014.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Translation newly rev. and edited. Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 1993.

WERTSCH, J. V. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

WOOLARD, K. A. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). **Language ideologies: practice and theory**. Oxford studies in anthropological linguistics. New York: Oxford University Press, 1998.

WOOLARD, K. A. **Singular and plural**: ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia. Oxford; New York: Oxford University Press, 2016.

WOOLARD, K. A.; GAL, S. (Eds.). **Languages and publics**: the making of authority. Manchester: St. Jerome Publishing, 2001.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. B. Language ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, n. 1, p. 55-82, Oct. 1994.

YAGUELLO, M. Introdução. In: VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. (Eds.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Linguagem e Cultura. São Paulo: Hucitec, 2010.

ŽIŽEK, S. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

ŽIŽEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2014.

## APÊNDICE 1 – PERGUNTAS DO ROTEIRO DA ENTREVISTA

<b>TEMA A: Língua estrangeira X leitura</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gosta de línguas estrangeiras? Por quê?</li> <li>2. Quando era criança, gostava de alguma língua estrangeira específica? Quais? Por que era interessado por tal língua?</li> <li>3. Como começou a estudar essa língua? Como era essa experiência?</li> <li>4. Por que estudou tais línguas? Com quais objetivos?</li> <li>5. Como eram suas aulas de inglês?</li> <li>6. Quais eram suas atividades favoritas nas aulas de inglês?</li> <li>7. Você se lembra de alguma atividade de leitura que realmente tenha gostado, como aluno (nas aulas de inglês)? Como foi a atividade? Como era a atividade de leitura?</li> <li>8. Enquanto aluno de língua inglesa, que atividade de leitura mais gostou e por quê?</li> </ol>
<b>TEMA B: O ensino da leitura e sua importância</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por que você ensina inglês? Você gosta de ensinar inglês?</li> <li>2. Me fale sobre uma aula muito “legal” que você tenha dado, em que tudo “funcionou” conforme o esperado. Você estava motivado? Quais eram as atividades?</li> <li>3. Me fale sobre uma aula que o tenha deixado frustrado. O que aconteceu? Quais eram as atividades?</li> <li>4. Como professor de inglês, que tipo de atividades gosta de trabalhar com seus alunos?</li> <li>5. Que atividades considera mais importantes? Por quê?</li> <li>6. Que atividades considera mais difíceis? Por quê?</li> <li>7. Seus alunos gostam de ler em inglês?</li> <li>8. O que eles leem e como? Você sabe?</li> <li>9. Me fale sobre uma atividade de leitura que seus alunos tenham gostado muito. Sobre o que era essa atividade de leitura e qual foi o seu desenvolvimento?</li> <li>10. Você gosta de trabalhar com a leitura em sala de aula? Do que você mais gosta?</li> <li>11. Que tipo de atividade de leitura não “funciona” nos seus grupos? Por quê? Que estratégias adota para que “funcione”?</li> </ol>
<b>TEMA C: Leitura X leitor</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você está lendo no momento? Por quê?</li> <li>2. O que é leitura para você?</li> <li>3. Para você, o que significa ler em sua língua materna?</li> <li>4. Para você, o que significa ler em inglês?</li> <li>5. Você lê bastante? O que você lê e com que frequência?</li> <li>6. O que vem à sua mente quando pensa sobre LEITURA?</li> </ol>

## APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

Entrevista realizada por Fernanda MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

Entrevista com Ísis – professora de Inglês e Russo no Lansad

1. F.                *So, I'm very interested about teaching, about studying foreign languages so first I'd like you to tell me a little bit about your experience when learning languages foreign languages tell me a little bit about it.*
2. I.                Ok actually my experience is quite... strange maybe for... like... ok I started to... I started learning French it was my first foreign language... ah... when I was... I think twelve... at school but the level was maybe like... know to say one two three and hi and hello and goodbye and still with a big big accent... ah... then I was... ah... I... well... I... I went to France and specially to Switzerland so I lived in France and... took some courses in Switzerland French courses it was since I was... ah... fifteen, and then I spent four summers learning French as a foreign language so... in... in Geneva which is very near France so I was like... eh... living with... at... at my friends and going every day five days per week during the summers week holidays to Geneva to study... eh... French
3. F.                *It's near hear*
4. I.                Yeah yeah yeah it's la Haute Savoie and then... ah... I did the same for two summers to learn English I went to the UK and I was... ah... like about thirty forty minutes from London, in ah *Hertfordshire*... ah... so I... I took courses in a... su... always summer courses so I was in Russia for my university during the year then I was just in summer to spend my holidays to learn languages so because I'm also very very interested in languages and... ah... yes... so it was... ah... there were two summers 2007 and 2008, when I learned English and then I next year I finished my university in Russia and I... started... teaching
5. F.                *And you told me that your first foreign language was French.*
6. I.                Yes
7. F.                *Why? why French?*
8. I.                Actually... when I... I had choice, the choice to make, straight way I said no I want to learn French because French is a very very beautiful language for me I think if I... would... if I... had started with English I would

rather like... I think maybe... ah... just stopped the foreign languages because I really wanted to study... ah... French I said oh it's very very well Victor Hugo and Paris and... ah... everything like France and romantic things and so...

9. F. *And after that you told me about English.*

10. I. Yes

11. F. *Why? why English?*

12. I. Well, because then in the university I had to choose another... like choose... to take another... mmh... mmh... ah, language, and... of course it was English as it's... like world language and... mmh... also because after French it was easier and... ah... to learn English and I was like ready for English ((risos))

13. F. *Yes... and when when you were a child do you remember if you were interested in any of these foreign languages? was it French was it English was it another one was it your mother language?*

14. I. Uhn (yes)

15. F. *How was it when you were when you were a kid?*

16. I. Yeah I see oh well... I'm from a far far far away in Russia from Ural which is a region where's... there's no a lot of foreigners and... from my childhood I only had Russian Russian Russian all the time and... ah... well behalf my Nordic languages but I never heard then and ah so I only heard Russian so for me it was difficult to: to discover other languages BUT I remember being a kid and... ah... being already interested in foreign languages I remember I was maybe six or seven we tried with one of my friends to: like to speak a foreign language so we just... tried to: I don't know how to say to: ...

17. F. *Create...*

18. I. Yeah to create language, to say if it would like like... if we spoke English but it wasn't English at all but we're like: baby putting something some words we here hearing in some some: songs so: I think I started with English like real in English at about seven: when I was seven: or for eight maybe but then ah French actually when I just started to learn French my mom bought me some discs so it was the time when we were ((risos))



listened to... ((risos)) my () or whatever so it was with Notre Dame de Paris so it's a musical... where is the song () very very famous and then some some other sceneries so I really like them and I started to sing with them so it was my discover for

19. F. *Yes and when you were a student a student of English an English student no when you were studying English as a foreign language what were the activities you liked most when you were a student studying English?*

20. I. Ahn I see well ehn there are two sides of it like I started English in Russia it was in the university level we had to study English and it was like a lot of English grammar so: I think – I'm quite: ehn pragmatic maybe languages and I like grammar because I see the structures I see how it works in a: languages for example ah so ah to say that in Russia because I only had almost had only grammar I liked grammar so ((risos)) I like grammar and that's it but ehn just a little ehn -- ehn just thinking to say like the most interesting thing in grammar I I really like I LOVE I think is present perfect because it's really new for Russian speaking mmh pupils oh students and also it's very very like I don't know pragmatic is very like you use present perfect and then you ah actually you give all the context around this phrase because if you say it in Russian you would say like in just past simple and just then you have actually to give up other words to to say the same so I just I I like grammar for this 'cause there are some things which are only in our heads and we can give them all only with the head with with the language and ah when I was in the UK I discovered another way of teaching English and learning English so the most ah: the thing I liked the most I think were the ah the games like word games or something... specially when we are ah working in groups of two or three people and just making some some fun on all the time speaking: and ah giving some results

21. F. *And do you remember a really nice reading activity you had as a student?*

22. I. Uhn (yes) reading activity: -- mmh -- ahn:: uhn -- hun (se lembrou) ((risos)) good question I I think I don't I don't really like remember anything special ah:: I think the most liked it was just going in newspapers or like

some newspapers or on the internet and just find some things I would like to read but during the lessons well sometimes the books usually English books ah: they're made to make people interested in the in the text and I think I read some texts in them like in these books and the level intermediate level ah because they talk about flat sharing or some food:: food sharing or like some social aspects I think I I mostly like reading this kinds of texts

23. F. *Ok and you told me that now you are a teacher*

24. I. Yes

25. F. *And which languages do you teach?*

26. I. Well this year I started ah ah well I'm starting actually teaching Russian as a foreign language just my native language which I think the most difficult to teach I only because I have really like spend one week go and spend many, many days ehn reading the the: Russian for foreigners so this is not the same and ah: I'm I've been teaching like English and French as foreign languages for the moments I'm teaching only like because I'm studying a little bit so I I like a little bit ((risos)) the PhD first year of PhD so I'm I just just ahn I'm teaching Russian as a foreign language but I I I've let's say I've been teaching or I taught for four or four I think years French and English as a foreign language ah: in different really like in like different conditions and different ehn: like levels schools and: with different ages

27. F. *Ok so tell me about you as an English teacher why do you teach English? tell me*

28. I. Ok

29. F. *Do you like it?*

30. I. Uhn (I see) in Russia I teach English because the most taught language is English and it's more profitable to have two foreign languages to teach so French was about maybe thirty percent and ah: seventy percent was English and ah: -- oh it was why: normally because my students had to teach to to learn English and ah: for me it was a good like work market so English is ah: is important to know and finally to teach and it's very oh it's every way ah: French was mostly like for students who wanted to teach it or learned it for themselves but ah:: last year when I was in a mmh at a: in a private like working in a private school I taught French and English both

maybe fifty percent and there were kids or students like adults -- who wanted to to learn one of or another language and also like the French I taught just one like two years before and the: like ah: -- in Lyon in France ah: the public was students: in a: in university and they wanted to like here CUEF are: to: to learn French or they have special programs to to learn French because everybody was in France so they had to learn French and probably they even came there to learn it

31. F.            *And do you like teaching English?*
32. I.            YES I do really
33. F.            *Yes why?*
34. I.            Well ehn: I think: because there are lots of things already -- I think because I know a lot already a lot of things hum like: games or something like interesting things that I can share with my students: so for this for this reason I liked also because I I actually prefer teaching French or English as a foreign language than my native language because I really started from zero to this level (nível básico para avançado) so I I learnt it I've learnt it and I know how uhn how to explain it and what problem my students would have so I can already explain it before or let them do some mistakes and then ah: explain how it works or how they could learn it as foreigners so I I'm the same and the same actually in the same position as them and I think that that's why I like and also English ah I think for English there's activities on the internet or some games or something -- ready to use or to be used then ah so: it's easier maybe
35. F.            *That's true*
36. I.            Yes
37. F.            *And tell me about the really nice class you gave when everything worked as expected do you remember?*
38. I.            ((risos))
39. F.            *A class that you really enjoyed and felt motivated after that*
40. I.            Yeah actually I think oh also one of my favorites activities is ah: it's what I worked ah: with now in my PhDs oral comprehension listening because I had a lot of problem with this when I was at school and so so for foreign languages is quite: ehn important because you have to understand

everybody and ah: and at the same time it's difficult so ah in Russia because it's not the same context people my students they are not like they couldn't read and listen to English everywhere so my aim was to to make them interested in it and if one day for example they stay: ah how to say alone without me without the teacher or something that they could ah: continue learning just and and having fun at the same time so I really liked and I really worked a lot on ah songs English songs so one day I remember I prepared this song and I: mostly we: like they had for example an activity to put the words in the gaps which I was prepared like I had prepared myself just before the lesson and so because there were like about twenty years old or something like that so they were like young people and ah: -- a little bit tired a lit bit serious so or everything together and ah: so we: first learnt some grammar I think it was present simple and present perfect ehn the differences and so which is very difficult for:: a Russian and then we ah: I tried to explain with some funny examples or something like that or even make some theater really to explain with emotions some because it's better to learn with emotions I I think and then ah: as always like as always the songs be ehn: we listen to songs the lesson so we ah I think we listen to a song they made the activity and ah this group was like they were very in good mood ((risos)) I was in a good mood ((risos)) everything was good and I I don't remember if it was running or sunny ((risos)) whatever but I remember that at the end of the lesson we were singing the song and ah: they like learnt it quicky and they were really singing and enjoying it and even when the lesson was liked ah finished ah: they just -- left the the class and they were singing it so it was very good

41. F. *Nice nice and tell me a little bit about the opposite tell me a class that let you frustrated and what happened what was the activity if you remember what do you remember?*

42. I. Uhn (I see) ah:: yes: ah: mmh: some oh: I: had a class with ah: some students there were about thirty ((risos)) ah in Russia ehn:: like English was the ah the comp compulsory ah: lesson for them like they didn't needed it a lot and ah: for their professions they were preparing themselves for a professional ehn: ehn: so there were other boys for tractors to tractor drivers

so ah: well ehn:: they didn't want really to to work and I spent a lot of time making like organizing the class finally it took me more time than to give the lesson and then ah ah: because their book wasn't --- very interesting and it was like I thought it was like almost a Soviet book with a I don't know working in fields and so so ah::: at the end I just gave them personal work like they should ah: read the text and ah before they they had to read the grammar point and the text about grammar then to make an exercise which it must I think it was a text and they had to put it in a: like no it wasn't a text it was about plural singular and plural so they had to words to put to plural and even to put like maybe twenty or thirty words took a lot of time and they didn't understand straight way what to do as it clean I in: in Russian and the book the book was Russian English so like put the the ehn the words ((risos)) in plural was a written in Russia but well whatever so it took me more time and think ah: the classes are are like the least ehn: there are classes oh with a lot of people ehn where the majority are not interested to it at all and to the teacher so this is I think this is not very well and ((risos)) interesting for me

43. F. *And you told me that most interesting activity in your opinion to work as a as an English teacher is are the activities related to oral comprehension yes? Apart of oral comprehension which activities do you think are the most important activities to work as an English teacher with the students?*

44. I. Uhn (I see) I think grammar ((risos)) like: for me grammar is the best basis even if there are like some linguists or scientists or like language in in language ah: acquisition or who say ah: it's better not to teach grammar that students could learn it without grammar the other they say the contrary so I'm actually on the side of the others saying that this the basis and we have to: the base and we have to know it like the structure on what we could put all the ah vocabulary and so grammar activities I think are very important and ah: also they they could be very very actually ah: funny because we can organize it like some paper activities and then some oral activities too so not only like writing the grammar activities or exercises but also making some games all this

45. F. *And ah:: what are the most difficult activities to work as an English teacher with your students? what are the most difficult activities?*
46. I. Uhn -- ah: for me or for students?
47. F. *For you as a teacher?*
48. I. Uhn like to organize a:
49. F. *And after that you can tell me as a student*
50. I. Uhn
51. F. *For the students for the students what are the most difficult activities? English activities*
52. I. -- Well I think ah::: -- I think the listening is very difficult like I would say when some grammar points are difficult too but it depends on level because on the A1 level they are not going to what present perfect or something else so the ah: phrasal verbs go on and etc. so it depends on level I would say like grammar activities are for C1 level and so and for that it's quite difficult to explain and to make people understand it very quickly but they are very very special special for English for example ah: BUT listening activities are also very difficult and I think mmh: like ah: just because we don't have a lot of listening activities ((risos)) so: so: the our students are at least in Russia our students are not ahn ahn: prepared for a lot to in a lot of listening activities and ah: if we just give them a text to to listen to they're they're quite lost at least not only to listen but specially to answer the questions to be able to really like to: to take words from the text and out it on the paper or like to understand each unit like vocabulary and so I think it's all yeap
53. F. *And when you think about listening activities in which you give the students the text aren't you talking about reading also reading activities? What can you tell me about reading activities... for the students... in English classes?*
54. I. Well there are a lot a lot of reading activities actually because this is the the ah: they they this is the way to give homework to give any work to do is to to read the text and then to give some questions ahn:
55. F. *And do your students like reading... in English?*
56. I. -- Do they like: hun: (se perguntando) ((riso))

57. F. *How do they feel? how is it?*
58. I. I think because they have lots of reading activities they are quite used to it so:: hun: (pensando)
59. F. *What do they usually read?*
60. I. As: some: articles from newspapers because they're quite recent and I I prefer to give them some recent information and not so much of history ah:: or some actually social but normally I'm always looking for it on the internet some social problematic texts so it's about normally what I like is to to make a reading text for example that you could we could use afterwards for:: switch to switch on speaking for the both
61. F. *And tell me about a reading activity your students really like*
62. I. Hun ((risos))
63. F. *And how was it? what was it about? do you remember?*
64. I. Ah: mmh: reading activities: mmh: - - uhn:- - not: really ((risos)) - - it's quite difficult to answer like this - ah: reading activities - - well i i it always depends on: mmh: depends on on the: when there is future profession for example for IT ah: for information technology ehn: I always mostly prepare texts with some informatic things computers and so and ah: once I gave them ah: - but I think maybe for example my commercial students in commerce they're they have a lot of information about commerce and management and so also the text was the texts are not so mmh: maybe not interesting not they have a lot of texts in Russian so English or Russian then BUT ah for IT internet international technology they were quite people are interested in information technology so once I give them the texts about always a social topic which is like e-mail internet and ah: uhn our time so do you spend a lot of time on the internet making all e-mails and so they find found these texts quite interesting because there are also some images with people working on the computer and with the head ((risos)) with the face earlier like: in the computer so you can imagine ((risos)) so it was quite funny and ah: I think they enjoyed the text because it was like intermediate level and with some numbers and with some pictures and so everything together
65. F. *And do you like teaching reading?*

66. I. - Yeah: yes:: well how to say it's: I think it's easier to teach mmh: you just have to give them actually well easy if you just give them a text with some questions so they spend their time they organize themselves to read the text on this term normally you have like you give you you give them ten minutes so or fifteen minutes so then you can back to questions ehn: but I think I I like actually teaching reading but giving them how to say this yeah mmh: some points on which they have ah to make to pay attention to par (for) example ah: ah: mmh: ((pensando)) to say for example for: higher levels you have a lot of words scientific words or something which example a lot to your native language or something to Latin and you would already know them so try to find these words from first in the text some international words and then it would give you already clues in understanding the the text and ah: yeah I think I I yeah what what I like is to give clues ((risos)) how to work on the texts yeah

67. F. *And what reading activities don't you work with in your groups and why?*

68. I. Mmh mmh mmh: ((cantando)) (parece estar cansada) some reading like from this mmh: Sovietic books some of texts didn't really work so: I mean it was there was some easy texts but it was about the group so ehn ah if the group is not right organized if I can't organize the group ((risos)) because they already you know they already tired after the classes whatever or they don't want to work anymore ((risos)) so in this case I would even sometimes give some exercises like translation or exercises just ah: translate from English to Russian at least I would mmh: ah: make them doing activity which they know how to do otherwise ah: also couldn't work and actually there was some cases like this when because I mmh: sometimes I work with a: student's book so ok it's quite adaptable for their level not all the time but sometimes when I want to really find the texts find themselves or form the internet and to use it ah: if I specially at the beginning if I didn't pay attention to the level of test and vocabulary and ah: ah mmh: then gave it for example to beginners ah: level it didn't really really work as I expected but I know that probably not about just about the level of the texts which I would give them



69. F. *Yes and what are you reading now?*
70. I. Reading
71. F. Yes
72. I. Some books ah:: yesterday was I finished the book ((risos)) about ehn: evaluation and assessments foreign language teaching so it's actually it's about my PhD ((risos)) so it is what I read now
73. F. *And what does it mean to you reading in your mother language in your mother tongue reading in a foreign language reading English? what does it mean to you to read? tell me*
74. I. I think I mean in my ah mother language mmh: to learn some structures which I would probably not use by myself and ah: also some vocabulary but ah: the vocabulary it would be about other cultures I don't really know for example if I read about pirates no the book I like normal book let's say I read ah the last book I read about like a roman was a romantic book was about a: a: the a: the mmh: about Algeria and about the a: the war in Algeria between France and all Algeria so there was a like a: or something like this but it was in French ok so it was my foreign language but I learnt some vocabulary new vocabulary with the a: Algerian or Maghreb oh: close so the same for Russian for my native language when I was reading books I was specially learning some new vocabularies about pirates about I know what some plants what I don't know for example in Victor Hugo the book *The miserables* I read in Russian so it was about mmh to learn about the plants which were on the streets or something like that I would even look at the internet or something so but reading the first thing is to learn something and the second is to to have fun even with my book about the assessments everyday there's there's at least one thing I learn a new thing so it's it's good hun ((risos))
75. F. *Yes and do you read a lot?*
76. I. Mmh mmh mmh: ((cantando)) ehn mmh: for my studies yes: not a lot for myself for having fun
77. F. *So what do you usually read?*

78. I. ((risos)) About foreign languages ah: mmh: ((risos)) like if I take a book the foreign language is the actually because I want to to learn some new structures or something ((risos))
79. F. *And what do you like reading?*
80. I. Ehn:
81. F. *When you have time*
82. I. Romance yes it's romance I don't like a lot like fantastic things with a: unreal specimen unreal people or something because I have to spend a lot of time on understanding their world which is always described in the beginning so: for example on the thirty forty pages and I spend maybe the most of time reading these pages to understand so what this all about I prefer the books about the real world mmh: where understand of course about I spend maybe ten pages I see the pages with are the most difficult still I have to to out myself in the world of the writer but it is easier because it's real so with fantastics I think I'm not so ((risos)) I'm not so used to it
83. F. *And when you think about reading what comes to your mind? as a brainstorming when you think about reading for you what comes to your mind? it can be an image it can be a word what comes to your mind?*
84. I. Reading books straightway internet articles news specially I think I I read them all everyday actually maybe to came back to your question ((risos)) it would be do I read yes I do mostly internet articles so sometimes when even if I don't read for my ehn ah: research or something it would be a when I go on internet yeah today I think people all they read a lot because when I go on the internet even just checking Facebook or: news or: when on my e-mails and ah: for example yahoo which gives a lot of news coming before I check e-mails sometimes I click on one or two articles and I read them so there will be some political news some jokes something like this so it would be the reading would be books articles and jokes on the internet ((risos)) I think yeah a lot of jokes
85. F. *Ok that's it thank you so much*

### APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2

Entrevista realizada por Fernanda MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

Entrevista com Pierre – professor de Inglês no Lansad

1. F. *I'm really interested about teaching English and teaching foreign languages and my first question is - - do you like foreign languages?*
2. P. Um I can say [I] do, because I come - I come from um from Gabon which is a a French speaking country – ( ) and as you can imagine the official language is French and I started studying English um in Gabon in our local university so yes and I remember when I was at high school level I was even um they I was at at the ( ) of the Spanish club so yes I can say that I really like foreign languages
3. F. *Yes, and when you were a child did you like any specific foreign language? Do you remember?*
4. P. Um not that I can tell you – it was a I – I this can I can ( ) this ( ) foreign language this um it appeared at secondary level with in my childhood there were a rise of French all around
5. F. Yes
6. P. French of course and my mother tongue
7. F. *Yes what is your mother tongue?*
8. P. My mother tongue is Songo (Nsongo) it is a a a a a a language spoken in a in southern Gabon so apart from French I also speak my mother tongue which is a Songo
9. F. *Plurilingual (risos)*
10. P. Yes we can say so
11. F. *Yes so – why were you interested in English?*
12. P. Um – at secondary level um - - some of my: I was interested in literature French reading reading novels thanks to my French my French teachers in Gabon so I extended this taste for for: to discover over literatures over other authors so I read English authors so that's why I have this a this taste for languages yes [ reading
13. F. *So English for you is because you really like reading literature*
14. P. Yes I enjoy reading thanks to my French teacher in Gabon we we read yeah we read Stendhal yes *Le rouge et le noir* at that time I didn't really know that one

day I would set my foot in Grenoble the city of Stendhal – so – thanks to him – this passion this liking for French literature was extended to other languages and specially English

15. F. *So you told me about English literature and how was your English classes?*
16. P. Oh yes good good question - ah my English teacher was also decisive in this choice I still remember his name his name was ah Mr. ( ) Christian uhn to some extend he transmitted ok he transmitted his passion for English ok to his students and I was he was he was he was educated um at right turn I think it was in Britain I think in Britain diversity – so he was a good Gabonese English teacher because I come from Gabon and I was impressed I I really admired him and: finally um if you use later when I graduate from high school I we met I we met in somewhere in Gabon and he asked me so Peter what have you decided to study at college? And I said English and he answered I'm very glad it was obvious and he sad ok now I can retire you would keep [
17. F. *[Super that's great*
18. P. [Yes yes he was really glad and today we are still in touch he was decisive he was instrumentally in this choice Mr. ( ) Christian I admire him – his English classes were very interesting
19. F. *And how how were your English classes and that's my question what were your favorite activities English activities during the English courses?*
20. P. Ah it is surprising but it was listening – because at that time it was ah very seldom to have ah at the time we had cassette English cassette ok? There was no cd so um um ok? We we we used to read but whenever ah he brought a cassette and we listened to native English speaker speaking it was really a pleasure we all were ( ) ah (admiração)
21. F. *And do you remember the reading activities? How was it?*
22. P. Oh yes it was at the usual way we used to to read the text and then answer the questions ah that were related to the text and then after that he very simple um writing activity but very simple ok he read the text you answer the questions Now can you write a five line summary of the document? And we did our best yes and of course he also provided us a vocabulary to help us in this in this task
23. F. *And do you remember a really nice reading activity you had as a student?*
24. P. Yes – I can um I remember but the text and title um um the curious love story and it it in fact it was even an English excerpt and I still remember this text it

was a a woman ah she she was teaching her husband while he was replace and she mentions come back home before ah before he came for his replace and the title was the but unfortunately for her it is as she was punished by fate ah that one day ah um when she um when she tried ah to to drive cross the river ah to go home her car was ah submerged by water and it was she died she drowned she couldn't get out and the title of this that was a ( ) disaster

25. F. *And that's amazing because you remember everything*
26. P. Yes ( ) because I was attracted by this story
27. F. *And the activity? First you read the text and how was it? Pre-activity, while and post, do you remember?*
28. P. Um - um – it was a as I have just told you – it was an English assignment – um - we read we we had to read the text then answer questions and there was also an exercise about finding synonyms and antonyms ok? Try to find the synonyms and antonyms - - - what what was it exactly? I can't remember but I still I vivid remember um um the usual um the visual stuff if I can use this term answer this questions then try to find the synonyms to this – the antonym and synonym to these words in the text and yes it all I can remember I'm sorry
29. F. *That's perfect because you remember everything*
30. P. Because I was attracted
31. F. *Yes and which reading activity did you like most?*
32. P. Um - - -
33. F. *Which reading activity?*
34. P. Um - - - I don't get your question - -
35. F. *During your English course which reading activity did you like most? This one?*
36. P. Oh – um – when you mean reading activity which which document? Yes I was
37. F. *Relating to reading any kind*
38. P. We we um - - we read many we read many – many documents because as you know during during this ( ) year we also had so many text to discover to ( ) but I've I've I wasn't distracted by the story yes the ( ) love story there was also another one which was entitled the camel of the desert no the ship of the desert in fact camel were considered as the ship of the desert but unfortunately I I don't exactly
39. F. *Don't worry don't worry - - so – why do you teach English?*

40. P. Ok good question oh back in Gabon after after my bachelor of Arts in English oh to earn of living I I started teaching and -
41. F. *Do you like it?*
42. P. Yes of course of course - - I was also influenced by by my lectures we can say that they they took they took the relay of Mr. [Gueman] who gave me this text at secondary level at high school level and in college at college I also yes I was also impressed by my lectures and - - after graduating after may bachelors of arts I started I I I I begun I begun teaching at secondary level yes and I tried I tried to [ ] Mr. [Gueman] ok and also my lectures I did my best to be serious to all my students and also to articulate properly [ ] I did my best to let my classes interesting - - and uh- - after that I got my scholarship I came in France exactly in 2006 and in fact I wanted do prepare for a PhD that was what I did and even in France while writing my master's degree and after my PhD dissertation I taught of course to earn living because of at that time I had a scholarship of EUR 350,00 but it was not enough so to make ends meet I decided to teach and it was really rewarding yes
43. F. *And could you tell me about a really nice class you gave when everything worked as expected do you remember? When you were motivated*
44. P. Yes I was a I remember a class it was the last year in fact it was properly speaking a class It was they had to cut it out a final task because whenever we begin a lesson at the end they have a final task to cut it out and I must admit these students were very brilliant very polite very nice as students and they had after watching a video it was a scene I set the scene [ ] and we watched the video they were really interested I provided a yes I prepared a worksheet they watched the video filled with the missing information and at the end - - they I asked them to uh role play the trial one one and a chose three of them one would role play the person who is killed I still remember his name David G[ ] another one would play - - no it was - - in fact tow lowers had to defend ok one will be one will be the defendant and the other [ ] and the third people was the magistrate and really - - I was impressed I even feel the scene ok and they really - - integrate the [ ]...
45. F. *A class that let you frustrated - - what happened? what were the activities?*
46. P. Ok uh here in France we have a we don't we teachers we don't like uh what we we are the level we call stmg (sciences et technologies du management et de

la gestion) the students are not very uhm concentrated in fact unfortunately they victimize themselves it is at if it is the level where we were the French system sends the least brilliant students and I remember a class with stmg we I prepared yes I prepared a power point we had to analyse progress in transport so I prepared a power point with the different progress in a yes the different types of trains ok steam trains [ ] and I prepared this power point with a worksheet and they had uhm to fill in this worksheet after looking at the power point but they weren't they weren't at all interested for me it was it was simple is there any difference between the steam train, the [ ] train and the high speed train? But they weren't interested at all and I was really frustrated first because maybe I prepared I thought I that it would be easy for them and they would be interested but it wasn't the case

47. F. *And what did you do?*

48. P. I just kept on with those who were interested and unfortunately teachers shouldn't do such a thing I simply ignored those who weren't interested

49. F. *How many students do you remember?*

50. P. Uhm there were 19 yes and there were only 7 or 6 were interested really a big frustration as if maybe they maybe they thought that it was too easy that's why they weren't interesting to me it was prepared according to their level because I know their level

51. F. *And as a teacher what kind of activity do you like working with the students? Talking about the abilities what kind of activities?*

52. P. I like the listening uhm activity uhm we we call them the y generation (A **geração Y**, também chamada **geração** do milênio ou **geração** da internet, é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores, como Don Tapscott, à coorte dos nascidos após 1980 e, segundo outros, do início da década de 1980 até meados da década de 1990, sendo sucedida pela **geração Z**) so they interested in uhm images and videos I noticed that uhm - - when I prepare a class if there is no video if there is no image my students are frustrated so whenever and and I like I like this because we were trend to thinks to many written documents many texts when I remember our our classes and here in France when it is when uhm they I'm certain I'm certain to to have to catch their attention whenever I tell them that: "Ok, now let's watch this video we will get more information" [ ] and they really like so I really I really I really like listening

activity when they watch video and [ ] listen do a document and then I try to do that collectively to access what they understood

53. F. *So we can say that you consider the most important activity when the students are interested and when the students are motivated and you think that listening is the most is considered the most important*
54. P. It is yes for my experience uhm whenever I give them – a text it is for them it is the usual thing so they are not very enthusiastic ok they they read but for years and years [risos] we keep studying [risos] texts but yes it is it is - - the [ ] element when we study a language but for this generation we we which is online all the time and they yes they spend the time texting – each other watching videos on youtube so uhm from experiences whenever it is listening activity they are concentrated - yes
55. F. *Which activity do you consider the most difficult? Could you give me one example and tell me why?*
56. P. OK uhm – maybe uhm - - cause [ ] uhm listening for me it's a easy and uhm – for me it's easy and it really [ ] me to catch their attention – reading – it's paradoxical but when I I distribute the texts “Ok uhm let's read it in silence and after we analyse”. As we've been doing it for years and years they don't like it - - it's surprising it's surprising and uhm – and it's surprising and it's very it's very worrying it's worrying because uhm if they if they are not interested in reading – what kind of citizens will they be? Cause normally you to be to be considered as a someone who is educated literate you should have the habitude of reading but they don't like reading they don't like
57. F. *Yes we are talking about reading in a foreign language*
58. P. Yes yes in foreign languages yes in foreign language and I was surprised when I converse with my fellow no with my yes with my fellow teachers but those who teach French they say but we give them in French OK they don't read so the level is very low in French and now we ask them to read in English “WOW” [pfff soltado o ar pela boca] that's too much for them
59. F. *Do your students like reading in English [risos]? In general, tell me*
60. P. Uhm what - - that again - - the question is - -?
61. F. *Do your students like reading in English?*
62. P. Uhm – some of them but not the majority uhm – they – what is it? There is a French word which means – uhm uhm the French yes the French expression



meaning “être blasé” which means – oh – we’ve been doing this or too many years so - - we are not more interested - yes – unfortunately they don’t they don’t like they don’t like - - some of them yes enjoy it some of them enjoy it and it’s very fun of those who had already developed in past in past levels this taste for foreign languages and others no – they didn’t like it

63. F. *And – what do you think they read? Your students what do they read?*

64. P. What do they read?

65. F. *And how do they read?*

66. P. What do they read [suspiro]?

Do they [suspiro] – uhm – because of these – uhm – social networks because of social networks – uhm – they - do they really have time to to read? I - yes I wonder if they if they have this uhm this uhm this ideal “OK now today I will go to a bookshop and buy a book” no! It’s a really no maybe of yes 10% that may be so do they really read? I don’t know honestly yes only this 10% yes enjoy reading but the rest I really I’m afraid I’m afraid when I when I say so because they are not normally interest in reading

67. F. *Tell me about a reading activity your students liked a lot. Do you remember any? How was it? What was it about? A reading activity your students liked a lot*

68. P. Ok uhm – I’m trying I’m trying to remember - - - maybe uhm - - a few years ago with my with my tenth graders we started a document – what was it the title? Yes it was in fact it was uhm it dealt with comic characters superman and the attitude and if I remember well uhm the author was a fan of this type of literature and has grown up had a different vision of this type of literature and my tenth graders yes they really enjoyed it and of course it was 15 line text and yes it was short concise and interesting for them – yes

69. F. *And do you like teaching reading? Because you told me you prefer teaching listening*

70. P. Yes

71. F. *But do you like teaching reading?*

72. P. Honestly no! Because the – it is it is uhm the activity uhm the activity witch is from my experience from my experience it is the activity the activity uhm witch is the least interesting for them they they they find it difficult to spend to be silent to be silent for for 40 yes 40 minutes to be concentrated they don’t like it but to read we need to be concentrated to be silent but no they don’t like it - - - it is it

is as if uhm silence was a problem for them it is the noisy it is the noise generation yes as if noise was reassuring for them and silence is silence is as settling and [ ] for them

73. F. *And when you are teaching English do you usually work with all the skills? Reading, writing, listening you told me yes, speaking OK because it's the most amazing class you had so speaking, listening, writing as you told me - -*

74. P. Yes speaking, listening, writing

75. F. *And how do you work [does it work] when you have to teach English?*

76. P. OK uhm in fact uhm what I do is not – it's not that new I I try to choose a a text which arouse their interest and uhm – I distribute the document and uhm – from from their reaction I can uhm – I can uhm – deduce “OK that - Oh! It's interesting form them!” and also from their reaction I can immediately see if uhm they found it boring- yes it's paradoxical but teaching reading is really complicated for me because it's not rewarding as I see their reaction their response yes

77. F. *When you have a good reading activity what do you like most when working with reading?*

78. P. Yes uhm I uhm we have we we had a seminar uhm two years ago uhm they said they told that that instead of instead of uhm writing questions uhm to analyse the document you can prepare a grid and uhm it is it is less oh what is the term? uhm yes uhm questions questions are the students are intimidated by them for instance oh uhm “what is the point of view of the author?” but you could simply uhm prepare a grid poin of view and they would find a number of characters they would find [ ] and I noticed that it was more effective because in fact they it is as if they they they were in the shoes of a detective they had to find the missing information ok to reconstitute the puzzle but if you say uhm “what were all the characters?” They would find that difficult but if you simply prepare a grid [ ] to the characters [ ] they would find it really easily surprising surprising and after after I tell them it's uhm it's amazing a [ ] questions would intimidate them yes

79. F. *Nobody likes questions [risos] questionnaires and things like that*

80. P. [risos]

81. F. *And what reading activities DON'T work in your groups at all?*

82. P. Uhm maybe – they – when after OK - - - I try to uhm yes after after they read [past] the document I try to to research an exercise to uhm which constitutes in

finding the antonyms and synonyms uhm in the text and they found it very complicated and it's normal for them no they are not that familiar with English and I asked them to find the antonyms and synonyms of this – yes they no for them it's too difficult only only uhm the most uhm the most motivated and those who have a good knowledge of English they enjoy and they do it but the majority but sure we can find it all can we do this to find synonyms and antonyms to this in the text but it don't work at all but I was influenced when I was a scholar my teachers used to do it so I tried to reproduce the same thing but it doesn't work – yes

83. F. *And what are you reading now?*

84. P. My personal? uhm – OK- right now- uhm – I am – uhm you will be not so surprised – uhm- right now I'm not reading anything because I have finished a book by James Finn Garner *Politically correct bad stories* it's really it's really a it's it's a [ ] in fact James Finn Garner he simply we call we call this a fanfiction he simply rewrote the a the many the many characters we read for instance *The little red riding hood* it was written and we had the wolf the wolf has a remote control he watches TV and we have a *Little red riding hood* who has a basket and in her basket we have a we have a sort of crisps something like that so it's really it's really amusing I really enjoy that

85. F. *Why did you read that?*

86. P. I read it – good – I read it because last year I taught ***Littérature étrangère en Langue étrangère (LELE)*** and one of the things is fanfiction and I read it to prepare my next year class – I want to – I want to study with them these modified versions of of of these tells and they'd laugh that would be funny for them these versions were totally bizarre

87. F. *And what does it mean to you reading? What does it mean to you reading in your mother tongue or in a foreign language? What is reading for you?*

88. P. Uhm reading oh for me is a an escape an escape from the world and it is also a way uhm to it is also a way to feed the mind feed the mind and the soul and uhm whenever I read I don't we ask when I'm hungry or I don't feel very well i just choose a book and when I star reading it I simply forget everything which is around so reading as a scape from the world and also as a to nurture nurture the mind and the soul for me it is indispensable and I even wonder how can

someone live without reading we need we need to feed the soul and the mind  
yes

89. F. *And what does it mean for you reading in English?*

90. P. In English reading in English means uhm for me another uhm another opportunity uhm to [ ] my knowledge of this language and also and if uhm and if my knowledge of this language is uhm yes uhm improved it will and evaluate to maybe to prepare uhm good quality classes yes so reading in English [ ] to to improve yes to improve my knowledge of this language I've been teaching for seven years now yes and it's it's also a pleasure because I discovered uhm the Anglo-Saxon literature as I discovered the French literature when I was at high school and even now from to time I read French novels but I must admit that I do my best to read only in English because as an English teacher for me it is it is paramount

91. F. *And do you read a lot?*

92. P. Yes yes a lot

93. F. *And what do you read? You told me you gave some examples but what do you usually read?*

94. P. Uhm novels and also academic books uhm uhm and here it is the influence of my year writing my PhD and as I want I – I want to – I want to teach at higher school level sooner or later so I have to write academic books that are related to the topic of my PhD so so I alternate and I must admit that uhm the most interesting yes the most interesting reading is the novels they after reading many academic books I need to read novels to forget for a while this

95. F. *So you like reading novels and how often do you read?*

96. P. Uhm very very often how often maybe in a week whenever in at night at night before – when I am tired yes I can lay yes I can either lay on my bed where i start reading or I simply sit down in my couch and I start reading

97. F. *And what comes to your mind when you think about reading? Which images or words? What comes to your mind when you think about reading? You can tell me three things of more if you want you are free, it's up to you*

98. P. What immediately comes to my mind when I hear this word reading uhm pleasure - scape and also - loneliness yes pleasure, scape and loneliness we we need to be concentrated we need to be [ ] so pleasure, scape and loneliness

99. F. *Any image?*

100. P. Image – what comes to my mind? maybe a the why not the image of a young boy in his house with his every toys yes
101. F. *OK, think you so much. It was very kind of you*
102. P. OK it was my pleasure and I understand uhm it is important to uhm to help researchers when I was when I was writing my doctorate I was also helped so really we should help each other and it was really a pleasure to do it
103. F. *Thank you so much*

## APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3

Entrevista realizada por Fernanda MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

Entrevista com Peter – professor de Inglês no Lansad

1. F. *I'm really interested about reading as I told you, as I wrote in the e-mail and I'm really interested about foreign languages. So my first question is: Do you like foreign languages?*
2. P. Well well of course I love foreign languages [risos] my only regret is not continuing working on my Italian and my Russian at that time I just you know I think it's the biggest regret mostly when I meet new people in these contexts. How many languages do you speak?
3. F. *I speak three languages*
4. P. Yes so that's Portuguese
5. F. *Portuguese yes [risos] English and a little French*
6. P. And a little French okay yeah
7. F. *French for me is not so the big one probably big one [risos]*
8. P. All right okay
9. F. *Ok when you were a child did you like any specific foreign language?*
10. P. No and I oh well yet the only one I like when I was in college lyceum was German
11. F. *WOW German why German?*
12. P. Because I loved the German teacher
13. F. *Oh that's why [risos]*
14. P. And the French teacher was absolutely awful and the most of the classes consisted in the conjugating verbs and that's why they were awful and I would just I would just like that [ ] I often think you know I [ had recently lead that apparently the music teacher in the school in Liverpool where Paul McCartney and John Lennon he threw the matter of the music classes ] had a teacher at the school in Liverpool Paul McCartney and John Lennon [ ] no good [risos] I just think sometimes I'd like to see my French teacher who was absolutely awful so that importance at the teacher is just you know extraordinary
15. F. *Yes and what about English? Where are you from?*
16. P. I'm English [risos]

17. F. *And when you talk about foreign language it was German*
18. P. At the German I'm I'm I'm French [ ] Latin
19. F. *Yes, and when you studied German you told me it was because of the teacher*
20. P. Yes, yeah yeah
21. F. *And do you remember any specific activity you liked most?*
22. P. [suspiro] oh it's been a long time for me I don't ever know who talked to me yesterday so uhm activity I liked most uhm really difficult to remember I know and it's interesting because now you asked me a question than back to incredible reading with him with text were uhm – well I'd it was really really German I suppose at that point so yes beyond that I honestly I'm sorry but I don't remember
23. F. *[risos] yes don't worry. And how were your German classes? You told me you had great reading activities but you don't remember about them. And talking about other languages because you told me your your mother language is English and you also studied German and French and what else?*
24. P. And Latin I had one year of Latin
25. F. *[risos] yes? And what do you remember about the reading activities in your foreign languages when you were a student? Do you remember?*
26. P. [pfff] uhm I'm trying to remember also because I've done evening classes in Italian at that time but I mainly classes in ah school I - - I suppose I didn't particularly enjoy them at that time in the sense that I don't I don't have very positive memories but I would [ ] to tell you why I just don't have positive memories on that- ok?
27. F. *Yes, yes, and what about the other activities? Talking about the skills*
28. P. Well [ ] I say French French was destroying but this focusing on the conjugation of verbs you know and that was I have this very clear memory of going around the class but a particularly nasty [very bad and unpleasant] teacher for instance he give the verb pleuvoir to and he would stop the students to star with the student who is perhaps the weakest in the class, he would start with "Je pleut" you know and he would make fun of him and I I that break memory
29. F. *Yes ok now tell me a little bit about you as a teacher*
30. P. Uhum
31. F. *So you have been working with English as an English teacher, so why do you teach English?*

32. P. Well why do I teach English?

33. F. *Do you like it?*

34. P. Because I let a completely different career part of my life was a completely different career then I left that uhm - - people think that very strange because I used to fly in the Air Force and I left that to go to the Theater School my boss could not [ ] a great deal probably to deal with flying in the Air Force wanted to go to Theater School and I left the Theater School and I had a theater project for young people in a town in the middle east of England and I then met the woman who's just become my future wife and she was working as a journalist in England and she liked England and – she then decided that she wanted to come back to France right back in the time of Margareth Thatcher and I was trying to write a book at that time a novel so Ok I can do that anywhere – I was working on a theater project in a theater company and I decided to the woman who I had a disagreement so I left and I was trying to write uhm so I came to France so trying to write and she was a photo journalist set up an agency in Bordeaux which didn't work very well and I had to go and teach to bring some money and I did I already discovered that I was a natural teacher to some extend because in the Air Force I had a tall area I was teaching on the ground and in the air but this was technical more technical and uhm in theater school in London I was also there was a teaching's degree part of part of it cause the school people who were actors – uhm teachers but that was very much around voice [ ] voice teacher and I wanted to go in the directing but at that time there wasn't directing schools available at that time and speech therapist so they were in the same school so that was in the big big London Theater Schools so I had I had you know I had some experience with teaching was in course going in a working around drama so I uhm I started doing some teaching in Bordeaux people who knew my theater [ ] if I would like to do something in English theater I didn't want to so I would get in to the world of English people living abroad and then uhm we moved from Bordeaux eventually hear in Paris but then down to this area because of my wife and I started invited to run a French theater group and then at the same time I started doing some teaching and I always been convinced that a there was a roll for voice in teaching languages because it's language is about using the voice is about the body and that learning a second language is very sad we sat in front of a desk we sat in front of a screen and it's



very sad and we should start with the body and the voice as we do when we were a child when we started learning a first language you move you know your experience [ ] you moving around and [ ] associate with Inovalangue Project are you familiar with the Inovalangue Project? Because there is a group Tempo [ ] working on a prosody the musicality the big problem with the French with English is that there is a huge difference in prosody the sound that's why the French I tell the French it's not because you are not good at languages because [voz forte e imponente] French is all about grammar it's all about syntax it's all about getting everything right exactly 'get that right' and it is wonderful but when you come to a language like English which it is all over the place with its prosody with its musicality you have a big problem much more important thing that I think in a foreign other language because French is so [imita o som feito com a garganta] and uhm so I've been convinced and so for a long time I was I did some voice work in the IMP [IMP, Innovative Medical Partners] [ ] and uhm – uhm – it was – I was like a felt I was the voice in the wilderness [a large area of land that has never been developed or used for growing crops because it is difficult to live there] you know [ ] and this project came along since I've been involved with that continuing to do theater courses

35. F. *And tell me about a really nice class you gave when everything worked as expected. You were motivated tell me a little bit about that*
36. P. [suspiro] I honestly can't say one class – my classes are more like even when we are doing traditional things /I try to turn it into I would ask students to do the things that they wouldn't do normally standing up moving around but just playing the sounds not even words just playing with sounds so in a respect in terms of texts we would look some of the nonsense poetry in English language language with words which uhm don't exist we found I would say to students they probably say "why are we doing this?" because we are here to learn English I explain "you are here to play with the sound of English to play with the language if I can move you away from the French approach language with play with sounds that would be so it's very much [suspiro] I had a lot of classes really fantastic [ ]"
37. F. *Yes and tell me tell me about a class that let you really frustrated. Do you remember what happened? Can you tell me?*
38. P. I think the class when I feel frustrated is when running to work and then somebody else's are very tie term [restriction] uhm that's not a regime [ ] a

description of what should be in that class there should be content there should be much grammar there should be so much this so much that I'm not free to to play or to work with someone else's but fortunately I've been a little bit of a cowboy and people would say locally "OK we're leaving him to do what he wants we know he does things a little bit strange" so so in that respect – that's the advantage of coming a little bit late to [ ] I didn't go through - - people start teaching when they come straight after university and they go straight into a teaching and – [pfff] it's hard the classroom - it's hard the classroom and when I think if they got motivated and the students and it's getting demotivated - - I do workshops for teachers and I chose things that they can do in a class – uhm but I say some of them [ ] ask the students to stand up ask them to do this [...]

You can't be traditional and then suddenly become doing things differently – so the students will say "oh, he do things in a different way" it's very much the thing that trying we know what it is like the students should be doing in if someone has been studying English for 10 years [ ] you know this thing I - - if you always do what you've always done you will always get what you always got and I think that comes from Henry Ford so did you follow that? If you always do if you as a teacher do what you have always done then what will you get back from the students? It's what you always got doing what you have always used to see from the past if you if you think I'm not achieving things than you got something different get them some to think differently

39. F. *Yes and when you work with the texts do your students like reading in English? How do they react when work with a text?*
40. P. The point is I should have brought some texts that I work with yeah but no before theater lot of it is some poetry
41. F. *How was it? Tell me*
42. P. Well I use poetry which is as I say extend to be nonsense but I'm not gonna be doing [John] Keats or [Percy Bysshe] Shelley or anybody like that I'm doing poets like uhm well you could have Lewis Carroll we could have **Roald** Dahl - nonsense poetry – [ ] I wanted to play with sound – I'm not in it [pfff] we enter in this very difficult area of saying that – I'm not in it for the content - I'm in it for the form to play with form
43. F. *And how do they react?*

44. P. Normally, because it's quite a surprise at first they look at it and they and they sometimes if I ask them "ok read it" and they «uhm! ah!» they see words they have never met they just see silly words [ ] and I say "ok try sing it" - I can't sing is the standard reaction [...] [...] when we sing we brake the normal prosody of speech [...] So using texts like that is a – the first thing when we come to theater texts and I said "I'm leading to words creation" I use texts which are VERY SIMPLE in terms of their of the cues that you get in the minds of spoken language if you think of a I didn't know how well you know any English theater but uhm we can think of *Waiting for Godot*
- [ ] we got just one line- one character says a line and another character says a line [...] they don't speak monologue very rarely and that's sort of exchange between characters and SO they understand that and they got to you know they got a play around with the sounds because this thing is reading just as the lines on the paper they want to get anything out of it and they won't have the effect because a text like that from printer is full of meanings in his plays [Samuel Beckett] you always think «there's something going on here I don't know what but there's something going on» and that's just out of two or three words and they play with those words – so that's is very much with the texts uhm – getting students to do long monologues I'm completely against in theater because a professional actor has a problem with that professional actor can do so I'm just playing with that so [ ] that is my really my ah philosophy for all text that I use a lot of it I use in voice work
45. F. *What are you reading now?*
46. P. What am I reading now? Ah [suspiro] – I'm always between of three books ok – I [...]
47. F. *Why are you reading that book?*
48. P. Because when I go – uhm – that's a book from the library – I always – I just like to get books by chance just to find out because in the library if I don't like it I just stop reading but I discover things – so I just – you know looked at it quickly and I'm really enjoying that [...]
49. F. *What does it mean to you to read in English?*
50. P. To read in English - - it's funny because I said I I I I tend to read more in French at the moment why? It's difficult to explain ah ah what does it mean? If one of the reasons I – oh this is gonna sound awful - one of the reasons I'm glad that I

was born English is like have access to Shakespeare - - and you know – I mean reading obviously Shakespeare translated but to share beauty I I I'm fascinated by words – uhm – and I love play you know I love discovering words you know and uhm – so I yes I read very much for the literature more than the history sometimes more than the history and that I just say if it's a beautiful turn [ ] I just love that [...]

51. F. *How could you complete that sentence: Reading for me is...*
52. P. Oh yes it's a it's a journey into other worlds it can be literally other worlds a place [ ] I like reading about places that I don't know I don't like for instance that's why I don't read contemporary English novels [...]
53. F. *So you read a lot?*
54. P. Not as much as I would like to but I'm always reading
55. F. *In another languages? In English, in French, in Latin*
56. P. In English and French I mean so much more – I try reading in Italian but I wouldn't take on reading a novel in Italian no I read the newspaper not a novel on that
57. F. *And what do you usually read? I mean books, articles, what do you usually read?*
58. P. Ah well if I show you my bag at the moment it's go a book like that magazine that one which is one that I get a subscription English political magazines – yeah – it's mostly [ ] newspapers political magazines and uhm ah novels and then I have my poetry periods [...]
59. F. *And what do you like reading? You told me about everything but what do you like reading? You like choosing some books by chance?*
60. P. By chance yeah
61. F. *But what do you like reading if you need to answer a question?*
62. P. [suspiro] uhm - - I'll tell you [ ] I just saw you must know Saramago that for me when I discovered Saramago for me that was of course that I can read that in Portuguese but I uhm [ ] he's bilingual French and English his Spanish is very good and I wanted to be good in Portuguese [ ] Saramago is very demanding so yes I would put Saramago at the top of my my preferred writers
63. F. *So for you you like reading literature?*
64. P. Yeah
65. F. *You prefer that?*

66. P. Yeah I prefer literature
67. F. *Yes and how often do you read?*
68. P. Everyday, everyday
69. F. *But not only literature lots of things*
70. P. No that could be that could be as I say the thing i got now [ ] it's a big book [ ] about global warming so you know working on I like mixing the both and travel because I travel quite a bit and I do like reading travel books obviously - I think coming back to the classroom travel ones are good ones for the students – if you can find good travel writers cause I think that's a chance to introduce people to good literature [...]
71. F. *Now, my last question that's not a question but when you think about reading what comes to your mind? what kind of images or ideas like a brainstorming what comes to your mind? Can you tell me three or four things?*
72. P. I discover new words and the craft of words and that's poetry [...] going into language digging into language to get out what you want to get out and another word is scaffolding [...] a poem is like that that's what I love about poetry it's that notion when you feel somebody's work taste as [ ] in one line [ ] rewrite and rewrite in one line yeah [...] and choose to be elsewhere [...] the best feeling is when you can't wait to come back to your book to know what's going to happen [...] so yeah discovering
73. F. *Thank you so much*

## APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4

Entrevista realizada por Fernanda MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

Entrevista com Paula – professora de Inglês no Celin

F. *Você gosta de línguas estrangeiras?*

P. Sim, muito e até antes de lecionar eu sempre tive contato com a língua inglesa e o meu pai sempre ouviu muita música em inglês era o que mais se ouvia lá em casa então eu tinha muito interesse em aprender línguas estrangeiras pra conseguir entender o que eu tava ouvindo do meu pai assim principalmente. Então, eu sempre tive contato e eu sempre tive curiosidade de aprender outras línguas também, então eu aprendi um pouco de espanhol, estudo francês por causa disso

F. *A língua inglesa foi a que mais te chamou atenção quando criança?*

P. Eu acredito que sim, porque era a língua que eu tinha contato na verdade [...] e porque eu estava em idade de alfabetização também eu lembro que eu tinha uns quatro ou cinco anos uma da minha tia que atualmente é professora só de Português, mas é formada em Português/Inglês ela me dava livros, tinha uma coleção chamada *Steps* [...] que vinha as fitinhas e tudo e eu ficava ouvindo e brincando de dar aula com os livros eu nem sabia o que que era porque era Inglês, mas eu ficava lá cantando e brincando de dar aula de inglês quando eu era criança então realmente inglês foi a primeira língua com a qual eu tive contato desde sempre desde sempre

F. *Quando você começou a ter aula de língua inglesa?*

P. Minha mãe me colocou num curso eu estudava inglês no colégio, mas era aquela coisa de cantar música em português inglês junto e tal e daí no curso eu comecei a estudar efetivamente eu tinha sete anos e aí com mais ou menos nove ou dez eu fazia inglês na escola da minha tia e o curso e daí eu continuei estudando inglês pro resto da vida – assim eu não – não que eu tenha parado de estudar, mas hoje em dia dando aula a gente sempre tem que ir atrás de alguma coisa nova

F. *Como eram as suas aulas de inglês e quais eram suas atividades favoritas enquanto aluna?*

- P. Ah – então – eu – eu confesso pra você assim que a minha memória de aprendizado de outra língua ela começou um pouco mais tarde do que quando eu efetivamente comecei a estudar é eu lembro de umas atividades do curso que eu recebia uma folhinha que era mais vocabulário essas coisas e a tarefa era uma folhinha que era em preto e branco que a gente podia colorir e tudo mais, mas eu confesso que nessa fase pra você eu não lembro quais eram as atividades que eu fazia não tenho uma memória quanto a isso [...] mais velha com onze anos eu lembro que uma atividade que eu gostava muito de fazer era que era uma turma de todo mundo da mesma idade e a gente tinha que procurar notícias e todo início de aula um dos alunos contava uma notícia curtinha que a gente tivesse achado interessante naquela época eu lia *Superinteressante* então eu traduzia as notícias para o inglês e contava essas notícias, eu gostava muito de música, né música foi sempre algo que eu gostei, mas as estratégias eram sempre as mesmas tinha um ódio mortal de ter que ficar completando lacuna [...] quando era possível conversar com algum nativo no curso eu achava “nossa, estou falando com alguém que fala inglês e só inglês”
- F. *Você se lembra de alguma atividade de leitura que tenha gostado muito enquanto aluna?*
- P. Quando eu era criança eu lembro que a gente tinha um grupo de teatro em inglês então a gente lia peças em inglês [...] peças infantis e aí quando estava na faculdade já em uma das disciplinas a gente teve que ler um livro e contar a história em sala e foi um livro horrível de ler mas quem ouviu disse “nossa, esse livro parece ser muito legal” [...] ler e debater o livro em sala de aula e todo mundo debatia se gostava ou não da história essas coisas [...] a leitura de livros nunca foi uma coisa que o curso proporcionou, sempre tive que ir atrás [...] nós líamos muito pouco em inglês e não tinha internet na época
- F. *Paula, por que você ensina inglês, você gosta de ensinar inglês, gosta de ser professora de língua inglesa?*
- P. Olha, eu amo ser professora de língua inglesa, ah - pra mim eu acho que sou muito mais fluente em inglês do que português o meu vocabulário é melhor, minha gramática é melhor [risos] o português eu falo, mas escrever pra mim é muito complicado [...] então assim eu comecei a dar aula por incentivo da minha tia que tinha essa escola de inglês e no começo era um jeito de eu ganhar um

dinheiro pra mim mesmo eu tinha 15 anos então era um dinheiro que era meu eu podia gastar do jeito que achasse melhor, mas no ano de fazer vestibular eu prestei pra bacharelado, porque eu falei assim “eu não vou ser professora, eu não vou sofrer, eu não vou ganhar pouco, eu não quero isso pra minha vida” e depois de um ano de faculdade que que consegui um emprego dando aula de inglês eu descobri que eu não poderia fazer nada de diferente, porque é o que eu amo fazer, eu amo dar aula, eu gosto muito de dar aulas, principalmente sendo em língua inglesa, isso pra mim seria um desafio muito grande ter que trabalhar com português, é muito complicado eu acho, mas eu acho que eu daria conta, mas eu acho que eu ia ter que estudar muito antes

- F. *Conte sobre uma atividade interessante que você tenha trabalhado em que tudo ocorreu conforme o esperado e você se sentiu motivada, qual era essa atividade?*
- P. [...] Olha teve algumas atividades que a gente elaborava no Celin no final dos níveis intermediários que eram atividades de leitura, a gente dava alguns textos para os alunos baseados num título então vinha coisa de tudo que era jeito assim [...] após a leitura de textos trazidos pelos alunos havia os debates e exposição do ponto de vista sobre determinado assunto, também era o método de avaliação oral [...] também uma atividade com o filme *Matilda* [...] depois de assistir os alunos escreviam um *summary* e também tinham que debater [...] oralidade escrita e gramática
- F. *Fale sobre uma atividade que te deixou frustrada, que atividade era? O que aconteceu, você se lembra?*
- P. [...] depende muito de turma, às vezes funciona com uma turma, mas com outra não [...]
- F. *E como professora, que tipo de atividade você gosta de trabalhar?*
- P. Eu adoro trabalhar com atividades orais eu adoro ver minha turma falando horrores, turma quietinha comigo não dá muito certo, eu fico angustiada quando os alunos não estão produzindo alguma coisa é eu gosto muito muito mesmo de trabalhar com séries ou com filmes é uma coisa que eu trabalho bastante [...] é a gente tenta eu digo a gente porque funciona ao menos trabalhando no Celin né a gente tem autonomia de fazer algumas coisas em sala, mas são muitas atividades que a gente compartilha, porque funcionam bem [...] eu tenho pedido para os meus alunos lerem algumas coisinhas e contarem, mesmo que



sejam matérias do *Sensacionalista* ou do *The onion*, eu sempre passo o *The onion* para os alunos, porque daí eles leem essas notícias que são surreais e trazem pra sala então é algo que funciona muito bem

F. *Que tipo de atividade você considera a mais importante no ensino da Língua Inglesa?*

P. Ah – nossa que pergunta difícil essa [...] pensando nos objetivos dos alunos eu acho muito importante trabalhar com *listening* [...] e fazer com que os alunos tentem se comunicar de alguma forma, então *listening* e *speaking* visando aquilo que os alunos buscam eu sempre pergunto no primeiro dia de aula o que que eles precisam, sempre e a maioria precisa realmente se comunicar de alguma forma ou de alguma maneira principalmente na fala [...]

F. *Pra você qual seria a atividade mais difícil de se trabalhar em sala?*

P. [...] é trabalhar com *writing* e *reading* de alguma forma, pois elas acabam conectadas né de alguma maneira e a acho que a dificuldade tá porque os alunos têm dificuldade de entender os gêneros textuais e gêneros em geral eles têm mesmo dificuldade mesmo em língua materna, não é nenhuma dificuldade da língua inglesa, mas os alunos não sabem o que é um ensaio e a diferença entre resumo resenha e sinopse [...] o *reading* porque os alunos eu tenho uma questão assim eu não me importo que os alunos leiam livros que eu particularmente não gosto e até porque eles têm que ter essa liberdade de leitura aí você chega e impõe que o aluno tem que ler um livro que é de uma coisa que ele não gosta de um assunto que ele não gosta, claro que ele não vai se sentir motivado e a mesma coisa para o *writing* [...]

F. *Os seus alunos geralmente gostam de ler em inglês?*

P. [...] Eu tenho alunos que querem ler em inglês, mas eles ainda não se veem aptos a ler um livro que eles gostem de ler [...]

F. *Uma atividade de leitura que os seus alunos gostaram muito, você se lembra?*

P. Nossa faz muito tempo que eu não trabalho com *reading* mesmo na atividades de leitura pensando em textos um pouco maiores, porque textos pequenos eles acabam lendo fazendo as atividades de compreensão ou de discussão e tudo mais eu lembro que eram níveis que eram mais altos mesmo e que a gente dava os textos iguais para os alunos lerem e eram textos um pouco mais complexos e geralmente relacionados a opinião e os alunos liam e tinham que dar pontos de vistas diferentes para os mesmos textos então a turma inteira lia

e todo mundo opinava [...] eram textos longos eram contos, [...] era uma atividade que eram grupos de três ou quatro pessoas que tinham que ler o mesmo livro e eles tinham que fazer uma apresentação sobre o livro e era muito legal porque eles iam caracterizados e [ ] foi muito legal, foi muito divertido e interessante [...]

F. *E você gosta de trabalhar a leitura em sala de aula, como você se sente?*

P. Pensando o que a gente tem nos livros [didáticos] eu fico de mãos atadas, porque eu penso que eles não trabalham efetivamente com a capacidade intelectual dos alunos, acho que eles poderiam ser acho que os exercícios de fixação exigem muito pouco do aluno assim você meio assim a estrutura procurada, as perguntas estão em ordem na ordem que aparecem no texto e tudo mais eu me sinto um pouco desafiada trabalhando com leitura porque a gente sempre tem que trabalhar e tem que trabalhar com algo novo traga a atenção dos alunos [...] buscar coisas que tragam o interesse e a motivação dos alunos para a leitura

F. *O que considera ser a melhor coisa ao trabalhar com a leitura?*

P. Quando os alunos apresentam interpretações diferentes das minhas

F. *Você lê muito?*

P. Menos do que gostaria e leio mais coisas *online* [...] eu gostaria muito de ler mais

F. *O que vem a sua mente quando você pensa sobre LEITURA?*

P. A primeira coisa que me vem à cabeça é empolgação acho que essa é uma definição, porque quando eu resolvo ler um livro, me empolgo muito [...] e a segunda coisa que me vem à cabeça é conhecimento porque eu acho que a gente aprende muito pela leitura, muito mesmo [...]

F. *Obrigada, agradeço muito*

## APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 5

Entrevista realizada por Fernanda MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

Entrevista com Michele – professora de Inglês no Celin

1. F. *Você gosta de línguas estrangeiras?*
2. M. Gosto, gosto bastante
3. F. *E quando você era criança, você fez algum curso de língua estrangeira me conta um pouco a sua história como aluna de língua estrangeira durante a sua infância, por favor*
4. M. Na época, os meus pais sempre falavam que era muito importante que eu e a minha irmã estudássemos inglês principalmente desde pequenas então comecei a estudar inglês num curso de línguas era uma escola de idiomas é quando eu tinha seis anos então eu fiquei dos seis anos até os dezoito nessa escola pra terminar todo o curso [...] quando minha irmã tinha seis anos ela entrou também e acabou de terminar quando ela fez 17 anos. Então, pra eles isso sempre foi muito importante e eu nunca parei de estudar, mas quando eu era criança, eu não gostava eu tinha que- ah eu achava chato aquele método de repetição ai [suspiro] achava muito chato tinha vezes que eu lembro que tinha um ano que as minhas aulas eram de manhã e eu odiava acordar cedo pra ir daí outro ano as minhas aulas eram depois da escola era muito chato e eu só queria chegar em casa, mas tinha que ir pra aula. Então, no começo até uns doze anos, treze eu não gostava muito de ir para as aulas
5. F. *Michele, você mencionou que era um interesse mais dos seus pais em prepará-las, você e sua irmã, do que um interesse próprio seu, não era interesse próprio seu talvez pela idade que você tinha. Você quando criança demonstrou algum interesse por você ou foi mais orientação dos pais?*
6. M. Foi orientação deles – eu não me importava assim eu só acho ah vou fazer inglês OK, mas depois achava muito chato – mas depois eu acho eu comecei a me comunicar melhor é – talvez fosse isso assim eu acho que comecei a gostar mais dos professores então eu aí eu comecei a ter mais interesse -tanto é que eu comecei a fazer bastante intensivo no inverno e no verão e daí e daí era geralmente eu e mais um aluno ou às vezes era só eu daí eu podia

conversar bastante com o professor – então a partir daí eu comecei a gostar mais

7. F. *O que te chamou mais atenção quando começou a gostar da língua, do que você gostava mais como aluna?*
8. M. Uhm – eu gostava – é que assim o curso era um método mais de conversação então eu gostava muito de conversar com os professores principalmente quando eram essas aulas que era só eu é – porque aí a gente fugia um pouco do material porque a gente não tinha que ah – porque tem vários alunos todos eles têm que fazer as repetições, não eu fazia as repetições lá rapidinho daí eu e o professor a gente começava a conversar sobre alguma coisa que era ligada ao assunto daí a gente fugia um pouco e tal então eu gostava muito, muito dessa parte de conversar e e eu conversava com os professores de igual assim ah eles eram- sei lá - dez anos mais velhos do que eu, mas eles viam quais eram meus interesses e aí a gente já trocava de igual pra igual. Então eu gostava dessa parte da conversação
9. F. *Então, o seu interesse e o que mais te atraía era essa parte da conversação e não seguir aquela rotina de livro, você se sentia mais livre com turmas menores e os professores também eram mais abertos por não talvez só seguir o livro então essa flexibilidade essa liberdade te deixava mais confiante digamos assim*
10. M. Sim, sim
11. F. *Nas aulas de inglês quais eram suas atividades favoritas? Você já mencionou essa questão de ter a liberdade pra comunicação speaking, que outras atividades você mais gostava nas aulas de inglês?*
12. M. - - Ah eu não sei é difícil, porque eu achava tudo chato. Bom, os *drills* eram chatos demais não gostava – ah tinha sempre no final de cada lição tinha sempre é – tópicos de discussão ah e tinha uns textos bem legais que era *For your information* e daí eles davam – assim – o material do curso, pelo menos na minha época, era umas coisas muito antigas dos anos 80 e 90. Então esse *For your information* eram bem antigos, falavam como se chama? não é novidades é uma – oh umas coisas novas assim que não estão dentro da lição, mas que de alguma forma se inserem ali, eu achava que tinha uns textos bem legais assim, daí a gente lia em voz alta, daí a gente – por ser um material velho os professores já sabiam disso, daí sempre eles perguntavam “ah, how do you

feel about – how do you relate that to” - - daí a gente discutia os aspectos ali do texto era – dessa parte eu gostava bastante também, a discussão que vinha desse texto *For your information*

13. F. *Como você mencionou a atividade de leitura, como o professor trazia pra sua realidade? Eram textos curtos? O material era um pouco mais antigo então o professor tentava deixar um pouco mais interessante trazendo pra realidade do aluno e você me disse que seriam essas as atividades de leitura ou existiam outras atividades de leitura, porque você me falou também que o material era um pouco restrito*
14. M. É – tinha esse esse material ele tinha mais ou menos – bom pensando numa folha ele tinha duas páginas, duas páginas de leitura era um livro pequeno. Essa era a atividade de leitura e tal, mas sempre tinha a transcrição da lição e daí a gente sempre fazia *role play* os alunos sempre cada um era um personagem a gente fazia isso é tinha também a explicação da gramática com exemplos, mas de leitura assim com texto e tudo mais era essa atividade daí sempre tinha um texto na tarefa de casa , porque no curso a gente não faz exercício em sala é tudo *homework* é – e daí tinha um ou dois textos também na atividade em sala e daí a gente responde são geralmente questões fechadas e abertas né daí as abertas a gente sempre tinha bastante liberdade de responder, tinha um exercício muito legal que a lição é um semestre em que a gente tava vendo partes de uma novela muito velha muito e aí a gente podia escrever uma continuação para aquele capítulo então isso era bem legal as propostas de atividades escritas a partir do texto eram muito legais
15. F. *Michele, por que você ensina inglês? Você gosta?*
16. M. Eu não sei por quê – eu não sei – eu – talvez provavelmente porque eu sempre fiz aula fora eu sempre fui muito bem em Inglês nas aulas do colégio – é - - e eu gostava e me sentia muito orgulhosa disso e de ir bem nas aulas de inglês, os professores gostavam muito de mim e me chamavam pra ajudar eles a corrigir as provas e tal e eu não sabia muito bem o que eu queria fazer no vestibular, eu ia fazer Direito porque os meus pais falavam “Ah, faz Direito, porque se você faz Direito você pode fazer um monto de concurso público” e tal daí eu até eu fiz como treineira Direito, na Federal não passei né, mas em outras particulares eu fui bem e tava decidida a fazer Direito até ali o primeiro bimestre do terceiro ano, aí depois eu parei e tava conversando com a minha

professora de Inglês da escola daí ela me falou “Ah, pensei que você queria fazer Letras, porque você vai bem em Língua Portuguesa, você escreve bem, você gosta de ler, você vai bem em Inglês”, daí eu parei e eu nunca tinha pensado sobre isso, daí eu fui pesquisar um pouco sobre o curso e eu vi também que tinha tava tendo ia ter concurso pra – é como é que chama? tradutor juramentado e daí eu pensei “Ah, não preciso dar aula”, porque eu não queria dar aula, eu não preciso dar aula, eu posso fazer bacharelado em tradução pra fazer o concurso e até que não saia um novo concurso, porque esses concursos demoram pra sempre pra sair, meu plano B vai ser dar aula, até eu alcançar o plano A, tá daí eu tinha tudo *settled* tava decidido, daí passei em Letras e surgiu a oportunidade de começar no Celin, né de como estágio, daí eu “Ah, acho que vou começar a trabalhar, começar a ter um dinheirinho pra até eu ser tradutora juramentada” e daí – amei, me apaixonei, não pensei que eu fosse gostar, não queria dar aula, eu não queria dar aula, e aí – assim foi um período chato de estágio, porque a gente era bolsista, então a gente não recebia no primeiro ano, mas eu gostava muito, o Celin é ótimo, acho que se eu tivesse começado em outro lugar eu não teria me apaixonado como eu me apaixonei

17. F. *Me conte sobre uma aula que você tenha considerado muito, muito legal, uma aula que você tenha dado em que todas as coisas funcionaram como o esperado, uma aula que você se sentiu motivada sobre as atividades sobre a reação dos alunos [...] uma aula que tenha dado super, supercerto, como foi?*
18. M. Eu não consigo pensar em nenhuma agora, mas esse semestre eu dei – a gente trocou o livro agora no Celin pra turma de Básico então a gente tá com o livro *New American file* [...] é a primeira vez que a gente usa esse livro daí eu fiquei com o Básico 1 né e tinha duas turmas [...] eles eram interessados, tudo que eu trazia eles se agarravam naquilo e aproveitavam [...] eu sempre tentava trazer coisas diferentes do material [...] as atividades de *speaking* eu sempre faço muito em pares [...] pra turma que não se animava com as atividades diferentes das do livro não fiz uma atividade de vídeo, mas optei por uma atividade mais formal, uma atividade de *reading*, mais parecida com o que eles encontrariam na prova, eles querem mesmo uma coisa mais formal mais preparação pra prova – aí se vê que esse modelo preparação pra prova era o que essa turma buscava [...]

19. F. *E mais especificamente nessa turma que você encontrou mais dificuldade, essa atividade de leitura foi a que você teve mais sucesso? Ou a que eles mais gostaram, me conta um pouquinho mais – naquele formato preparação pra avaliação, preparação pra teste como é que funcionou? Como foi a dinâmica?*
20. M. Eu não falei que seria “ah, a prova vai ser nesse estilo assim” não, eu peguei um material que eu baixei um monte de outros livros didáticos e então preparei uma atividade de *listening* sobre família e um texto sobre rotina e eu não falei que era “ah, a prova vai ser nesses moldes”, não eu falei “ah, então a gente vai fazer uma atividade é de *reading* e de *listening*, porque acho que os do livro não são suficientes, então aqui vocês vão ler o texto e vocês vão discutir as questões em pares do *reading* pelo menos”, daí eu vi que daí eles tinham mais dúvidas quando eu dei o texto [...] no do texto, na atividade de *reading* eles perguntavam sobre o vocabulário e significado de expressões, ou então eu não entendi essa pergunta, ou como é que eu poderia responder? como é que eu poderia responder sem copiar o que está escrito no texto?
21. F. *Atividade que não deu certo, que atividade era?*
22. M. [...]
23. F. *Michele, como professora que tipo de atividade você gosta de trabalhar com os alunos, ou quais você considera as mais importantes ou as mais difíceis, por exemplo? Que atividades você gosta de trabalhar e sua opinião sobre elas com relação ao que você considera mais importante e por quê? Vamos por partes então, primeiro como professora que tipo de atividade você mais gosta de trabalhar com os alunos? Uma escolha sua*
24. M. Eu gosto mais de atividade par ou trio de *speaking* e se numa aula minha não tem uma atividade assim, eu refaço toda a aula para que eu consiga colocar uma atividade
25. F. *E uma atividade que você considere a mais importante no ensino de línguas*
26. M. *Speaking*
27. F. *E por que o speaking? Por que você como aluna gostava mais? O que é que te faz gostar mais do speaking?*
28. M. É no curso como aluna eu sempre conversava muito e tive autonomia de conversar daí era blá-blá-blá-blá-blá a aula toda se me deixassem falar e isso me ajudou muito porque na escola regular, mesmo que em escola particular a gente não faz atividade de *speaking* – então às vezes eu paro e penso, mas

meu Deus essa pessoa acabou de sair do ensino médio e não fala, por que que ela não fala? e eu fico muito chateada com isso, muito chateada [...] eu acho que o *speaking* é mais importante

29. F. *E qual é a atividade mais difícil na sua opinião?*
30. M. Uhm, acho que é o *listening* [...]
31. F. *Os seus alunos gostam de atividade de leitura? Eles gostam de ler em inglês? Você saberia me dizer? ]*
32. M. Uhm, eu não sei se eles gostam [...] a gente tem no Celin os *readers* então eu sempre levo eu sempre tô com a minha caixinha do *book club* escolho alguns livros lá e falo “olha gente tem aqui vários livros vocês podem levar pra casa” daí eles assinam o nome e telefone né caso eles se esqueçam de trazer, eu posso ligar pra eles e alguns alunos sempre pegam, leem de uma semana pra outra, já trocam, então alguns realmente gostam né, outros nunca pegaram, mas eu sempre incentivo eu digo “oh gente tem os *readers* aqui, uma coisa que vocês podem também é ir na internet procurar o *New York Times* ou algum outro jornal [...]”
33. F. *Me fale sobre uma atividade de leitura que os seus alunos gostaram muito, você se lembra de alguma? Como foi? Como era a atividade, você se lembra?*
34. M. Teve essa que eu fiz preparando pra prova [...] pra uma das turmas eu dei como *homework* que era uma atividade sobre rotina [...] os alunos gostaram porque apresentava vocabulários diferentes dos do livro e o texto era menor do que o texto do livro que ocupava uma página inteira, era muito longo e esse era um pouquinho mais enxuto, mas ele tinha mais expressões
35. F. *De onde você retirou o texto?*
36. M. Eu tentei buscar um texto autêntico, mas eram muito difíceis, então eu resolvi pegar um texto que fosse um pouquinho mais para o nível deles com vocabulário diferente sim é mas que fossem coisas que coubessem ali para o nível deles, foi retirado de outro livro didático
- 37.F. *Quais foram os passos para o trabalho com o texto?*
38. M. Primeiro houve o trabalho com os dias da semana, as expressões de rotina, houve a prática de escrita e produção oral. Depois, o texto foi apresentado e trazia vocabulário não trabalhado anteriormente, depois havia perguntas fechadas e uma que motivava a discussão
39. F. *Você gosta de trabalhar com a leitura?*



- 40.M. Eu não desgosto, mas não seria uma atividade que eu privilegiaria [...] eu levo uma atividade extra de *reading* uma vez a cada três aulas eu tento exigir mais o *speaking*
41. F. *E na sua opinião, que tipo de atividade de leitura não funciona em uma turma?*
42. M. Não sei, nunca parei pra pensar nisso, acho que todas as atividades de *reading* que eu levei funcionaram bem
43. F. *Michele, o que você está lendo agora no momento?*
44. M. Ai que vergonha, porque faz muito tempo que eu não leio nada, na verdade tem um livro que eu leio sempre antes de dormir, são histórias bem curtinhas [...] tem uns livros que eu faço questão de comprar em inglês, mas vai depender do preço [...]
45. F. *E o que significa pra você LER? Ler em sua língua materna, o que significa pra você?*
46. M. Acho que ler significa aprender, você aprende sobre você, você aprende sobre o outro, você está sempre aprendendo quando lê sobre uma variedade de coisas [...] a gente lê, a gente aprende. Os alunos quando leem os *readers* eles aprendem gramática e eu digo para eles lerem em voz alta «se ouçam lendo» com um propósito que é melhorar a pronúncia, melhorar vocabulário ver como a gramática é usada em contexto. Então eles têm ali aquele objetivo [...] isso pode levar ao prazer da leitura então eu acho que ler é aprender
47. F. *E ler em língua inglesa? O que isso significa pra você?*
48. M. Acho que é aprender muito mais [...] é você se apropriar daquela língua muito mais do que quando você só aprende gramática [...] ler é muito mais acho do que se apropriar, porque na leitura é mais fácil entender como é que as pessoas que falam outra língua veem o mundo que é diferente de como a gente vê
49. F. *Você lê muito? Com que frequência?*
50. M. Sim, leio muito literatura infantojuvenil [...] eu lia um livro por semana, dois, três por mês
51. F. *O que vem a sua mente quando você pensa na palavra leitura?*
52. M. [...] são muitas coisas, nuvens porque a gente voa é - - eu penso em livro velho em sebo e eu adoro cheiro de livro velho aquele cheiro ruim que dá rinite, eu amo esse cheiro [...] cheiro do saber eu penso no cheiro do livro velho com as folhas amareladas e é uma coisa muito forte eu acho, porque eu gosto muito então é - eu penso em Harry Potter porque eu amo muito Harry Potter, então

um dia eu vou ter todas as edições com Harry Potter – eu penso nisso numa calma e ao mesmo tempo é uma coisa calmante e uma coisa excitante, porque ou você quer acabar muito rápido ou você “não, não, não posso continuar lendo, eu tenho que me acalmar um pouquinho e voltar depois porque neste momento estou tendo muitas emoções [...]”

53. F. *Muito obrigada [...]*

## APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 6

Entrevista realizada por Fernanda MACEDO DE OLIVEIRA LIMA

Entrevista com Lorena – professora de inglês no Celin

1. F. *Então, eu tenho muito interesse em práticas para o ensino de línguas, línguas estrangeiras e eu gostaria que você me dissesse: Você gosta de línguas estrangeiras?*
2. L. Sim, adoro [risos]
3. F. *E quando você era criança você gostava de alguma língua estrangeira em especial?*
4. L. Acho que eu gostava do inglês por conta de filmes e música
5. F. *Você mencionou o inglês, certo? Por que você gostava de inglês? Além do inglês havia outra língua que te interessava?*
6. L. Acho que era porque era - - a língua que a gente tem mais acesso no país - - é - - que tocava no rádio que é o meu tio tocava Beatles o tempo todo em casa então eram as influências que a gente recebia do meio era mais o inglês - - é - - pouca coisa do espanhol
7. F. *E a língua inglesa pra você era interessante pra se comunicar pra entender alguém pra entender as letras das músicas que você mencionou pra ler alguma coisa, qual era o seu interesse na língua inglesa?*
8. L. Quando eu era adolescente somente pra música porque eu gostava de traduzir as músicas porque a gente não tinha acesso a tradução na internet, não existia internet aliás - então eu tinha eu gostava das músicas e queria saber o significado do que eles estavam dizendo - então - - era pra isso mas filmes eu nunca tive interesse em ficar traduzindo legenda nada disso
9. F. *Sim e como você começou a estudar a língua inglesa? Como foi?*
10. L. Eu comecei a estudar formalmente na escola mas o ensino era basicamente gramática e tradução e então - não aprendi quase nada depois fiz vestibular pra Letras Português Inglês e comecei a aprender de fato e me comunicar na língua na época se falava do método comunicativo então eu não podia o português não era usado em sala então eu tive muita dificuldade - reprovei em várias disciplinas na época na faculdade e ao mesmo tempo - é - eu procurei fazer outro curso pra tentar melhorar minha *performance* na faculdade mas o

curso não acompanhava a velocidade de a quantidade de horas que que tinha na faculdade eu tinha mais ou menos 30h aula de Língua Inglesa por semana e um curso teria isso talvez em dois meses então os próprios professores da faculdade me aconselharam a estudar sozinha eu comprava revistas com fita K7 na época fazia listas de vocabulário é – colava por toda casa cartaz com o vocabulário e assim eu fui memorizando palavras primeiro a estrutura

11. F. *E você já falou um pouco de como eram as suas aulas de inglês e quais eram as suas atividades favoritas nas suas aulas de inglês, você lembra das atividades que mais gostava? Porque você falou das dificuldades e quais atividades você mais gostava nas aulas de inglês?*
12. L. Eu acho que era a interação diálogo e quando a gente tinha oportunidade de falar né? Porque eu já tinha passado o ensino fundamental e médio inteiro só traduzindo só na parte de escrita então eu gostava de ler bastante e interagir oralmente
13. F. *E você se lembra de alguma atividade de leitura que tenha gostado enquanto aluna?*
14. L. Lembro porque Literatura Americana e Literatura Inglesa eram disciplinas obrigatórias e separadas hoje a Literatura é só Literatura da Língua Inglesa e eles estudam a americana e britânica juntas lá na universidade mas na minha época eram disciplinas separadas então eu comecei ler *short stories* assim e eu lembro da história até hoje me encantei com as *short stories* né? do Edgar Allan Poe e várias vários outros é – autores né – então:: é:: eu acho que as histórias foram incentivo pra eu continuar estudando a língua também
15. F. *E essas atividades de leitura elas eram basicamente ligadas à literatura? Como elas eram? A maioria das atividades de leitura elas eram ligadas à literatura?*
16. L. Sim
17. F. *Elas eram diretamente ligadas à literatura?*
18. L. Sim porque os livros eram usados o *Interchange* o método comunicativo então de base e sequência gramatical então não existiam textos autênticos mesmo ou é: a gente não tinha:: *readers* ou outra coisa adaptada pra ler então o que a gente tinha acesso na época da faculdade era literatura né a leitura e seguir aquele livro né? que era:: na verdade você estudando a sequência gramatical né *simple present* depois passado futuro enfim era isso mas não tinha nenhum texto mais poucos textos biografias adaptadas para o fim gramatical daquela

unidade do livro mas não tinha muito – eu lembro que:: às vezes nós fazíamos pesquisas assim tinha que apresentar :: a biografia de uma pessoa famosa então você buscava em revistas a *Speak Up* é:: textos né? que eram de certa forma uma leitura mas leitura mesmo né? solicitada na faculdade era a por meio da literatura

19. F. *E você se lembra dessas atividades de leitura as pre while e post activities você se lembra de alguma sequência de atividade de leitura que você tenha tido ou não?*
20. L. [risos] Não o texto era sempre um pretexto para a gramática era tudo no futuro [risos] tudo no passado tudo no presente então se apresentava assim apesar de *Interchange* ter se aprimorado nas últimas edições ainda continua com essa base gramatical meio falseada né? é:: hoje colocam textos autênticos mas ainda o suporte do trabalho com textos é sempre a gramática na sequência
21. F. *E você se lembra de alguma atividade de leitura que você tenha realmente gostado quando você estudava inglês, você se lembra de alguma?*
22. L. Eu acho que:: as:: discussões dos das *short stories* americanas e inglesas e depois a gente tinha que apresentar fazer uma produção era uma apresentação oral sobre aquele trabalho então tinha que ler não existia uma prova sobre a a o conto enfim mas – todo mundo tinha que interagir nas aulas nas discussões sobre o conto às vezes a gente assistia um vídeo ou um filme né? por exemplo lá do *A streetcar named desire* a gente assistiu um pedaço do filme e a professora trazia algumas coisas que já era alta tecnologia né? supermoderna pra época de 92 a 95 é :: mas difícil ter prova eu acho que sempre era a produção do aluno depois e a discussão do texto eu acho que por isso eles marcaram assim
23. F. *E por que você ensina inglês? Você gosta de ensinar inglês?*
24. L. Sim sou apaixonada e eu acho que é uma língua bonita [risos] eu acho que é a língua mundial as pessoas precisam dessa língua hoje não é uma questão mais de *status* né? ter essa língua estrangeira é é é é mas na verdade buscando se livrar do vínculo né com a língua americana com o padrão britânico americano usando a língua como internacional então eu acho que hoje em qualquer profissão aqui no Brasil saber inglês é é uma questão assim essencial e:: é:: eu acho que é um acesso à cultura mundial né? porque tem muita coisa publicada nessa língua então eu acho que a pessoa consegue: evoluir

culturalmente ter mais é é: conhecer interagir mais com o mundo inteiro pela Internet pelas redes sociais sabendo a língua mesmo que ela use a variedade local dela invente expressões enfim use o inglês dela tem que ter alguma base então acho que é a língua do mundo e eu fico feliz em estar trabalhando com ela

25. F. *E me conta sobre uma aula que você realmente gostou de dar em que tudo ocorreu conforme o esperado. Você se lembra de alguma aula assim?*

26. L. Uhm - - teve várias né? teve vários fracassos também [risos] não consigo lembrar agora – eu acho que aula de escrita acadêmica que eu tava trabalhando com *summary* é:: eu é:: pedi para os alunos acessarem o *trailer* de um filme que eles gostassem muito depois em duplas os alunos tinham que contar um para o outro *summaryzing* o que era o filme com as coisas que eles sabiam também do que tinham assistido e eles todos eles colocaram opinião né e então a partir daí eu disse “olha *summary* você não pode colocar” dei as características de resumo “opinião porque daí será resenha” e daí a gente trabalhou com alguns textos é um texto sobre ficar acordado à noite fazendo trabalho então naquela aula acho que consegui trabalhar com a questão que eu queria de escrita acadêmica que era *summaryzing* e é:: mas trabalhar com a parte de pensamento crítico também porque todos se viram ali naquele texto nossa eu realmente eu não tenho disciplina eu não consigo ter disciplina suficiente pra me organizar de forma que eu não passe a noite fazendo trabalho e no outro dia eu tô mal de uma forma ou de outra então eu acho que a aula foi uma lição de vida e a partir deles eles conseguiram perceber que o que eles pensavam que era resumo não era um resumo né? e eles ficaram assim surpresos e eles já estavam no terceiro ano da graduação – então eu acho que foi uma aula assim que atingiu a todos então foi bem boa eles gostaram e eu gostei também e a partir deles eles conseguiram perceber que o que eles pensavam que era resumo não era um resumo né? e eles ficaram assim surpresos e conseguiram fazer um resumo sem colocar opinião

27. F. *Como professora que tipo de atividade você gosta de trabalhar com os alunos?*

28. L. É: coisas que façam eles se movimentarem né? é jogos né? que eles conversem que eles fiquem felizes de estar na aula e que a gente fique feliz né? falta movimento eu acho que você tem que tentar mesmo com aulas de leitura por exemplo eu já dei várias oficinas pra professores de você fazer

coisas que os alunos corram pro quadro e coloquem uma resposta [risos] ou vamos ver quem tem boa memória ou não leia esse texto daí você faz perguntas pra saber se eles então tornar as coisas mais dinâmicas na sala pra que a aula seja interessante e que ninguém fique querendo estar no Whatsapp durante a aula preferindo isso do que a aula que queira estar ali presente não só de corpo presente

29. F. *Então você considera as atividades que motivam os alunos que deixem eles interessados de que forma você consegue trabalhar com a motivação deles?*
30. L. Primeiro escolhendo os temas certos né? pra texto de acordo com o perfil então não tem como eu acho que seguir um livro didático só um livro didático pode ser um grande erro né? eu acho que se você tem que conhecer os sujeitos ali e eles são na verdade o foco principal de uma aula qualquer aula então é conhecer os interesses faixa etária o que eles gostam é:: trazer uns temas de interesse primeiro perguntar os que eles querem também ou o que eles não gostam conhecer as pessoas pra criar um clima colaborativo não essa imagem do professor que vai ensinar e eles aprender porque eles têm muita coisa informação eles pegam na Internet rapidamente então eu acho que nosso trabalho é fazer com que eles interajam e que a aprendizagem aconteça independente da informação né: porque informação eles conseguem é de acordo com os interesses deles então a gente precisa considerar o que o aluno o perfil dos alunos acho que é a primeira coisa e pensar em dinâmicas pra que a aula não se torne só expositiva só maçante só centrada no professor ou de apresentação deles que eles participem muito mais do que o professor
31. F. *Lorena há alguma habilidade que você privilegie em suas aulas? Qual é a que você mais gosta de trabalhar com os alunos? Que você considera a mais importante*
32. L. É que agora eu tô com uma visão de texto diferente agora né? então considerando que tudo é texto né? eu gosto de trabalhar com leitura mais nessa visão não tradicional de leitura nessa nova visão de leitura como interpretação de mundo gêneros então eu gosto muito de trabalhar com textos seja o texto uma imagem seja uma música oral eu acho que a gente tem que partir do texto pra contextualizar então é:: seja o que for uma frase ou um objeto que você traga então é e dali da leitura e interpretação desse texto desse gênero é trabalhar de forma integrada fazendo com que eles conversem fazer com que

eles ouçam escutem uns aos outros ou escutem textos orais autênticos é ou que produzam também tanto escrita como oralmente então acho que é integrado mas sempre partindo do texto

33. F. *E que atividade você considera mais difícil de ser trabalhada em sala?*

34. L. Eu acho que a escrita porque o brasileiro não aprende a desenvolver a escrita no ensino médio nem no ensino fundamental né? então eles não têm noção básica de produção de texto principalmente se for gênero acadêmico tudo é muito informal tudo é muito pre-writing as pessoas escrevem bem mas não seguem gêneros então acontece muito de o aluno querer abreviar como ele escreve na Internet né? no msn e é difícil porque você não consegue com vários alunos fazer um trabalho mais individualizado com a pessoa [ ] então eu acho que trabalhar com a escrita é um desafio pra qualquer professor

35. F. *E os seus alunos gostam das atividades de leitura em inglês?*

36. L. Gostam eu acho que até os alunos universitários eles estão mais acostumados principalmente na UFPR na universidade pública na universidade particular eles não gostavam muito onde eu trabalhei ano passado é se você desse mais que duas dois livros ou dois contos já era uma briga é:: então eu não sei eu acho que é uma questão de hábito porque nos dois grupos as pessoas trabalhavam igual trabalhavam o dia inteiro e estudavam à noite e uns estavam habituados a ler então eu acho que a leitura é um hábito e quanto mais você lê é mais rápido vai ser sua compreensão mais rapidamente você vai ler eles diziam que eles demoravam muito tempo e que aquilo cansava e que eles perdiam o final de semana lendo né? e essa reclamação a gente até tem nas disciplinas de curso básico né na na na universidade pública mas depois parece que isso já é superado

37. F. *E o que os seus alunos leem? E como eles leem?*

38. L. Eles leem os que trabalham o dia todo e têm pouco tempo pra leitura leem só o que é solicitado na universidade e alguns leem bastante é Harry Potter [ ] então eu acho que eles buscam essas leituras que tão interessando a maioria dos jovens por aí e se a gente for pensar tem 18 a 21 anos eles são ainda bem jovens e se interessam por essa leitura e as leituras que são obrigatórias na universidade mas os alunos de Letras principalmente eu fico assim surpresa pelo interesse deles com clássicos eles [ ] e é os alunos que não são de Letras



- Inglês eles procuram ler também é [ ] os *readers* adaptados eles gostam de história eu acho que quem está estudando línguas gosta de leitura né?
39. F. *Você se lembra de alguma atividade de leitura que os seus alunos gostaram muito?*
40. L. [ ] A leitura permeia todas as disciplinas mas na literatura é que ela é trabalhada de forma mais intensa na graduação
41. F. *Você gosta de trabalhar com a leitura em sala?*
42. L. Sim eu acho que não tem como não trabalhar com a leitura né? em nenhum curso - - você precisa partir de qualquer reflexão então seja pra ensino de língua ou reflexão sobre qualquer assunto partimos do que já está escrito a gente não vai inventar a roda a gente vai buscar fundamentação teórica pra poder refletir e discutir então
43. F. *Que tipo de atividade de leitura não funciona em suas aulas?*
44. L. Não funciona pedir para os alunos “abram seus livros na página tal e leiam...” ou peguem o texto que eu dei e leiam eles não vão ler vão mexer no celular ou em qualquer coisa menos ter interesse pela leitura então se não tiver uma contextualização daquele texto uma motivação para o aluno ler ele não vai ler mesmo que você disponibilize tempo pra ele ler ele não vai ler e o contrário é bem interessante se você traz trabalha com todo o contexto sobre um assunto e pede para que eles leiam em casa eles vão ler em casa sozinhos e ninguém tá supervisionando porque eles tiveram interesse em ler então eu acho que é um grande fracasso do ensino tradicional é esse né? “abram o livro na página tal leiam e traduzam” era isso que a gente fazia ninguém tinha interesse pelo texto não se trabalhava com o assunto do texto né? então ninguém gostava de ler
45. F. *O que você está lendo agora?*
46. L. Mil textos de linguística aplicada [risos] eu tô lendo muitos textos [ ] para o doutorado e não tô tendo tempo pra ler coisas minhas [ ] porque não tenho tempo e tô exausta e a leitura técnica ela cansa demais [ ] eu tenho mais ou menos 200 páginas por semana pra ler
47. F. *E o que significa pra você ler tanto em sua língua materna quanto em língua portuguesa?*
48. L. Uhm - - eu acho que ler é aprender né é estudar porque se você ler e não entender nada você não leu eu acho que ler é uma forma de evoluir como

pessoa é:: de ter um vocabulário melhor de saber usar variantes da língua de acordo com as situações diferentes de interação é:: eu acho que lendo a pessoa aprende o tempo todo e vai se transformando numa pessoa melhor [ ] mesmo que você leia um gibi ele vai contribuir pra alguma coisa melhorar vocabulário ou trazer alguma moral enfim então eu acho que as pessoas deveriam começar a ler mas infelizmente os livros são muito caros no Brasil [ ] com a internet as coisas estão mais acessíveis o que falta é o hábito da leitura que não foi desenvolvido na escola e esse é um papel que é fundamental da escola

49. F. *O que você gosta de ler?*

50. L. Contos notícias resenhas de filmes lugares e viagens eu leio bastante sobre as cidades e lugares que vou visitar ou se tem um festival alguma coisa eu quero ler antes e geralmente eu compro o livro né? guias pra ler eu acho que você vai com outra cabeça se você lê e aprende as coisas antes tem conhecimento sobre o lugar antes gosto de ler também receita [ ] adoro livro sobre saúde [ ] reportagens também mas é fora textos técnicos acho que é isso [ ]

51. F. *O que vem a sua mente quando você pensa sobre leitura?*

52. L. Na imagem de uma pessoa com livro na mão e também imagens de viagens lembranças de viagens que eu fui os europeus leem muito então onde eles estão no ônibus no barco eles estão com o livro na mão eles aproveitam cada minuto então isso não sai da minha cabeça

53. F. *Lorena, muito obrigada*