



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**THAÍSSA MOREIRA PRADO**

**IDENTIDADES E INVESTIMENTOS DIGITAIS DE ALUNOS DO CURSO DE  
LETRAS**

---

Campo Grande/MS  
2017

M	 <p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b></p>
T.M.PRADO	<p><b>THAÍSSA MOREIRA PRADO</b></p>
IDENTIDADES E INVESTIMENTOS DIGITAIS DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS	<p><b>IDENTIDADES E INVESTIMENTOS DIGITAIS DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS</b></p>
2017	<p><b>Campo Grande/MS</b> <b>2017</b></p>

**THAÍSSA MOREIRA PRADO**

**IDENTIDADES E INVESTIMENTOS DIGITAIS DE ALUNOS DO CURSO DE  
LETRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagens

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva

Campo Grande/MS  
2017

P921i Prado, Thaíssa Moreira

Identities e investimentos digitais de alunos do curso de Letras /Thaíssa  
Moreira Prado. Campo Grande - MS: 2017.

176p.; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,  
Unidade Universitária de  
Campo Grande, 2017.

1. Ensino digital – 2. Pesquisa. 2. Crítica. 3. Autores. I. Título.

CDD 23.ed. 370.193

**THAÍSSA MOREIRA PRADO**

**IDENTIDADES E INVESTIMENTOS DIGITAIS DE ALUNOS DO CURSO DE  
LETRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de linguagens

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS  
(suplente)

---

Prof. Nara Hiroko Takaki  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS  
(suplente)

Campo Grande/MS, 26 de abril de 2017

Aos meus pais,  
por me ensinarem que a única chance de melhorarmos nossa vida é por meio da educação.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer do fundo do meu coração:

Ao meu querido orientador, João Fábio Sanches Silva, por toda a paciência e carinho com que nos tratou, por todas as nossas reuniões que mesmo com “puxões de orelha” sempre foram regadas de felicidade e, por fim, por ser uma pessoa que inspira respeito e admiração por onde passa.

Aos professores Ruberval Franco Maciel e Nataniel dos Santos Gomes, que prontamente aceitaram o convite para participar da minha banca de qualificação. E que contribuíram grandemente para a finalização deste trabalho.

Às professoras do programa: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Aline Saddi Chaves que me mostraram o que é ser pesquisadora e que foram modelos de professoras e pessoas. Sempre dispostas a contribuir e ensinar, estas professoras foram de suma importância para o meu crescimento pessoal durante o período desta pesquisa.

À minha mãe, que sempre me incentivou a seguir em frente com os estudos e é a grande propulsora desse projeto, pois sem ela, não estaria aqui hoje.

Ao meu pai, por toda a paciência durante esses anos todos, por ajudar a moldar meu caráter e por todo o riso compartilhado.

Ao meu irmão Thiago, por ser meu grande fã.

Aos meus colegas do programa Maria das Dores e José Augusto, por podermos compartilhar uns com os outros nossas angústias, leituras e conhecimentos, além da amizade. Meu muito obrigado a vocês por me ajudarem e incentivarem a sempre seguir em frente, não importando o que acontecesse.

Aos meus amigos José Alberto, Natália, Glaecy, Pollyana e Adria, por todos os momentos de descontração e todo apoio tanto na vida pessoal quanto na vida acadêmica. Vocês são muito importantes em minha vida.

À minha amiga Camila Torres, por toda a caminhada que realizamos juntas, por todo o material que me emprestou e nunca devolvi; por ser essa menina doce e brava que sempre foi, e, além de tudo, pelas nossas conversas filosóficas acerca das nossas dissertações e por nossos momentos de estudo.

Ao meu namorado William, por nunca me deixar desistir, por me mandar parar de reclamar e fazer o que tiver que ser feito, pelo amor e dedicação, pela alegria e tristeza que passamos juntos, que tudo isso fique registrado em nossa história.

À equipe Harmonia, meu muito obrigado por terem feito parte da minha vida nestes anos e por entenderem as minhas ausências nos momentos em que precisei. Muito obrigado também por contribuírem com o meu crescimento enquanto profissional e pessoa.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

PRADO, T. M. *Identidades e investimentos digitais de alunos do curso de Letras*. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

## RESUMO

Com o passar dos anos, com as mudanças na disseminação e armazenamento de informações e com os novos modos de organização social, uma mudança na maneira de se ensinar e aprender línguas também parece ter ocorrido. Para entender como estas mudanças podem ou não afetar os aprendizes de língua, os conceitos de identidade (BAUMAN, 2005; BLOCK, 2007; HALL, 2006; NORTON, 2000, 2005), investimento (NORTON, 2000, 2015) e comunidades imaginadas (KANNO & NORTON, 2003; LAVE & WENGER, 1991) serão adotados neste trabalho. Busca-se então, entender as múltiplas relações imbricadas no ensino de língua estrangeira e analisar até que ponto o uso das tecnologias digitais favorece o desenvolvimento de identidades digitais dos alunos de Língua Inglesa do curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Por pensar na língua não como um sistema de signos, mas sim como um instrumento social, dotado de poder e capaz de mudar as relações dos seus usuários na sociedade, este trabalho encontra-se no campo pós-estrutural; sendo esta, uma pesquisa de cunho qualitativo. Os dados foram gerados pelo período de um semestre, por meio de entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários, gravação das aulas, bem como um diário de bordo executado pela professora pesquisadora. Os dados sugerem que o uso das tecnologias digitais no aprendizado de línguas contribuem para o surgimento de novas identidades e comunidades imaginadas, fazendo com que os aprendizes invistam na língua alvo. Como este fato se dá pelo contato com as tecnologias digitais, estas identidades podem ser consideradas identidades digitais.

**Palavras-chave:** Identidades digitais. Investimentos. Comunidades imaginadas.

PRADO, T. M. *Digital identities and investments of Letras program students*. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017

## ABSTRACT

Throughout the time, with the changes in the information storage and dissemination and with new ways of social organization, a change in teaching and learning languages seems to be occurred. To understand how these changes may or may not affect the language learners, the identity concepts (BLOCK, 2007; NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000, 2005; PAVLENKO, 2002), investment (NORTON, 2000, 2015) and imagined communities (KANNO & NORTON, 2003; LAVE & WENGER, 1991) are adopted in this dissertation. I aim to understand the intertwined multiple relations in the foreign language teaching process and analyze to what extent the technology use can benefit the digital identity development of an English language student from Letras program of Federal University of Mato Grosso do Sul. Thinking about the language not as a sign system but as a social instrument, powerful and able to change its users relationship in the society, this paper belongs to the poststructural field, so this is a qualitative research. Data was generated through the period of one semester by semi-structured interviews, open questionnaires, classes recording, as well as a diary made by the researcher. The data suggest that the digital technology uses may contribute to the emerging of new identities, imagined communities, making the learners to invest in the target language. As this fact is done by the contact with digital technology, these identities might be considered digital identities.

**Keywords:** digital identity; investments; imagined communities.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EF	Ensino Fundamental
IsF	Inglês sem fronteiras
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PROJELE	Projeto de Extensão “Cursos de línguas estrangeiras”
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

Resumo.....	08
Abstract .....	09
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I – REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Pós-estruturalismo feminista .....	19
1.2 Da subjetividade na linguagem e/ou língua e discurso .....	23
1.3 Das definições de identidade .....	25
1.4 Investimento e motivação: esboçando paralelos.....	29
1.5 Sobre comunidades imaginadas e comunidades de prática.....	34
1.6 Identidades digitais: redesenhando perspectivas .....	38
1.7 Resumo do capítulo.....	42
<b>Capítulo II – METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	44
2.2 Geração de dados .....	45
2.2.1 Gravação das aulas.....	47
2.2.2 Diário de bordo .....	48
2.2.3 Questionário.....	48
2.2.4 Entrevistas.....	49
2.3 Contexto de pesquisa.....	50
2.4 Participantes da pesquisa .....	51
2.5 Análise de dados .....	52
2.6 Resumo do capítulo.....	52
<b>Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>53</b>
3.1 Poliana: percurso da física até os <i>Webtoons</i> .....	53
3.1.2 Investimento e investimentos digitais .....	56
3.1.3 Comunidades de prática e imaginadas .....	58
3.1.4 Identidades digitais.....	62
3.2 Alexandre: construção de identidades por meio de games.....	64
3.2.1 Investimentos .....	67
3.2.2 Comunidades imaginadas .....	69
3.2.3 Identidades digitais.....	72
3.3 Rebeca: músicas e <i>doramas</i> .....	74
3.3.1 Investimentos e identidades digitais.....	77
3.4 Kelly: relações de poder .....	79
3.4.1 Comunidades de prática e imaginadas .....	85
3.4.2 Identidades digitais.....	86
3.5 Resumo do capítulo.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>

Anexo I.....	98
Anexo II .....	99
Anexo III .....	107
Anexo IV .....	108

## INTRODUÇÃO

Tudo aqui  
Quer me revelar  
Minha letra, minha roupa, meu paladar

O que eu não digo, o que eu afirmo  
Onde eu gosto de ficar

Quando amanheço, quando me esqueço  
Quando morro de medo do mar

Tudo aqui  
Quer me revelar  
Unhas roídas  
Ausências, visitas  
Cores na sala de estar

O que eu procuro  
O que eu rejeito  
O que eu nunca vou recusar  
Tudo em mim quer me revelar  
(Zélia Duncan – Me revelar)

Desde o início desta pesquisa sempre acreditei que utilizaria a letra desta canção em alguma parte do texto. A opção por utilizá-la aqui não é um mero acaso. Além de fazer parte da minha vida, esta música evidencia o jogo de identidades a serem reveladas, mas que nem sempre são. Assim, tudo em nós, tenta revelar nossas identidades, desde o que não dizemos até aquilo que (não) recusamos.

É possível traçar um paralelo entre esta canção e este texto, já que assim como na música, mesmo aquilo que rejeitamos e/ou não dizemos fazem parte do que somos. Ou seja, compõem nossas identidades. Nesse jogo de querereres, partes de nossas identidades são reveladas.

Nesta dissertação, as identidades são entendidas não como fixas, mas sim como múltiplas, multifacetadas e em constante mudança (NORTON, 2000). Daí dizer que apenas partes das nossas identidades são reveladas por meio de nossos querereres. Desta forma, as identidades dos aprendizes de línguas não são diferentes, estão, também, em constante estado de reconstrução. Para Pavlenko (2002) as línguas são lugares de construção de identidades. É na e pela língua que os aprendizes de línguas são capazes de negociar e reinventar suas identidades.

O uso das tecnologias digitais tornou-se muito comum hoje em dia e, de certa forma, elas exercem certa influência na aquisição de línguas. Não são raros os sites voltados ao aprendizado de línguas, as vídeo aulas disponíveis no Youtube e as plataformas de ensino,

como o Moodle, o Edmodo entre outros. Mas, nem só dessas ferramentas vive o aprendiz de línguas. Há também as séries, os filmes, os *cartoons* e os *games* produzidos na língua alvo dos aprendizes de Língua Inglesa (LI). Assim, nesta dissertação, a LI e as tecnologias digitais estão ligadas na construção das identidades digitais dos participantes da pesquisa.

É em um cenário fluido que as identidades digitais dos alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS se encontram. Por meio do contato com a LI e estas nuances, quando em contato com as tecnologias digitais, são capazes de modificar nossos investimentos em outra língua e também o modo como entendemos as possibilidades para o futuro (NORTON, 2015). Assim, a seguir descrevo um pouco das minhas formações identitárias, bem como as minhas opções por realizar esta pesquisa.

Antes mesmo de terminar a graduação, havia em mim uma inquietação muito grande relacionada ao fato de ser professora. Estas inquietações me fizeram seguir em frente com os estudos, e, hoje, estou aqui para apresentar-lhes o fruto dessa dedicação. Dito isso, quero explicar-lhes um pouco da trajetória percorrida e quando, como e onde tudo isso começou.

Desde quando tinha por volta de 5 anos, a língua inglesa me segue por onde vou. No início, era uma brincadeira de criança, uma “invejinha” do meu irmão que fazia curso de inglês e eu, com a pouca idade que tinha, não podia entrar em um curso de inglês que minha família pudesse pagar. Aos 7 anos de idade pude iniciar o curso de inglês. As aulas, o método e a quantidade de alunos: tudo era muito diferente das aulas na escola pública em que estudei. Uma realidade que nunca vivenciara. Resultado: a paixão bateu à minha porta; não queria jamais parar de estudar essa língua.

O tempo passa. A exigência por ter uma profissão chegou. Ainda muito nova, com apenas 16 anos, comecei a dar aula dessa língua que me encantava. Ela era a possibilidade de um futuro melhor. Mexeu com as minhas comunidades imaginadas (KANNO & NORTON, 2003). Decidi então, que a melhor coisa a se fazer era regulamentar essa profissão, trazer novos instrumentos e teorias à minha, então, pequena bagagem. Foi assim que iniciei a graduação em Letras.

Vinda de escola pública, pensava conhecer a realidade dos professores, e ao chegar na universidade, uma realidade para mim utópica de trabalho com o uso de tecnologias digitais me foi apresentada. Inocente, pensava nunca poder aplicá-las devido à quantidade de alunos em sala, ao barulho e a conversa sempre presente. Então, após terminar a graduação, tive a sorte de “cair de paraquedas” em uma escola muito boa, a qual devo todo meu agradecimento por possibilitar uma mudança identitária (BLOCK, 2007; NORTON, 2000, 2013; PAVLENKO, 2002; RAJAGOPALAN, 2003).

Aquela menina, que não acreditava que podia fazer a diferença, descobriu que não só conseguia, mas sim que deveria fazê-la. Entre conversas e discussões, nas nossas sagradas reuniões de terça-feira, sobre alternativas e possibilidades para melhorar a educação, aquela inquietação inicial foi transformando-se em conhecimento sistematizado. Foi então que decidi lutar para entrar no mestrado. Consegui.

Agora, já não mais a mesma, sigo os caminhos tecendo, costurando tudo aquilo que sempre sonhei em fazer. As experiências somam-se umas às outras, assim como eu, já não são experiências separadas, mas sim um conjunto, que, somado, vira um todo. Um todo de sonhos e de esperança. Um todo que busca, que reflete e que deseja. Um todo que é dual, que é composto de vários e ao mesmo tempo um só ser. Ser único que se metamorfoseia em vários: professora, aluna, estudante e pesquisadora (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000; 2013; RAJAGOPALAN, 2003).

No cenário dessa vida múltipla, o caos, a desordem e o conflito estão sempre presentes em minhas decisões. Mas, uma coisa sempre permeou esse caminho: a língua inglesa. Ela mudou o rumo da minha história, esteve presente desde sempre e abriu (e ainda abre) portas para o meu futuro. Transformou o que era imaginado em prática. É parte do meu senso de mim mesma (WEEDON, 1997). Talvez, se não a tivesse encontrado pelo caminho, não teria optado em ser professora e agora pesquisadora.

Destes conflitos, caos e desordem, surgem também os caminhos percorridos durante esta pesquisa. Desde o início dela até agora, passei por diversas instâncias do ensino de língua inglesa. Primeiramente, trabalhava em escola bilíngue, na educação infantil e no Ensino Fundamental II (EF), portanto, o contexto de pesquisa seria com minha turma de sétimo ano do Fundamental. No começo do ano de 2015, surgiu a possibilidade de ser professora substituta no ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e, com muito pesar por deixar os meus pequenos, agarrei a chance.

No meu tempo de substituta, lecionei em várias turmas, dentre elas estava a que rendeu os frutos dessa pesquisa. Já conhecia boa parte dos participantes, apesar de não ter tanto contato com eles. Neste período, passamos por diversos problemas, tivemos uma greve, as salas foram pintadas, o que nos impediu de ter aula; os alunos tiveram que realizar o estágio, portanto foram liberado das aulas. Mas, mesmo com tudo isso, consegui coletar os dados, que serão apresentados mais à frente, e cumprir com o propósito desta pesquisa. A seguir, você será apresentado a algumas questões que permeiam esta pesquisa.

Ariano Suassuna em uma palestra no Tribunal Superior do Trabalho em 2012<sup>1</sup>, discute a sociedade atual brasileira. Nesta palestra, o escritor relata que após o convite para ser membro da Academia Brasileira de Letras, foi jantar na casa de uma pessoa que o perguntou se já havia ido para a Disney, ele a respondeu que não. No decorrer do jantar, a mesma mulher perguntou a outro convidado se ele já havia ido para a Disney também. Para Ariano, a mulher dividia as pessoas em duas categorias: as que foram para a Disney e as que nunca haviam ido.

Durante a palestra, o escritor levanta a questão da apropriação cultural/supervalorização cultural americana realizada pelo povo brasileiro. Apesar da nossa identidade cultural, ainda importamos muito da cultura norte americana. Não é de se estranhar ver anúncios como: *Sale, 70% off, plus size, hairstylist*, entre outros. Com este acesso maior à língua e também com as tecnologias digitais, os aprendizes de línguas podem, ou não, ter as suas identidades modificadas.

A questão da identidade dos aprendizes de língua inglesa tem sido expandida no cenário brasileiro; autores como CARAZZAI, 2013; LONGARAY, 2009 e SILVA, 2013 adotam uma visão pós-estruturalista acerca das identidades dos aprendizes de língua, por exemplo. Nesta visão tenta-se compreender as identidades dos aprendizes de maneira mais completa, entendendo-as como mutáveis por meio do tempo e do espaço. A fim de tentar expandir esta visão, proponho aqui não somente uma abordagem de identidade de aprendizes de Língua Inglesa (LI), mas também uma oportunidade de entender as identidades digitais de alunos do curso de Letras.

Ainda com poucos estudos nessa área, falar sobre as identidades que emergem por meio do mundo digital é uma tarefa árdua. Porém, também é importante ressaltar que é nos meios digitais que temos acesso a uma estrutura não linear, de leituras truncadas, que refletem a sociedade atual. Portanto, é por meio dos meios digitais que um mundo de possibilidades nos é apresentado. Para Santaella (2010), as redes sociais digitais propõem outras visões. Ou seja, pelos meios digitais os aprendizes de línguas podem ter acesso a outras culturas (SANTAELLA, 2010), outros modos de entender um mesmo fato, ampliando as suas possibilidades para o futuro.

Nessa perspectiva, as redes sociais podem proporcionar identidades fluídas, híbridas, já que apresentam outras possibilidades para se enxergar as relações sociais. Entender as redes sociais assim, implica também em concebê-las como um espaço híbrido, em que todos podem

---

<sup>1</sup> (<https://www.youtube.com/watch?v=8ieVa2tVPac&spfreload=10>)

e têm voz. Este fato corrobora com a ideia de que as identidades são fluídas, múltiplas, multifacetadas e constantemente em conflito, em que os aprendizes são capazes de (re)negociar/contestar as relações de poder (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000; DARVIN & NORTON, 2015).

Por esses motivos, não há aqui a possibilidade de falar sobre meios digitais, sem relacionar as diversas possibilidades que esse campo abre para os estudos de identidade. Desta forma, optei por trabalhar com as identidades digitais dos alunos de Letras com habilitação em Português/Inglês da UFMS. Para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa foram formuladas e deverão ser respondidas no decorrer deste trabalho:

#### **Pergunta geral de pesquisa**

- I) Os alunos-professores do curso de Letras da UFMS que estão envolvidos com os meios digitais podem expandir suas comunidades imaginadas fazendo com que identidades digitais apareçam?

#### **Perguntas específicas de pesquisa**

- I) Qual impacto (se algum) as tecnologias digitais exercem sobre as identidades, investimentos e comunidades imaginadas dos alunos-professores do curso de Letras da UFMS?
- II) Qual impacto (se algum) os investimentos em LI nos meios digitais que esses alunos-professores realizam podem exercer sobre as comunidades imaginadas?

A partir destas perguntas busco repensar a questão do uso das tecnologias digitais no aprendizado de línguas a fim de entender como este uso pode ou não proporcionar o surgimento de novas identidades e investimentos nos meios digitais dos alunos do curso de Letras da UFMS. Para tanto, esta dissertação é dividida em cinco partes. Na primeira parte, a Introdução, apresento um pouco de minha história enquanto aprendiz de línguas e pesquisadora, bem como algumas questões que permeiam esta pesquisa.

No Capítulo I, apresento a revisão da literatura. Nele, conceitos como os de identidade, identidades digitais, comunidades imaginadas e investimentos são explicados/explorados sob a perspectiva pós-estruturalista. Essas teorias servirão de base para a análise dos dados.

No Capítulo II, apresento a metodologia desta pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Isto inclui também os critérios de participação na pesquisa, e os

procedimentos de geração de dados.

No Capítulo IV, procuro responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação. Para isto, utilizo os conceitos teóricos adotados no Capítulo II e a metodologia apresentada no Capítulo III. Além disso, as perguntas de pesquisa específicas serão respondidas neste capítulo.

Para finalizar, na quinta parte, considerações finais, procuro responder à pergunta geral de pesquisa, fazendo as considerações de seus aspectos relevantes, bem como os possíveis futuros encaminhamentos desta pesquisa.

## Capítulo I – REVISÃO DE LITERATURA

Com o passar do tempo, histórias são modificadas, experiências são testadas e tudo muda. Assim também ocorre com as nossas vidas. Esta ebulição identitária nos faz adaptar aos diferentes contextos em que vivemos, e, com isto, nossas identidades mudam, nossas histórias mudam. Muitas vezes, essas diversas identidades entram em conflito, podendo ser definidas apenas em relação às outras. Desta forma, as identidades dos aprendizes de línguas também são alteradas conforme o contexto em que se inserem. Eles podem ser aprendizes em determinadas instâncias e professores em outras; são, sobretudo, sujeitos sociais.

Rajagopalan (2003), define que as identidades são adaptadas e adequadas às circunstâncias que vão surgindo e que elas são definidas uma em relação às outras. Este jogo de identidades dos aprendizes de línguas só pode ser entendido por meio da tríade: identidade – comunidades imaginadas – investimentos. Estes três conceitos serão apresentados no decorrer deste capítulo e estão intimamente ligados. Ao adotar-se a teoria de identidade, investimento e comunidades imaginadas que concebem os aprendizes de línguas como sujeitos de um mundo social que não estão livre das relações de poder, surgem pressupostas algumas teorias de base, como o pós-estruturalismo e a subjetividade.

Desta forma, o capítulo está organizado em seis seções. Início a discussão com o pós-estruturalismo feminista, corrente base para a compreensão de identidade adotada nesta dissertação. Em seguida, trago algumas definições de subjetividade. Após isto, discuto os conceitos de identidade, investimento, comunidades de prática e imaginadas e, por fim, o construto central deste trabalho: identidades digitais. Para finalizar, apresento um resumo do capítulo.

### 1.1 Pós-estruturalismo feminista

Os indivíduos são agentes de mudança, capazes de se sujeitar às relações de poder ou de contestá-las. É por considerar os fatores extrínsecos à língua que os estudos pós-estruturais feministas são importantes para a área de Aquisição de segunda língua (ASL). Esta pesquisa deve ser entendida deste modo por acreditar que as relações de poder presentes na sociedade influenciam as práticas discursivas dos aprendizes de línguas. As relações sociais representam para o aprendiz uma oportunidade de falar ou de silenciar. E, é por meio da fala e do discurso que os sujeitos podem expressar sua subjetividade. Para Pavlenko (2002),

“a língua na abordagem pós-estrutural é vista não apenas como capital simbólico, mas também como o lugar da construção da identidade.”<sup>2</sup> Daí dizer que esta dissertação situa-se no campo pós-estrutural da língua.

Adoto o posicionamento de que a língua não é mero instrumento de comunicação, mas sim um espaço de veiculação de ideologias, poder e, além de tudo, o lugar em que as identidades são construídas e renegociadas. Neste sentido, entendo as identidades dos alunos de línguas como múltiplas, multifacetadas e em constante mudança (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000; NORTON, 2013). Desta forma, esta pesquisa é de base pós-estruturalista feminista. Para iniciar a discussão do conceito, é preciso que se entenda o que é o estruturalismo

O pós-estruturalismo surge pela contestação das ideias de Ferdinand Saussure, que em *Curso de linguística geral*, realiza o “corte saussuriano” ao formular as dicotomias *língua* vs. *fala* (*langue* vs. *parole*), excluindo os fatores sociais da língua e entendendo-a como um sistema fixo em que cada *significante* produz um *significado*. Por não concordar com essas ideias de Saussure, Jacques Derrida questiona o logocentrismo, por meio da *différance*. De acordo com o autor, *différance* não é uma palavra nem um conceito, não pertence à voz nem à escrita no sentido comum, mas sim a um ‘entre-espaço’ de fala e escrita (DERRIDA, 1968).

Neste sentido, *différance* refere-se a duas estratégias de produção de significados: *difference* (diferença) e *deferral* (diferimento). A pós-estruturalista feminista Christine Weedon, afirma que “para Derrida, não pode haver significados (conceitos) fixos, e significantes (imagem acústica do som), que têm sua identidade somente na diferença de um com o outro e são sujeitos de um processo sem fim de diferimento<sup>3</sup>” (WEEDON, 1997, p. 25, tradução minha). Sendo assim, os significantes são sempre localizados no contexto discursivo e seus significados podem variar de acordo com o contexto em que estão inseridos; ou seja, os sentidos são sempre construídos nos contextos e nunca prontos nos discursos.

A contestação de Derrida (1968) foi o marco inicial dos estudos pós-estruturalistas. As ideias do autor foram sendo aprimoradas ao longo do tempo e hoje temos várias ideias para definir o que é o pós-estruturalismo. Apresento, a seguir, três concepções do pós-estruturalismo. Após isto, apresento outra vertente: o pós-estruturalismo feminista. Para Morgan (2007),

---

<sup>2</sup> “Language in the poststructuralist framework is viewed not only as symbolic capital but also as a site of identity construction” (PAVLENKO, 2002, p. 284)

<sup>3</sup> “For Derrida there can be no fixed signifieds (concepts), and signifiers (sound or written images), which have identity only in their difference from one another, are subject to an endless process of deferral.” (WEEDON, 1997, p. 25)

[...] ao invés de focar em propriedades intrínsecas das palavras ou relações com um sistema fixo, pós-estruturalistas geralmente investigam condições extrínsecas – as intenções sociais dos usuários da língua – em suas análises críticas de textos.<sup>4</sup> (MORGAN, 2007, p. 952, tradução minha).

Desta forma, o que importa aqui não é a relação entre significante e significado, por exemplo, mas sim as relações de poder presentes no âmbito discursivo, já que é por meio da língua que os usuários se expressam. Por relações extrínsecas, entendo tudo aquilo que não esteja relacionado ao sistema linguístico, como as relações de poder, as identidades, subjetividade, cultura, entre outros. Mas, arrisco-me a dizer que nem sempre os usuários da língua estão/são conscientes das intenções sociais. Por vezes, os usuários da língua exercem poder sobre o outro de modo inconsciente. Assim, em uma situação de comunicação, um aprendiz de língua estrangeira pode deter mais poder sobre outro por ter mais conhecimento da língua; o aluno com menos conhecimento linguístico poderá então ser silenciado pelas relações de poder existentes naquela situação de interação.

Weedon (1997) afirma que “todas as formas do pós-estruturalismo assumem que o significado é constituído dentro da língua e não é garantido pelo sujeito que o fala”<sup>5</sup>. Este fato é, então, presente em todas as vertentes dos estudos pós-estruturais. Assim, o significado é construído muito mais por fatores extrínsecos à língua do que pela própria palavra, como era postulado pela visão saussuriana.

Já para Block (2007), “Pós-estruturalismo é sobre mover-se além da busca por ‘leis invariáveis e universais da humanidade’ para uma concepção com mais nuances, multinivelada e finalmente, complicada do mundo ao nosso redor”<sup>6</sup> (BLOCK, 2007, p. 13, tradução minha). A ideia de Block (2007) só pode ser entendida com referência a um mundo social complicado e em constante mudança, ou seja, um mundo de contradições, multifacetado e que se reflete nas identidades e subjetividades dos aprendizes de língua.

Com o início das contestações das ideias saussurianas, há o início do pós-estruturalismo. A última vertente considera que a língua não é mero veículo de comunicação, mas sim um veículo de ideologias, que não está isento das influências extrínsecas à língua para a construção dos significados. Uma das ramificações do pós estruturalismo é a corrente

---

<sup>4</sup> Instead of focusing on intrinsic properties of words, or relations within a fixed system, poststructuralists often investigate extrinsic conditions – the social intentions of language users – in their critical analyses of texts. (MORGAN, 2007, p. 952)

<sup>5</sup> “All forms of poststructuralism assume that meaning is constituted within language and is not guaranteed by the subject which speaks” (WEEDON, 1997, p.22)

<sup>6</sup>“Poststructuralism is about moving beyond the search for such ‘universal and invariant laws of humanity’ to more nuanced, multilevelled and ultimately, complicated framings of the world around us.” (BLOCK, 2007, p. 13)

feminista.

O pós-estruturalismo feminista sofreu influências do marxismo, já que o autor considerava o sujeito como produto de sua classe social, que era burguesa e defendia os interesses do sexo masculino (MARIANO, 2005, p. 483). Assim, surgiu a necessidade de uma teoria de gêneros, que considerasse as construções sociais do feminino e masculino frente às relações de poder.

Tendo em vista que o Marxismo vê os modos de produção da sociedade como relacionados às estruturas patriarcais é que Weedon (1997) o questiona. Já que para a autora, o marxismo mascara as relações de desigualdade entre os sexos, que reforça a ideia de que as mulheres não representam o mesmo poder que os homens. Justifica-se, então, o surgimento de um pós-estruturalismo feminista.

De acordo com Weedon (1997): “o pós-estruturalismo feminista tem como suposição primária que é a língua que nos habilita a pensar, falar e dar sentido ao mundo ao nosso redor. Sentido e consciência não existem fora da língua”<sup>7</sup> (WEEDON, 1997, p.31, tradução minha). O pós-estruturalismo feminista explora como as relações de poder entre indivíduos, grupos e comunidades afetam as suas vidas individuais por meio da língua em um determinado tempo.

Já para Barrett (2005), “a perspectiva pós-estrutural feminista pode examinar também o papel da língua na produção e manutenção dos privilégios”<sup>8</sup> (BARRET, 2005, p. 86, tradução minha). Aqui a visão é voltada tanto para os gêneros como para a função da língua em uso. Ou seja, a língua e os discursos são capazes de manter os discursos masculinos, por exemplo, em posições de maior poder.

Porém, para Weedon (1997) “a língua é o lugar em que formas atuais e possíveis de organização social [...] são definidas e contestadas. Também é o lugar em que nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade é construída”<sup>9</sup> (WEEDON, 1997, p. 21, tradução minha). Ao mesmo tempo em que se veicula determinados discursos de poder pela língua, é também por ela que somos capazes de contestá-los. Assim, por meio da língua e das ideologias<sup>10</sup> podemos

---

<sup>7</sup> “feminist poststructuralism makes the primary assumption that it is language which enables us to think, speak and give meaning to the world around us. Meaning and consciousness do not exist outside language.” (WEEDON, 1997, p.31)

<sup>8</sup> A feminist poststructural perspective would also examine the role of language in producing and maintaining privilege” (BARRETT, 2005, p. 86)

<sup>9</sup> “Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social [...] are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is *constructed*.” (WEEDON, 1997, p. 21)

<sup>10</sup> A interpretação que Weedon (1997) faz das pesquisas Althusser é que a língua é o veículo das ideologias e que instituições – as escolas, as igrejas, a família, as leis, entre outros – funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Os indivíduos de uma sociedade são, então, governados pelos AIEs sob o interesse da classe dominante por meio da língua, pois é somente por meio da língua que podemos ter acesso às ideologias.

desconstruir as concepções de feminino e masculino em nossa sociedade e entender os sujeitos como plurais. É também nela e por ela que construímos nossa subjetividade, tópico da próxima seção.

## **1.2 Da subjetividade na linguagem e/ou língua e discurso**

Identidade e subjetividade são construtos complementares. Não podemos falar sobre identidade sem mencionar a subjetividade. Woodward (2014) relaciona a subjetividade aos sentimentos e compreensão do nosso “eu”, aquilo de mais íntimo em nós. É também a nossa ideia sobre nós mesmos. A subjetividade também compõe as nossas diferentes e conflitantes identidades, pois é por meio dela que os sujeitos adotam e externalizam diferentes identidades por meio da língua.

Weedon (1997) elenca três características da subjetividade que são fundamentais para se entender as identidades dos aprendizes de línguas: a natureza múltipla dos indivíduos; a subjetividade como área de conflito; e a subjetividade que muda com o decorrer do tempo. Primeiramente, o pós-estruturalismo considera os indivíduos e suas identidades contraditórias, diversas e dinâmicas, ou seja, a subjetividade é construída em um indivíduo descentrado, com múltiplos desejos.

Para a autora, a concepção de subjetividade como área de conflito é uma extensão das múltiplas e contraditórias identidades sociais. A subjetividade é produzida em diversos campos sociais estruturados pelas relações de poder, na qual os indivíduos podem assumir diversas posições sociais. Ou seja, os sujeitos não são entendidos aqui como passivos, mas sim, como seres agentes, que podem aceitar uma posição marginalizada impostas por determinados discursos ou produzir um contradiscurso para resistir a essa imposição.

Por último, por Weedon (1997) entender a subjetividade como múltipla, contraditória e uma área de conflitos, é que a autora afirma que a subjetividade muda através do tempo. Ou seja, a subjetividade não permanece a mesma com o decorrer do tempo, ela é modificada já que os sujeitos apresentam conflitos e são descentrados.

De acordo com Woodward (2014), “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2014, p. 56). Nesta perspectiva, a subjetividade pode ser racional ou irracional, já que estamos sujeitados às relações de poder que estão além do nosso poder de controle e que são veiculadas pela língua. Por este motivo, os sujeitos são sujeitados ao discurso e, por isso, devem adotar posições com as quais se

identificam. Estas posições, são, para ela, as identidades.

Weedon (1997) afirma que “‘subjetividade’ é usada para se referir a pensamentos e emoções conscientes e inconscientes dos indivíduos, seu senso de si mesmo e seus modos de entender sua relação com o mundo<sup>11</sup> (WEEDON, 1997, p. 32, tradução minha). Ou seja, a concepção de subjetividade leva em consideração aquilo que nós acreditamos ser e não as ideias que as pessoas fazem de nós. A subjetividade é, então, uma percepção pessoal dos indivíduos sobre seus próprios pensamentos, suas emoções e suas relações com o mundo social.

Compreender a subjetividade como construída no/pelo discurso, é considerar que os alunos são constituídos por diversos campos discursivos, que, muitas vezes, entram em conflito. Para Weedon (1997), “pós-estruturalismo propõe uma subjetividade que é precária, contraditória e em processo, constantemente sendo reconstituída no discurso a cada momento que pensamos ou falamos”<sup>12</sup> (WEEDON, 1997, p.32, tradução minha). Assim, quando falamos ou pensamos estamos organizando e reorganizando nosso senso de nós mesmos, é então que podemos negociar aquilo que acreditamos ser.

Para Moita Lopes (2002),

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002, p. 31)

Os discursos fazem parte da construção da subjetividade dos indivíduos. Assim, analisar os discursos é analisar também os indivíduos e suas ações ou investimentos. Moita Lopes (2002) entende que é a linguagem que constrói a realidade social dos indivíduos. Daí a importância da linguagem na construção da identidade dos aprendizes.

Em suma, entendo a subjetividade como uma colcha de retalhos das nossas interações. Cada pedacinho vai se juntando aos outros e formando assim quem nós somos: um pouco de tudo, um pouco de todos. É, além disso, nossos pensamentos mais profundos e pessoais sobre quem nós somos e o modo como entendemos o mundo ao nosso redor. A subjetividade e a identidade não são conceitos distintos, mas sim complementares e necessários para a existência do outro. Os construtos de identidade serão melhor discutidos na seção a seguir.

---

<sup>11</sup> “subjectivity is used to refer to the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world” (WEEDON, 1997, p. 32)

<sup>12</sup> “poststructuralism proposes a subjectivity which is precarious, contradictory and in process, constantly being reconstituted in discurso each time we think or speak.” (WEEDON, 1997, p.32)

### 1.3 Das definições de identidades

No texto seminal de Norton Peirce (1995), a autora buscava compreender de forma mais abrangente as identidades dos alunos de línguas, mas com vistas a uma teoria que integrasse os aprendizes de línguas e o contexto de aprendizagem. Até aquele momento, as teorias de aquisição de uma segunda língua, apenas classificavam os aprendizes de forma binária, o que levava à compreensão de que bastava que o aluno estivesse motivado para que ele aprendesse uma língua. No entanto, neste mesmo artigo, Norton Peirce (1995) traz uma concepção de identidade que busca entender os aprendizes de forma mais completa.

Para Norton & Mckinney (2011), os teóricos de ASL precisam de uma teoria de identidade que integre o aprendiz em um mundo social maior e evidenciem como as relações de poder podem afetar o acesso dos aprendizes à comunidade alvo. São estes motivos que fazem Norton Peirce (1995) desenvolver uma concepção diferente de identidade; argumento central desta dissertação.

Porém, antes de apresentar as concepções de Norton (1995, 2000, 2013), discuto outros conceitos de identidade. Desta forma, esta seção está organizada da seguinte maneira: primeiramente, apresentarei algumas concepções de identidade (HALL, 2014); em segundo lugar, trago as concepções de identidade no mundo líquido moderno (BAUMAN, 2005); e, por fim, noções de identidades de alunos de segunda língua (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000; BLOCK, 2007; PAVLENKO, 2002).

Com os estudos identitários sociológicos de Hall (2014), pude notar que as identidades mudam à medida que a sociedade muda. Sendo assim, o autor afirma haver três concepções de identidades. A primeira é relacionada ao sujeito do Iluminismo, em que o sujeito é visto como “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2014, p. 10). Ou seja, o “eu” era considerado a identidade de uma pessoa, e visto dessa perspectiva, o sujeito permanece essencialmente o mesmo desde o seu nascimento até sua morte.

Já a segunda concepção, de sujeito sociológico, começa a refletir as implicações da sociedade moderna, pois a identidade aqui passa a ser vista como formada na relação com pessoas importantes para o indivíduo. A interação eu-sociedade é introduzida, porém esse sujeito ainda apresenta um “eu real” que “é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2014, p. 11). Aqui há um indício de como as relações podem afetar as identidades dos indivíduos.

Então, em consonância com a sociedade, a identidade também vai sendo transformada,

fato que é visto com mais clareza na terceira concepção de identidade de Hall (2014). Para o autor, estamos vivenciando uma modernidade tardia, que está em constante e rápida mudança, e sendo assim, as nossas identidades também. Daí dizer que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade “fixa, essencial ou permanente” e que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Ou seja, assim como a subjetividade proposta por Weedon (1997) a identidade do sujeito pós-moderno é plural.

Para falar sobre o mundo que vivemos hoje, Zygmunt Bauman (2005), em entrevista a Benedetto Vecchi, faz algumas considerações sobre as identidades no mundo líquido moderno. Para o autor, “o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (BAUMAN, 2005, p.17). Nesse sentido, as identidades são fluídas, capazes de serem contestadas e construídas novamente. Além disso, aqui as identidades são moldadas pelas decisões que os sujeitos tomam e pela maneira como agem.

Assim como em Norton (2000), para Bauman (2005), as identidades são conflituosas, já que “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005). Ademais, elas são construídas por meio das relações sociais de seus sujeitos e também apresentam “ampla possibilidade de desentendimento” (BAUMAN, 2005, p.19). Ou seja, as identidades também são conflituosas, pois assim como a subjetividade que, por ser constituída por diversos campos discursivos, apresenta posições muitas vezes contraditórias em que cabe ao sujeito decidir por qual posição tomar em um determinado tempo e espaço.

Norton Peirce (1995) buscava por uma concepção de identidade para entender a natureza do aprendiz de línguas. Desta forma, Norton (2000), afirma que o construto de identidade refere-se “ao modo que o indivíduo entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída por meio do tempo e do espaço e também como o sujeito entende as possibilidades para o futuro”<sup>13</sup> (NORTON, 2000, p. 5). Ou seja, a identidade é construída e ressignificada ao passo que os indivíduos estabelecem suas relações sociais, e à medida que seus desejos e anseios são construídos.

Para Block (2007), a identidade é entendida não como algo fixo, mas sim como fragmentada e contestada pela natureza. Sendo assim, ao adentrar novos ambientes

---

<sup>13</sup> I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how this relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. (NORTON, 2000, p. 5)

socioculturais, os indivíduos entram em um período de desestabilidade e conflito para então encontrar um equilíbrio. Para Block (2007), esse estágio é chamado de *negotiation of difference*, em que o presente e o passado se encontram e assim transformam um ao outro. O resultado desse movimento são as fissuras, as lacunas e a contradição, ou seja, a ambivalência, que, segundo o autor, é primordial para discutir a identidade, já que se refere a “sentir-se parte e também à parte. É afirmação e negação simultâneas de tais sentimentos”<sup>14</sup> (BLOCK, 2007, tradução minha). Os movimentos então, resultam em posições conflitantes. Daí Norton Peirce (1995) sugerir uma nova abordagem para entender a construção identitária dos aprendizes de línguas.

Outra autora que adota a perspectiva pós-estrutural para discutir identidade é Aneta Pavlenko (2002). Para ela, “*Identities* são vistas como construídas no e pelo discurso que fornece os termos em que identidades são expressas (performance identitária) e designa valores diferenciais a diferentes identidades ou posições subjetivas”<sup>15</sup> (PAVLENKO, 2002, p. 284, tradução minha). Além de explicitar que as identidades são construídas no discurso, a autora ainda adiciona que as identidades designam “valores diferenciais”; isto está ligado ao fato de que nem todas as línguas têm o mesmo valor (BOURDIEU, 1995; PAVLENKO, 2002). Quer dizer, as línguas têm os seus valores intercambiáveis nos diferentes contextos sociais em que são utilizadas.

Estes “valores diferenciais” são construídos pelos próprios participantes das sociedades. Para Moita Lopes (2002)

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção dos significados na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas. (MOITA LOPES, 2002, p. 55)

Assim, o discurso, as identidades e os valores diferenciais não são fixos nem mesmo pré-determinados nas comunidades. Todos são construídos e negociados pelos participantes da sociedade de acordo com suas posições subjetivas. É, então, no e pelo discurso que podemos resistir, mudar, contestar as identidades

Além das línguas terem valores diferenciais, os falantes também o têm. Inspirada pelo

---

<sup>14</sup> Ambivalence is the uncertainty of feeling a part and feeling apart. It is the mutually conflicting feelings of Love and hate. And it is the simultaneous affirmation and negation of such feelings. (BLOCK, 2007, p. 22)

<sup>15</sup> *Identities* are seen as constructed by and in discourses that supply the terms by which identities are expressed (identity performance) and assign differential values to different identities or subject positions. (PAVLENKO, 2002, p. 284)

trabalho de Bourdieu (1977), Norton (1995, 2000), entende que o valor da fala não pode ser atribuído separadamente de quem fala, e esta não pode ser considerada sem referência a um mundo social de relações (NORTON, 2000). Assim, as falas que podem não ser legitimadas em determinadas situações sociais, podem ser valorizadas em outras instâncias comunicativas e vice-versa.

Para Woodward (2014), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir do qual podem falar” (WOODWARD, 2014, p.18). Porém, Norton (2000) considera que nem todos têm o direito de falar, pois, para ela, nem toda fala tem valor, já que quem fala, fala de alguma posição social e este pode ser um lugar desprivilegiado.

Sendo assim, no momento do discurso ou da própria fala, os posicionamentos sociais e as identidades são assumidas. Bourdieu (1995) afirma que nem todos têm direito ao discurso por não serem pessoas legitimadas. Norton (2000) ressignifica esse conceito, ampliando-o dizendo que nem todos têm o direito à fala, já que em seu estudo, muitas vezes, as participantes tiveram o direito à fala negado por serem imigrantes. Assim, não é somente o direito ao discurso que pode ser negado, mas também o direito à fala.

Esse quadro de referência só pode ser entendido na relação identidade e poder simbólico. Para Norton (2000), as relações de poder não são invariáveis, mas sim mutáveis, e renegociadas como recursos simbólicos e materiais à medida que a sociedade muda seus valores. Essas relações não funcionam apenas nas grandes instituições, mas sim no cotidiano, desde o sistema escolar até os encontros casuais (NORTON, 2000). Ou seja, em uma sala de aula, as microrrelações de poder podem ter seu espaço, seja pela competência linguística maior ou pelo capital simbólico.

De acordo com Rajagopalan (1998),

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior ou fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42)

Ou seja, assim como os indivíduos, as línguas também apresentam uma identidade que não é fixa e que está em constante estado de evolução. O fato de um indivíduo adquirir outra língua faz com que as suas próprias identidades sejam reconstruídas, mantendo-se em um estado de fluxo. É por meio das línguas e dos discursos, que os aprendizes podem ter acesso

às identidades da língua e isto implica em novas identidades.

Por fim, entendo que os aprendizes de línguas têm identidades múltiplas, multifacetadas, fluídas, conflitantes, em constante mudança, que sofrem alterações de acordo com as interações sociais obtidas e que são constituídas pelos acessos que temos ou não aos discursos e ideologias. Dentro do contexto desta pesquisa, entendo o aprendizado de línguas como sendo uma atividade política, que sofre influências das relações de (micro)poderes, que podem fazer com que os aprendizes silenciem ou que resistam aos discursos de poder.

Conforme dito no início desta dissertação, as identidades dos aprendizes de línguas devem ser entendidas na tríade: identidade, investimento e comunidades imaginadas. Desta forma, discuto o conceito de investimento na seção a seguir.

#### **1.4 Investimento e motivação: esboçando paralelos**

Pensando nos aprendizes de línguas como seres sociais, com múltiplos desejos e identidades fragmentadas, Norton Peirce (1995) desenvolve o construto de investimento. Para a autora “a noção de investimento concebe o aprendiz de línguas não como sem história e unidimensional, mas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos”<sup>16</sup> (NORTON PEIRCE, 1995, p. 9, tradução minha). Ao conduzir um estudo realizado com mulheres imigrantes no Canadá, a autora observou que as teorias de aquisição de segunda língua não eram suficientes para entender as situações pelas quais as mulheres passavam, situações estas que influenciavam o aprendizado das participantes na língua alvo. Para Norton (2000), a teoria de motivação considera apenas os fatores psicológicos dos aprendizes e não as relações de poder presentes.

Toohey (2000) argumenta que a noção de aprendizado de línguas como um processo de *input* e *output* não examina práticas, atividades e contextos sociais nos quais os aprendizes estão envolvidos. De acordo com a autora, as posições e identidades sociais dos aprendizes afetam as interações em conversas e o acesso que os aprendizes têm para participar em atividades na comunidade. Daí Norton (2000) desenvolver um conceito que considere o contexto social em que os aprendizes de línguas estão inseridos.

Além disso, o construto de investimento deve ser entendido em referência ao que Bourdieu (1977) chama *capital cultural*. O termo *capital cultural* é utilizado para referir-se ao conhecimento, habilidades e outras aquisições culturais em determinadas sociedades.

---

<sup>16</sup> The notion of investment conceives of the language learner, not as ahistorical and unidimensional, but as having a complex social history and multiple desires. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 9)

Bourdieu (1991) observa que as línguas possuem valores diferentes nas diversas sociedades e também representam formas de capital cultural. Por isto, Norton (2000) argumenta que ao investir em uma língua, o aprendiz acredita que irá adquirir maior capital cultural ou recursos materiais. Com isto, os aprendizes investem também em uma outra identidade.

Devemos, então, entender o conceito de investimento, baseado em um quadro sociológico. Norton & Toohey (2001) argumentam a favor de abordagens de aprendizagem de línguas que foquem não somente “nas características internas dos aprendizes, nas estratégias de aprendizagem ou produção linguística, mas também na recepção de suas ações em uma comunidade sociocultural particular”<sup>17</sup> (NORTON & TOOHEY, 2001, p. 308, tradução minha). Ou seja, o contexto social ou de aprendizagem deve(m) ser considerados como parte integrante do processo de aquisição de línguas, já que não é desconectado do mundo real que os aprendizes adquirem outra língua.

Norton (2013) desenvolveu o construto de investimento “para complementar construtos de motivação no campo de ensino e aprendizagem de línguas”<sup>18</sup> (NORTON, 2013, p. 6, tradução minha), já que ela defende uma teoria de aquisição de línguas que considere os aprendizes em sua completude, fator que não é considerado na teoria de motivação. Assim, a autora não considera apenas os fatores psicológicos, mas, principalmente, os sociais. A seguir, apresentarei o conceito de motivação e minha opção por trabalhar com o conceito de investimento.

O conceito de “motivação diz respeito à combinação de esforços mais desejo de atingir o objetivo de aprender a língua mais atitudes favoráveis para aprender a língua”<sup>19</sup> (GARDNER, 1985, p.10, tradução minha). Os esforços dizem respeito às atitudes dos alunos em relação ao seu aprendizado, ou seja, se eles estudam em casa, buscam ajuda dos professores ou procuram na internet e interessam-se pelo aprendizado. Já atitudes favoráveis podem ser relacionadas ao ambiente de aprendizado, aos fatores emocionais dos alunos e ao meio social em que vivem. Além disso, também é preciso que os aprendizes de línguas desejem aprender ou tenham satisfação ao realizar as atividades.

De acordo com o autor, a combinação dos três elementos acima descritos é necessária para que se aprenda outra língua, ou seja, se um aprendiz realiza esforços, tem desejo de

---

<sup>17</sup> “not only on learner’s internal characteristics, learning strategies, or linguistic outputs but also on the reception of their actions in particular sociocultural communities” (NORTON & TOOHEY, 2001, p. 308)

<sup>18</sup> “I developed the construct of ‘investment’ to complement constructs of motivation in the field of language learning and teaching.” (NORTON, 2013, p. 6)

<sup>19</sup> “motivation refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language. (GARDNER, 1985, p.10)

aprender uma língua e também atitudes favoráveis; ele, provavelmente, será considerado um bom aprendiz de línguas. Porém, nem sempre o ambiente será favorável para o aprendizado de línguas; fatores como as relações de poder, a falta do direito de fala e o próprio estado emocional do aprendiz podem influenciar o aprendizado/aquisição de línguas. Daí Norton (1995) desenvolver o construto de investimento.

Desta forma, mesmo que os alunos tenham um ambiente favorável e realizem esforços, pode ser que eles não aprendam uma língua, já que podem ser submetidos a uma relação de poder que os façam silenciar. Assim, temos aqui uma concepção mais ampla da natureza do aprendiz, ou seja, eles não são apenas considerados como bons ou ruins, motivados ou desmotivados, mas sim como tendo identidades que mudam no tempo e no espaço e que são afetadas pelas relações de poder entre os eles.

Para Norton (2013), o construto de investimento “procura fazer uma conexão significativa entre os desejos dos aprendizes e o compromisso para aprender a língua, e suas identidades complexas e mutáveis”<sup>20</sup> (NORTON, 2013, p. 6, tradução minha). Ou seja, o conceito de investimento está mais ligado às ações que os aprendizes realizam para aprender uma língua, sem deixar de considerar as relações sociais complexas sob as quais vivem.

Para Norton (2013), “um aprendiz pode ser um aprendiz de língua altamente motivado, mas pode ter, todavia, um pequeno investimento nas práticas linguísticas de determinada comunidade ou sala de aula, que pode, por exemplo, ser racista, sexista, elitista ou homofóbica”<sup>21</sup> (NORTON, 2013, p. 6, tradução minha). Assim, estar motivado não significa, necessariamente, estar investido nas práticas da língua. Pensando no dado exemplo, é possível afirmar que o escopo de análise das práticas de investimento é muito maior do que os da motivação.

Ao pensar na motivação do modo como Gardner (1985) o faz, acabamos por não considerar os contextos sociais em que os alunos aprendem línguas. Um aprendiz em um contexto de imigração, muitas vezes terá menos contato com a língua alvo por estar em uma situação menos privilegiada. Neste cenário, os falantes nativos irão deter mais poder sobre o imigrante, fazendo, assim, com que não tenham oportunidades favoráveis ao aprendizado de línguas.

Neste quesito o construto de investimento supera o de motivação, já que Norton Peirce

---

<sup>20</sup> “seeks to make a meaningful connection between learner’s desire and commitment to learn a language, and their complex and changing identity” (NORTON, 2013, p. 6)

<sup>21</sup> “A learner may be a highly motivated language learner but may nevertheless have a little investment in the language practices of a given classroom or community, which may, for example, be racist, sexist, elitist or homophobic.” (NORTON, 2013, p. 6)

(1995) tenta “capturar a relação do aprendiz de línguas com o mundo social mutável”<sup>22</sup> (NORTON PEIRCE, 1995, p. 17, tradução minha). Nesta visão, os aprendizes sofrem a influência do meio social em que se encontram. Se pensássemos nesta mesma situação, mas com o referencial da motivação, poderíamos dizer que o aprendiz de língua em contexto de imigração que não faz esforços para se comunicar é um aprendiz fraco ou não é um bom aprendiz de línguas.

Para Gardner (1985), há dois tipos de motivação: a *integrativa*: que diz respeito ao desejo do aprendiz em se integrar ao grupo de falantes da língua alvo ou pelo interesse em conhecer membros dos referidos grupos e poder dialogar com eles/integrar-se na cultura do outro; e a *instrumental*, que refere-se ao desejo de apropriação de uma língua estrangeira para obter um reconhecimento social ou vantagens econômicas/emprego, bons salários (GARDNER, 1985).

Agora, tomemos uma afirmação de Norton Peirce (1995) sobre investimento: “se os alunos investem em uma segunda língua, eles o fazem por entender que irão adquirir maior variedade de recursos simbólicos e materiais, que, por sua vez irão aumentar o valor de seu capital cultural.”<sup>23</sup> (NORTON PEIRCE, 1995, p. 17, tradução minha). Ou seja, ao investir em uma língua, os alunos estão investindo em suas próprias identidades e também comunidades imaginadas, já que acreditam que irão adquirir maior capital cultural.

Apesar de se parecer com a definição de motivação instrumental, a noção de investimento não deve ser considerada equivalente. Primeiramente, o conceito de motivação considera aspectos psicológicos, enquanto o de investimento refere-se a aspectos sociais. Em segundo lugar, a motivação considera os aprendizes como tendo uma identidade unitária, fixa, não levando em consideração as histórias de cada indivíduo; enquanto a noção de investimento considera que os aprendizes têm uma identidade social complexa e múltiplos desejos (NORTON, 2013).

Outro ponto importante é que, para Gardner (1985), realizar esforços para aprender uma língua não significa que o aprendiz está motivado. Para o autor, há duas classes de observação para determinar se o indivíduo está ou não motivado, são elas: “primeiro, o indivíduo mostra uma atividade dirigida por metas, e segundo, a pessoa despende de mais

---

<sup>22</sup> “attempts to capture the relationship of the language learner to the changing social world.” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 17)

<sup>23</sup> “if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 17)

esforços”<sup>24</sup> (GARDNER, 1985, p. 50, tradução minha). Assim, a motivação está ligada à quantidade de esforços que um indivíduo realiza para aprender uma língua por causa de seu desejo de aprendê-la e a satisfação experienciada nesta atividade (GARDNER, 1985). Desta forma, de acordo com a teoria da motivação, se o aprendiz tem uma meta, realiza esforços e tem satisfação na realização das atividades, ele irá aprender. Porém, em um mundo social real, temos limitações e barreiras que, muitas vezes, nos suprimem até mesmo o direito de fala.

Para Darwin & Norton (2015),

[...] o construto de investimento procura romper com as dicotomias associadas com as concepções tradicionais sobre identidade de aprendiz [...] e reconhece que as condições de poder nos diferentes contextos de aprendizagem pode posicionar os aprendizes em múltiplas e, muitas vezes, condições desiguais, os levando a resultados da aprendizagem variáveis”<sup>25</sup> (DARVIN & NORTON, 2015, p. 2, tradução minha)

Assim, o conceito de investimento questiona as classificações dos alunos feitas por Gardner (1985), que considera os alunos como motivado/desmotivado, bom/ruim, introvertido/extrovertido. Como as condições sociais e relações de poder são diferentes nos contextos de aprendizado, os aprendizes irão posicionar-se de diferentes modos também, podendo resistir ao discurso de poder ou silenciar-se. Os aprendizes escolhem qual identidade irão assumir diante das situações que surgem durante o aprendizado. Daí a autora dizer que os resultados da aprendizagem são variáveis.

Ao abordar os processos sociais envolvidos na aquisição de segunda língua, Gardner (1985) elenca algumas teorias para sustentar as hipóteses dos motivos que levam os indivíduos a aprender línguas. Dentre estas teorias, estão o “modelo de aculturação” e o “modelo psicológico social”. O primeiro modelo deve ser entendido em um contexto de imersão do aprendiz, assim, diz respeito à integração psicológica e social do aluno na língua alvo. Há dois tipos de aculturação: a) quando os indivíduos estão “socialmente integrados e psicologicamente abertos a outra língua”<sup>26</sup> (GARDNER, 1985, p. 136, tradução minha); e b) quando o indivíduo “vê a outra comunidade como um grupo de referências que ele consciente ou inconscientemente deseja adotar o estilo de vida e valores”<sup>27</sup> (GARDNER, 1985, p.136).

<sup>24</sup> First, the individual displays some goal-directed activity, and second, that person expends some more effort.” (GARDNER, 1985, p. 50)

<sup>25</sup> the construct of investment seeks to collapse the dichotomies associated with traditional conceptions of learner identity [...] and recognizes that the conditions of power in different learning contexts can position the learners in multiple and often unequal ways, leading to varying learning outcomes. (DARVIN & NORTON, 2015, p. 2)

<sup>26</sup> “socially integrated with the other community and psychologically open to the other language”. (GARDNER, 1985, p.136)

<sup>27</sup> “views the other community as a reference group whose lifestyle and values he consciously or unconsciously

Desta forma, os aprendizes que se estiverem em imersão e motivados irão aprender a língua alvo.

O modelo psicológico social pressupõe uma identidade fixa e unitária que pode ser modificada se o indivíduo adquirir uma língua (GARDNER, 1985, p. 134). Após a língua estar adquirida e influenciando na identidade do aprendiz, podemos ter dois resultados: o bilinguismo aditivo, que está relacionado ao fato de não haver “pressão” para substituir ou reduzir a importância da primeira língua; ou bilinguismo subtrativo, que ocorre quando há o encorajamento das minorias para se aprender outra língua. Nesta perspectiva, o aprendiz de línguas deverá escolher qual cultura acessará, não podendo transitar entre elas. Nestas duas visões de processos sociais, a cultura e a identidade parecem ser fixas. Assim, só podemos escolher uma cultura e uma língua.

Para Norton (2000), ao investir em uma língua, o aprendiz investe também em uma identidade, seja ela imaginada ou não. Ele somente investe por acreditar que irá adquirir um capital cultural ou recursos simbólicos/financeiros. Conforme explicado na seção anterior, as identidades são múltiplas e, muitas vezes, conflitantes entre si, portanto o grau de investimento dos aprendizes pode variar de acordo com as identidades em que se investe e com o meio em que se aprende a língua.

Acredito que estar motivado não é garantia de aprendizado de línguas, visto que as relações de poder nos limitam e reprimem. Então, cabe ao aprendiz quebrar essas barreiras e não silenciar-se. No aprendizado de línguas, nem sempre as condições sociais e/ou psicológicas serão favoráveis, já que não vivemos em um mundo perfeito. Assim, creio que a noção de investimento ascende a de motivação por tentar entender as identidades e múltiplos desejos dos aprendizes com base em situações reais de interação com a língua. Além disso, investir em uma língua pressupõe investir em sua(s) identidade(s) e comunidade(s) ainda imaginadas. Com base nesta suposição, discorro sobre os conceitos de comunidades imaginadas e de prática no próximo item.

### **1.5 Sobre comunidades imaginadas e comunidades de prática**

Até aqui venho falando da relação entre identidades e investimentos e aquisição de línguas. As comunidades, tanto de prática como imaginadas, também são capazes de modificar as relações dos aprendizes com a língua alvo. Isso porque as identidades são

formadas não somente por aquilo que nos é tangível no momento, mas também por aquilo que cremos ou queremos ter/ser. Estas perspectivas/desejos para o futuro referem-se às comunidades imaginadas. Assim, “nossas identidades, então, devem ser entendidas não somente em referência aos nossos investimentos no mundo “real”, mas também em referência ao investimento nos mundos *possíveis*.”<sup>28</sup> (KANNO & NORTON, 2003, p. 248, tradução minha). Estes mundos possíveis são chamados de comunidades imaginadas.

O termo “comunidade imaginada” foi primeiro cunhado por Benedict Anderson ao trabalhar com o conceito de nação. O autor diz que a comunidade “é imaginada porque os membros, mesmo da menor nação, nunca irão conhecer a maior parte de seus membros, encontrá-los ou mesmo ouvir falar sobre eles”<sup>29</sup> (ANDERSON, 1991, p. 49), porém, há um sentimento de nação que os unem. Este sentimento é carregado através do tempo e do espaço e o senso de comunidade com pessoas que nem mesmo conhecemos é criado.

Norton (2000, 2013) ressignifica este conceito de Anderson, dizendo que as “comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da imaginação”<sup>30</sup> (NORTON, 2013, p. 8, tradução minha). *Imaginação* é entendida aqui como “o processo de expandir a si mesmo transcendendo nosso tempo e espaço e criando novas imagens do mundo e de nós mesmos”<sup>31</sup> (WENGER, 1998, p. 176, tradução minha). Daí Norton (2013) dizer que “nos conectamos pelo poder da imaginação”.

Mesmo que não sejam possíveis de serem acessadas em determinado momento, essas comunidades refletem o desejo de participação dos indivíduos. Pensando no ensino de línguas, por exemplo, os aprendizes podem querer participar da comunidade de falantes de língua inglesa, por isso, poderão investir em si mesmos para tornarem-se falantes da língua. Desta forma, a comunidade que era antes imaginada, pode passar a ser real. Este processo é um fator importante no aprendizado de línguas, já que é por meio dele que podemos criar e reinventar imagens do mundo e (re)construir nossas identidades.

Para Wenger (1998), “nós não só produzimos nossas identidades por práticas nas comunidades nas quais nos envolvemos, mas também nos definimos por práticas que não nos

---

<sup>28</sup> “Our identities then must be understood not only in terms of our investment in the “real” world but also in terms of our investment in *possible* worlds.” (KANNO & NORTON, 2003, p. 248)

<sup>29</sup> “It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them” (ANDERSON, 1991, p. 49)

<sup>30</sup> “Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination.” (NORTON, 2013.p. 8)

<sup>31</sup> “imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves.” (WENGER, 1998, p. 176)

envolvemos. Nossas identidades são constituídas não somente pelo que nós somos mas também pelo que nós não somos”<sup>32</sup> (WENGER, 1998, p 164, tradução minha). Nesta perspectiva, as comunidades imaginadas também constituem as nossas identidades e identidades imaginadas. Para Norton (2000), é sempre neste contexto que os investimentos dos aprendizes devem ser entendidos.

Kanno & Norton (2003) afirmam que as “comunidades imaginadas não são menos reais do que as que os aprendizes têm envolvimento diário e podem até exercer impactos mais fortes em suas ações e investimentos atuais”<sup>33</sup> (KANNO & NORTON, 2003, p. 242, tradução minha). Desta forma, as identidades, os investimentos, e as comunidades imaginadas dos aprendizes de línguas estão entrelaçadas. Ou seja, é por meio das comunidades imaginadas que os aprendizes decidem investir ou não em outra língua. Assim, elas podem afetar ou não as trajetórias de seu aprendizado.

Outro tipo de comunidade que também pode influenciar nossas identidades é a comunidade de prática. Diferentemente das comunidades imaginadas, que nos conectamos pelo poder da imaginação, para pertencer a uma comunidade de prática, é necessário ter acesso às atividades em andamento, aos membros mais antigos, e a oportunidades de participação (LAVE & WENGER, 1991). Diferentemente das comunidades imaginadas que não apresentam nenhum pré-requisito para que possamos pertencer a elas, para que uma comunidade seja considerada uma comunidade de prática é necessário que ela tenha determinadas características.

Comunidades de prática são formadas por pessoas em um processo de aprendizagem coletiva em determinadas áreas do conhecimento (WENGER, 2006). Há três características necessárias para que uma comunidade seja considerada uma comunidade de prática, o autor as chama de: *domain*, *community* e *practice*. A primeira característica diz respeito à identidade e ao compromisso com o grupo. Para o autor, uma comunidade de prática não é meramente um clube de amigos ou uma rede de conexão entre pessoas, mas sim um grupo com uma área de interesses em comum.

A segunda característica diz respeito ao compartilhamento de informações e construção de conhecimentos. Por possuir uma área de interesse, os membros das comunidades precisam interagir por meio de atividades e discussões, ajudar aos outros e

---

<sup>32</sup> “We not only produce our identities through the practices we engage in, but we also define ourselves through practices we do not engage in. Our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not.” (WENGER, 1998, p. 164)

<sup>33</sup> “Imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their current actions and investment.” (KANNO & NORTON, 2003, p. 242)

também compartilhar informações. Ao construir um relacionamento entre os membros do grupo, torna-se possível aprender com os outros membros.

A *practice* refere-se à prática em si e ao repertório de conhecimentos produzidos durante os encontros. Uma comunidade de prática não é baseada somente pelas áreas de interesse, os membros devem desenvolver um repertório de recursos, experiências, histórias, ferramentas e modos de solucionar os problemas, por meio da interação. Uma comunidade de prática deve apresentar estas três características. Caso contrário, será apenas uma comunidade ou um grupo de interesses.

De acordo com Block (2007), “para participar de uma comunidade de prática, o indivíduo precisa ter acumulado *capital cultural* (Bourdieu, 1977, 1984) suficiente e apropriado, isto é, recursos e recursos educacionais necessários para se tornar um participante em pleno funcionamento”<sup>34</sup> (BLOCK, 2007, p. 25). Para o autor, os participantes precisam iniciar sua trajetória em uma comunidade de prática com uma participação periférica, e, somente após ter adquirido conhecimentos e recursos, eles poderão ser considerados membros legítimos das comunidades.

A participação em comunidades “não refere-se somente ao engajamento em determinadas atividades com determinadas pessoas, mas sim a um processo mais amplo de ser um participante ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas comunidades”<sup>35</sup> (WENGER, 1998, p. 4, tradução minha). Assim, as comunidades de prática oportunizam não somente o aprendizado, mas também a construção de identidades.

Desta forma, um indivíduo pode ser membro de várias comunidades de prática e ter várias identidades associadas a estas comunidades. Ao fazer parte de uma comunidade de prática de falantes de língua inglesa, por exemplo, o indivíduo pode ter uma identidade associada a esta comunidade. Para Wenger (2000), pertencer a várias comunidades (*multimembership*) é uma característica inerente aos seres humanos. De acordo com o autor, o *multimembership* representa as múltiplas relações que experienciamos por sermos uma pessoa, ora uma, ora múltipla.

Entendo então que as comunidades imaginadas estão intimamente ligadas aos

---

<sup>34</sup> Thus, in order to participate in particular communities of practice, the individual needs to have accumulated sufficient and appropriate *cultural capital* (BOURDIEU, 1977, 1984), that is, the educational resources and assets, necessary to be a fully functioning participant in a particular community of practice.” (BLOCK, 2007, p. 25)

<sup>35</sup> “participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities. (WENGER, 1998, p. 4)

investimentos dos aprendizes, no sentido de que é por acreditar e desejar pertencer a determinadas comunidades que os alunos investem em práticas. As comunidades de prática também podem influenciar as comunidades imaginadas, investimentos e identidades dos aprendizes. Desta forma, os aprendizes que estão envolvidos em uma comunidade de prática digital, podem expandir suas comunidades imaginadas, fazendo com que identidades digitais apareçam. A seguir, entenderemos como este processo é visto nesta pesquisa.

## 1.6 Identidades digitais

Nas últimas duas décadas, os avanços tecnológicos mudaram, o que é possível de se imaginar (KANNO & NORTON, 2003). A chegada da Web 2.0 trouxe consigo uma abordagem colaborativa e o direito de fala para aqueles que se encontram nos meios digitais. Assim, mudaram, além de tudo, o acesso à informação. Estas mudanças podem trazer também uma construção identitária relacionada aos meios digitais. Para Appadurai (2005), as mídias eletrônicas oferecem recursos para a construção de novos “eus” e de mundos imaginados. Nesta perspectiva, estas mídias podem modificar então, as identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes de línguas, por exemplo.

Para Lemos (2011, p. 43), o uso das TICs – Tecnologias da informação e comunicação – fazem parte da base de constituição de uma nova organização social pautada em auto-organização, colaboração e processos horizontais. Estes processos horizontais são, para Santaella (2010), a quebra da estrutura de hierarquia. Ou seja, o uso da internet (Web 2.0) não fornece as informações de “cima para baixo”. As informações as quais temos acesso podem não vir de meios tradicionais de jornalismo, mas sim do *citizen journalism*<sup>36</sup>, por exemplo.

Para Santaella (2010) “na Web 2.0, as novas palavras de ordem são expor-se, trocar, colaborar em atividades de interação que encontram suas bases em princípios de confiança e compartilhamento” (SANTAELLA, 2010, p. 268). Há aqui uma ideia de autoria. Na Web 2.0 os indivíduos podem ter voz, comentar, compartilhar e dar sua opinião em sites, redes sociais, entre outros. Assim, há um princípio de interação entre pessoas dos mais diversos lugares do mundo. Daí dizer que ela expandiu o que antes era inimaginável.

Para Appadurai (2005), mais do que nunca, as pessoas conseguem imaginar que eles mesmos ou seus filhos irão morar ou trabalhar em lugares diferentes do que a sua cidade natal. Para o autor, este fato só é possível pois a mídia eletrônica tem afetado nosso poder de

---

<sup>36</sup> *citizen journalism* – refere-se a quando os indivíduos de uma sociedade postam em suas redes sociais notícias de fatos que estão acontecendo naquele momento

imaginação. Podemos dizer, então, que os meios digitais afetam o modo como entendemos nossas possibilidades para o futuro, ou seja, afetam nossas comunidades imaginadas.

Para os aprendizes de línguas, os meios digitais têm proporcionado oportunidades de envolvimento em atividades na língua alvo. Para Thorne *et al.* (2015), “os ambientes digitais têm aberto possibilidades para configurações de engenharia comunicativa para o aprendizado de segunda língua (L2) bem como para interação intensiva na língua em comunidades bi- e multilinguais preexistentes”<sup>37</sup> (THORNE, 2015, p. 216, tradução minha). O que antes era possível apenas em salas de aula, hoje é possível por meio de notebooks, tablets, smartphones (LEMOS, 2011). Por isto, o debate acerca das tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas vem crescendo (COPE & KALANTZIS, 2000; SANTAELLA, 2010; LEMOS, 2011; GEE, 2000).

Cope & Kalantzis (2000) discutem as novas demandas da sociedade frente à pedagogia dos letramentos em uma sociedade que àquela época estava em pleno processo de mudança. Nas reuniões do *New London Group*<sup>38</sup>, os autores repensam as premissas do letramento para influenciar práticas que podem dar aos alunos habilidades e conhecimentos para alcançar suas aspirações. Em outras palavras: investimentos em práticas que podem possibilitar que os aprendizes tornem suas comunidades imaginadas em comunidades reais.

Durante este processo, o *New London Group* desenvolveu o conceito de multiletramentos. Para Cope & Kalantzis (2000), a noção de multiletramento considera a língua e os modos de produzir significados como dinâmicos e em constante reconstrução. Tal conceito leva em consideração a multiplicidade de modos de significação que emergiram com o avanço das tecnologias digitais. Aqui, o campo textual é integrado com o visual, o áudio, o espacial, entre outros.

Para Rojo (2013), a emergência de novas mídias e de novas tecnologias permitem novos usos concomitantes de linguagens ou semioses diversas. Daí o crescente interesse da área de linguagens pelo uso das tecnologias digitais no ensino. Além disso, Gee (2000) argumenta que estamos vivendo em uma era de mudanças, de novas formas de aprender. Estas mudanças vêm criando novas relações entre as esferas da família, escola, negócios e ciências. E o maior propulsor destas mudanças é a tecnologia digital ou as redes sociais.

---

<sup>37</sup> “Digital environments have opened up possibilities for engineering communicative settings for second language (L2) learning as well as for language intensive interaction in preexisting bi- and multilingual communities.” (THORNE, 2015, p. 216)

<sup>38</sup> O *New London Group* foi criado por um grupo de pesquisadores na metade dos anos 90 com o intuito de desenvolver uma nova pedagogia de letramentos. O grupo enfatizava como que a multiplicidade de linguagens apresentadas pelas novas tecnologias pode ajudar os alunos a se preparar para um mundo globalizado. Dentre os pesquisadores estavam Cope & Kalantzis, Gee, Kress, Fairclough e Luke.

Por outro lado Bonilla & Oliveira (2011) indicam que há uma luta para a inclusão digital dos indivíduos desprovidos de dinheiro. Ao mesmo tempo em que as TIC incluem parte da população no processo de compartilhamento e produção digital, há também um desfavorecimento daqueles que não têm acesso às tecnologias. Para os autores, a noção de inclusão digital focaliza a transformação pessoal e não somente o uso da tecnologia em si. Ou seja, o uso da tecnologia digital é capaz de transformar as vidas das pessoas, e é neste sentido que devemos entendê-las.

Apesar de existirem vários estudos envolvendo tecnologias digitais, muito pouco é visto sobre identidades digitais. Assim, a maioria das pesquisas relacionadas às identidades digitais envolvem letramentos digitais, multiletramentos, mas não abordam o tema identidade. O que proponho aqui é discutir um conceito de identidade digital que integre as influências dos meios sociais nos digitais e vice-versa, bem como os reflexos nas comunidades imaginadas e investimentos dos aprendizes de língua.

Em um estudo sobre identidades digitais, Koosel (2013), define identidades digitais como sendo “quem falamos que somos quando estamos online”<sup>39</sup> (KOOSEL, 2013, p. 154, tradução minha). Ou seja, a identidade digital aqui é entendida como aquilo que falamos sobre nós mesmo nos meios digitais. Esta afirmação traz a ideia de que as identidades digitais são desconectadas de nós quando estamos offline. Assim, ao desconectar da internet, desconectamos também da nossa identidade digital.

Para Koosel (2013), “um indivíduo pode usar uma identidade online para agir como uma extensão de sua identidade offline, ou eles podem usar uma identidade online para mascarar alterar suas identidades offlines e tornar-se alguém ou alguma outra coisa”<sup>40</sup> (KOOSEL, 2013, p. 155, tradução minha). Neste sentido, Koosel (2013) entende identidade digital como uma identidade à parte ou uma extensão da identidade offline dos indivíduos. É também uma forma de os indivíduos tornarem-se outras pessoas.

Santaella (2010) defende que a relação entre o eu e o(s) outro(s) fica rodeada de ambiguidades no ciberespaço, o que promove a construção múltipla dos eus e identidades nos espaços plurais que a internet propicia. Para a autora, a internet se configura como um mecanismo de subjetivação, pois por meio dela temos acesso a diferentes ideologias (SANTAELLA, 2010, p. 290). Desta forma, as identidades digitais não devem ser consideradas desconectadas das nossas identidades, pois ela também constitui nossa

---

<sup>39</sup> “Digital identities are who we say we are when we are online” (KOOSEL, 2013, p. 154)

<sup>40</sup> “An individual can use online identity to act as an extension of their offline identity, or they can use an online identity to mask and alter their offline identity and become someone or something else.”(KOOSEL, 2013, p. 155)

subjetividade, nosso senso de nós mesmos (WEEDON, 1997). Ou seja, a linha entre o eu online e o eu offline parece não existir, já que a internet é um meio de subjetivação e a subjetividade é o que constitui os indivíduos como seres sociais.

De acordo com Koosel (2013), os indivíduos criam uma identidade digital para que possam participar de uma comunidade online, por exemplo, em que podem usar suas informações reais, em outras comunidades podem modificar seus interesses ou fazer de sua identidade uma ficção (KOOSEL, 2013, p. 157). Ou seja, o autor entende a identidade digital como o modo que as pessoas se apresentam nas redes sociais, podendo ser diferente em cada uma delas. Então, os indivíduos podem escolher publicar informações reais ou falsas sobre si mesmos.

Já para Lee (2014), os meios digitais têm tido um importante papel na geração de cultura e conhecimento, que acabam por estruturar o aprendizado e proporcionar identidades multifacetadas. Nas palavras do autor:

[...] a fusão de redes e ferramentas de mídias digitais deu origem a *networked publics*, nos quais jovens têm um papel ativo em comunidades sociais para gerar e compartilhar cultura e conhecimento, que por sua vez irá ativar e estruturar seu aprendizado e identidade. Recentemente está emergindo um tipo de público através do qual jovens podem expor suas redes de conexões para “públicos mais amplos” e também envolver-se em diferentes públicos simultaneamente (exemplo, escola local e contextos online), moldando uma identidade multi-facetada<sup>41</sup>. (LEE, 2014, p. 153, tradução minha, grifos meus)

Assim, o contato com os meios digitais, não fazem emergir apenas uma identidade, mas sim várias, que, por vezes, entrarão em conflito (DARVIN & NORTON, 2015; NORTON, 2000; SANTAELLA, 2010). Além disso, ao envolver-se em diferentes públicos, os aprendizes podem ter suas comunidades imaginadas ampliadas, já que novas visões lhes são apresentadas.

Devo ressaltar também que, como as TICs compõem um espaço de comunicação dinâmico e em constante expansão, no qual fluem processos sociais, econômicos, políticos, culturais e subjetivos (LEMOS, 2011, p. 43), elas representam mais um lugar de veiculação de ideologias. Ideologias estas que interpelam os sujeitos e ajudam a construir as identidades dos indivíduos. Daí dizer que o contato com os meios digitais pode fazer emergir identidades digitais.

---

<sup>41</sup> The merging of online networks and digital media tools has given birth to networked publics, in which youth take an active role in social communities to generate and share culture and knowledge, which in turn will activate and structure their learning and identity. It is newly emerging type of public through which youth can expose their network connections to “broader publics”, and also engage in different publics simultaneously (e.g., local-school and online contexts), shaping a multi-faceted identity” (LEE, 2014, p. 153)

A identidade digital não é nem real nem imaginada. Ela se localiza em um entre-espaço da nossa subjetividade; compõe apenas uma das nossas inúmeras identidades. Não há um determinado momento do dia que as acessamos – por exemplo, quando estamos online – mas sim em todos os momentos, em todos os lugares. O que busco é compreender como o meio digital influencia não somente nas práticas na internet, mas sim nas práticas reais de uso de línguas dos meus participantes. Além disso, a relação aqui não é entendida apenas como se o meio digital influenciasse as identidades digitais, mas sim as relações sociais de dentro e de fora da internet.

Em suma, entendo identidade digital como as identidades que emergem por meio do contato com as tecnologias digitais. Tais identidades podem ampliar o que era até então imaginado, pois expande o horizonte de expectativas de seus usuários. Além disso, a internet e as tecnologias digitais propiciam também a construção da nossa subjetividade, já que veicula várias ideologias. Estas identidades ligam-se ao conceito de investimento à medida que com a expansão das comunidades imaginadas, os aprendizes de línguas, podem investir mais na língua alvo.

### **1.7 Resumo do capítulo**

Enquanto os estudos anteriores acerca das identidades consideravam-nas como única e imutável, os conceitos mais recentes entendem as identidades como múltiplas, multifacetadas, e em constante conflito. É com as características das pesquisas mais recentes que Norton (1995, 2000, 2013) entende a identidade dos aprendizes de línguas. A autora ainda entende que as identidades estão em constante mudanças através do tempo e do espaço. Para Rajagopalan (2003), as identidades estão em constante ebulição e são definidas em um jogo em que se encontram as outras identidades.

Estas identidades em jogo são compostas pelo senso que os aprendizes fazem de si mesmos, pelas suas emoções, sentimentos e pensamentos mais profundos, ou seja, sua subjetividade (WEEDON, 1997). A linguagem e a cultura que dão significado à subjetividade (WOODWARD, 2014), já que é no contexto social que temos acesso aos diferentes discursos e ideologias, partes constituintes da nossa subjetividade. Hoje, além do contexto social, a internet e as tecnologias digitais também configuram-se como mecanismos de subjetivação dos indivíduos. Por meio delas, os indivíduos podem ter acesso aos mais diferentes discursos.

Desta forma, os meios digitais estão envolvidos no processo de construção das identidades digitais dos aprendizes de línguas. Tais identidades podem emergir ou não pelo

contato com a internet e tecnologias digitais. Por meio destes instrumentos, os aprendizes são capazes de modificar aquilo que antes era imaginado. Em alguns contextos sociais, como o estudado por Darvin & Norton (2015), os participantes da pesquisa em Uganda, sentiram-se empoderados por conseguir utilizar uma câmera digital, por exemplo. Outros tiveram suas comunidades imaginadas expandidas, pois, por meio do *eGranary* conseguiam realizar pesquisas e conhecer um pouco da cultura dos outros países.

Para finalizar, acredito que o contato com os meios digitais proporcione a realização de mais investimentos dos aprendizes de línguas. Ao expandir as comunidades imaginadas, os aprendizes realizarão ou não mais esforços para pertencerem a tal comunidade. Para tanto, será preciso investir. Ao investir na língua, utilizando tanto as ferramentas digitais como aulas regulares ou outro modo de aprender línguas, os aprendizes investem também em sua própria identidade (NORTON, 2000, 2013). Assim, os conceitos se ligam uns aos outros, já que as identidades e comunidades imaginadas são construídas e renegociadas por meio das experiências pelas quais os aprendizes passam. Os investimentos são realizados à medida que estas comunidades e identidades são modificadas.

## Capítulo II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentarei a metodologia empregada para a geração de dados da presente pesquisa. Inicialmente, discorrerei sobre a natureza da pesquisa e os instrumentos utilizados para geração de dados. Após isto, abordarei o contexto da pesquisa e os participantes. Para finalizar, explicarei como será feita a análise de dados e apresentarei o resumo do capítulo.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Nesta seção, falarei sobre a natureza desta pesquisa, quais foram os princípios que me levaram a escolher a base qualitativa e as especificidades da pesquisa exploratória e interpretativista. Para tanto, como trato aqui de uma pesquisa da área de conhecimentos Humanos, procuro entender os dados, interpretá-los, e pensar sobre seus reflexos nas identidades digitais dos alunos do curso de Letras da UFMS.

Trabalhar com identidade requer compreender as relações humanas complexas, pois lidamos como as relações sociais impactam as formações identitárias dos alunos. Para tanto, esta pesquisa é de base qualitativa, de natureza exploratória. Bogdan & Biklen (1994) trazem cinco perspectivas das pesquisas qualitativas. Uma delas refere-se ao fato de que as pesquisas qualitativas privilegiam os ambientes naturais (BOGDAN & BIKLEN, 1994), assim, ao coletar dados na sala de aula da turma do oitavo semestre do curso de Letras da UFMS, utilizei um ambiente no qual os participantes estavam presentes todos os dias da semana. Ou seja, em nenhum momento da gravação das aulas, por exemplo, foi necessário sair do local que os aprendizes compareciam diariamente.

Outra observação importante acerca da pesquisa qualitativa é que ela é descritiva e inclui “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48) para a coleta de dados. Para que eu pudesse coletar os dados, utilizei gravação das aulas, questionário, diário de bordo, e entrevistas, que serão elucidados mais à frente.

De acordo com Gerhardt & Silveira (2009), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 32). Ou seja, ao optar por uma pesquisa qualitativa, escolhi tentar compreender o porquê das coisas, e as relações entre os fatos e as identidades dos meus

participantes.

As identidades dos aprendizes não devem e não podem ser quantificadas, já que vivemos em um mundo social com relações desiguais de poder que mudam no tempo e no espaço (NORTON & MCKINNEY, 2011). Para Bogdan & Biklen (1994), “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50). Assim, entender como se dão as construções identitárias digitais de meus alunos é entender os sentidos de suas vidas.

Além disso, os autores ainda afirmam que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51). Daí realizar as entrevistas e os questionários, pois, tentava ver pelas lentes dos meus participantes.

Acredito que esta pesquisa é também exploratória, pois “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Então, aqui a hipótese formulada é que os alunos que têm contato com os meios digitais, assumirão, por vezes, uma nova identidade: uma identidade digital

Em suma, esta pesquisa é classificada como qualitativa por tentar entender as nuances das identidades digitais dos alunos. Entender o porquê do surgimento das identidades digitais dos alunos é um dos fatores importantes para esta pesquisa. Por este fato, a pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, já que busco entender algumas das razões que levam ao surgimento de novas identidades. Por não haver muitos estudos sobre identidades digitais que não envolvam diretamente o conceito de letramento digital, foi necessário formular algumas hipóteses. Daí dizer que esta é uma pesquisa exploratória.

Na próxima seção explicarei como os dados foram gerados.

## **2.2 Geração de dados**

Norton (2000) define a identidade como múltipla, um campo de batalhas e em constante mudança. Assim, a coleta de dados desta pesquisa buscava entender a constituição das identidades digitais dos alunos da forma mais completa possível. Portanto, para a coleta de dados utilizei: gravação de 3 aulas em áudio; diário de bordo; questionários; e entrevistas semi-estruturadas. Estes instrumentos foram divididos durante as três etapas da coleta,

conforme descrevo a seguir.

Coletei os dados no final do segundo semestre de 2015, que, na verdade estava em andamento até Abril de 2016, por conta das greves no Ensino Superior público brasileiro. A coleta foi dividida em três partes. Primeiramente, os alunos deveriam participar das aulas de Língua Inglesa VIII, disciplina em que a coleta foi feita. Como o foco aqui é a identidade digital, selecionei três aulas para abordar o tema “tecnologias digitais”, para tanto, utilizei um capítulo de um livro didático intitulado “*How do people get the news today?*”.

Na primeira aula gravada, discuti com os alunos como eles acessavam as notícias. Algumas perguntas realizadas envolviam tecnologias digitais, enquanto outras não. Além disso, os alunos ainda poderiam acrescentar alguma outra opção trazendo fontes novas de pesquisa de notícias. Como atividade para ser realizada em casa, os alunos tiveram que responder um questionário no Google Forms sobre o modo, frequência e opiniões como eles e seus pais ou parentes acessavam notícias.

Na segunda aula, perguntei aos alunos como foi realizar as atividades no Forms, retomamos as discussões sobre o tema e falamos sobre *citizen journalism*, (quando os indivíduos de uma sociedade podem publicar fatos que estão acontecendo naquele momento em suas redes sociais). Além disso, também vimos um vídeo do TED<sup>42</sup> com outra opinião acerca da qualidade da informação que acessamos.

Na última aula gravada, retomamos todo o assunto discutido relacionando o jornalismo tradicional com o *citizen journalism*. Escutamos também um podcast sobre *citizen journalism*, e outro sobre como a tecnologia afeta as notícias. Por isso, a atividade final proposta aos alunos, era que eles gravassem um podcast e enviassem para um grupo criado no WhatsApp.

A segunda etapa diz respeito ao preenchimento do questionário (anexo II) com algumas questões de cunho pessoal, como nome, idade, informações para contato posterior; e outras para que eu pudesse compreender a natureza das relações destes aprendizes com as tecnologias digitais. Assim, as perguntas referiam-se aos motivos que levaram os alunos a entrar no curso de Letras e a aprender inglês, instrumentos que os ajudam a melhorar a LI; e por último, as questões estavam relacionadas à relação dos alunos com as tecnologias digitais.

Já a terceira etapa compreendeu as entrevistas semi-estruturadas, que foram formuladas com base nas respostas dos questionários aplicados. Então, dos 11 alunos que participaram das etapas anteriores, 8 foram selecionados para a entrevista, pois apresentavam

---

<sup>42</sup> ([\l "t-233853\)](https://www.ted.com/talks/alisa_miller_shares_the_news_about_the_news)

dados que envolviam o aprendizado de línguas juntamente com as tecnologias. Destes 8, apenas 5 compareceram à entrevista na data e local previamente agendados. Por não apresentar dados relevantes para esta pesquisa, uma participante teve os dados arquivados para posterior análise. Desta forma, o número total de participantes foi quatro.

Na próxima seção, serão apresentadas as justificativas das escolhas dos instrumentos de coleta de dados.

### 2.2.1 Gravação das aulas

Como eu era a professora regente na turma de Língua Inglesa VIII, optei por gravar três aulas selecionadas, pois estávamos no último mês de aulas do segundo semestre de 2015. Para falar sobre tecnologia, os alunos tinham um pequeno questionário feito no *Google Forms* (anexo III) sobre seus hábitos de uso de internet e, também, os hábitos de seus pais ou de algum parente. A escolha do *Forms* se deu por dois motivos: primeiro, gostaria de saber se os alunos já haviam tido contato com esta ferramenta, e segundo, porque os dados são mais facilmente quantificados.

Durante as três aulas gravadas, discutimos os reflexos das tecnologias digitais em nossas vidas: como temos acesso às notícias hoje e como os pais dos participantes tinham acesso a elas. Os alunos foram convidados a assistir um vídeo do TED<sup>43</sup> que proporcionava uma reflexão acerca da qualidade da notícia hoje. Neste vídeo, Alisa Miller, palestrante do TED, confirma que temos muito acesso às notícias hoje sim, mas que as maiores buscas realizadas nos sites estão relacionadas a vida das celebridades. Depois de refletir sobre estes fatos, os alunos deveriam gravar um *podcast* falando sobre a influência da tecnologia no modo como temos acesso às notícias hoje em dia.

Essas três aulas foram gravadas para que eu pudesse revisitá-las a qualquer momento durante a análise dos dados. Porém, durante a análise de dados, as gravações das aulas foram o item menos relevante, já que foi no qual menos consegui observar os fenômenos que gostaria de ter observado. Ou seja, mesmo com a gravação das aulas, nem todos os aspectos relevantes para esta pesquisa foram alcançados, já que nem mesmo as câmeras ou gravadores conseguem capturá-los (BABBIE, 20007). Assim, o uso dos outros instrumentos de coleta foram necessários para elucidar as dúvidas e também registrar as minhas impressões enquanto pesquisadora, conforme explicado a seguir.

---

<sup>43</sup>([\l "t-233853\)](https://www.ted.com/talks/alisa_miller_shares_the_news_about_the_news)

### 2.2.2 Diário de bordo

Ainda na primeira etapa da coleta de dados, gravei diários de bordo para que pudesse registrar as minhas impressões e reflexões sobre os alunos naquelas aulas. Desta forma, algumas dúvidas registradas nos diários puderam ser elucidadas no decorrer da terceira etapa. Penso que os diários são fontes de materiais para o processo de reflexão dos pesquisadores. Para Bogdan & Biklen (1994), mesmo que os pesquisadores gravem tanto em áudio como em vídeo, o diário de bordo é útil, pois “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47). Ou seja, é o registro das percepções do pesquisador.

Além disso, para Babbie (2007) “é vital tomar notas completas e precisas do que acontece” e, o autor ainda acrescenta: “se possível, tome notas das suas observações enquanto você as observa”<sup>44</sup> (BABBIE, 2007, p. 309, tradução minha). Então, para complementar as informações gravadas e registrar minhas percepções, gravei em áudio diários de bordo imediatamente após a aula. Optei por fazer um diário para que eu pudesse revisitar as minhas reflexões durante todo o processo de análise de dados.

A seguir, discutiremos a minha opção pelo questionário.

### 2.2.3 Questionário

Durante a segunda etapa da coleta de dados fiz o uso de um questionário (ver anexo II) para elucidar questões acerca da identidade dos alunos bem como a presença de traços de identidades digitais. De acordo com Nunan (1992), os questionários podem variar entre questões fechadas e/ou abertas. Em perguntas fechadas, os pesquisadores determinam quais são as possíveis respostas. Já em perguntas abertas, os participantes decidem o que e como responder. Assim, o questionário apresenta tanto perguntas fechadas quanto abertas.

O questionário aplicado foi dividido em duas partes. A primeira parte compreende as perguntas de 1 a 9, que compreendem os dados pessoais (nome, naturalidade, profissão, e-mail) dos participantes e a frequência de uso da internet.

Na segunda parte do questionário, os participantes deveriam responder questões abertas relacionadas à sua formação identitária, suas comunidades imaginadas, seus investimentos e as possíveis identidades digitais. As perguntas 10 e 11 procuram entender os

---

<sup>44</sup> “it is vital to make full and accurate notes of what goes on. If possible, take notes on your observations as you observe” (BABBIE, 2007, p. 309)

motivos que levaram os participantes a cursarem Letras e a aprender inglês. A pergunta 12 está relacionada aos investimentos realizados na LI por parte dos alunos. A pergunta de número 13 procurava saber se os alunos tinham alguma comunidade imaginada, a qual visavam pertencer e como esta comunidade poderia estar relacionada a LI.

As perguntas de número 14 e 15 merecem atenção especial, já que visam entender, ou ao menos clarear as relações dos pesquisados com o uso das tecnologias digitais tanto no ensino/aprendizado de línguas quanto no uso cotidiano. Portanto, procurava aqui que os alunos relatassem um pouco de suas experiências, se alguma, com o uso de algumas ferramentas disponíveis na internet. Antes de iniciar a coleta de dados, já havíamos discutidos sobre a qualidade das notícias, o uso da internet e compartilhamento de informações e os alunos também já haviam trabalhado com algumas ferramentas durante as nossas aulas. Mesmo discutindo sobre o mundo digital, não foi apresentado aos alunos nenhuma teoria de identidades digitais. O assunto foi discutido para que eu pudesse ter acesso às ideias acerca das influências das tecnologias nas vidas dos alunos.

#### **2.2.4 Entrevistas**

Ainda tentando entender os processos de formação identitária, os participantes que realizaram as etapas anteriores, foram convidados para uma primeira entrevista, que ocorreu no mês de Julho de 2016, para explicar detalhes de suas respostas dos questionários. Para Babbie (2007), a entrevista qualitativa segue aspectos diferentes das quantitativas. Para o autor, a entrevista qualitativa “é uma interação entre o entrevistador e o entrevistado em que o entrevistador tem um plano geral de pesquisa, que inclui tópicos a serem questionados, mas não uma série de questões que precisam ser perguntadas em determinada ordem”<sup>45</sup> (BABBIE, 2007, p. 306). Desta forma, as entrevistas qualitativas de Babbie (2007) são o que Nunan (1992) chama de entrevistas semi-estruturadas.

Para Nunan (1992, p. 149), as entrevistas podem variar em graus de formalidade e em nível de estruturação: (a) não estruturada/livre – em que a entrevista é guiada pelas respostas dos entrevistados e o pesquisador tem pouco ou não tem controle das direções da entrevista; (b) semi-estruturada – em que o entrevistador tem uma ideia geral do que deseja saber nesta entrevista, porém não segue uma lista de perguntas; e (c) estruturada – em que o pesquisador

---

<sup>45</sup> “is an interaction between an interviewer and a respondent in which the interviewer has a general plan of inquiry, including the topics to be covered but not a set of questions that must be asked with particular words and in a particular order” (BABBIE, 2007, p. 306)

define uma gama de questões que devem ser feitas em determinada ordem.

Como as entrevistas não eram o meu primeiro instrumento de coleta, adotei as entrevistas semi-estruturadas, pois assim os alunos conseguiram explicar e/ou dar mais informações sobre as respostas dadas no questionário. Do total de 11 alunos que haviam participado das etapas anteriores e que responderam o questionário, 8 foram para a entrevista, mas apenas 5 compareceram. A seleção foi feita considerando dois aspectos: primeiro, os alunos deveriam ter participado das etapas anteriores, e segundo, foram selecionados os alunos que tinham mais contatos com as tecnologias digitais.

### **2.3 Contexto de pesquisa**

Retomando a introdução, o contexto desta pesquisa mudou muito desde o seu início. Com as oportunidades que surgiram na minha vida, mudei de emprego e também o contexto de pesquisa, assim, deixei de trabalhar com alunos do sétimo ano do ensino fundamental (contexto inicial) e passei a trabalhar como professora substituta de Língua Inglesa no ensino superior (contexto final). Este caminho de uma instância para outra foi muito rápido, pois realizei minha inscrição no concurso de substituto, fiz as provas, fui aprovada e já convocada para trabalhar. Como os alunos não haviam tido aulas de LI no semestre anterior, assim que assinei o contrato com a UFMS já comecei a dar aulas.

A UFMS foi inaugurada em 1962, na cidade de Campo Grande, quando ainda não havia sido feita a divisão do estado de Mato Grosso. Em 1977, após a divisão do estado, a universidade tornou-se um órgão federal com sede em Campo Grande. Hoje em dia, a universidade funciona com unidades setoriais, como o Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS, em que se encontra o curso de Letras; faculdades e institutos; além dos campi de Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Já o curso de Letras foi iniciado em 1988 e, desde então, continua ativo no campus de Campo Grande. O curso de Letras licenciatura em Português/Inglês compreende 8 semestres de aulas presenciais, sendo que as disciplinas de Língua Inglesa estão presentes em todas elas. Desta forma, temos desde a Língua Inglesa I até a Língua Inglesa VIII, estágio final do curso. No primeiro semestre, os alunos começam com os estudos sobre os locais em que a LI é falada e alguns aspectos culturais. Com o passar dos semestres, os alunos passam a estudar aspectos mais gramaticais da língua e seus usos. Os aspectos culturais e estudos/textos teóricos são levados pelos professores à medida que pensam ser necessários.

Como no curso não há uma prova de nivelamento ou algo parecido, todos os alunos que ingressam passam pelas mesmas disciplinas independentemente do seu nível de conhecimento em LI. Mais uma vez, cabe ao professor dispensar alguns alunos ou não. Além das aulas de língua Inglesa, também são oferecidas de forma obrigatórias: laboratório de prática em Língua Inglesa: produção oral e laboratório de prática em Língua Inglesa: produção escrita.

Atualmente, o curso conta com 312 estudantes ativos na habilitação em português/inglês. Deste total, apenas 14 faziam parte da turma em que coletei os dados. Porém, só poderiam participar da pesquisa os alunos que cumprissem todas as etapas na geração dos dados. Na primeira etapa (gravação das aulas), todos os alunos participaram. Na segunda etapa (questionário), apenas 11 alunos responderam. Todos os alunos foram convidados para a entrevista, porém, apenas 5 compareceram na data e local agendado. Sendo assim, descrevo-os a seguir.

#### **2.4 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram alunos do curso de graduação em Letras habilitação Português/Inglês de uma universidade de Mato Grosso do Sul. Na data da coleta de dados, os alunos cursavam o oitavo semestre, ou seja, o último semestre de sua graduação. Apenas 5 alunos participaram de todas as etapas da coleta de dados. Antes de iniciar a coleta de dados, convidei-os a participarem de minha pesquisa, expliquei-lhes o que estava investigando, e pedi-lhes que respondessem a minha carta-convite (anexo I), dizendo se aceitariam participar.

Esta turma foi selecionada com vistas ao perfil dos alunos, já que o grupo era composto por jovens que, conforme pude observar durante as aulas e em conversas informais, usavam o celular e a internet com frequência. Desta forma, a variação etária foi de 20 e 40 anos. Dos 5 participantes que realizaram todas as etapas da pesquisa, uma era casada e tinha filho e o restante era solteiro. Em se tratando de gênero, a turma toda era composta por 3 alunos do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Todos os alunos desta turma foram convidados a participar, porém somente estes cinco participaram efetivamente. Deste total, os dados analisados foram de somente 4 participantes. Esta turma, em particular, passou por duas greves durante a graduação, assim, a maioria dos alunos já deveriam ter se formado na época da coleta de dados (Março/Abril de 2016), porém a colação de grau aconteceu apenas em Junho de 2016.

Outro fator que influenciou na escolha dos participantes foi o fato de esta turma apresentar um bom nível na língua inglesa, bem como o engajamento com a disciplina, visto que eu sempre recebia a devolutiva das “tarefas” passadas. Além disso, constantemente conversava informalmente com os alunos sobre cursos que eles estavam fazendo e livros que eles traziam para que eu desse a minha opinião. Assim, por saber que esta turma estava sempre presente nas redes sociais (*facebook, whatsapp, instagram*, etc) e por estarem sempre prontos a pensar e discutir em língua e sobre a língua inglesa é que ela foi escolhida.

## **2.5 Análise de dados**

Para realizar a análise dos dados, realizei três etapas distintas: na primeira, fiz a categorização dos dados presentes no questionário (BOGDAN & BIKLEN, 1994); na segunda etapa, realizei a transcrição dos dados coletados em áudio segundo a análise da conversação (MARCUSCHI, 2000); e na terceira, realizei a triangulação dos dados. Os dados ainda foram analisados da perspectiva dos estudos pós-estruturais de identidade, investimentos e comunidades imaginadas, como propostos por NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000; NORTON, 2013; DARVIN & NORTON, 2015.

## **2.6 Resumo do capítulo**

Neste capítulo apresentei a metodologia empregada nesta pesquisa. Primeiramente, adentramos então o campo da natureza desta pesquisa, que é definida como qualitativa exploratória. Após isto, apresentei a justificativa de escolha das ferramentas para a coleta de dados. Depois, apresentei o contexto de pesquisa, ou seja, o local em que os dados foram coletados. A seguir, justifiquei a minha escolha pelos participantes da pesquisa, bem como algumas características da turma selecionada. Por fim, apresentei como a análise dos dados foi feita. No próximo capítulo, apresento a análise e interpretação dos dados coletados.

## Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos capítulos anteriores, discuti os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa, os referenciais teóricos que serão utilizados para interpretar os dados e a metodologia empregada para a coleta dos dados. No presente capítulo, viso analisar e interpretar os dados coletados na turma de Língua Inglesa VIII do curso de Letras da UFMS. Para tanto, os dados seguem separados por participantes da pesquisa.

### 3.1 Poliana: percurso da Física até os *Webtoons*

Poliana tem 24 anos, participou do PIBID<sup>46</sup> (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do curso de Letras da UFMS e, provavelmente, por isto, se interessa pela área de tecnologia na educação. A participante demonstrou-se participativa durante as aulas de Língua Inglesa VIII, mesmo após duas greves e alguns meses a mais para terminar a graduação. Assim, o curso de Letras deveria ter terminado em Dezembro de 2015, porém as aulas desta turma foram até o final de Maio de 2016. Mesmo com essas paralisações em defesa de melhores condições e salários na universidade, a turma participante desta pesquisa conseguiu terminar o curso de graduação.

Os dados de Poliana apresentados e analisados aqui compreendem o período de Abril até Setembro de 2016 com os seguintes instrumentos de coleta: questionário, entrevista semi-estruturada, diário de bordo e gravação das aulas. Todavia, antes de iniciar a análise em si, faço uma breve introdução sobre a participante.

Quando comecei a dar aula na turma de inglês da graduação, já conhecia e tinha contato com a maioria dos alunos ali. Com Poliana não foi diferente. Já a conhecia desde quando iniciou a graduação, pois, eu ainda era aluna do curso de Letras. Mas, foi por meio do questionário e, principalmente da entrevista que consegui conhecê-la um pouco mais. A seguir apresento uma parte da história dela.

Assim como outros participantes, Poliana é filha de professora, e, por isso, sempre teve acesso a diferentes tipos de livros didáticos, mesmo que não estivessem sendo utilizados na escola. Este contato com os livros e também a influência de uma professora do ensino fundamental fizeram com que Poliana tivesse interesse pela leitura, e, como ela diz, no

---

<sup>46</sup> Na UFMS, o PIBID tem como foco o estudo de multiletramentos e língua materna. Antes de desenvolver a proposta de intervenção, os alunos realizam estudos sobre os conceitos de letramento e multiletramentos orientados pelas coordenadoras do programa.

questionário “sempre gostei dos estudos da linguagem” (Poliana, questionário, 2016). Por isso, ela decidiu fazer o curso de Letras.

As relações familiares, professores e contato com livros fizeram com que Poliana tivesse interesse pela área de Letras. Porém, esta não era a sua primeira opção de curso. De acordo com Norton (2000), a identidade está em constante conflito, e um desses conflitos identitários apresentados por Poliana era o seguinte:

P: Na verdade (+) nunca quis fazer letras, na verdade. Minha mãe é formada em letras, né, só que aconteceu o seguinte, eu, eu gostava muito da área da linguagem só que eu achava que, tipo assim, não ia ganhar dinheiro com isso então eu acabei indo cursar física, aí eu fiz física um ano e meio [risadas] (Poliana, entrevista, 2016)

Ou seja, por mais que ela gostasse de linguagens, optou por fazer física por acreditar que Letras não supriria suas necessidades financeiras. Além desse, ainda outro conflito foi apresentado: a escolha da língua estrangeira para habilitação. Poliana já era fluente em língua espanhola, com a qual se identificava, porém ao decidir cursar Letras, escolheu a habilitação em inglês mesmo não se identificando com a língua e nem mesmo com as músicas, como dito na entrevista.

A identidade de Poliana é formada então, pelas experiências com os livros didáticos e com uma professora, e também pelas suas relações no curso de física e de letras. O gosto pela leitura e o fato de comprar livros de literatura fizeram com que Poliana decidisse que o curso de física não era a sua melhor opção. Assim, o que antes era uma alternativa para ganhar dinheiro, acabou não funcionando, já que o interesse pela área da literatura e depois línguas cresceram com o passar do tempo. Como ela diz na entrevista:

P: Enquanto a galera tava indo buscar, sabe, livros relacionados com ficção científica e tudo mais; a galera já tava querendo se envolver com pesquisa e eu ainda ia na livraria e eu comprava literatura, eu comprava, sabe, outras coisas que não tinham nada a ver com a minha área. Eu falei assim: não, não vai rolar eu acho que eu vou ter que fazer (+) seguir pra área da linguagem mesmo, eu vou fazer letras. (Poliana, trecho da entrevista, agosto 2016)

Após ter decidido cursar letras, a participante da pesquisa pesquisou sobre o curso, conversou com amigos e percebeu que não era o que ela imaginava que seria. Após entrar no curso e iniciar as aulas, mais um conflito surgiu, pois, a área de literatura não satisfazia os padrões aprendidos por Poliana durante o curso de física. Já que, segundo ela, sua ideia de ciência era mais ligada ao positivismo. Por isto, a participante diz em entrevista que:

Mas, quando, assim, eu fui observar na literatura, pelas suas teorias, e (+) de (+) estudo mesmo eu não conseguia perceber aquilo como uma ciência mesmo e isso me frustrava bastante, então eu fiquei um ano, assim, muito chateada em relação à literatura e um pouco afastada dela principalmente por causa disso. Daí com o tempo, né? lendo mais, estudando mais a respeito da (+) assim, melhorando a minha abstração em relação à literatura mesmo, o estudo da literatura é que eu voltei a gostar, né, da literatura e do (inaudível) dentro do curso. Eu falei assim: ah esse é o curso que me realiza mesmo e que (+) é que eu vou fazer, vou seguir essa carreira. (Poliana, entrevista, agosto 2016)

Após estes conflitos identitários, a futura fisicista ou professora, escolheu realmente cursar Letras. Para isso, um ano antes de iniciar o curso, entrou em um curso de inglês. Foi então que a relação de Poliana com a LI passou a mudar. De acordo com ela, as suas aulas de LI no ensino fundamental e médio foram muito gramaticais, apenas com exercícios de “*fill in the gaps*”. Até então, a participante diz não ter nenhuma conexão com a LI, nem as músicas nem a cultura “pop”.

Com o passar do tempo, do curso de inglês e depois do ingresso na faculdade, Poliana passou a gostar da língua. Ela descobriu que gostava de LI no decorrer das aulas de Literatura inglesa, pois se identificava muito mais com literatura do que com a LI, por exemplo, que apenas escolheu por acreditar que era uma língua mais falada no mundo.

Quando eu falei assim: “Nossa, eu gosto da língua inglesa” foram nas aulas de literatura. A minha primeira aula de literatura inglesa em que eu me identifiquei com a literatura, algumas literaturas que eu já havia lido em língua portuguesa e aí eu fui procurar em língua inglesa. E aí eu falei: nossa isso é muito legal, tô gostando da língua e aí eu comecei a me identificar com alguma coisa que me ligava a língua, sabe? porque ainda assim a música não me ligava, então, foi meu primeiro contato na experiência cultural mesmo. Então foi isso que me fez me ligar mais a língua inglesa e falar assim: Nossa, eu gostaria inclusive se eu for professora de inglês, não sei, vamos trabalhar a literatura de alguma maneira, no ensino fundamental, no ensino médio, não sei como que ia ser, né, nas experiências em sala de aula. Mas eu sou muito curiosa em relação a aplicação, inclusive da literatura, na (+), na sala de aula pra você aprender a língua inglesa. Então, o que me encantou mesmo foi a literatura. (Poliana, trecho da entrevista, agosto de 2016)

As aulas de literaturas de LI representam o momento inicial de conexão de Poliana com a língua. Block (2007) argumenta que ao adentrar novos ambientes socioculturais, os indivíduos enfrentam um período de conflito e desestabilidade, para então, conseguir encontrar um certo equilíbrio. Antes de iniciar o curso de Letras, Poliana passa, então, por um período de conflito, em que diz que não queria ser professora, mas, com as leituras e o curso em si, ela parece encontrar um certo equilíbrio ao ponto de conseguir fazer projeções para o futuro.

Kanno & Norton (2003) entendem que as comunidades imaginadas podem exercer

impactos nas ações dos indivíduos, pois, por meio das projeções para o futuro, os indivíduos podem decidir (ou não) se irão investir mais ou menos. Após encontrar um ponto de equilíbrio, Poliana, consegue realizar projeções para o futuro, ou seja, dispõe de uma comunidade imaginada: a de professora de inglês que utiliza literatura inglesa em suas aulas.

O contato com a língua influenciou as identidades e comunidades imaginadas de Poliana, visto que foi pelo uso da literatura em LI que a participante foi capaz de fazer as suas projeções para o futuro. Para Norton (2013), as comunidades imaginadas não são irreais, pelo contrário, elas podem fazer com que os aprendizes invistam mais em práticas da língua.

No decorrer da entrevista, Poliana, disse que estava pensando em uma maneira de trabalhar com literatura e LI quando fosse dar aula. Assim, é possível afirmar que as aulas de literatura estrangeira exerceram impacto na identidade imaginada de Poliana, já que para Norton (1995, 2000, 2013) toda comunidade imaginada pressupõe uma identidade também imaginada.

Poliana apresenta alguns conflitos identitários que vão desde a escolha do curso até o interesse pela língua inglesa. Estes conflitos ocorrem, pois vivemos em um mundo social em constante mudanças e que é também um espaço preenchido com as relações poder (NORTON, 2000). As identidades de Poliana encontram-se então em constante estado de ebulição (RAJAGOPALAN, 2003). Estes conflitos são mais ou menos resolvidos com o decorrer da graduação, as experiências do estágio e o gosto pela LI, pois é somente neste momento que as identidades entram em um período de estabilidade (BLOCK, 2007). Além disso, estas experiências proporcionaram também o surgimento de uma identidade imaginada, a de futura professora de língua inglesa. Com isso, Poliana realiza investimentos na língua e em sua própria identidade imaginada. Discutirei este tópico na próxima seção.

### **3.1.2 Investimento e investimentos digitais**

Se pudesse definir Poliana e sua relação com a LI em uma palavra, esta seria: investimentos digitais. A maior parte de seus investimentos são feitos nos meios digitais. No decorrer da gravação das aulas, percebi que a participante se atentava muito aos fatos relacionados às tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Além de ser muito ligada a algumas webséries coreanas, Poliana teve um conhecimento teórico sobre os multiletramentos, durante o tempo em que participou do PIBID, visto que este é um dos focos do projeto na UFMS.

Poliana inicia os seus investimentos na LI antes de iniciar o curso de Letras, já que ela já sabia que teria disciplinas ministradas em LI e ela não gostaria de entrar na graduação sem

ter pelo menos um pouco de conhecimento da língua. Conforme dito na seção anterior, Poliana não sentia-se conectada à LI, mas com o maior contato com a língua durante as aulas de literatura, a aprendiz passou a assistir séries americanas e escutar um pouco de músicas em inglês.

Uma das formas que ela encontrou para investir na língua foi o fato de assistir séries em inglês. Além de assistir às séries com os áudios em inglês, ela também utiliza as legendas em inglês, para que possa não somente escutar, mas também ter mais contato com a língua.

P: Bom, é ainda continuo lendo muito em inglês, *webtoons* eu também assisto muitas séries em língua inglesa hoje, só que eu não tinha tanto esse contato (inaudível), comecei a ter esse contato na universidade e aí hoje eu assisto séries com as legendas em língua inglesa e também por causa do áudio, tem os áudios também, que aí, no caso de séries produzidas nos Estados Unidos, entra o áudio em inglês e eu acompanho em inglês. (Poliana, entrevista)

Norton (2013) considera que o construto de investimento “procura fazer uma conexão significativa entre os desejos dos aprendizes e o compromisso para aprender a língua, e suas identidades complexas e mutáveis”<sup>47</sup>. Esta conexão aqui alia o desejo de Poliana de aprender a língua e o seu compromisso com a sua aprendizagem, que se dá, principalmente, pelo fato de ela assistir séries na língua alvo. É possível relacionar o termo capital cultural de Bourdieu (1977) com este investimento de Poliana, pois, além de adquirir a língua, ela também adquire maior conhecimento cultural.

Em um momento em que discutíamos sobre a informação proporcionada pelos meios digitais, gravei em meu diário de bordo a reação de indignação que Poliana teve após ver o vídeo de Alicia Mueller.

Poliana e Fátima ficaram com caras de assustadas durante a gravação da segunda aula após verem o vídeo em que Alicia Mueller mostra a qualidade de informação a qual temos acesso hoje em dia. Na aula anterior e no Google Forms, ela havia respondido que com as tecnologias tínhamos mais acesso à informação. 100% da turma respondeu que somos sim mais informados, apesar disso, após vermos o vídeo, a resposta já não foi mais tão enfática. (Thaíssa, diário de bordo 2)

Esta reação pode ter sido influenciada pelo fato de Poliana ser muito ligada aos meios digitais. A maioria de seu contato com a LI é feita nos meios digitais. Haja vista que ela assiste *webtoons*<sup>48</sup>, séries, escuta música e realiza pesquisas na internet. Todos feitos com

<sup>47</sup> “seeks to make a meaningful connection between learner’s desire and commitment to learn a language, and their complex and changing identity” (NORTON, 2013, p. 6)

<sup>48</sup> *Webtoons* são HQs coreanas produzidas para a plataforma digital.

legenda e áudio em inglês, para que possa melhorar sua capacidade auditiva e também ampliar o vocabulário. Assim, os investimentos são feitos nos meios digitais em sua maioria. Daí dizer que é um investimento digital.

Outro contato que Poliana tem é também com as músicas em LI, que ela diz que “agora que eu tenho gostado mais e, também, quando eu paro pra estudar um pouco aí eu vou lá e pesquiso algumas expressões que eu não sabia, aí eu vou e anoto, essa é uma forma também de eu estudar, pesquisando também” (Poliana, entrevista, 2016). O fato de escutar as músicas em LI faz com que ela busque novas expressões, gírias na língua alvo, o que aumenta o capital cultural de Poliana. Ao realizar pesquisas na internet, estudar, anotar, Poliana investe na língua alvo utilizando os meios digitais.

De acordo com Norton (2011), se os aprendizes investem em uma língua, eles o fazem por entender que aumentarão o seu capital cultural ou recursos simbólicos e financeiros. Como Poliana não acreditava que iria adquirir recursos materiais ao cursar letras, conforme visto na seção anterior, acredito que a sua opção pelo curso de letras foi feita para que adquirisse maior capital cultural e recursos simbólicos. Além disso, Para Norton (2000, 2013) quando os aprendizes investem em outra língua, eles também investem em outra identidade. Ou seja, ao investir na LI, Poliana também investe em outra identidade, que pode ser a de falantes de Língua inglesa.

Assim, os investimentos de Poliana realizados na língua alvo são também uma forma de investir em outras identidades. A participante enxerga nas séries ou músicas uma oportunidade de aprender ainda mais a língua. Esta também é uma forma de manter-se conectada com a LI, já que a sua única comunidade de prática na língua já não existe mais. Na próxima seção analiso as comunidades imaginadas e de prática de Poliana.

### **3.1.3 Comunidades de prática e imaginadas**

As comunidades de prática e imaginadas de Poliana estão intrinsecamente ligadas ao curso de letras. Apesar dos conflitos apresentados no começo deste capítulo, as identidades dela foram modificadas e adaptadas ao contexto apresentado pela graduação. Poliana não queria ser professora, por isto cursou um ano de Física, mas com as possibilidades apresentadas pelo curso e seus investimentos na língua alvo uma nova identidade, ainda que imaginada, emergiu: a de professora de língua Inglesa.

Durante as aulas de Prática de Ensino em LI e o estágio de LI na graduação, Poliana teve a oportunidade de fazer planos de aulas e também teve contato com algumas turmas do

ensino fundamental. A partir disto, ela começa a criar algumas expectativas com relação a ser professora de línguas, pois, até então, ela não se enxergava professora de inglês. Segundo ela:

P: Bom, de verdade, nunca tinha cogitado ser professora de inglês quando eu tava no curso, inclusive quando fui fazer o PIBID essa questão de gêneros textuais me encantavam tanto que eu sempre me imaginava sendo professora de língua portuguesa e, só que, justamente com esse contato com a literatura da língua inglesa, começando a fazer prática de ensino da língua inglesa, fazendo planos de aula mesmo, eu falei: “caraca eu posso ser professora de inglês”, eu ainda não tinha pensado nisso aí isso começou a ser despertado assim em mim e eu acho que foi mais o curso mesmo, do que, necessariamente, algum contato fora, coisas do que eu gosto de ler ou de ouvir, tem mais um estreitamento dentro do curso mesmo, e eu acho que me imaginei mesmo sendo professora de língua inglesa, gostava pra caramba. Com algumas experiências que eu tive anteriormente como professora de língua inglesa (inaudível). Então eu acho que eu prefiro uma (inaudível) pra professora de língua inglesa, mas eu realmente só me vejo trabalhando com a língua inglesa no ensino fundamental, pro ensino médio eu não me sinto à vontade pra isso. Agora, em relação ao ensino de Língua portuguesa pro ensino médio eu me sinto, língua inglesa eu gostaria de estar no fundamental, e o estágio foi também muito bom pra isso, sabe?, pra perceber esse gosto. (Poliana, entrevista)

As aulas de literatura inglesa foram tão significantes para Poliana que, hoje, ela cogita a hipótese de ser professora de LI. Norton define as comunidades imaginadas como “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da imaginação”<sup>49</sup> (NORTON, 2013, p. 8, tradução minha). As comunidades imaginadas de Poliana referem-se a ser uma professora de LI que proporcione um bom conhecimento da língua aos alunos. No decorrer da entrevista, ela ainda menciona que gostaria de lecionar para turmas do ensino fundamental, pois ela seria o primeiro contato da língua com os alunos e que gostaria de vê-los falando.

Além das expectativas para a própria vida, Poliana ainda projeta suas expectativas para a vida de seus futuros alunos. Ela gostaria de ver o progresso de seus alunos na língua alvo. Poliana não quer ser uma professora que trabalha apenas com o aspecto gramatical da língua, mas sim, uma professora que ensine os alunos a falar a língua, de fato. Estas comunidades são imaginadas por Poliana ao observar que o material fornecido para a escola pública na qual estagiou era muito bom. Segundo ela,

Bom, eu pensei em ser professora (+), é porque, assim, eu tive o estágio e foi no fundamental, o meu estágio de língua inglesa naquele velho formato, e eu vi um material incrível que as crianças receberam pra aprender língua inglesa, vinha até cd pra eles, eu ficava assim: “caracas que material incrível!” Eu achei o livro super bom, eu falei assim: “dá pra trabalhar e dá pra eles saírem falando mesmo daqui”. Então como a língua inglesa, o primeiro contato que eles vão ter é no ensino

<sup>49</sup> “groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination.” (NORTON, 2013.p. 8)

fundamental, eu acho que me sentiria muito bem dando aula no fundamental do que no ensino médio. Acho que ainda me sentiria um pouco frustrada de pegar turmas que perderam o fundamental inteiro, porque, às vezes, o professor não fez um bom trabalho e aí você, sabe, seria um trabalho muito árduo eu acho. Mas não que eu não faria, só que é assim, seria interessante eu ver os meus alunos tendo o primeiro contato com a língua inglesa no fundamental e eu vendo eles começando a falar, a melhorar cada vez mais assim, seria muito legal. (Poliana, entrevista)

Para Kanno & Norton (2003), as “comunidades imaginadas não são menos reais do que as que os aprendizes têm envolvimento diário e podem até exercer impactos mais fortes em suas ações e investimentos atuais”<sup>50</sup> (KANNO & NORTON, 2003, p. 242, tradução minha). As comunidades imaginadas de Poliana representam um desejo tão forte que ela é capaz de projetar não somente o seu futuro, mas também de enxergar uma mudança na vida dos alunos. Esta mudança é representada pela língua, pois, ela acredita que, assim como a LI possibilitou uma mudança identitária nela, também modificará as identidades dos seus futuros alunos.

Relacionando as comunidades imaginadas ao conceito de investimentos, é possível dizer que estas comunidades apresentadas acima tornaram os investimentos de Poliana maiores. Conforme exposto na seção anterior, para aprender mais a língua, a participante não assiste suas séries em língua portuguesa, apesar de comentar em um trecho da entrevista que hoje em dia as legendas em português são publicadas na internet muito rápido, mas que ela preferia assistir os *webtoons* e séries com as legendas em língua inglesa mesmo para que aprendesse mais.

Outra comunidade, a qual Poliana visa pertencer, é a de professora de língua inglesa que utilize de alguma maneira literatura em sala de aula, seja ela por meio de poemas ou outros tipos de literatura. Ainda que não imediatamente tangível, esta comunidade faz com que Poliana invista nesta identidade imaginada por meio de leituras e estudos. Por isto, um de seus desejos é o de fazer um projeto para a seleção do mestrado que envolva ensino, língua Inglesa e literatura. Desta forma, hoje em dia, ela faz uma disciplina como aluna especial no mestrado.

Estas são apenas algumas das comunidades que Poliana conecta-se pela imaginação. Ainda há mais uma muito latente em sua identidade. Como o foco nesta dissertação é a identidade digital, perguntei à Poliana se ela utilizaria alguma tecnologia em suas aulas, já que ela pensa realmente em ser professora. Sua resposta me surpreendeu, pois ela me apresentou plataformas virtuais que eu não conhecia. Um dos desejos de Poliana é o de utilizar

---

<sup>50</sup> “Imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their current actions and investment.” (KANNO & NORTON, 2003, p. 242)

plataformas virtuais para ajudar no ensino da língua. Esta plataforma chama-se Edmodo e

[...] é uma plataforma virtual muito conhecida como a que é usada na universidade pelos alunos da EAD e então os alunos podem fazer tarefa, você pode postar várias tarefas pra eles no espaço virtual e eles tem uma interação na casa deles mesmo, ou até mesmo se tiver na escola um ambiente que eles podem acessar o computador, eles podem fazer e você pode ir vendo o progresso deles da atividade, pela plataforma, e tem até enquetes lá dentro, você consegue criar muitas coisas interessantes. Então é uma plataforma feita pra professor, pra interação sim. Achei muito bacana e espero poder usar essa ferramenta. (Poliana, entrevista)

Este desejo de Poliana surge devido ao fato de ter utilizado um *Prezi* em uma aula de LI e ter percebido o encantamento dos alunos com os movimentos dos slides. Com isso, ela diz que os alunos participaram muito mais das aulas. O fato de ter utilizado um slide que movimentava-se fez emergir mais uma comunidade imaginada, a comunidade dos professores que utilizam tecnologia em suas aulas.

Além das inúmeras comunidades imaginadas que Poliana visa pertencer, havia também uma comunidade de prática a qual ela pertencia. Durante a graduação, sua comunidade de prática foi o curso de Letras, já que este atendia aos requisitos de comunidade de prática descritos por Wenger (1998). Para Wenger (1998), a participação em comunidades “não refere-se somente ao engajamento em determinadas atividades com determinadas pessoas, mas sim a um processo mais amplo de ser um participante ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas comunidades”<sup>51</sup> (WENGER, 1998, p. 4, tradução minha). Assim, conforme exposto acima, grande parte das identidades de Poliana foram construídas devido ao curso de Letras.

Wenger (1998) descreve três características necessárias para que uma comunidade seja uma comunidade de prática. A primeira característica é o *domain*, que refere-se a compromisso com o grupo. O compromisso de Poliana era diário com o curso de Letras e suas tarefas, no qual a área de interesses em comum era o estudo das linguagens. Esta comunidade não era apenas um clube de amigos, mas sim um grupo que buscava entender fatos relacionados à linguagem, o estudo da LI e o ensino.

A segunda característica, a *community*, diz respeito ao compartilhamento de informações e construção de conhecimentos. Neste quesito, a construção de conhecimentos e o compartilhamento de informações foi feito durante os quatro anos da graduação, não somente dentro de sala de aula, mas também fora dela. Como é o caso das trocas de

---

<sup>51</sup> “participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities. (WENGER, 1998, p. 4)

informações sobre séries e músicas, mencionadas por Poliana nos trechos da entrevista. Além disso, ao ser perguntada sobre algo que a ajudava a aprender inglês, no questionário, Poliana diz ser o curso de Letras, as *webtoons* e séries. Apesar de citar as *webtoons* e séries, estas não configuram-se como comunidades de prática, pois não atendem aos três quesitos propostos por Wenger (1998).

Já a terceira característica é a *practice*, que refere-se ao repertório de conhecimentos produzidos durante os encontros. Assim, é possível dizer que o fato de conhecer o Edmodo e o *Prezi* fazem parte do repertório que foi produzido por Poliana e seu grupo durante a graduação em Letras. Estas plataformas fazem partes dos recursos aos quais Wenger (1998) menciona. A única comunidade de prática a qual Poliana pertencia, então, era o próprio curso de Letras.

Por último, Wenger (1998) afirma que ao participar de determinadas comunidades, os indivíduos engajam-se no processo das práticas da comunidade, fazendo emergir novas identidades. Assim parece ser o caso de Poliana. Ao participar da comunidade do curso de Letras, novas identidades emergiram. Algumas destas identidades, ainda são imaginadas, como a de futura professora de inglês ou de professora que utiliza tecnologias no ensino. Mas outras, como a de usuária da língua já é uma identidade real. Talvez as identidade imaginadas que emergiram por esta comunidade de prática sejam ainda mais significativas do que as próprias identidades, visto que as projeções para o futuro fazem com que a participante invista no seu aprendizado.

### **3.1.4 Identidades digitais**

Venho argumentando, nesta dissertação, por uma teoria de identidade digital que entenda as identidades digitais dos aprendizes de línguas como emergidas de suas relações com os meios digitais. Conforme Santaella (2010), os meios digitais configuram-se como um mecanismo de subjetivação, pela pluralidade de ideologias e visões que neles são vinculados. Poliana acredita que as plataformas digitais proporcionam estas multiplicidade de visões; para ela, “essa plataformas virtuais permitem a criação de novos gêneros a todo momento, é uma loucura” (Poliana, entrevista, 2016). Assim como, os gêneros mencionados por Poliana, as tecnologias digitais proporcionam, também, uma gama de visões, que, acabam por influenciar a construção da subjetividade da participante.

Para Poliana os meios digitais representam além de tudo, a possibilidade de entrar em contato com os outros membros sem ter que sair de casa. O uso desta ferramenta seria

interessante também pois permitiria que ela, enquanto professora, monitorasse as atividades dos alunos.

P: Bom, na verdade assim: Eu acho muito legal essa ideia dos alunos terem a tarefa de casa, acho isso bacana, e é um espaço que eles mesmos podem se relacionar, sem necessariamente estarem juntos fisicamente, então se você coloca tarefas lá você, além de conseguir acompanhar quem tá fazendo, o horário que tá fazendo, (inaudível) melhor da atividade, eles conseguem interagir lá dentro entre eles, então acho isso muito bacana da plataforma, e você também cria fóruns lá dentro, muito bacana. E, assim, eu acho que quero aplicar isso em relação a atividades extraclasse, criar, assim, tarefas de casa. Vamos criar uma lista de tarefas de casa e você tem que apresentar até o final do bimestre e pronto, aí eu vou acompanhar a interação deles no ambiente, já no face essa interação, assim, pode ser feita, mas isso não tem tanto controle de que horas seu aluno viu o arquivo, que ele acessou, não tem esses dados que uma plataforma virtual fornecia. (Poliana, entrevista, 2016)

De acordo Thorne *et al.* (2015), “os ambientes digitais têm aberto possibilidades para configurações de engenharia comunicativa para o aprendizado de segunda língua (L2) bem como para interação intensiva na língua em comunidades bi- e multilinguais preexistentes”<sup>52</sup> (THORNE, 2015, p. 216, tradução minha). Assim como os ambientes digitais abriram a possibilidade de melhorar sua fluência na língua Inglesa, Poliana acredita que eles também irão ajudar seus futuros alunos a aprender a língua alvo.

Além disso, parece-me que o que Poliana busca ao utilizar estas plataformas são as novas formas de aprender e novas formas de relacionamentos que Gee (2000) diz estar ocorrendo por causa das tecnologias digitais. Para ela, o mundo digital tornaria o trabalho de monitorar os alunos muito mais fácil, além de possibilitar ao aluno estudar ou realizar as tarefas no momento em que ele estivesse disposto para isto. Poliana afirma no questionário que as *webtoons*, por exemplo, a ajudaram a aprender inglês. Talvez, por isto, ela acredita que com os seus alunos acontecerá o mesmo. Para Poliana “forçar a leitura em inglês” por meio das *webtoons* parece representar uma nova forma de aprender línguas (Gee, 2000).

Poliana ainda acredita que o ambiente virtual possibilitará a expansão das comunidades imaginadas dos alunos:

[...] eu acredito que esse ambiente virtual sendo bem explorado eles vão aprender a usar lugares que eles ainda não acessaram, eles vão aprender a buscar textos que eles ainda nunca tinham pensado em buscar, enfim, seria uma boa oportunidade de aprendizado pra eles nesse sentido também. (Poliana, entrevista, 2016)

---

<sup>52</sup> “Digital environments have opened up possibilities for engineering communicative settings for second language (L2) learning as well as for language intensive interaction in preexisting bi- and multilingual communities.” (THORNE et al., 2015, p. 216)

O fato de imaginar o que os alunos poderão fazer por meio destas plataformas digitais, pode configurar-se como uma das comunidades imaginadas às quais Poliana visa pertencer. Já que ela acredita que ao utilizar estas plataformas com os alunos, ela e os meios digitais possibilitarão o aprendizado dos alunos, de forma que o que antes não era imaginado, agora passa a ser possível. Daí Kanno & Norton (2003) dizerem que talvez as comunidades imaginadas influenciem o aprendiz mais do que as próprias comunidades de prática.

Lee (2014) defende que os meios digitais têm um papel importante na geração de cultura e conhecimento e que eles são capazes de proporcionar identidades multifacetadas. Ao querer compartilhar informações, como o Edmodo, por exemplo, o que Poliana faz é compartilhar seus conhecimentos adquiridos por meio de sua comunidade de prática. Assim, além de compartilhar cultura e conhecimento, Poliana estaria produzindo identidades multifacetadas por meio do pertencimento a várias comunidades de forma simultânea. Ou, como chama Wenger (2000), ela estaria fazendo parte do *multimembership*.

Por meio deste quadro de referência construído no decorrer da análise dos dados de Poliana, é possível dizer que o curso de Letras e o contato com os meios digitais fizeram com que uma identidade, ainda que imaginada, emergisse nela. Estas identidades digitais só são possíveis de serem entendidas, porque é por meio do uso das tecnologias digitais que Poliana foi capaz de investir (NORTON, 2000, 2013) na língua alvo. Para tanto, ela viu nos *webtoons* e nas pesquisas na internet uma possibilidade de adquirir a língua inglesa. Este fato, faz com que ela projete comunidades imaginadas (WENGER, 1998) não somente dela, mas também de seus futuros alunos. As comunidades imaginadas de Poliana, assim como os investimentos na língua alvo são, em sua maioria, ligados às tecnologias digitais. Assim, acredito que em Poliana emergiu uma identidade digital.

### **3.2 Alexandre: construção de identidades por meio de games**

Alexandre é um jovem de 21 anos do curso de Letras da UFMS, que me encantou pela sua paixão pela língua Inglesa e também pela cordialidade com que me trata. Ele apresenta as identidades em ebulição que Rajagopalan (2002) fala. Desde muito novo, Alexandre diz ter uma paixão pela LI, pois escutava sua mãe ouvindo *flashbacks* em casa, quando saía com os amigos e o levava junto. Os primeiros contatos dele com a língua se deram por meio destas músicas, que ele adorava, e depois disso, por meio das aulas na escola.

De acordo com Alexandre, seu primeiro contato formal com a LI foi bem gramatical. Mas começou a melhorar na sexta série, quando ele entrou em um curso de inglês

A: Isso na quinta série. Aí na sexta série foi que começou a melhorar um pouquinho, porque eu já era louco por inglês desde quando era pequeno, antes mesmo de ter língua inglesa, eu já era louco aí eu falei: “Mãe me coloca no curso de inglês”, aí ela ponderou bastante, demorou, demorou, aí na sexta série me colocou que aí eu já tomei outro rumo, né, aí eu, literalmente, gostei, na particular. (Alexandre, entrevista, 2016)

Para Bauman (2005), as identidades são construídas por meio das relações sociais de seus sujeitos. Assim, acredito que esta “loucura” de Alexandre pela LI pode ter sido construída pela relação que tem com sua mãe. Observei durante as aulas e em conversas informais que Alexandre tem uma conexão muito boa com a mãe. Talvez o fato de ela gostar de *flashbacks*, cantados principalmente em inglês tenha influenciado a construção identitária de Alexandre. Deste fato, surge a brincadeira de “cantar errado em inglês” e, também, esta vontade de aprender a falar inglês que ele tinha.

Apesar de Alexandre dizer que apenas na sexta série ou no curso particular foi que a sua relação com a LI começou a melhorar, a sua ideia inicial ao cursar Letras era para se tornar tradutor.

Na verdade, meu objetivo principal era bacharelado em Letras, devido a minha enorme vontade de ser tradutor e também por gostar muito de línguas estrangeiras, não somente o inglês. Entretanto, na UFMS só havia licenciatura, e como havia passado no ENEM, e nem louco iria pagar uma faculdade particular (até porque minha mãe não toparia) eu encarei. E confesso que gostei de ser professor. (Alexandre, questionário, 2016)

Em trecho da entrevista, Alexandre explica que gostaria de ser tradutor, pois seu primeiro contato com a língua Inglesa foi mais gramatical e que quando está aprendendo uma nova língua, acha que o método da tradução o ajuda a adquirir vocabulário. Apesar de ter como objetivo inicial trabalhar com a tradução e ficar desesperado ao saber que vai dar aula, Alexandre se adapta às novas circunstâncias que lhe são oferecidas. De acordo com Rajagopalan (2003) as identidades estão a todo momento sendo reconstruídas, estão em constante estado de ebulição e transformação. Ademais, elas vão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.

Desta forma, as identidades de Alexandre se adaptam ao curso de Letras e à licenciatura depois que ele entende que uma língua apresenta aspectos mais profundos do que meramente a gramática ou tradução. Ele ainda diz “entrei aqui no curso de letras que me deu uma outra visão de língua, língua não é só a tradução a língua tem aspectos mais profundos, esses aspectos que eu gostaria de estudar nas línguas” (Alexandre, entrevista, 2016). Ou seja,

o curso de Letras apresenta um novo modo de pensar sobre as línguas, o que acaba por modificar as identidades de Alexandre. Agora Alexandre transita entre os diferentes modos de aprender uma língua.

As mudanças não pararam por aí. Em uma aula de Prática de ensino, “o professor falou assim: “Vocês vão dar aula”, eu falei assim: “Ai meu deus”” (Alexandre, entrevista, 2016). A ideia de dar aula, assustava Alexandre em um primeiro momento, mas com o passar do tempo, ele assume esta identidade e afirma: “Já me tornei professor” (Alexandre, entrevista, 2016). Talvez esta tenha sido uma das identidades que Bauman (2005) diz serem lançadas pelas pessoas em nossa volta. O medo de Alexandre foi sendo diminuído após um primeiro contato com uma sala de aula como professor. Este contato foi em uma substituição que ele fez a pedido de uma professora do curso de Letras. Daí dizer que ela foi lançada a ele.

Além de uma identidade que mudou com o tempo, o trecho acima descrito denota também um conflito identitário. Tal conflito é demonstrado pelo fato de Alexandre se desesperar ao saber que iria dar aula, mesmo já estando em um curso de licenciatura. Até mesmo a escolha do curso foi conflituosa, já que primeiramente, Alexandre queria fazer Engenharia mecânica e não Letras. Ele afirma que a opção por Engenharia era de sua mãe, que acreditava que seria uma profissão que renderia dinheiro. Apesar disso, o participante também diz que queria fazer o curso para poder trabalhar com a área de computação, que é uma de suas áreas de interesse.

Norton Peirce (1995) defende que as identidades são constantemente uma área de conflitos. Por meio dos dados de Alexandre, pude perceber que este conflito é presente desde antes mesmo da escolha do curso, visto que a sua primeira opção não era Letras. Segundo ele,

[...] ela [sua mãe] queria que eu entrasse numa faculdade que ia dar dinheiro, aí no terceiro ano do ensino médio que mudou bastante eu comecei a ficar mais interessado em língua portuguesa, de todas as matérias língua portuguesa era a que que mais tinha interesse que as aulas eram diferentes. (Alexandre, entrevista, 2016, grifos meus)

Este interesse de Alexandre surge nas aulas de Língua Portuguesa, pois o professor de seu terceiro ano do Ensino Médio levava temas polêmicos para a sala de aula, tanto para que eles produzissem textos quanto para fazer a interpretação. Então, as pesquisas sobre a gramática e as aulas na escola fizeram com que Alexandre mudasse sua opção de curso. Então, o conflito inicial é o de que o curso de Engenharia o proporcionaria dinheiro, mas, ao mesmo tempo, não é algo pelo qual ele era tão interessado. Por outro lado, havia a Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, pelas quais, Alexandre apresentava interesse.

Para Hall (2014), os sujeitos não apresentam uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas assumem diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Com o passar do tempo, as identidades de Alexandre vão se modificando. Elas passam por vários conflitos até que ele assume a identidade de professor. Estes diferentes momentos fazem com que ele seja aprendiz de língua em determinados momentos, mas professor em outros.

Alexandre continua estudando línguas, desta vez, ele tem investido no Alemão por meio de cursos na internet ou aplicativos. Depois do momento em que substituiu uma professora, ele passou a dar aula no IsF<sup>53</sup> e no Projele<sup>54</sup>, ambos da UFMS. Acredito que o fato de ele gostar de LI desde muito cedo e seu contato com um bom professor de língua Portuguesa influenciaram na sua decisão pelo curso de Letras. Após isto, os conflitos identitários e a chance de estar em uma sala de aula fizeram com que novas identidades emergissem. Estas identidades requerem também investimentos, que serão apresentados na seção a seguir.

### **3.2.1 Investimentos**

A partir do momento em que Alexandre teve contato com o inglês, seus investimentos na língua não cessaram. Primeiro, era a paixão pela língua, o escutar e cantar errado as músicas em inglês. Depois, vieram as aulas na escola, o curso de inglês e o curso de Letras, fornecendo vocabulário e apresentando um novo modo de adquirir e pensar uma língua. Por último, vieram os aplicativos, a internet e as outras línguas. De qualquer forma, os investimentos não pararam.

Assim como Poliana, a maioria dos investimentos de Alexandre, hoje em dia, são feitos por meio da internet ou tecnologias digitais; e talvez, pelo fato de que a primeira forma de investimento na LI tenha sido o fato de Alexandre “cantar” as músicas que escutava. A partir daí, e de suas primeiras aulas na escola, ele pede para que sua mãe o coloque em um curso de inglês fora do contexto escolar, já que ele queria realmente entender o que escutava nas músicas e filmes. As outras formas de investimento foram surgindo com o decorrer do tempo.

Uma destas formas de investimento é ligada ao fato de Alexandre gostar de escrever,

---

<sup>53</sup> IsF é um programa de cursos de idiomas financiado pela CAPES para alunos que pretendem fazer intercâmbio pelo Ciências sem fronteiras.

<sup>54</sup> O Projele é um projeto de extensão da UFMS que oferece cursos de idiomas para a sociedade tanto acadêmica quanto externa.

já que ele acredita que irá adquirir novas palavras na língua alvo ao procurá-las no novo idioma: “Muitas das vezes que não tenho o que fazer, escrevo histórias. Alguns dos lugares que escrevo é o próprio *docs* ou o *Word*. Isso me força a procurar as expressões ou palavras desconhecidas, me ajudando muito” (Alexandre, questionário, 2016). Na entrevista, Alexandre diz que, muitas vezes, prefere utilizar o *Google Docs* pela facilidade de salvar e armazenar o arquivo, já que diz não ter muita sorte com os aparelhos tecnológicos.

Alguns arquivos que Alexandre escreve no *Docs* ficam salvos somente para ele, porém outros, ele publicava em uma Fanfic que tinha. Com essa má sorte que tem com os aparelhos eletrônicos, ele teve que parar de publicar uma histórica que estava escrevendo em sua Fanfic, mas segundo ele, a recepção dos seus textos era muito boa. Ele diz que os leitores da sua página pediam que ele continuasse publicando e modificando a história. Norton & Toohey (2001) defendem uma abordagem de aprendizagem de línguas que foque, também, na recepção das ações dos aprendizes em uma comunidade sociocultural particular. Talvez, o fato de receber incentivo dos leitores da Fanfic, fizesse com que Alexandre tivesse este gosto pela escrita.

Outra forma de investimento na língua que Alexandre encontrou foi o jogo online. Durante a entrevista, ele explica que há dois servidores para os jogos que gosta, um deles é brasileiro, enquanto o outro é para o restante das pessoas de diversos países. Mas ele joga em servidores de outros países, pois assim, conversa com os jogadores pelo *Skype* ou *TeamSpeak*. Por meio dos jogos, Alexandre tem, além de tudo, a possibilidade de conversar com diversas pessoas. Segundo ele:

[...] jogos online, porque ele te força, porque ele tem um vocabulário específico, né, principalmente de magia, poderes, ataques, as armas, né, até o mesmo / o jogo que eu to jogando os personagens, as falas dos personagens, tem um que o sotaque é texano puro, sabe?, aquele caipira? Então isso força, isso também me ajuda bastante. Tem gente que fala que não ajuda, mas ajuda. (Alexandre, entrevista, 2016)

Norton Peirce (1995) argumenta que quando os alunos investem em uma língua, “eles o fazem por entender que irão adquirir maior variedade de recursos simbólicos e materiais, que, por sua vez irão aumentar o valor de seu capital cultural.”<sup>55</sup> (NORTON PEIRCE, 1995, p. 17, tradução minha). Assim, quando Alexandre prefere jogar em servidores de outros países para que possa ter mais contatos com a língua inglesa, ele o faz por acreditar que irá

---

<sup>55</sup> “if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 17)

adquirir maior capital cultural.

Além dos jogos, ele também utiliza alguns aplicativos para poder aprender o Alemão, mas utilizando a língua inglesa. Desta forma, ele utiliza tanto o Duolingo, com a tradução do inglês para o Alemão e vice-versa. Assim, ele tem a possibilidade tanto de utilizar a língua inglesa, quanto aprender o Alemão. Outra plataforma que ele utiliza também é o *LiveMocha*, outro site para aprender línguas, mas que tem uma visada diferente do Duolingo, que trabalha mais com tradução.

Dentro desta gama de ferramentas, Alexandre também conta que algumas de suas opções para ter mais contato com a língua inglesa são: assistir filmes e séries sem legenda e com o áudio em inglês na *netflix*, ouvir músicas no *Spotify* e ler livros em inglês:

Ah, tem mais, assisti série, netflix tá em inglês, né, netflix, pegar letra de música, principalmente aquelas que você nunca ouviu na sua vida, você ouviu pela primeira vez no Spotify, você ligou aquela rádio, aí você ligou a rádio e vê aquelas músicas legais, opa perai já salva na suas músicas aí depois você escuta ela e vai (+) isso também me ajuda e tem mais: ler livro em inglês. (Alexandre, entrevista, 2016)

Este comprometimento com o aprendizado do idioma é também um investimento na própria identidade, já que, de acordo com Norton (2000) investir em uma língua é investir também nas suas identidades. Quando Alexandre investe na LI por meio dos livros, músicas e séries, ele também está investindo na sua própria identidade.

Em suma, os investimentos de Alexandre tanto na Língua Inglesa quanto no Alemão se dão por ele acreditar que irá adquirir maior capital cultural, pois, conforme ele diz: “quanto mais línguas eu aprender, acho que eu vou ficar mais feliz ainda” (Alexandre, entrevista, 2016). A maioria de seus investimentos são feitos nos meios digitais e influenciam as identidades e comunidades imaginadas de Alexandre. A seguir, discuto um pouco das comunidades imaginadas do participante.

### 3.2.2 Comunidades imaginadas

O curso de Letras proporciona a Alexandre, novas identidades, com elas novas comunidades imaginadas. Quando perguntei a ele o que ele iria fazer depois da faculdade, ele me respondeu que tinha a intenção de seguir carreira acadêmica, para isto, queria fazer mestrado e se preparar um pouquinho mais. Uma destas comunidades imaginadas está ligada à língua inglesa e à indústria de mídia americana. Alexandre gosta de literatura, por isto, fez parte de um projeto de iniciação científica que trabalhava com o livro *The world behind the*

*Hunger games*. Segundo ele, o livro é todo em inglês e trabalha com algumas filosofias sobre a indústria cinematográfica americana.

Alexandre pretende voltar a estudar este tema para que ele possa fazer mestrado e seguir carreira acadêmica. Para Norton (2013), as comunidades imaginadas referem-se a grupo de pessoas não imediatamente tangíveis e acessíveis. Ao dizer que gostaria de fazer mestrado e seguir carreira acadêmica, Alexandre está projetando as suas comunidades imaginadas. Apesar de não ser imediatamente tangível, Alexandre investe na língua inglesa para que possa fazer com que estas comunidades tornem-se reais. Ele também diz que para isto, deverá estudar um pouquinho mais, ou seja, deverá continuar investindo para que esta comunidade imaginada torne-se uma comunidade de prática.

Além deste, Alexandre ainda projeta outros sonhos relacionados à línguas, mas agora ao Alemão.

A: Como eu posso explicar? Porque na verdade eu gosto muito de línguas, eu falo o inglês que eu já terminei o curso, o espanhol que eu fiz até o intermediário, meio intermediário, meio avançado. Tô aprendendo alemão, tenho planos de viajar e aprender mais, fazer aqueles mochilões da vida. (Alexandre, entrevista, 2016)

Para Wenger (1998), as identidades são produzidas não somente por práticas nas quais nos envolvemos, mas também pelas quais não nos envolvemos. Alexandre, por exemplo, não realizou nenhum mochilão até hoje, não pertence ao grupo dos mochileiros reais, mas sim ao grupo de pessoas de que se preparam para ir a outro país. Assim, o que ele faz com o Alemão é não envolver-se com a comunidades dos mochileiros, mas visa pertencer à comunidade das pessoas que falam Alemão. Assim, mais identidades são produzidas.

Alexandre ainda não visa pertencer à comunidade de professores que trabalham sempre com a tradução, mas que varia entre o tradicional e o que traz coisas diferentes para a sala de aula.

A: É o meu ponto de vista quanto a isso, porque você pode trazer coisas diferentes, você tem que trazer coisas diferentes, porque, se não, a aula fica muito maçante, aí se uma aula fica maçante pra você eles já vão perder a vontade, eles vão ficar ali no automático, no automático. Aí se você traz uma coisa diferente no primeiro dia você consegue captar tanto a atenção deles quanto também o interesse, mostrar que a língua inglesa não é só ficar na tradução, mas você mostrar pra eles que a língua inglesa pode estar ao redor deles o tempo todo, na outra aula você trazer uma coisa mais tradicional, um texto escrito ou essas coisas, eles já vão ter outra visão da aula. Entendeu? (Alexandre, entrevista, 2016)

Esta comunidade foi presente em sua vida que, ao realizar o estágio de Língua inglesa, Alexandre trabalhou com o tema *Heroes* e *Villains*. Segundo ele, as aulas realmente

funcionaram. Talvez esta comunidade, antes imaginada, tenha exercido maior impacto na identidade profissional de Alexandre do que as próprias comunidades de prática. Pois, de acordo com Kanno & Norton (2013) as comunidades imaginadas não são menos reais do que as comunidades de prática, pelo contrário, elas podem até mesmo exercer maior impacto na identidade do aprendiz de línguas.

Estas foram as comunidades imaginadas apresentadas pelos dados de Alexandre. Já as comunidades de prática dele, dizem respeito ao curso de Letras, assim como Poliana. Mas, ele ainda apresenta uma outra comunidade de prática, a comunidade dos professores do Projele. Neste projeto, além de ministrarem aulas, os alunos-professores também têm reuniões. Assim, Alexandre e o grupo de professores, compartilham um interesse em comum, que é a língua inglesa, compartilhando e produzindo conhecimentos durante as reuniões. Assim, este contato se dá

Conversando com a professora, eu tento conversar com ela toda a vez que a gente vai ter uma reunião, em inglês com ela, com os próprios colegas do Projele, é isso, esse é o meu contato aí eu vou procurar também algumas coisa na internet, quando esqueço uma palavra, vou no (+) eu vou me virando. (Alexandre, entrevista, 2016)

De acordo com Block (2007), “para participar de uma comunidade de prática, o indivíduo precisa ter acumulado *capital cultural* (Bourdieu, 1977, 1984) suficiente e apropriado, isto é, recursos e recursos educacionais necessários para se tornar um participante em pleno funcionamento”<sup>56</sup> (BLOCK, 2007, p. 25). Alexandre investe nas práticas da língua para acumular cada vez mais capital cultural e ser cada vez mais um participante ativo nesta comunidade. Assim, ele irá tornar-se um participante em pleno funcionamento.

Antes de adentrar o grupo, Alexandre inicia a sua trajetória por meio do estudo da língua e estágio. Apenas quando já adquiriu um capital cultural significativo é que ele adentra o grupo do Projele para poder ser um membro ativo do grupo, que possa contribuir nas discussões e construir conhecimentos em conjunto.

Para finalizar, as comunidades imaginadas de Alexandre são criadas em torno tanto da LI quanto do Alemão. As projeções são feitas sempre buscando adquirir e acumular cada vez mais capital cultural. Este capital já adquirido converteu-se em uma comunidade de prática de professores de LI do Projele, na qual Alexandre é capaz de utilizar a LI, contribuir nas

---

<sup>56</sup> Thus, in order to participate in particular communities of practice, the individual needs to have accumulated sufficient and appropriate *cultural capital* (BOURDIEU, 1977, 1984), that is, the educational resources and assets, necessary to be a fully functioning participant in a particular community of practice.” (BLOCK, 2007, p. 25)

reuniões e conversas com sua bagagem e construir um repertório de conhecimentos com a turma. Tais comunidades impactam as construções identitárias de Alexandre e vice-versa.

### 3.2.3 Identidades digitais

Appadurai (2005) argumenta que os meios digitais têm afetado o nosso poder de imaginação. Agora, é mais fácil para as pessoas imaginarem-se morando em outro país, pela forma como a mídia eletrônica afeta nossas comunidades imaginadas e também identidades. Por meio do aprendizado de línguas pelo Duolingo, LiveMocha e jogos online, Alexandre tem as suas comunidades imaginadas expandidas. Para ele, as interações virtuais nos games ocorrem com frequência e tornaram-se um mecanismo de aprendizado das línguas. Ao ser questionado sobre o que o ajudava a aprender línguas, Alexandre respondeu que,

A: Principalmente jogos online, porque ele te força, porque ele tem um vocabulário específico, né, principalmente de magia, poderes, ataques, as armas, né, até o mesmo / o jogo que eu to jogando os personagens, as falas dos personagens, tem um que o sotaque é texano puro, sabe?, aquele caipira? Então isso força, isso também me ajuda bastante. (Alexandre, entrevista, 2016)

Além deste vocabulário específico do *game*, Alexandre também utiliza ferramentas para poder conversar com outros usuários da LI ao redor do mundo. Para isto, ele utiliza tanto o *Skype* como o *TeamSpeak*. Desta forma, ao jogar online, Alexandre tem a oportunidade de utilizar a LI como um usuário dela. Este fato somente é possibilitado por causa do uso da internet, caso contrário, seu acesso e investimento na língua alvo seriam muito menores.

Thorne *et al.* (2015) pondera que “os ambientes digitais têm aberto possibilidades para configurações de engenharia comunicativa para o aprendizado de segunda língua (L2) bem como para interação intensiva na língua em comunidades bi- e multilínguas preexistentes”<sup>57</sup> (THORNE, 2015, p. 216, tradução minha). Esta interação com os games é também uma nova forma de interação intensiva na língua alvo para Alexandre. Elas configuram a oportunidade de conversar com nativos da língua e praticá-la ao mesmo tempo. Tudo isso é possibilitado por esta nova engenharia comunicativa.

Além do inglês, Alexandre ainda diz que é apaixonado por línguas e para aprendê-las ele utiliza alguns sites e aplicativos. No momento, ele busca aprender Alemão. Para isto, ele parece utilizar a LI como base já que os aplicativos que ele acessa não apresentam a

---

<sup>57</sup> “Digital environments have opened up possibilities for engineering communicative settings for second language (L2) learning as well as for language intensive interaction in preexisting bi- and multilingual communities.” (THORNE, 2015, p. 216)

possibilidade de utilizar a língua portuguesa. O fato de ele utilizar a LI como base só é possível uma vez que Alexandre parece ter assumido a identidade de usuário da língua desde muito novo, conforme exposto na seção anterior, com também os jogos online, que o ajudam a aprender cada vez mais a LI.

Na entrevista, ao ser questionado sobre os instrumentos que utiliza para aprender línguas, Alexandre cita duas fontes de aprendizagem, ambas plataformas online: “tem o Duolingo que eu tô aprendendo, tem o LiveMocha que é também um site parecido com o Duolingo, mas é também a mesma visada introdutória, mas já trabalha com outros aspectos, trabalha com mais vocabulário que o Duolingo” (Alexandre, entrevista, 2016). Assim, os meios digitais parecem desenvolver as competências linguísticas de Alexandre em relação à língua.

Ao argumentarmos sobre uma identidade que emerge pelo contato com os meios digitais, Alexandre parece ter assumido uma identidade de aprendiz de línguas capaz de aprendê-las, pois utiliza os meios digitais. Ou seja, os meios digitais parecem ter favorecido a emergência de uma nova identidade. Esta não representa uma identidade ou um perfil *online*, por exemplo, mas sim uma identidade que surge por causa dos meios digitais. Caso Alexandre não tivesse acesso ao Duolingo ou LiveMocha, esta identidade ainda que imaginada de usuário de línguas talvez não tivesse emergido. Assim, acreditamos que estas identidades de Alexandre não seriam possíveis, senão pelo contato com os meios digitais.

Acredito que estas identidades emergem, dentre outros fatores, pelo contato com os ambientes digitais, não somente os de aprendizagem, mas sim por todos aqueles que estão disponíveis aos usuários da internet. Para Alexandre, os aplicativos que proporcionam o aprendizado de línguas representam o que Gee (2000) diz ser uma nova forma de se aprender línguas. A partir disto, emergem também novas comunidades imaginadas, como é o caso de Alexandre. Após começar a aprender Alemão por meio de um aplicativo, ele projeta uma viagem para Alemanha como uma possibilidade futura.

Para finalizar, acredito que Alexandre apresenta uma identidade digital no sentido que é por meio das tecnologias digitais que ele passa a aprender uma nova língua, no caso, o alemão, e pratica uma língua já adquirida por meio de jogos online. Estes meios expandem o que antes era imaginado por Alexandre. Agora, ele pretende viajar e conhecer a Alemanha, fato que antes não era imaginado. Além disso, Alexandre continua investindo na LI por meio dos jogos online e do próprio fato de estar aprendendo alemão. Estas identidades, comunidades imaginadas e investimentos somente são possíveis, pois emergiram do contato com as tecnologias digitais.

### 3.3 Rebeca: músicas e *doramas*

Rebeca é uma menina doce de 21 anos, ligada nos memes que aparecem na internet e em cultura coreana/japonesa. Uma vez, pedi aos alunos que apresentassem um seminário na disciplina de Língua Inglesa VIII; Rebeca e Alexandre formaram uma dupla e apresentaram um vídeo de uma música coreana. Segundo Rebeca, esta era uma música K-pop (*Korean Pop*) cantada em inglês, porém com todas as características da cultura coreana. Ao apresentar este vídeo, acredito que Rebeca apresentou um pouco do que ela é. Era um vídeo, fofo, divertido, híbrido.

A identidade de aprendiz de línguas de Rebeca parece ter emergido do contato que ela teve com bons professores de línguas, com músicas em inglês e com um tio que morava nos Estados Unidos. No questionário, ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a aprender inglês, Rebeca responde: “Amor. Sempre gostei da língua inglesa e sempre desejei aprender” (Rebeca, questionário, 2016). Diante deste sentimento tão forte descrito por Rebeca, perguntei a ela na entrevista sobre a construção deste amor por uma língua, que na época em que ela começou a gostar, não entendia muito bem. Nas palavras de Rebeca:

Eu acho que foi por causa do meu tio, que o meu tio teve uma época que ele morou nos Estados Unidos e, assim, eu achei incrível isso: “Ah ele morou nos Estados Unidos, que massa!” Então eu sempre quis aprender até mesmo pra ouvir como todo mundo fala, ouvir as músicas e entender o que eles estão cantando, ver filme e entender (+), na minha igreja tinha uma coisa chamada de missões que é pra ir para outros países pra falar a palavra de Deus e tudo o mais e eu sempre tive isso muito forte no meu coração, então a língua inglesa era uma língua internacional, né, uma língua comercial e tudo o mais, então é uma língua que tudo quanto é país que você for vai falar e eu acho que por isso sempre gostei da língua inglesa e sempre achei bonito as pessoas falando em inglês, acho que foi um pouquinho por causa disso também. (Rebeca, entrevista, 2016)

Para Norton (2000), o construto de identidade refere-se ao “modo que o indivíduo entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída por meio do tempo e do espaço e também como o sujeito entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5). Rebeca entende que a LI é uma língua muito falada no mundo todo; e um dos requisitos para que os jovens de sua igreja pudessem fazer missões fora do Brasil, era saber a língua. Rebeca também é muito ligada a sua igreja e isto faz parte da construção de sua identidade.

Esta relação de Rebeca com sua igreja parece ser modificada e solidificada com o passar do tempo. Após aprender inglês, Rebeca passa a escutar ministrações e músicas gospel em inglês. Este fato liga Rebeca a três grandes alicerces em sua vida: a igreja, a língua inglesa e a música. Em primeiro lugar, Rebeca tem Deus e a igreja como algo muito presente em sua

vida. Em conversas informais, ela me falou sobre a célula da igreja que frequenta, os grupos de jovens e seu envolvimento com esta comunidade. Em segundo lugar, a LI que esteve presente em sua vida desde quando era criança. Por último, a música também é presente em sua vida. Rebeca chegou a fazer a inscrição para o curso de música.

No questionário, Rebeca responde que ela quis cursar Música antes de ter decidido cursar Letras, porém não se preparou o suficiente para a prova específica. Já na entrevista, ela disse que acabou desistindo do curso de música, pois seus pais não a haviam liberado para fazê-lo, por acreditarem que não “daria futuro”, mas depois concordaram com a ideia, e segundo ela, já era tarde demais, não havendo mais tempo para que se preparasse. Rebeca ainda achava que as suas habilidades no piano não eram suficientes para passar na prova.

Então, Rebeca busca inspiração em suas boas professoras para cursar Letras:

R: Assim, na verdade, minhas experiências com as professoras que me inspiraram começaram quando eu tava, eu acho, na quinta série. Que eu tive um professor, na verdade, substituto que ficou pouquíssimo tempo, mas, assim, ele dava aula de um jeito tão interessante e falava de livros também de uma forma que parecia tão incrível que me deu / que me despertou em mim a paixão pela leitura que foi através disso. Aí, então, quando entrei no ensino médio o que (+) professor de português era péssimo, do tipo que copiava as coisas da apostila no quadro pra poder gastar tempo de aula (+) e depois (+) professora era meio doida, mas ela era ótima, ela ensinava muito bem e dava pra ver paixão no que ela fazia. Então isso me inspirou bastante e também foi minha professora de inglês que eu achava ela o máximo. [...]ela era ótima, ela era jovem e gostava tanto de inglês e eu vi ela, tipo assim :: e ela era bem sucedida com aquilo que ela fazia e ela era muito boa mesmo, tanto que ela hoje está em escolas muito boas. Acho que foi isso. (Rebeca, entrevista, 2016)

Para Bauman (2005), as identidades são construídas por meio das relações sociais de seus sujeitos. Assim, parece que Rebeca constrói sua identidade de aprendiz de línguas e depois de professora por meio das relações sociais que descreve ter com os seus professores. Parte disso se deve ao fato de Rebeca aparentemente se identificar com os professores. Desta forma, ela descreve Aline como ótima, muito boa, jovem e bem sucedida, por exemplo. Parece então que Rebeca se inspira nestas qualidades de sua professora ao decidir cursar Letras. Em outro trecho da entrevista, ela ainda continua dizendo que tanto a professora de inglês quanto a de português eram pessoas amigáveis e queridas por si só.

Deste fato, resulta a sua vontade de ser professora:

Eu sempre fui apaixonada pela Língua estrangeira, assim, espanhol, inglês, japonês, coreano, até coreano eu já tentei tanto que até leio coisas em coreano. Mas, assim, eu não sei, eu sempre gostei de língua estrangeira em geral e como eu gostava muito da minha professora de inglês, meu sonho era ser professora de língua inglesa. Eu tinha, de fato, começado a fazer curso de língua inglesa, eu fiz, assim, um bimestre e a escola fechou. (Rebeca, entrevista, 2016)

Parece que esta identidade, ainda que imaginada, surge nos desejos de Rebeca pelas suas relações com o meio social: ou seja, com suas professoras. Além disso, Rebeca também vem de uma família envolvida com a educação. Três tios seus são donos de escola, e este também foi um motivo para que Rebeca fizesse Letras.

Pavlenko (2002) entende que “*Identities* são vistas como construídas no e pelo discurso que fornece os termos em que identidades são expressas (*performance* identitária) e designa valores diferenciais a diferentes identidades ou posições subjetivas” (PAVLENKO, 2002, p. 284, tradução minha). Estes valores diferenciais mencionados por Pavlenko (2002) representam o sistema de valoração das línguas, e que segundo Bourdieu (1995) os valores das línguas são intercambiáveis. No Brasil, importamos grande parte do que é visto na cultura norte-americana. Consequentemente, parece haver uma valorização da Língua Inglesa. Estes valores parecem influenciar as identidades de Rebeca:

[...] eu tenho um tio **americano, americano, assim, de nascença**, então, ele veio, acho, umas duas vezes pra cá e na primeira vez que ele veio eu era pequenininha então não tinha muita coisa. Mas na segunda queria saber o que eu ele tava falando, de experiência eu acho que foi sempre vontade de poder viajar, assim, pra fora do país, eu realmente não sei, é uma coisa que eu tenho desde pequena, eu não sei explicar mesmo. (Rebeca, entrevista, 2016, grifos meus)

Esta valorização mencionada pode ser entendida no trecho grifado da entrevista, já que Rebeca não qualifica seu tio como qualquer americano, mas sim como um americano de nascença, o que legitima-o como um falante nativo. Assim, para ela, seu tio detém o direito de fala/discurso, mas Rebeca como não é uma falante nativa, acredita não ser uma boa falante da língua.

Para ela, seu inglês ainda não é suficiente para assumir uma identidade de professora. Talvez por não se considerar uma falante legítima da língua. Apesar de ter um bom nível de inglês, Rebeca acredita que seus alunos merecem uma professora melhor: “eu acho que os meus alunos merecem uma professora que pelo menos saiba, de fato, a língua inglesa, sabe, não um *embromation*. Não que o meu seja *embromation*, mas, assim, eu acho que eles mereceriam coisa melhor” (Rebeca, entrevista, 2016). O inglês de Rebeca está longe de ser um *embromation* como ela diz, mas as relações dela com falantes nativos da língua parecem representar o que ela espera de uma professora de inglês.

Por fim, acredito que as identidades de Rebeca são construídas por meio de suas relações com bons professores, sua família e a própria LI, que esteve presente em grande parte de sua vida. Estas relações fizeram com que ela investisse em sua própria identidade de aprendiz e professora de línguas, que será descrita na seção a seguir.

### 3.3.1 Investimentos e identidades digitais

Assim como Poliana, Rebeca gosta da cultura coreana e isto, também, a fez investir na LI, pois precisava assistir *Doramas*. Ao perguntar para Rebeca o que eram os *Doramas*, ela me explicou que são séries coreanas, mas ao invés de serem como os animes ou *Webtoons*, elas são gravadas com pessoas. Hoje em dia, Rebeca disse que as legendas saem em português, mas demoram um pouco para serem traduzidas, então na maioria das vezes ela assistia com a legenda em inglês.

R: Então, na verdade, na internet eu assisto muito o *dorama* e *dorama*, a língua do *dorama* é em coreano, mas os que eu gostava de assistir não tinha legenda em português na época que eu comecei a assistir e só tinha legenda em inglês, então eu tinha que ler a legenda em inglês e entender o que tava escrito na legenda aí vez ou outra, quando eu não conseguia entender, buscava no dicionário por perto e pesquisa ou então pesquisava na internet o significado da palavra e isso me ajudou muito principalmente na parte da leitura em inglês. (Rebeca, entrevista, 2016)

Rebeca encontra nos *Doramas* uma forma de investir na LI, pois é por meio deles que consegue melhorar sua leitura na língua alvo, já que eles não apresentam a possibilidade de ter o áudio em inglês. Este fato pode ser considerado um investimento já que ao assistir os *Doramas*, Rebeca também está contribuindo para a construção de seu conhecimento na LI. Ou seja, ela está adquirindo um Capital Cultural (BOURDIEU, 1977) e, segundo Norton (2000) ao investir em uma língua, o aprendiz acredita que irá adquirir maior capital cultural. Assim, o conceito de investimento só pode ser entendido em referência ao capital cultural. Como estes investimentos se dão por meio das tecnologias digitais, tomei a liberdade de intitular esta seção de investimentos digitais.

Além dos *Doramas*, Rebeca também vê as músicas cristãs como uma forma de investir na língua, já que esta é uma das formas que ela encontrou para fazê-la procurar o significado das palavras:

R: Eu gosto muito de música cristã em inglês, no caso, *Hillsong United*, *Planetshakers*, *Bethel church*, essas coisas. Então, pra eu saber o que eu to cantando eu tenho costume de pesquisar a letra e, conseqüentemente, pesquisar o que ela significa, mas a parte de pesquisar a letra ajuda a melhorar na pronúncia da palavra, me ajuda a entender que certas palavras significam, mas porque, dependendo da música elas se repetem, né, repetem de música pra música, me ajudou bastante. (Rebeca, entrevista, 2016)

Para Norton & Toohey (2001) o construto de investimento não foca somente “nas características internas dos aprendizes, nas estratégias de aprendizagem ou produção linguística, mas também na recepção de suas ações em uma comunidade sociocultural particular” (NORTON & TOOHEY, 2001, p. 308, tradução minha). Assim, Rebeca além de

formular estratégias de aprendizagem por meio da pesquisa e busca das palavras desconhecidas, ela também tem a sua relação com a igreja muito presente. As suas ações de investimento na língua alvo também estão relacionadas à comunidade sociocultural em que vive.

Além destes investimentos realizados fora de sala de aula, Rebeca acaba investindo na LI quando opta por fazer Letras, que segundo ela, ajudou a evoluir muito na língua. Para ela, esta evolução deve-se ao fato de ter escutado e falado a língua nos momentos em que esteve presente na sala de aula. Ou seja, estes investimentos resultaram no aprendizado de Rebeca, que apesar de ainda se considerar insuficiente, (pode ser qualificada, na minha opinião, como uma falante proficiente na língua.

Como Rebeca já é professora do EF, os investimentos citados acima foram os que a ajudaram a adquirir a língua. Devido a este fato, identificar as identidades digitais dela foi mais difícil do que a dos participantes anteriores. Por outro lado, Rebeca observa que os meios digitais fazem parte do dia a dia,

R: Assim, é uma forma diferente do papel e da caneta, aquela forma convencional. Então é uma forma de chamar a atenção, eu acho que facilita na compreensão, coisa **que faz parte do nosso dia a dia**. Por exemplo eu tenho alunos que jogam vídeo game e o vídeo game só está em inglês, alguma coisa da língua inglesa eles têm que saber e **eu acho que esses tipos de meios, assim, ajuda muito na hora de aprender inglês ou então qualquer outra língua desde que tenha interesse é claro**. (Rebeca, entrevista, 2016, grifos meus)

Como os meios digitais foram importantes na aquisição da LI por Rebeca, ela os julga como elementos importantes na hora de aprender outra língua, como destacado no trecho da entrevista. Além disso, para ela, estas ferramentas fazem parte do dia a dia. Ou seja, a internet é normalmente presente na vida da participante. Este fato, pode ser reconhecido como um indício de identidade digital, pois tornou-se algo corriqueiro em sua vida.

Em suma, além do curso de Letras, os investimentos de Rebeca foram feitos basicamente pelos meios digitais. Assim, por meio dos *Doramas* e das pesquisas sobre as músicas, Rebeca adquire maior conhecimento na LI. É claro que o curso de Letras foi essencial na construção do conhecimento da participante e este foi um grande investimento dela. Porém, mesmo nos momentos que não seriam voltados especificamente para o estudo da língua, ou seja, momentos fora de sala de aula ou não específicos para o aprendizado da língua, Rebeca acaba investindo na língua.

Na próxima seção apresento a análise de dados da participante Kelly.

### 3.4 Kelly: relações de poder

De todos os participantes, Kelly era quem eu mais tive contato durante o período em que lecionei na UFMS. Ela, na verdade, estava no 6º semestre do curso de Letras, mas adiantou algumas matérias com a turma do 8º semestre. Nesta pesquisa, Kelly era a única participante que tinha filho e que já havia morado fora do país. No período em que morou em Londres, Kelly passou por diversas situações até aprender a língua de fato. Dentre as palavras que mais são relacionadas às identidades dela, acredito que identidades e investimentos são as que a define.

Por ter cidadania Italiana, o marido de Kelly, mudou-se para a Itália por um tempo para atualizar sua documentação. Por meio de conversa com as pessoas, Fabrycio, decide mudar-se para Londres devido ao menor custo de vida. Assim, Kelly poderia mudar-se para lá. Foi o que aconteceu. Antes de ir para Londres, Kelly nunca havia feito nenhum curso de inglês e nem mesmo sabia falar a língua. Pensando nisso, ela fez um curso de inglês com uma professora particular. Durante a entrevista, ela diz “Cheguei lá só sabia falar *sorry* e *excuse me*, não entendia nada, nada, nada” (Kelly, entrevista, 2016).

No questionário, a participante diz que aprendeu inglês pela “necessidade de falar e não passar nenhuma necessidade. Fui morar em Londres sem falar nada em inglês e lá aprendi tudo” (Kelly, questionário, 2016). Como Kelly estava buscando uma vida melhor, ela precisava adquirir a língua inglesa. O percurso até que ela falasse inglês não foi fácil. Como já era formada em Letras, mas com habilitação em Espanhol, trabalhou em uma empresa em que utilizava a língua Espanhola para se comunicar. Mas depois, percebeu que estava aprendendo muito mais Espanhol do que o inglês.

Nos dois primeiros empregos, Kelly ateu-se ao Espanhol ou ao Português, já que trabalhava em empresas de limpeza e tinha contato com muitos imigrantes. Mas, depois, ela fez cursos de inglês:

K: Fiz, fiz curso de inglês lá, eu tentei várias escolas. Uma não me acostumei, porque acho que o nível, porque foi logo que eu cheguei, então lá só fiz uma prova gramatical, eu não fiz o *speaking*, só foi gramática e na gramática eu fui muito bem, mas quando eu cheguei na aula eu me sentia, **pra mim o que eles falavam era grego e eu me senti muito mal, porque todo mundo falava** [...] Não era uma escola muito séria e então percebi que não tava conseguindo aprender, **eu saia de lá arrasada, porque eu não falava, eu não sabia**, e era pra quem já tinha conhecimento da língua, lá era só um lugar pra você ir lá, falar, ter troca de conhecimento, praticar, não era pra quem queria aprender desde o início verbo to be porque eu nunca tive essas aulas, aí eu parei e depois eu fui para uma outra escola que eu adorei[...] (Kelly, entrevista, 2016, grifos meus)

Nos dois primeiros empregos, Kelly ateu-se ao Espanhol ou ao Português, já que trabalhava em empresas de limpeza e tinha contato com muitos imigrantes. Mas, depois, ela fez cursos de inglês. No primeiro curso de inglês, Kelly, não sentiu-se confortável e se viu mal e arrasada. Para Weedon (1997), a subjetividade refere-se a “pensamentos e emoções conscientes e inconscientes dos indivíduos, seu senso de si mesmo e seus modos de entender sua relação com o mundo” (WEEDON, 1997, p. 32, tradução minha). Por conseguinte, estes sentimentos pelos quais Kelly passou, ajudaram a construir sua identidade como uma aprendiz de línguas. Na continuação do trecho da entrevista acima, ela diz

[...] daí eu fiz tanto a prova oral quanto a prova escrita então ela viu (inaudível), mas eu fiz uns dois meses, daí eu tive que parar por causa do trabalho e depois de uns dois anos, eu falei: “eu quero voltar a estudar”, eu só trabalhava, eu não /.../, **eu quero voltar a estudar, eu quero aprender, eu vou me matar, mas eu vou**, e aí eu fui para uma escola chamada Kahla que é aquele método só falar, só falar, mas é só repetição, a professora fala e você repete, só fica nisso, são duas horas só fala, você não escreve nada, eu já não gostei. Era fala, ok! Mas só tinha eu falar o que o professor falava, você só repetia, não praticava, você não podia fazer uma conversa aberta, não, era só aquilo. Era barato até, mas só falava, Ok! Duas horas, mas era aquele assunto, tipo, se você quisesse perguntar alguma coisa diferente, se você quisesse conversar (+), aí eu fiz um mês porque eu também parei e aí quando eu tive tempo voltei pra escola que eu gostava muito que ela era aberta, eram três vezes por semana, acho que eram duas horas, duas horas e meia e um dia a gente ia para um *Pub* que era bem na frente, porque a professora falava que era o momento de socializar, **porque a gente (+) ninguém falava inglês**, porque tinha várias nacionalidades, então todo mundo da escola vai para aquele *pub*, a gente vai beber, vai conversar, mas é só em inglês. Então é o momento de você praticar o seu inglês. Então a gente tinha muita fala, muito *speaking*, a gente tinha muito *writing*, ah (+), **muitas atividades que envolvia tudo, então, assim, eu adorava**. Eu estudei por muito tempo naquela escola, até eu parar, mas **essa daí foi uma escola que eu adorei que eu indico, que gosto muito**, e depois eu tive que sair da escola, ela tava muito longe da minha casa, me atrapalhando. (Kelly, entrevista, 2016, grifos meus)

Aquele sentimento ruim que Kelly teve no primeiro curso de inglês foi modificado quando ela chegou em seu terceiro curso de inglês. Estas aulas modificaram o “senso de si mesma” de Kelly e sua relação com o mundo. Assim, essa mudança na subjetividade, muda também as identidades dela. Para Woodward (2014), a subjetividade também compõe as nossas diferentes e conflitantes identidades, pois é por meio dela que os sujeitos adotam e externalizam diferentes identidades pela da língua.

Desta forma, as posições subjetivas de Kelly ajudaram a compor sua identidade como aprendiz de línguas. Acredito que esta identidade emerge por causa do modo como Kelly passa a entender a sua relação com o mundo. Em uma sociedade com a língua diferente de sua língua materna, ela teve que investir na língua inglesa como uma forma de subsistência. Após observar as mudanças nas vidas dos colegas, Kelly também busca por uma mudança identitária:

[...] porque como eu tava trabalhando de limpeza, é um serviço muito braçal, eu tava cansada, eu já tinha dois anos e eu via que todo mundo mudava, todo mundo conseguia um emprego melhor, vamos dizer assim: não é melhor, no sentido de você estar no meio falando a língua, ganhando um pouquinho melhor, eu não ganhava tão diferente de quando eu limpava, quando eu era garçonzete, mas a experiência de quando você (+) claro que eu limpava também, porque garçonzete faz tudo, era café, comida, era ajudar na limpeza, mas eu tava num ambiente diferente, **me sentia outra pessoa quando eu comecei** então foi isso que me motivou e eu tava cansada de todo dia acordar cedo, passar o dia inteiro limpando o quintal dos outros, limpando, levando café, sabe aquele servicinho que vai chega uma hora e você cansa! De tanto você falar *hi, bye bye*, sabe só palavrinhas básicas? Não tinha (+), conversava com ninguém, conversava com o meu chefe que era português que aí ele me leva para fazer muito serviço: “Ah, vamo tomar um café” aí ele me levava pra tomar um café, mas aí é só português, a gente não falava inglês (Kelly, entrevista, 2016, grifos meus)

Após assumir uma identidade de aprendiz de línguas e investir nela, Kelly passa a buscar novas possibilidades para si mesma. Aquele sentimento de incapacidade observado no primeiro curso de línguas, foi modificado, até que com o investimento na LI, novas possibilidades de emprego surgem e Kelly consegue o emprego que queria. Então, ela se sentiu outra pessoa.

Para Hall (2014), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade “fixa, essencial ou permanente”. As identidades de Kelly foram modificadas. Ela passou de imigrante que não sabia nada de inglês para uma falante da língua:

[...] eu tava lá, eu tava estudando e eu tava praticando, meu ouvido já tava acostumando a fala lá, a escutar inglês, eu já tava praticando, então eu falei: “Não, volta esse negócio aqui”. Foi aí que eu resolvi, não, **vou dar a cara a tapa, se a pessoa não entendeu eu peço desculpa**, porque eu quero e, assim, o marco foi quando a minha prima foi lá, eu já tava nessa empresa, nesse restaurante, eu peguei umas férias e minha prima foi de férias, ela ficou comigo dez dias e, assim, **eu achei maravilhoso, porque a gente passeava, não tinha problema nenhum e tudo eu falava** e ela tinha dúvida e eu falava assim: “Fala!”, e eu incentivava, falei: “Você estudou a vida inteira. Fala!”, aí eu ia e falava, aí pessoa falava e ela ficava assim: “Ok”, aí eu ia lá e conversava. (Kelly, entrevista, 2016, grifos meus)

Assim, os investimentos que Kelly realiza na LI modificam suas identidades. Ou seja, agora, ela assume uma outra identidade. É claro que para que isto acontecesse, Kelly contou com a ajuda de várias pessoas, por exemplo uma chefe inglesa, que a ajudava logo quando ela chegou na cidade, quando Kelly não sabia nem mesmo pronunciar os nomes das estações de metrô ou lugares aonde queria ir. Depois disso, ela teve também um chefe inglês, com um “sotaque perfeito”, que sempre explicava a ela e aos outros colegas de trabalho como se pronunciavam as palavras.

Então, os investimentos de Kelly não foram somente os de frequentar as aulas do curso de inglês. Ela passou a aproveitar todas as oportunidades que obtinha de ter direito à

fala. Norton (2013) considera que nem todos têm o direito à fala, já que quem fala, fala sempre de alguma posição social, que pode ser um lugar desprivilegiado, assim como aconteceu com Kelly, já que estava em uma posição de imigrante. Porém, Kelly resiste a esse posicionamento assumindo novas identidades. Como descrito na entrevista acima, ela deu a cara a tapa, aproveitou as oportunidades de interação social que teve e passou a praticar mais inglês:

K: Aí era muito chato. Tinha vezes que não dava, não tinha condições, então eu falei: “não, eu vou estudar”, **comecei a estudar e praticava muito, então foi nessa escola que me ajudou bastante, praticava, praticava demais**, daí o professor ficava assistindo a gente falar e foi me ajudando, mas, assim, **a virada mesmo foi quando fui trabalhar no restaurante, tive que falar, né, na entrevista já tive que falar né**, porque preencher (inaudível), mandei o formulário por email, por email não, no próprio site você preenche e manda, e dois dias eles me ligaram já falando que queriam fazer uma entrevista comigo, aliás, **eu já tava bem melhor no inglês, porque atendi pelo telefone**. (Kelly, entrevista, 2016, grifos meus)

Kelly aproveita a oportunidade de trabalhar neste restaurante como uma forma de investimento na língua também. Como ela mesma diz, já estava falando inglês bem melhor, pois até atendeu o telefone e preencheu todo o formulário e enviou por e-mail. Após começar a trabalhar nesse emprego, a chefe de Kelly designa a ela o serviço de fazer as compras dos fornecedores. Então, Kelly passa a pedir descontos, comprar mercadoria e negociar o preço dos produtos. Assim, ela passa a ter um contato efetivo com a língua.

Além disso, Kelly encontra nas revistas e televisão uma forma de investir na língua também. Além de comprar revistas do tipo “Contigo” e de moda, Kelly também lia jornais quase todos os dias. Para ela “a televisão me ajudou muito, porque como a gente assistia o canal de lá, a gente assistia tudo em inglês. Então o que a gente fez? A gente colocava legenda, porque também não tinha tradutor” (Kelly, entrevista, 2016). Assim, os recursos audiovisuais da TV ajudaram Kelly, bem como os filmes que ela comprava. Muitas vezes, Kelly e seu marido compravam filmes que já haviam assistido em português, mas assistiam novamente com o áudio em inglês. Assim, eles conseguiam comparar as duas versões. Portanto, acabavam investindo na língua.

Kelly morou em Londres por aproximadamente 4 anos e meio, depois, por problemas pessoais e de saúde, ela e seu marido resolveram voltar para o Brasil, mas mesmo assim, ela não parou de investir na língua. Ela já tinha formação em Letras com habilitação em Espanhol, e depois de voltar resolveu fazer a habilitação em Inglês, pois, apesar de ter o domínio da língua, ter morado em Londres e ser formada em Letras, Kelly não conseguiu o emprego que queria. Fez várias entrevistas para ser professora de inglês, mas não recebeu

resposta ou a resposta foi negativa. Daí, mais uma vez ela precisou investir em suas próprias identidades.

Para Norton Peirce (1995) “a noção de investimento concebe o aprendiz de línguas não como sem história e unidimensional, mas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 9, tradução minha). Quando Kelly deixa o Brasil e vai morar em Londres, ela tem o desejo de buscar uma vida melhor e no futuro levar seu filho para morar com ela, mas, devido a sua história social como aprendiz de línguas e também com seus problemas de saúde, ela resolve voltar a morar no Brasil.

Os seus investimentos não pararam mesmo após ter voltado. Além do curso de Letras, Kelly também fez curso de inglês no Projele e sempre que possível, realiza cursos de curto prazo no IsF. Estes investimentos são realizados, pois, de acordo com Norton (2000) quando os alunos investem em uma língua, eles também estão investindo em sua própria identidade. Assim, desde o início de sua vida como aprendiz da LI, Kelly está também investindo em sua própria identidade. Após voltar para o Brasil, ela investe então na certificação como professora de LI, pois, como ela argumenta:

[...] logo que eu cheguei, como eu falo, eu tinha a língua, tinha o conhecimento que tava fresco, mas eu não conseguia lugares pra dar aula ou até mesmo pra trabalhar porque eu não tinha: “Ah você não é formada nisso, porque você só tinha o conhecimento, eu não tinha, sei lá, as teorias, a didática da língua inglesa, eu não tinha. Mas eu tinha o conhecimento da língua e isso não me ajudou em nada, porque eu fiz mil entrevistas e nenhuma me chamou pra trabalhar. Então eu fiquei com o pé atrás e também porque eu queria estudar, eu queria voltar, fiquei muito tempo fora, não sabia o que tava acontecendo e aí teve essa oportunidade de fazer essa segunda graduação e aí eu entrei, quando eu entrei eu pensei em fazer tudo, mas daí depois eu vi que ia ficar muito puxado, eu tinha coisa pra fazer, vamo entrar com segundo diploma que ele já abate matéria, fui viver minha vida, e aí eu vi assim, até mesmo concurso público se você não tiver, eles não vão pegar (inaudível) a minha primeira vai ser uma qualificação a mais, eles vão querer que tenham aquele título, então por isso que preciso, sei lá, pro futuro de trabalho mesmo, de dar aula em escola pública, sei lá, uma federal, estadual e municipal tem que ter se não eles não aceitam, né, então não adianta ter cursinho, certificado de um curso, eles querem um diploma, então é disso que preciso. (Kelly, entrevista, 2016)

Quando Kelly investe em sua segunda graduação, ela o faz por acreditar que irá adquirir maior capital cultural e recursos simbólicos. Quando ela investe na graduação, seu principal objetivo não é adquirir a língua, até porque, segundo ela, a graduação em Letras não a ajudou o tanto que ela queria que tivesse ajudado. Mas ainda assim, ela a fez, pois precisava de uma certificação que a possibilitasse dar aulas em escolas públicas, sejam elas federal, municipal ou estadual. Kelly então não investe somente na língua, mas sim na sua identidade de futura professora de LI.

Apesar de estar investida na busca pela certificação em LI, Kelly ainda entra em

muitos conflitos após a realização do estágio. Pois ela diz que: “Eu me senti muito frustrada quando eu fiz o estágio, porque, assim, eu (+), a gente chega lá com uma expectativa que você vai ensinar a pessoa a falar inglês, não é isso, né” (Kelly, entrevista, 2016). Apesar de Kelly querer esta certificação e querer que os alunos falem inglês, ela sente-se frustrada em um dos seus contatos como professora de LI. Daí Norton (2000) dizer que as identidades são constantes áreas de conflito. Os interesses e expectativas de Kelly chocam-se com a realidade encontrada, colocando em xeque o seu desejo de ser professora, já que sentiu-se frustrada.

O estágio também trouxe consigo uma grande dose de relação de poder para Kelly. Na UFMS o estágio é realizado em duplas, que são escolhidas pelos próprios alunos. Então, ao realizar o estágio, outra frustração surgiu já que, conforme Kelly:

[...] eu também me senti muito frustrada, porque eu tava com a Fulana e aí a Fulana fala inglês, então eu fiquei muito na retaguarda eu quase não falava, porque eu senti que ela dominava mais e aí eu deixei, então isso foi me frustrando, foi uma coisa que eu falei pra minha professora orientadora que a próxima eu não quero com dupla, se é pra fazer eu quero fazer sozinha, eu não quero, porque, quem sabe eu fazendo sozinha eu melhore, né, no sentido de que eu me esforce, porque aí eu tentava falar e eu via que a gente falava diferente, então isso me deixou inimiga, eu fiquei muito, me senti muito mal no estágio, e foi uma coisa que eu questionei com a professora, que da próxima vez eu quero fazer sozinha, porque se for errar é meu erro, se eu for falar errado vai ser meu erro, vai ser minha pronúncia errada, então isso me deixou muito desmotivada no estágio. (Kelly, entrevista, 2016)

Norton & McKinney (2011) argumentam em favor de uma abordagem de ASL que integre o aprendiz de segunda língua em um mundo social maior e que aborde como as relações de poder, nesse mundo social, afetam o acesso dos aprendizes à comunidade alvo. Durante o estágio, Kelly foi silenciada pelas relações de poder de sua amiga por considerá-la uma falante mais competente do idioma. Assim, é possível dizer que esta situação acaba afetando o acesso que ela poderia ter tido à sua comunidade ainda imaginada de professora de LI.

Em suma, as identidades e os investimentos de Kelly na LI só podem ser entendidos em referência às suas comunidades imaginadas, pois foram estas comunidades que fizeram com que Kelly investisse na língua e também que possibilitaram o surgimento de novas identidades. A opção de Kelly por “dar a cara a tapa” fez com que ela reivindicasse o direito à fala. Mesmo ainda não se considerando uma falante legitimada, Kelly continua na batalha pelo direito de falar inglês. Na próxima seção, descrevo as comunidades imaginadas e de prática de Kelly.

### 3.4.1 Comunidades imaginadas e de prática

[...] e **aí eu via todo mundo falando**, eu via brasileiros que conhecia trabalhando em outros empregos, ah (inaudível), trabalhando em escritório, sabe?, e é brasileiro e **você também via brasileiros lá que trabalhavam em escritório, que era advogado, que estudava, tinha menino que estudava, fazia faculdade lá cara**, eu ficava assim: “Poxa, porque eu não?” (Kelly, entrevista, 2016, grifos meus)

Acredito que não havia um trecho melhor do que este para começar esta seção. Este excerto marca o início do aprendizado de Kelly. Como disse anteriormente, os investimentos dela na língua foram sempre guiados por suas comunidades imaginadas. É interessante notar que maioria das comunidades imaginadas de Kelly tornaram-se ou estão perto de tornar-se reais. O trecho acima demonstra o fascínio que Kelly teve com alguns brasileiros no tempo em que morou em Londres. Falar inglês para ela antes era algo inimaginável, pois ela sempre teve um bloqueio com a LI e não teria aprendido se não tivesse mudado de cidade.

Esta comunidade de falantes da LI que antes era apenas imaginada por Kelly, passou a ser acessível a ela após muito investimento na língua/identidade. Hoje, ela apresenta outros tipos de comunidades imaginadas e de prática. Hoje em dia, assim como com Poliana, a única comunidade de prática de Kelly é a própria faculdade. Pois, é no curso de Letras que Kelly demonstra o seu compromisso com o grupo e que buscava entender algumas características mais internas da LI. Ou seja, esta característica é o que Wenger (1998) define como *domain*.

Já o compartilhamento de informações e construção de conhecimentos aconteceu durante as aulas tanto do curso de Letras como do Projele, mesmo que de maneira insatisfatória, como considera Kelly, já que os alunos passaram por um longo período sem professores de inglês. Segundo ela:

Eu pratico inglês na faculdade, nas aulas, eu não pratico em outros lugares não. Eu pratico aqui, por isso que eu voltei pro PROJELE, eu fiz o PROJELE e (inaudível) eu terminei, né, porque são lugares, então eu gosto de fazer esses cursinhos, se tem um cursinho que eu gosto eu pratico, porque não tem lugar, não falo inglês em casa, não tem com quem falar, então é na faculdade. (Kelly, entrevista, 2016)

De qualquer forma, na entrevista ela também afirma que o curso de Letras ajudou a ter maior conhecimento de gramática, por exemplo. Este conhecimento de morfologia, fonética e sintaxe que Kelly adquiriu durante a graduação podem ser vistos como a terceira característica de uma comunidade de prática: a *practice*.

Esta comunidade de prática de Kelly influencia a sua comunidade imaginada. Norton (2013) define que “comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da

imaginação” (NORTON, 2013, p. 8, tradução minha). Com a primeira graduação, Kelly já poderia dar aulas de Português e Literatura, por exemplo, mas depois de ter adquirido LI, a sua comunidade imaginada passa a ser a de professora de LI, como ela enfatiza no final do seguinte trecho:

Ah (+) eu tenho que trabalhar né? Então eu quero ver, eu gostaria muito de pegar algumas aulas em inglês, pra ver, fazer essa experiência, se não aparecer eu vou português, né, mas preciso trabalhar. Então meu plano é tentar ano que vem umas aulinhas de inglês nem que seja em escola particular, sabe?, porque a gente sabe que precisa, né?, exige. Pelo menos pra ter conhecimento, não sei, preciso trabalhar na área, colocar em prática isso, ver se é isso que eu quero, eu passei esses quatro anos e não fiz isso, então vai ser isso que eu quero mesmo, se é essa área que eu quero é o inglês, é uma área que me interessa muito, acho que só preciso ter essa experiência, é o que eu quero. (Kelly, entrevista, 2016)

Assim, é possível perceber que ainda que Kelly sinta-se insegura com relação à LI em alguns momentos como pode ser observado durante a entrevista, o que ela busca é ter uma experiência como professora de inglês. Ela precisa disso. A este fato, podemos chamar de comunidade imaginada. Mesmo que não imediatamente tangível, Kelly busca pertencer a comunidade de professores de LI.

Outro desejo de Kelly é o de não ser uma professora tão tradicional como foram as suas aulas no ensino fundamental e médio. Para ela, o professor precisa fazer “coisas, assim, diferente do que eu vivi quando eu fiz o meu ensino médio, ensino fundamental, fazer uma coisa diferente, não aquela coisa maçante, só livro, é uma coisa que, só livro, trazer um material diferente, fugir um pouco dessa coisa” (Kelly, entrevista, 2016). Desta forma, ela mesma propõe aulas diferentes, que fujam do livro didático, que levem os alunos para a sala de tecnologia ou biblioteca.

Por fim, as comunidades imaginadas de Kelly estão intimamente ligadas à LI, e seus investimentos decorrem deste fato. Estas comunidades ainda imaginadas não são menos reais do que as outras, pelo contrário, elas influenciaram os investimentos e as identidades dela. Assim, agora é por meio da LI que Kelly busca uma vida melhor para si.

A seguir apresento as identidades digitais de Kelly.

### **3.4.2 Identidades digitais**

Como aprendiz de línguas, Kelly não é muito adepta aos meios digitais para investir na língua alvo. Apesar de ter a televisão, os filmes e séries como um apoio para o aprendizado de inglês, ela julga que o contato pessoal dentro de sala de aula é melhor para o seu

aprendizado. Acredito que esta resistência com a tecnologia tende a mudar devido aos seus desejos expressados durante a entrevista. Ao contrário dos outros participantes, que são mais jovens e têm mais facilidade em lidar com as tecnologias digitais, Kelly ainda tem um pouco de dificuldade com estas ferramentas. Segundo ela,

K: Ó, uma coisa que eu preciso aprender é usar o, é aquele, eu nem sei o nome, que quando você. Acho que é o, tipo quando o documento é compartilhado?

T: É o Docs.

K: O Docs. É, então, esse eu não sei mexer. O *prezi* eu to aprendendo, mas é difícil [risadas]

T: É difícil.

K: Cara, eu apanho pra montar aqueles negócios, e (+) mexer em vídeo tipo. Gravar é uma coisa, mas depois você mexer e editar eu não sei também é uma coisa que eu também [não completa] eu já fiz trabalho, mas eu tive ajuda. Acho que é mais isso. (Kelly, entrevista, 2016)

Talvez esta dificuldade que Kelly encontra para trabalhar com estas ferramentas diminua a sua vontade de investir em práticas digitais. Porém, não é um fato que a faça deixar de trabalhar com estas ferramentas. Mesmo dizendo que o *Prezi* é difícil, por exemplo, ela ainda investe nesta prática. Acredito que ela invista nesta plataforma para que não seja uma professora tradicional. Assim, ao investir no *Prezi* ela investe também na sua comunidade imaginada de professores que trabalham com, como ela diz, “coisas diferentes”.

Quando argumentei sobre as tecnologias digitais no aprendizado de línguas, a ideia não era restrita ao uso de plataformas específicas para a aquisição de línguas, mas sim qualquer tipo de tecnologia digital que influenciasse as identidades, investimentos e comunidades imaginadas dos aprendizes. Conforme venho argumentando, acredito que os meios digitais são capazes de expandir as comunidades imaginadas dos aprendizes (DARVIN & NORTON, 2015) e a estas identidades que emergem, tenho chamado de identidades digitais.

Apesar de Kelly dizer “eu, pra mim, tem que ser presencial, não sou ainda muito das tecnologias, não gosto de fazer curso a distância não” (Kelly, entrevista, 2016), ela encontra-se investida no aprendizado do *Prezi* e ainda diz querer aprender a trabalhar com o Docs. Ao contrário de Poliana que tem as comunidades imaginadas afetadas pelo uso das tecnologias, parece que Kelly faz o caminho contrário dos outros participantes. Ela investe nas tecnologias digitais não como um caminho natural, mas sim de uma forma que parece ser forçada.

Assim, enquanto Alexandre tem as suas comunidades imaginadas modificadas pelo uso das tecnologias digitais, como quando ele projeta sua viagem para Alemanha, por exemplo, Kelly primeiro estabelece suas comunidades imaginadas, como a de professora que utiliza tecnologias em sala para depois investir nas práticas digitais. Aparentemente esta

comunidade imaginada surge antes de Kelly começar a investir nos meios digitais.

Em suma, os dados emergidos de Kelly apresentam uma configuração totalmente diferente da dos outros participantes. Suas identidades digitais, se é que podemos chamá-las assim, não são exatamente como a dos outros dados analisados. Mas é importante notar que estas plataformas ainda poderão influenciar as identidades de dela, já que ela busca por isso. Espero poder revisitar estes dados no futuro e poder responder se este investimento de Kelly modificou ou não suas identidades, comunidades imaginadas e investimentos na LI e enquanto professora de LI.

### **3.5 Resumo do capítulo**

O conceito de identidade como proposto por Norton Peirce (1995) permitiu entender os participantes desta pesquisa como tendo uma história social complexa, como Kelly; múltiplas identidades, como Alexandre; múltiplos desejos como Rebeca, e também como tendo identidades que são constantes áreas de conflito, como Poliana. Estes fatos somente puderam ser entendidos por utilizar como base uma perspectiva sociológica, que permitiu uma abordagem de ASL que integrou os aprendizes em um mundo social maior, dotado de relações de poder.

Esta relação entre as identidades e aprendizes de línguas foi reforçada pelo construto de investimento, que me permitiu entender o engajamento de cada participante com o seu aprendizado. Desta forma, foi possível compreender os investimentos dos aprendizes tanto por participar do curso de Letras, como por realizar outros investimentos nas línguas. Os dados sugerem que os participantes investiram na língua, por diversos motivos, mas principalmente, por acreditarem que ao investir iriam adquirir maior capital cultural ou recursos simbólicos.

Os investimentos realizados pelos participantes ocorreram tanto nos meios digitais, que tomei a liberdade de chamar de investimentos digitais, quanto de outras maneiras, sejam elas participando de aulas, de cursos de línguas, entre outros. Foi importante observar que os participantes que tiveram maior investimento nos meios digitais, também apresentaram maior quantidade de comunidades imaginadas. Daí Appadurai (2005) dizer que a internet modificou o que não era antes imaginado.

A partir destes investimentos, surgiram também as identidades digitais dos participantes. O contato e o investimento com os meios digitais ampliaram tanto os investimentos como as comunidades imaginadas deles na pesquisa. Este fato fez com que

novas identidades emergissem, sejam elas de *gamers* ou de professora que utiliza tecnologia. Desta perspectiva, os meios digitais têm ajudado os aprendizes a (re)construir as suas identidades e seu senso de si mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apaixonada por tecnologia, principalmente quando aplicada ao ensino de línguas, mesmo que não diretamente direcionada para isto, resolvi conectar duas paixões: uma que é a tecnologia e a outra que emergiu durante o mestrado, o estudo de identidade. Como entendo que as identidades não são fixas, posso afirmar que a minha foi constantemente sendo modificada durante estes dois anos. Estas identidades emergidas foram as que, juntamente com as antigas, possibilitaram a realização deste estudo.

Além de relatar parte da vida dos participantes da pesquisa, esta dissertação é fruto das minhas formações identitárias, dos meus investimentos e das minhas comunidades imaginadas, que mudaram através do tempo e do espaço, e que irão continuar em constante estado de fluxo. Desde antes de começar a lecionar, a recepção dos alunos frente às tecnologias digitais me interessavam. Ao entrar no mestrado e começar a estudar sobre identidades, investimentos e comunidades imaginadas, não hesitei em trabalhar com os dois fatos ao mesmo tempo.

Porém, quando decidi trabalhar com o tema “identidade digital” não sabia que não encontraria uma teoria que abarcasse os fenômenos encontrados durante a análise de dados. Como existem diversas teorias pautadas no uso das tecnologias em sala de aula, por exemplo, falar sobre identidades digitais não deveria ser tão difícil. Mas foi. Ao pesquisar uma teoria de identidade digital, percebi que a maioria das pesquisas não integravam os aprendizes de língua em um mundo social complexo. A maioria das abordagens não estudavam os aspectos mutáveis das próprias identidades dos aprendizes.

Para tentar entender um pouco do que é identidade digital busquei por autores que consideram a identidade como múltipla, multifacetada, mutável por meio do tempo e do espaço e que é constante área de conflito, assim como Norton Peirce (1995). Para entender o que seria este “digital” pesquisei como os sistemas de comunicação, como a internet, por exemplo, são organizados. Por meio das leituras, foi possível observar que a internet apresenta múltiplas visões, ideologias e semioses de um mesmo fato (SANTAELLA, 2010).

Pensar em língua é também pensar em ideologias. Ideologias estas que estão presentes no discurso e que é uma construção social pela qual podemos resistir ao discurso de maior poder (MOITA LOPES, 2002). É também pela língua que podemos nos construir e construir nossas identidades como seres sociais. Não há indivíduos dentro e fora da língua, assim como não acredito haver uma identidade *online* e outra *offline*. Para mim, as identidades digitais são uma extensão das nossas diversas identidades.

Então, se o discurso é uma das maneiras de se construir as identidades e a internet é uma grande recurso de veiculação de ideologias e posições subjetivas, é possível dizer que a internet pode ser considerada uma grande fonte de construção identitária. Daí buscar por uma teoria de identidades digitais que considerassem esses aspectos. As influências dos meios digitais não impactam somente as identidades dos indivíduos, mas também seus investimentos e comunidades imaginadas.

Além da noção de identidade como proposta por Norton Peirce (1995) adotada nesta dissertação, os construtos de investimento e comunidades imaginadas e de prática também são fundamentais para a compreensão de uma identidade digital. O construto de investimento considera o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos (NORTON, 2000), assim, deve ser entendida em um quadro de referência sociológico que faz a conexão entre os desejos dos aprendizes e o compromisso com a aprendizagem, levando em consideração uma identidade que muda no tempo e no espaço.

Kanno & Norton (2003) postulam que as nossas identidades não devem ser entendidas apenas em referência ao mundo “real”, mas sim em referência aos mundos possíveis. A estes mundos possíveis, Norton dá o nome de comunidades imaginadas, que são as comunidades as quais os participantes se conectam pelo poder da imaginação. Assim, as identidades somente podem ser entendidas por meio da tríade identidade-investimento-comunidades imaginadas.

Integrando a teoria de identidade de Norton Peirce (1995) com a de ciberespaço de Santaella (2010) tornou-se possível entender o que é uma identidade digital que considere os aspectos digitais e sua influência no meio social e vice-versa. É preciso entender o construto de identidade digital em um quadro de referência que considere os investimentos e as comunidades imaginadas dos aprendizes de línguas.

Assim, os investimentos realizados nos meios digitais por um aprendiz, pode influenciar o surgimento de novas identidades, ou identidades digitais e comunidades imaginadas e vice-versa. De qualquer forma, há de se considerar que estas mudanças podem refletir no mundo social do aprendiz, já que ele e a língua não são dissociados de seu meio social. Este contato proporciona também a (re)organização do senso de si mesmo dos aprendizes, já que nenhum contato é isento de ideologias.

Quando os aprendizes entram em contato com os meios digitais para aprender línguas, eles o fazem não somente pela informação ali veiculada, mas também porque, provavelmente, esta será uma informação significativa para si mesmo. Desta forma, ao investir ou utilizar os meios digitais, os aprendizes o fazem por acreditar que irão adquirir maior capital cultural, o que faz com que ocorra a renegociação das identidades dos aprendizes.

Por apresentar múltiplas semioses, a internet expande o que antes era inimaginável. Estas relações podem ir desde as menores até as maiores. Por exemplo, após começar a fazer um curso *online* de alemão, Alexandre expande seus horizontes, buscando até mesmo uma viagem para Alemanha. Esta comunidade imaginada só pode ser considerada como emergida de uma identidade digital, pois é por meio do investimento de Alexandre nas práticas da língua na internet que esta comunidade emerge. Daí buscar por uma concepção de identidade digital que integre o aprendiz de línguas em um mundo social.

Ademais, esta identidade digital pode ter reflexos no mundo social do aprendiz. Por exemplo, Poliana tem muito reforçado em suas comunidades imaginadas a ideia de ser uma professora de línguas que trabalha com os meios digitais. Para ela, o uso destas tecnologias irá ajudar seus futuros alunos a aprenderem inglês. Acredito que isto se dá devido ao fato de ela mesma ter investido muito na língua por meio das tecnologias digitais. Como ela melhorou muito sua capacidade de ler, escutar, compreender inglês por meio dos *Webtoons*, ela projeta isto para si mesma e para os seus alunos.

Outra característica encontrada nas identidades digitais é o conflito. Kelly, por exemplo, vive em um conflito com os meios digitais. Por mais que ela busque aprender a lidar com as plataformas, e até projete suas comunidades imaginadas, há um certo bloqueio com relação aos meios digitais. As identidades de Kelly entram em conflito, pois ao mesmo tempo que ela busca entender e utilizar plataformas como o *Prezi*, por exemplo, ela sente dificuldades.

Desta forma, o construto de identidade como proposto por Norton, e depois a noção de identidade digital, ressignificado por mim nesta pesquisa, parecem ser compatíveis com o contexto de investigação. Desta forma, ambos conceitos conseguem descrever os fenômenos de construção identitária dos alunos do curso de Letras da UFMS. Estas construções não são nada senão um fruto dos investimentos dos alunos.

Dentre os investimentos encontrados pelos participantes, grande parte foi realizado nos meios digitais. Alexandre, por exemplo, utiliza o Duolingo, LiveMocha, filmes e vídeos como uma forma de investir na língua alvo. Poliana e Rebeca investem em *Webtoons* e *Doramas*, respectivamente. Independentemente da dificuldade em encontrar estas séries traduzidas para o português, as participantes poderiam investir no coreano como forma de adquirir a língua, mas ambas optam por assisti-los em inglês como uma forma de investimento na LI.

Mesmo que Kelly não esteja investida nas práticas digitais, ela investe em práticas presenciais, como o próprio curso de Letras e o Projele, por exemplo. Dessa maneira, todos os

participantes aliam os seus desejos de aprender a língua e o compromisso com a sua própria aprendizagem, sem deixar de considerar suas histórias sociais complexas. À sua maneira, cada um dos participantes investe na língua alvo por acreditarem que estarão adquirindo maior capital cultural ou recursos simbólicos.

Estes investimentos são realizados tendo em vista as comunidades imaginadas dos alunos do curso. Kelly, por exemplo, com o seu desejo de mudar de vida e sua história social complexa, vê no curso de Letras uma oportunidade de obter uma certificação. Isto a possibilitaria ingressar no mercado de trabalho como uma professora qualificada. Para alcançar este sonho, Kelly precisa aliar seu desejo de aprender com o compromisso com o grupo. Assim, a participante está investida nas práticas da língua a fim de atingir a sua comunidade imaginada.

Uma característica comum a todos os participantes da pesquisa foi que a única comunidade de prática encontrada foi o próprio curso de Letras. Para Wenger (1998), para que uma comunidade seja considerada uma comunidade de prática, ela precisa atender a três requisitos: *domain*, *community* e *practice*. Por meio do engajamento dos participantes com o curso de Letras, observado pela presença e participação nas aulas, podemos dizer que todos os participantes cumpriram o quesito *domain*. O *domain* diz respeito ao compromisso com o grupo, o que ajudou a construir as próprias identidades dos participantes.

As identidades de professores de línguas dos participantes foram construídas principalmente pelo curso de Letras. Alexandre, por exemplo, não tinha como objetivo tornar-se professor, mas esta identidade vai sendo construída, afirmada e renegociada à medida que ele vai chegando ao fim do curso.

Outra característica presente nesta comunidade de prática, a *community*, diz respeito ao compartilhamento de informações e construção de conhecimentos. Por meio das aulas, das trocas de experiências e conversas nos quatro anos da graduação, os participantes construíram seus conhecimentos enquanto professores de línguas. Rebeca e Poliana relatam que o curso de Letras as ajudou muito na construção do conhecimento linguístico do inglês. Não obstante, o curso também ajudou-as a construir seus conhecimentos como professoras de línguas, exemplificado por seus desejos em serem boas professoras.

Por fim, a última característica, que é a *practice*, ou repertório de conhecimentos produzidos durante os encontros, pode ser observado quando Poliana diz ter conhecido o Edmodo ou *Prezi*, por exemplo. Estes conhecimentos foram produzidos pelo grupo de graduação em Letras, o qual todos os participantes desta pesquisa pertenciam.

## REFERÊNCIAS

- ANDEMA, S.; KENDRICK, M; & NORTON, B. (2013). **Digital literacy in Ugandan teacher education**: Insights from a case study. *Reading & writing* 4(1), Art. #27. 8 pages.
- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. Nova York: Verso, 1991.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**: Cultural dimensions of globalization. University of Minnesota Press: 2005.
- BABBIE, Earl. **The practice of social research**. United States: Thomson Wadsworth, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BLOCK, David. **Second language identities**. *Nova York: Continuum International Publishing Group*, 2007.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: um introdução à teoria e aos métodos**. Coimbra: Porto editora: 1994
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. (orgs.) **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. *Cambridge: Harvard University Press*, 1995.
- CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. **The process of identity (re)construction of six Brazilian english language learners: a poststructuralist qualitative study**. 2013. Tese (Doutorado) – UFSC.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.
- DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. **Identity and a model of investment in Applied Linguistics**. *Annual Review of Applied Linguistics*. (Vol. 35) (pp.36-56). Cambridge University Press: 2015. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=9610583&jid=APL&volumeId=35&issueId=-1&aid=9610578> Acesso em 02/12/2016
- DERRIDA, Jacques. **Différance**. Disponível em: <http://projectlamar.com/media/Derrida-Différance.pdf> Acesso em 15/03/2016
- GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. United States: Edward Arnold: 1985.
- GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of**

**social futures**. Londres: Routledge, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. *Imagined communities and educational possibilities: Introduction*. *Journal of Language, identity and education*: 2003, p. 241-249.

KOOSEL, Stacey. Exploring digital identity: beyond the private public paradox. In: RUNNEL *et al.* **The digital turn: User's practices and cultural transformations**. PL Academic research: Frankfurt, 2013. (pp. 154-165)

LEE, Jang Ho. **An exploratory study on the digital identity formation of Korean university EFL learners**. *English Teaching: practice and critique*. (vol 13) (pp.149 – 172)

LEMOS, André. Prefácio. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. (orgs.) **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado) – UFRGS.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós estruturalismo**. *Revista de Estudos Feministas*: Florianópolis, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, vol. 10, nº 2, 1994. p. 329 – 338.

\_\_\_\_\_. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MORGAN, Brian. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture In: ELT. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), **International handbook of English language teaching** (Vol. 2) (pp. 949-968). Norwell, MA: Springer Publishers.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Pearson: 2000.

\_\_\_\_\_. **Identity and Language Learning: Extending the conversation**. 2<sup>nd</sup> edition. *Multilingual matters*: 2013.

\_\_\_\_\_. eGranary and Digital Identities of Ugandan Youth. In: K. Sanford Et al. (eds.), **Everyday Youth Literacies, Cultural Studies and Transdisciplinarity in**

**Education**, 2015.

NORTON, Bonny; McKINNEY, Carolyn. An identity approach to second language acquisition. In: ATKINSON, Dwight. **Alternative approaches to Second language acquisition**. Nova York: Routledge, 2011. (pp. 73-94)

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. **Changing perspectives on good language learners**. TESOL Quarterly v. 35, (pp. 307-322)

NORTON PEIRCE, Bonny. **Social identity, investment, and language learning**. TESOL Quarterly v. 29. (pp.9-31)

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. United States: Cambridge University Press, 1992.

PAVLENKO, Aneta. Poststructuralist Approaches to the study of social factors in Second Language Learning and Use. In: COOK, Vivian. **Portraits of the L2 user. Multilingual Matters:** 2002. Disponível em: [http://astro.temple.edu/~apavlenk/pdf/Poststructuralist\\_approaches\\_2002.pdf](http://astro.temple.edu/~apavlenk/pdf/Poststructuralist_approaches_2002.pdf) Acesso em: 22/04/2016

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The identity of “World English”**. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New\\_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-Kanavillil%20Rajagopalan.pdf) Acesso: 23/04/2016

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

ROJO, Roxane (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUTHERFORD, Johnathan. **Identity: community, culture, difference**. Lawrence & Wishart, 1990.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, João Fábio Sanches. **The construction of English teacher identity in Brazil: a study in Mato Grosso do Sul**. 2013. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis.

THORNE, Steven L; SAURO, Shannon; SMITH, Bryan. Technologies, Identities and Expressive Activity. **Annual Review of Applied Linguistics**. (Vol. 35) (pp. 215-233). Cambridge University Press: 2015.

WEEDON, Chris. **Feminist practice & poststructuralist theory**. UK: Blackwell Publishing, 1997.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**ANEXOS****ANEXO I: Carta convite**

Prezado graduando(a),

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da minha pesquisa (ainda sem título definitivo), como parte do curso de Mestrado em Letras – Ensino de linguagens da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Desta forma, desenvolverei uma coleta de dados que envolverá um questionário aberto, uma narrativa, entrevista (todas feitas em língua portuguesa) e a gravação de algumas aulas selecionadas (que serão em inglês, já que acontecerão no momento da aula). Portanto, gostaria de pedir sua permissão para estudar e analisar os dados de tais atividades.

Todo o material escrito, gravado e transcrito, ficará comigo até o final do trabalho de pesquisa, mas nem seu nome, nem os demais dados coletados serão vistos por terceiros. Além disso, nomes e/ou números fictícios serão utilizados na dissertação.

Agradeço muito a sua atenção e participação.

Thaíssa Moreira Prado (UEMS-PG)

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização das informações por mim dadas nos instrumentos de coleta de dados sugeridos para fins de pesquisa realizadas durante o segundo semestre letivo de 2015 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

---

(assinatura do participante)



**Sim. Mesmo que não fosse o meu objetivo principal, acabei gostando, então sim, irei me tornar sim.**

14. Você já utilizou alguma das seguinte ferramentas para trabalhar com LI ou no seu cotidiano: *Google docs*, *fanfics*, produção de vídeos, jogos *online*, vídeos do youtube, etc? Caso tenha utilizado, como foi a experiência de realizar essa atividade. Explique.

**Muitas das vezes que não tenho o que fazer, escrevo histórias. Alguns dos lugares que escrevo é o próprio *docs* ou o *Word*. Isso me força a procurar as expressões ou palavras que desconhecidas, me ajudando muito.**

15. Quando você tornar-se professor (caso ainda não o seja) você fará o uso de internet e vídeos para lecionar? Por quê?

**Sim. Internet está em todos os lugares e se eu não utilizar deste meio, irei acabar com uma das maneiras/formas de trazer os alunos para minha aula, de pegar a atenção deles. A mesma coisa acontece com os vídeos. São as maneiras, uma das, para elaborar uma boa aula.**



vídeos para lecionar? Por quê?

**Sim, acredito que com o uso dessas ferramentas alcançaria mais resultados.**



15. Quando você tornar-se professor (caso ainda não o seja) você fará o uso de internet e vídeos para lecionar? Por quê?

**Sim, para levar outros tipos de mídia e não deixar as aulas cansativas e chatas.**



14. Você já utilizou alguma das seguinte ferramentas para trabalhar com LI ou no seu cotidiano: *Google docs*, *fanfics*, produção de vídeos, jogos *online*, vídeos do youtube, etc? Caso tenha utilizado, como foi a experiência de realizar essa atividade. Explique.

**Já trabalhei em escola pública, mas no ensino de língua portuguesa, e só usei o youtube, vídeos para mostrar algo. Em inglês não.**

15. Quando você tornar-se professor (caso ainda não o seja) você fará o uso de internet e vídeos para lecionar? Por quê?

**Um dia, quando me tornar professora de língua inglesa, tentarei utilizar todos os tipos de recursos disponíveis – vídeos e uso da internet vai depender da disponibilidade dos recursos.**

**Com o uso poderei auxiliar e facilitar a aprendizagem do aluno. Dinamizar a aula.**

### ANEXO III

#### Convenções de transcrição

As seguintes convenções de transcrição de entrevistas foram adaptadas de Marcuschi (1986):

[ [	Falas simultâneas
	Sobreposição de vozes
(+)	Pausas e silêncios
( )	Dúvidas
/	Truncamentos
MAIÚSCUL	Ênfase
A	
[ ]	Comentários
?	Entonação de pergunta
!	Entonação de exclamação
T	Thaíssa
A	Alexandre
P	Poliana
R	Rebeca
K	Kelly

**ANEXO IV: transcrição das entrevistas****ENTREVISTA POLIANA**

T: Ah e aí? Conseguiu fazer os negócio do mestrado? Você conseguiu fazer?

P: Deu tudo certo. Foi muito massa. To agora como aluna especial. Tá legal agora hein.

T: Ah é? Quais matérias que você pegou?

P: oi?

T: Quais disciplinas que você pegou?

P: Eu peguei uma chamada gêneros discursivos é uma outra coisa em cima

T: Ah tá. Acho que é com o Ruberval né? Ou não?

P: Não, não é com ele não. É com uma professora.

T: Ah...le...

P: É uma professora.

T: Legal. Ontem foi seu aniversário, né? Agora que eu vi no *facebook*. [risadas] Parabéns!

Feliz aniversário.

P: (inaudível)

T: Oi?

P: Brigada.

T: [risadas]

P: Brigada.

T: Tá bom. É, e aí? Como que tá a vida pós-gre (+) pós-universidade?

P: Oi?

T: Como que está sua vida pós-universidade?

P: Então. To desempregada [risadas].

T: Sério? Mas você não trabalhava?

P: Então (+)

T: Mas você não trabalhava em uma uni (inaudível) você trabalhava em uma escola não trabalhava?

P: Oi?

P: Isso, trabalhava, mas aí agora eu já saí.

T: Ah...

P: To trabalhando só como professora em particulares. Então, não peguei nada ainda [inaudível]

T: Hum entendi, Mas vai aparecer, fica tranquila. Então [som ao fundo] Então (inaudível) é

(inaudível) Eu tinha falado pra vocês já que a gente ia marcar essas entrevistas baseada naqueles questionários que vocês responderam, cê lembra de um questionário que eu apliquei na sala?

P: Sim, lembro.

T: Então, e aí [interromper]

P: Sim, lembro.

T: Ah, e aí, baseado nas respostas de vocês fiz algumas perguntas que pra mim não ficaram claras e eu queria que vocês contassem assim um pouquinho mais, que você, no caso, contasse um pouquinho mais. É (+), então vou pegar algumas das suas respostas e aí a gente vai conversando. Tá bom?

P: Ok.

T: Tá. Então vamos lá. É (+), tinha uma pergunta lá que falava assim: “Quais foram os motivos que te levaram a cursar licenciatura em letras da UFMS” e aí você respondeu assim: “Queria ser professora, então fiz o curso. Além disso, sempre gostei dos estudos da linguagem”. É [prolongamento] eu queria saber, assim, como que foi (+) como que foram suas aulas, sei lá, no ensino médio ou no (+) no ensino fundamental? Como que você acha, da onde que você acha que veio esse seu desejo de ser professora?

P: Bom, assim, é que minha mãe também era professora, né, e aí eu sempre cresci lendo muito livros didáticos também. Então, com esse contato com os livros didáticos, da editora Ática, Scipione e essas editoras tipo LTD que eram livros que acabavam não entrando em sala de aula na verdade, né, e acharam muito criativo, muito diferentes do que eu também tinha na escola. Então [prolongamento] acontecia que (+) por essas leituras, né, e interações em sala de aula eu acabava gostando muito das aulas de língua portuguesa. Então os professores é (+), pelo menos no ensino fundamental, não tanto no ensino médio, porque no ensino médio teve o ensino muito gramatical mesmo, era pura gramática, não teve muita coisa assim, é (+) produção de texto não teve muita. Então (+), no ensino fundamental eu tive uma professora que trabalhou muitas coisas, assim, numa interação diferente com o texto e tudo o mais e isso me despertou, assim, para a leitura e para a escrita e para linguagem em geral, em todos os sentidos.

T: Ah, entendi. E aí? (+)

P: Então foi assim.[risadas]

T: Entendi, e aí com isso você decidiu cursar letras ou você queria (+) tinha alguma outra opção antes de letras? Ou você sempre quis fazer letras? Não sei.

P: Na verdade (+) nunca quis fazer letras, na verdade. Minha mão é formada em letras, né, só

que aconteceu o seguinte, eu, eu gostava muito da área da linguagem só que eu achava que, tipo assim, não ia ganhar dinheiro com isso então eu acabei indo cursar física, aí eu fiz física um ano e meio [risadas]

T: Sério? [risadas]

P: Eu falei: não, não dá certo.

P: Enquanto a galera tava indo buscar, sabe, livros relacionados com ficção científica e tudo o mais; a galera já tava querendo se envolver com pesquisa e eu ainda ia na livraria e eu comprava literatura, eu comprava, sabe, outras coisas que não tinham nada a ver com a minha área. Eu falei assim: não, não vai rolar eu acho que eu vou ter que fazer (+) seguir pra área da linguagem mesmo, eu vou fazer letras. E aí foi que eu decidi, parei a faculdade, fiz um ano de cursinho, porque (+) tinha mudado pro ENEM, né, eu não sabia como que era (inaudível). Aí eu fiz um ano de cursinho e falei: vou fazer letras, né? Tinha certeza (inaudível) de que era essa área mesmo.

T: Ah é? Que legal, que bom! E (+), deixa eu ver aqui [barulho ao fundo] E você fala, ah tá, eu, é (+), você fala também que você sempre gostou dos (+) da linguagem, né? Eu queria saber, assim, como que é pra você, que que é estudos da linguagem? O que que eles representam pra você? Ou, sei lá, qual que é o seu (+) a sua ideia de estudos da linguagem? Porque, de certa forma é bem amplo, né? Então eu queria saber, que que é para você esses estudos da linguagem?

P: Bom, é [inaudível] é verdade, porque, assim, quando eu [hesitação] eu [...] quando eu respondi eu tava pensando na minha ideia até do curso de letras, né?, quando eu iniciei o curso, né.

T: E qual que era essa sua ideia?

P: Assim, quando eu pensava em fazer letras eu (+) hã?

T: E qual que era essa sua ideia?

P: Qual que era a minha ideia?

T: Aham. Isso, qual que era sua ideia.

P: Ah tá. É (+) quando eu (+) eu parei, né, o curso de física, daí eu decidi pesquisar sobre o curso de Letras (inaudível)

T: Não entendi (inaudível)

P: E aí eu meio que queria linguística (inaudível), né [hesitação] ah, pérai, não tô entendendo.

T: Não, é que deu uma cortada

P: Era isso mesmo o que você queria saber?

T: É, eu queria saber, primeiro o que que é o estudos da linguagem pra você e eu queria saber

também qual que era sua ideia do curso de letras antes de entrar, não sei. É que deu umas cortadas no vídeo aí não entendi direito o que você falou, Daí se você pudesse falar de novo.

P: Tudo bem. Ok. É (+), então, aconteceu o seguinte: eu fui pesquisar mais sobre o curso de letras quando eu quis fazer o curso e aí eu descobri que eu iria fazer linguística, que eu ia estudar linguística, né. Eu tinha conversado com uma galera que tava fazendo letras na época e eles me falaram que, tipo, tinha o conceito de que todo o mundo iria entrar pro curso de letras iria estudar gramática normativa e era um conceito totalmente errado. Então nessa conversa, nesse diálogo com essas pessoas que eu conheci do curso é que eu percebi que realmente letras não era nada daquilo que eu pensava assim como também quando eu fui estudar física eu tive uma reação totalmente diferente (inaudível) que não era aquilo que eu imaginava. Eu já tava esperando que o curso fosse diferente daí eu pesquisei o que era linguística, fui ter uma ideia do que seria realmente essas disciplinas do curso. Só que, assim, mesmo com as minhas leituras naquela época, eu sabia que eu iria estudar linguagem, tal, de uma maneira bem mais ampla do que era na escola, só que mesmo assim eu me surpreendia com o curso porque, realmente, não era aquilo que eu esperava, sabe? (inaudível) A respeito da linguagem, ainda, infelizmente, ele era normativo, ainda, não sei, era de alguma forma relacionado a gramática. Então, mesmo com as leituras que eu fui saber, sim, sobre linguística e tudo o mais, era bem diferente do que eu imaginava. Inclusive literatura também, então, acabei pensando, acabava pensando que a literatura seria, é (+), ainda me aprofundar nas escolas literárias, naquelas datas todas e não foi nada disso, então eu acabei, realmente, me surpreendendo. Mas linguagens, por linguagens, eu entendia tanto a linguística quanto a literatura, então eu pensava nisso, naquela época.

T: Entendi. E como que foi, é (+), quando você descobriu que (+) como que foi, assim, essa quebra de paradigmas pra você? Porque você entrou com uma ideia no curso de letras, né, e, de certa forma, isso foi desconstruído, né, foi modificado, Como que foi? Como que foi a sua reação quando você viu, assim, quando você teve essa ideia de diferente?

P:É (+), ideia? Posso pedir licencinha um pouco aqui? Chegou a minha tia [risadas]

T: Pode.

P: Desculpa. [risadas]

T: Não tem problema.

P: Rapidinho, já volto aqui

T: Tá bom. Daí depois você me chama aqui de novo tá?

P:Peráí. [risadas]

T: Tá bom

P: Ok

[barulho ao fundo]

P: Oi. Cheguei (inaudível)

T: Não tem problema não, fica tranquila, Acontece. Não sei nem como ninguém bateu aqui ainda no meu quarto. É sempre assim, né?

P: Desculpa, mas (inaudível) essa bermuda que eu esqueci.

T: Ah, sim é [hesitação] eu queria saber como é que foi quando você descobriu que o curso não era aquilo que você esperava que fosse. Ou se depois (+) ficou tudo bem (+) não sei.

P: Quando, assim (+) caiu a ficha de que o curso era muito diferente do que eu pensava né, que por exemplo eu iria estudar dentro da linguística fonologia, depois morfologia e dentro da literatura, Teoria da Literatura, Literatura Comparada e etc. Assim, primeiro eu comecei a gostar muito do campo da Linguística né, porque, assim, foi uma surpresa e eu falei: Nossa eu achei isso revolucionário, legal, uma tentativa de explicar como que a linguagem funciona e eu nunca tinha pensado na (+), assim, na língua como objeto mesmo de estudo pra ser explicado, né, porque algumas coisas acontecem na língua, alguns fenômenos acontecem na língua. É [prolongamento], enfim, eu nunca tinha visto a língua como uma ciência mesmo, pra ser estudada. Só que em relação a literatura meu primeiro ano foi de uma (+) foi uma morte pra mim, eu não gostei mesmo. Eu pensei, sei lá, aquele encanto que eu tinha com a literatura morreu, assim, no primeiro ano, porque eu tinha saído da física e eu tinha aquela ideia de ciência muito ligada ao positivismo, aquele negócio de que tinha que ta no laboratório, era uma coisa muito determinista, você prevê e etc. E então eu me encaixei muito bem com a linguística, sabe?, eu consegui enxergar isso muito bem na linguística. Mas, quando, assim, eu fui observar na literatura, pelas suas teorias, e (+) de (+) estudo mesmo eu não conseguia perceber aquilo como uma ciência mesmo e isso me frustrava bastante, então eu fiquei um ano, assim, muito chateada em relação à literatura e um pouco afastada dela principalmente por causa disso. Daí com o tempo, né?, lendo mais, estudando mais a respeito da (+) assim, melhorando a minha abstração em relação à literatura mesmo, o estudo da literatura é que eu voltei a gostar, né, da literatura e do (inaudível) dentro do curso. Eu falei assim: ah esse é o curso que me realiza mesmo e que (+) é que eu vou fazer, vou seguir essa carreira.

T: Ah, legal, entendi, e a (+) entendi essa parte, acho que ficou bem legal. Daí, depois, eu vou voltar aqui que se não eu me perco [risadas] nas perguntas. É, daí, lá, na outra pergunta, era (+) a outra pergunta era assim: Quais foram os motivos que te levaram a aprender inglês? E eu pedi que vocês comentassem, e aí você falou assim: que como você ia fazer o curso de

letras você entrou no curso um ano antes, né ?. É, você pensou em fazer outra habilitação ou porque você escolheu fazer a habilitação em inglês?

P: Bom eu optei pela língua inglesa porque eu (+), assim, de fato, eu já tinha contato muito maior com a língua espanhola e eu assistia muitos vídeos em espanhol, ia bem de espanhol, só não me comunicava, não falava nem (+). Eu escutava e lia, mas não falava e também não (+) escrevia no caso. Só que, assim, infelizmente o que pesou pra minha escolha foi aquele conceito que a língua inglesa era mais falada e, eu acho que inglês (+) ele era mais importante que a língua espanhola de ser aprendida. Então eu acabei optando pelo inglês por causa disso, e foi que, é (+), que pela primeira vez eu fui buscar um curso de inglês mesmo, por causa do curso de letras. Porque eu sabia que iam ter disciplinas é (+) relacionadas a língua inglesa e eu não gostaria de entrar na universidade sem ter uma noção, sem ter uma base. Mas dizer que eu gostava de inglês mesmo quando eu fui procurar o curso, não, eu não gostava, não me identificava com música pop. As minhas escolhas internacionais eram francês, espanhol, italiano menos o inglês. Então eu não gostava mesmo da língua inglesa, eu comecei a gostar depois que fui fazer o curso mesmo. A minha escolha foi com relação a essa cultura de que o inglês é a língua mais importante, de fato ela é em relação às outras, mas não significa que hoje, no caso, se eu tivesse a consciência que eu tenho em relação a internacionalização da língua espanhola na nossa fronteira eu acho que com certeza eu teria escolhido fazer letras com habilitação em espanhol (inaudível).

T: Entendi. Mas, e (+) quais foram as suas experiências anteriores com a língua inglesa, sei lá, no ensino fundamental, no ensino médio, você teve aula de língua inglesa ou você teve aula de língua espanhola.

P: Bom, no fundamental e no ensino médio eu tive apenas aula de língua inglesa e minha experiência foi aquela que, acho, todo mundo teve mesmo em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública. Então estudei boa parte da minha vida em escola pública. E o ensino nunca passou de ser algo meramente gramatical e uma coisa muito assim (+) uma coisa muito exercício de complete, a professora explicava verbos e os tempos verbais no caso e a gente tinha que completar, então a gente não tinha um aprendizado em relação ao vocabulário, nem falar, nem nada, e era realmente, só, tipo, partes escritas e a professora sempre falava em português então não tinha aquela empatia com a língua inglesa, nem no fundamental nem no ensino médio, porque sempre foi assim.

T: Entendi. E quando você começou (+) porque que você acha que você ah (+) quais foram os motivos que te levaram a gostar de língua inglesa, porque você falou que depois que você começou a fazer o curso você passou a gostar da língua inglesa, né?. Quais (+) quais foram

esses motivos? Que que você acha que te fez: ah, agora eu gosto de língua inglesa e antes eu não gostava. Que que você acha que mudou?

P: Bom, em relação a e (+) sinceramente foram as aulas de língua inglesa, no sentido de estudar a parte mais gramatical mesmo da língua. Quando eu falei assim: Nossa, eu gosto da língua inglesa foram nas aulas de literatura. A minha primeira aula de literatura inglesa em que eu me identifiquei com a literatura, algumas literaturas que eu já havia lido em língua portuguesa e aí eu fui procurar em língua inglesa. E aí eu falei: nossa isso é muito legal, to gostando da língua e aí eu comecei a me identificar com alguma coisa que me ligava a língua, sabe?, porque ainda sim a música não me ligava, então, foi meu primeiro contato na experiência cultural mesmo. Então foi isso que me fez me ligar mais a língua inglesa e falar assim: Nossa, eu gostaria inclusive se eu for professora de inglês, não sei, vamos trabalhar a literatura de alguma maneira, no ensino fundamental, no ensino médio, não sei como que vai ser, né, nas experiências em sala de aula. Mas eu sou muito curiosa em relação a aplicação, inclusive da literatura, na (+), na sala de aula pra você aprender a língua inglesa. Então, o que me encantou mesmo foi a literatura.

T: Entendi, legal. Mas, você lê bastante literatura de (+) em língua inglesa, na verdade?

P: Sim, sim [risadas]. To começando sim. Já tava lendo, né, nas aulas de literatura inglesa. Mas agora to pegando outras pra ler também. Mas são mais clássicas. As mais contemporâneas ainda (inaudível).

T: Ah é? Por que?

P: Eles pegam Jane Austen, essas literaturas mais antigas.

T: Entendi. Beleza. É, vamos lá então. Daí a próxima pergunta. A outra pergunta que eu tinha feito no questionário era assim: Se existe algo que tenha ajudado ou que já te ajudou a aprender a melhorar o seu inglês. Caso tenha, quais são esses recursos. Comente. E aí você colocou aqui que é [hesitação] que o que te ajudou foi o curso de letras. São *webtoons* ou *webtoons*? Não sei pronunciar, e séries. É (+), primeiro queria saber o que são *webtoons* ou *webtoons*, não sei.

P: *Webtoons* são HQs que são produzidos na Coreia do Sul, principalmente. Hoje em dia tem produções nos Estados Unidos, mas é um tipo de gênero muito novo, que (+) é um tipo de HQ pensado realmente pra é [hesitação] para a internet, pra plataforma virtual, então até tem recursos dentro dos web (+) *webtoons* (inaudível). Como eu disse pra você: não é próprio da cultura americana, assim, a uma cultura inglesa em si. Mas muito ligada em outros tipos de cultura, e eu era muito ligada em cultura coreana, em cultura japonesa, e o que acontece? Pra eu poder assistir muitos dos vídeos que eu gostava, que eram produzidos na Coreia do Sul e

no Japão eu acabei tendo que forçar um pouco mais as minhas leituras das legendas em inglês, porque a maior tradução é feita em língua inglesa, não nas outras línguas, inclusive, espanhol é menos do que na língua inglesa. Então acabei forçando a minha leitura por aí. Nos *webtoons* é a mesma coisa, as traduções do coreano é feito pro inglês, então é mais fácil, mais rápido de ver se você ver em (inaudível), isso contribui muito pra eu cada vez mais me interagir mais com a língua inglesa.

T: Hum, legal, e hoje em dia você tem essa interação com a língua inglesa? Como que é o seu contato com a língua? Como que é o seu contato com a língua inglesa hoje?

P: Bom, é ainda continuo lendo muito em inglês, *webtoons* eu também assisto muitas séries em língua inglesa hoje, só que eu não tinha tanto esse contato (inaudível), comecei a ter esse contato na universidade e aí hoje eu assisto séries com as legendas em língua inglesa e também por causa do áudio, tem os áudios também, que aí, no caso de séries produzidas nos Estados Unidos, entra o áudio em inglês e eu acompanho em inglês e, no caso, eu tava falando de séries produzidas na Coréia [risadas]. E também as séries da BBC que são muito boas [risadas], são ligadas a literatura inglesa, principalmente a literatura moderna que eu mais gosto na área de literatura inglesa, e eu assisto com ([inaudível]).

T: Entendi, é, mas fora esse contato com as séries e com os *webtoons* você tem alguma outra forma de contato com a língua?

P: Bom, outro contato com a língua? É, só se for, assim, pelas músicas agora que eu tenho gostado mais e, também, quando eu paro pra estudar um pouco aí eu vou lá e pesquiso algumas expressões que eu não sabia, aí eu vou e anoto, essa é uma forma também de eu estudar, pesquisando também. Estudando, no caso, gramática da língua inglesa.

T: A gramática?

P: To planejando aula, né.

T: É [risadas]. A gramática tá sempre ali, né?, junto com a gente, fazer o que. E essa pesquisa que você faz, onde é que (+), o que, o que é que você busca? Onde que você busca, na verdade? Você busca, sei lá, no *facebook*, no *google*, em alguns sites específicos, onde que você faz essa pesquisa?

P: Bom, pra pesquisar em relação a estudar mesmo a língua inglesa, tem o google mesmo. Eu não tenho sites muito específicos, assim, pra estudar não, eu vou no que acabo achando e vejo vários links com mais de uma possibilidade de explicação. Aí, eu, as vezes, acabo tomando nota daquilo, guardando essas anotações aí eu reviso de vez em quando e também, né, o que o curso (inaudível) de material bibliográfico pra mim, gramáticas, os links para acessá-los. Mas, assim, falar que eu tenho comprado alguns materiais não tenho mesmo [risadas]. Não tenho

dinheiro pra isso [risadas], eu acho caro.

T: Mas é porque são caros, né, não tem como, é muito caro. Não dá pra gente ficar comprando toda hora, né, legal. Você falou (+), vamos voltar um pouquinho, você falou que você começou a gostar de séries na faculdade, né?, porque você acha que você [prolongamento], o que foi que te levou a gostar de séries só na faculdade, você não assistia séries antes ou qual que era sua relação com as séries?

P: Bom, assim, em relação às séries coreanas, eu já gostava antes. Vou falar das séries americanas, que hoje eu gosto mais, mas é também por conta da galera do curso que comentava bastante e eu ficava curiosa muitas vezes, pesquisava, ia atrás, e eu começava a gostar e conversar com a galera e a gente ficava trocando informações e isso era bem bacana, mas era por causa disso mesmo, interação mesmo, que todo mundo era muito envolvido com a cultura americana. Daí não tinha como, também, ficar cinco horas sem comentar, a interagir com eles.

T: É verdade, né? Acaba que a gente gosta de umas coisas que o pessoal gosta. É, legal, então tá, mas você acha que essas *webtoons*, essas séries, as músicas, o estudo, a pesquisa, eles te ajudam a melhorar, a aprender mais inglês, não sei? Ou você acha que é só assim: Ah, legal, tenho tempo livre, então eu vou assistir uma série ou vou assistir um *webtoon*.

P: Deu uma cortada, mas eu consegui pegar a maior parte da pergunta. Assim, eu realmente acho que me ajuda bastante a entender a língua inglesa, tanto que, por exemplo, hoje, como tá bem mais moderno essa questão de traduções, por exemplo, em relação ao que eu mais gosto, que são as séries japonesas, coreanas e os *webtoons*, o que acontece? O pessoal pra traduzir, eles te organizam em grupos, e eles acabam traduzindo muito rápido (inaudível). Ambas as culturas, cultura coreana, cultura japonesa aqui no Brasil, principalmente, eu já vi muitas traduções em língua portuguesa, assim, muito rápido, hoje em dia, mas eu prefiro não acessar as de língua portuguesa, prefiro as de língua inglesa mesmo, justamente pra eu aprender mais mesmo, pra eu ter um contato com a língua inglesa e principalmente, porque, essas culturas, eu chamo de cultura pop, eu acho que os meus alunos, eles gostam pra caramba, então, assim, é uma forma que eu também tenho de conversar com os meus alunos futuramente, eles gostam, eles ainda não sabiam, uma vez eu tava dando aula no ensino médio e a galera ainda não conhecia os *webtoons*, mas eles eram muito ligados com Hqs eu apresentei pra eles e foi um fascínio na sala de aula, né, e, com certeza, muitos dos *webtoons* que ainda não são traduzidos no português, eles tendo contato com a língua inglesa ajudaria eles muito a falar a língua inglesa. Então eu acho que esses recursos todos ajudam muito a me manter ligada com expressões até novas na língua inglesa e também aprendo mais sobre coisas mais espontâneas

também da língua que você não tem nas gramáticas, expressões que a galera tá usando e tal e diferente, eu gosto, eu aprendo.

T: Ah, legal, entendi. Daí, depois, a próxima pergunta era se você tinha intenção de se tornar professora de inglês, você falou que sim, né, porque você gostou de estudar durante a graduação. Tá, acho que tudo bem, você quer comentar, mas, assim, você quer se tornar professora de inglês só porque você gostou durante a graduação ou tem algum outro motivo que te faz querer ser professora de língua inglesa ou que não faz mais, não sei.

P: Bom, de verdade, nunca tinha cogitado ser professora de inglês quando eu tava no curso, inclusive quando fui fazer o PIBID essa questão de gêneros textuais me encantavam tanto que eu sempre me imaginava sendo professora de língua portuguesa e, só que, justamente com esse contato com a literatura da língua inglesa, começando a fazer prática de ensino da língua inglesa, fazendo planos de aula mesmo, eu falei: caraca eu posso ser professora de inglês, eu ainda não tinha pensado nisso aí isso começou a ser despertado assim em mim e eu acho que foi mais o curso mesmo, do que, necessariamente, algum contato fora, coisas do que eu gosto de ler ou de ouvir, tem mais um estreitamento dentro do curso mesmo, e eu acho que me imaginei mesmo sendo professora de língua inglesa, gostava pra caramba. Com algumas experiências que eu tive anteriormente como professora de língua inglesa (inaudível). Então eu acho que eu prefiro uma (inaudível) pra professora de língua inglesa, mas eu realmente só me vejo trabalhando com a língua inglesa no ensino fundamental, pro ensino médio eu não me sinto à vontade pra isso. Agora, em relação ao ensino de Língua portuguesa pro ensino médio eu me sinto, língua inglesa eu gostaria de estar no fundamental, e o estágio foi também muito bom pra isso, sabe?, pra perceber esse gosto.

T: Entendi, e por que você queria dar aula de língua inglesa só no fundamental e não no médio?

P: Bom, eu pensei em ser professora (+), é porque, assim, eu tive o estágio e foi no fundamental, o meu estágio de língua inglesa naquele velho formato, e eu vi um material incrível que as crianças receberam pra aprender língua inglesa, vinha até cd pra eles, eu ficava assim: caracas que material incrível! Eu achei o livro super bom, eu falei assim: dava pra trabalhar e dá pra eles saírem falando mesmo daqui. Então como a língua inglesa, o primeiro contato que eles vão ter é no ensino fundamental, eu acho que me sentiria muito bem dando aula no fundamental do que no ensino médio. Acho que ainda me sentiria um pouco frustrada de pegar turmas que perderam o fundamental inteiro, porque, às vezes, o professor não fez um bom trabalho e aí você, sabe, seria um trabalho muito árduo eu acho. Mas não que eu não faria, só que é assim, seria interessante eu ver os meus alunos tendo o primeiro contato com a

língua inglesa no fundamental e eu vendo eles começando a falar, a melhorar cada vez mais assim, seria muito legal.

T: Legal. Entendi. Daí, a outra pergunta que eu tinha feito era se você já tinha usado alguma ferramenta digital, como *Google Docs*, *fanfics*, produção de vídeos, jogos *online*, vídeos do youtube, mas poderia ser qualquer outra que vocês tivessem usado e aí você falou que já usou sim e que foi relevante pra aprendizagem dos alunos, é, eu queria saber o que foi?, como foi essa ferramenta ou qual foi essa ferramenta e como eu foi essa experiência pra você? Porque você acha que ela foi relevante para os alunos?

P: Ok. Então, é (+) quando eu dei aula de língua inglesa eu tive uma experiência com crianças eu usei o *prezi* como apresentações e, assim, eles ficaram muito fascinados com os movimentos nos slides e eles participavam muito mais da aula do que quando era só com quadro sozinho, mostrando: “olha, vamo por isso aqui”, ou só com brincadeiras. Quando teve esse material mais, assim, visual e tal, com cores diferentes, mais algo se movimentando eu senti mais a participação dos alunos em relação a aula, né, porque isso chamava muito a atenção deles, é (+), e eu também tive experiência trabalhando com as redes sociais, também foi muito bacana, só que a gente não teve a oportunidade de ir para a sala de informática, então os alunos acabam produzindo o texto deles escrito mesmo no caderno, mas a interação foi muito bacana, porque eles se relacionavam todos os dias com aquelas redes sociais e aí eles falavam: “Ah, legal, então é bem melhor por causa disso”, e é isso. Mas eu tenho outras ferramentas que pretendo usar e estão guardadas.

T: Ah é? [risadas], quais que são? Quero saber

P: Foi uma que a professora Fernanda me apresentou que é o “Edmodo”, acho que é assim que se fala, não tenho certeza, e é uma plataforma virtual muito conhecida como a que é usada na universidade pelos alunos da EAD e então os alunos podem fazer tarefa, você pode postar várias tarefas pra eles no espaço virtual e eles tem uma interação na casa deles mesmo, ou até mesmo se tiver na escola um ambiente que eles podem acessar o computador, eles podem fazer e você pode vendo o progresso deles da atividade, pela plataforma, e tem até enquetes lá dentro, você consegue criar muitas coisas interessantes. Então é uma plataforma feita pra professor, pra interação sim. Achei muito bacana e espero poder usar essa ferramenta.

T: Ah é? Porque você quer usar essa ferramenta? Você acha que isso vai chamar a atenção dos alunos? Ou como que você gostaria de usar isso?

P: Bom, na verdade assim: Eu acho muito legal essa ideia dos alunos terem a tarefa de casa, acho isso bacana, e é um espaço que eles mesmos podem se relacionar, sem necessariamente

estarem juntos fisicamente, então se você coloca tarefas lá você, além de conseguir acompanhar quem tá fazendo, o horário que tá fazendo, (inaudível) melhor da atividade, eles conseguem interagir lá dentro entre eles, então acho isso muito bacana da plataforma, e você também cria fóruns lá dentro, muito bacana. E, assim, eu acho que quero aplicar isso em relação a atividades extraclasse, criar, assim, tarefas de casa. Vamos criar uma lista de tarefas de casa e você tem que apresentar até o final do bimestre e pronto, aí eu vou acompanhar a interação deles no ambiente, já no face essa interação, assim, pode ser feita, mas isso não tem tanto controle de que horas seu aluno viu o arquivo, que ele acessou, não tem esses dados que uma plataforma virtual fornecia.

T: É, mas, entendi, e aí? Você acha que ela é mais relevante ou que ela é relevante na aprendizagem dos alunos? As plataformas, qualquer plataforma digital, ou as tecnologias digitais ou o, sei lá, o *docs*, o *forms*, os vídeos do youtube, você acha que elas dão resultado ou que são realmente relevantes no aprendizado? [risadas] Tinha dado uma travada, então a gente já tá terminando, estamos quase. É (+) você falou que ela foi relevante, né?, e o *prezi*, que você falou que tinha usado foi relevante. Qual que é a relevância? Qual que você acha que é a relevância dessas ferramentas no ensino ou na aprendizagem?

P: É, bom, é que elas permitem a, assim, essas plataformas virtuais permitem a criação de novos gêneros a todo momento, é uma loucura, os gêneros mistos, não sei, então eu tenho que, assim, se a linguagem se dá por meio desses gêneros então (inaudível) pra que nosso aluno ele (inaudível). Eu vejo as plataformas (inaudível) qualquer gênero no ambiente virtual ele é interessante justamente por permitir essa análise da língua, essa interação com a língua de uma maneira muito mais interessante, eu acho que o aluno vai aprender mais (inaudível), até mesmo gramática normativa, ele tem mais chances de aprender mesmo e se expressar melhor por meio da aprendizagem com esse gênero.

T: Entendi. Legal, e daí, a última pergunta era (+), na verdade você já respondeu, falou assim: que a pergunta era “Quando você tornasse professor, caso você ainda não seja, você fará uso de internet e vídeos para lecionar? E por que?” e aí você respondeu que sim e que você acredita que com o uso dessa ferramentas alcançaria mais resultados e eu acho que você acabou já respondendo, mas você quer comentar alguma coisa aqui?

P: Tá ok. Então, sobre essa última pergunta, né?, se eu usaria [barulho de folha] vou usar porque eles estão interagindo com esses espaços o tempo todo e assim como a literatura que a gente acaba começando com literaturas que são do conhecimento do aluno e a gente vai avançando para literaturas que talvez eles não tenham esse acesso muito fácil também eu acredito que esse ambiente virtual sendo bem explorado eles vão aprender a usar lugares que

eles ainda não acessaram, eles vão aprender a buscar textos que eles ainda nunca tinham pensado em buscar, enfim, seria uma boa oportunidade de aprendizado pra eles nesse sentido também.

T: Entendi, eu vi que você, durante, assim, a nossa conversa você falou bastante em literatura, né?, você pensa em ser professora de literatura ou de literatura de língua inglesa ou de língua portuguesa, não sei?

P: Bom, eu tenho pensado mais, nesses últimos tempos na literatura de língua inglesa mesmo, principalmente em poemas, em como trabalhar com isso em sala de aula, minha cabeça tá pegando fogo, eu to lendo um monte de arquivo pra ver (inaudível), mas realmente a literatura me encanta no geral, só que eu me sinto muito focada, agora, em língua inglesa, em como isso poderia, sei lá, entrar na sala de aula. Inclusive, meu projeto de mestrado, meu desejo, assim, seria como inserir a literatura inglesa na sala de aula mesmo, como (inaudível), poemas, como a literatura (+), como ensinar a língua inglesa.

T: Entendi. Que legal cara. Muito bom! Eu acho que era isso, de coisas que eu tinha que perguntar pra você, por enquanto. Aí qualquer coisa se, depois, na hora em que eu tiver analisando eu [risadas] surgirem mais dúvidas na minha cabeça, daí, qualquer coisa a gente se fala depois. Tá bom? Acho que agora você está livre. Seus parentes estão desesperados [risadas]. Ah?

P: Ok. Espero ter ajudado.

T: Ah, com certeza! Me ajudou bastante. Muito Obrigado Poliana. Eu espero que você, não sei se você está procurando, mas se você estiver procurando um emprego espero que você arrume logo. Com certeza você é uma (+). Tenho certeza de que você vai ser uma ótima professora. Tá?

P: Obrigado! [Risadas].

T: [risadas] Então tá. Tchau tchau! A gente se vê de pois tá? Beijo

P: Tá bom! Tchau.

### Entrevista com Alexandre

T: (+) que aí depois transcrevo tudo e beleza. Então, hoje (+) lembra desse questionário?

A: Mais ou menos.

T: Mais ou menos? Tô com medo agora [risadas]. Esse questionário apliquei, não lembro se foi no último dia de aula e aí era bem simples, vocês tinham que responder algumas coisas sobre vocês, né, algumas perguntas sobre (+) de dados mesmo e outras mais pessoais que vocês teriam que escrever mais, enfim, e aí hoje a gente marcou essa entrevista só pra gente pode esclarecer coisas que não ficaram clara no questionário, só pra uma conversa mesmo. Tranquilo, não fica preocupado.

A: Ok.

T: Não vai ganhar zero [risadas]. Então, e aí, é, eu vou seguir, assim, mais ou menos, o que eu tinha anotado, o que tinha anotado na minha cabeça, no caso, é, a primeira pergunta era assim: “Quais foram os motivos que te levaram a cursar licenciatura em letras – português / inglês da UFMS? Comente” e aí você coloc/ você respondeu assim: “Na verdade o meu objetivo principal era bacharelado em Letras devido a minha enorme vontade de ser tradutor e também por gostar muito de línguas estrangeiras, não somente o inglês. Entretanto na UFMS só havia licenciatura, como havia passado no ENEM e nem louco iria pagar uma faculdade particular, até porque minha mãe não toparia, eu encarei e confesso que gostei de ser professor”. Eu queria que você me contasse, primeiro, é, como que foram ou como que foi suas experiências com língua estrangeira, no caso, com inglês ou com qualquer outra língua, você fala outra língua?

A: Espanhol, tô aprendendo alemão. Mas quanto ao alemão tô aprendendo sozinho.

T: Ah esqueço disso. Aham.

A: Eu mesmo tô correndo atrás, porque aqui o alemão é muito caro. Então não tem condição, então eu to fazendo (+).

T: Entendi.

A: Mas quanto a língua inglesa, a língua inglesa as minhas experiências na escola não foram muito boas não.

T: Ah é?

A: Nem um pouco.

T: Porque? Como é que foi?

A: Porque era praticamente tradução.

T: Uhum.

A: Desde o primeiro momento em que eu tive contato que foi na quinta série, no sexto ano, né, que foram só tradução. Primeiro, na verdade, na quinta série foi o professor passar cor.

T: Ah tá. Entendi.

A: As cores, né, *blue, red, yellow, brown* e essas coisas. Ficou, praticamente, um bimestre só com isso, quando ia nas aulas, porque mandava substituto e substituto pedia pra gente traduzir texto, um textão enorme pra gente traduzir.

T: Isso na quinta série.

A: Isso na quinta série. Aí na sexta série foi que começou a melhorar um pouquinho, porque eu já era louco por inglês desde quando era pequeno, antes mesmo de ter língua inglesa, eu já era louco aí eu falei: “Mãe me coloca no curso de inglês”, aí ela ponderou bastante, demorou, demorou, aí na sexta série me colocou que aí eu já tomei outro rumo, né, aí eu, literalmente, gostei, na particular.

T: Particular?

A: Particular, na escola não teve jeito, não teve jeito. Aprendi o *to be* que é o básico e vocabulário bem esparso que a gente não decorava.

T: Uhum.

A: Não entendia, não fixava na cabeça. Comecei a fazer o CCAA que aí foi, deslanchou. Mas aprender em escola regular, não aprendi, porque era só tradução.

T: Entendi e você falou que você já era louco por inglês antes mesmo de começar.

A: Antes de começar.

T: Mas por que você acha que você era louco, de onde que vinha essa loucura?

A: Eu não sei, porque quando minha mãe tocava música, ela só tocava música, aqueles *flashbacks*, sabe, bem antigão assim. Adorava ouvir, ficava, assim, louco. Cantava, mas cantava tudo errado.

T: [risadas]

A: Sabe daquele jeito? Aí, não sei, fiquei louco, aí tem uma música que sempre lembro que é “*Don't*” da Shania Twain, já ouviu falar?

T: Não acho que essa não.

A: Essa foi a música que eu decorei cantando errado. Foi a primeira música que eu decorei cantando errado. Top na época foi aí que começou.

T: Uhum.

A: Aí não parei mais.

T: Você gostava da música?

A: Gostava, cantava tudo errado, mas cantava.

T: Cê lembra mais ou menos qual que era sua idade nessa época?

A: Eu tinha seis anos, seis ou cinco anos.

T: mas sua mãe escutava muito *flashback*?

A: Nossa o tempo todo, saía com ela, os amigos dela colocavam as músicas altas [inaudível], era assim, era desse jeito.

T: Entendi. Legal e aí você fala / tá, você fala também que você tinha vontade de ser tradutor.

A: Sim. Até então, nessa época que eu (+) eu tinha intenção de ser tradutor. Já aconteceu tanta coisa, tanta coisa que o meu foco não é mais tradução, meu foco é trabalhar com línguas. Mas não necessariamente apenas ensinar, mas trabalhar a fundo línguas.

T: Mas como assim?

A: Como eu posso explicar? Porque na verdade eu gosto muito de línguas, eu falo o inglês que eu já terminei o curso, o espanhol que eu fiz até o intermediário, meio intermediário, meio avançado. Tô aprendendo alemão, tenho planos de viajar e aprender mais, fazer aqueles mochilões da vida.

T: Hum, mas viajar pra onde?

A: Então eu gosto de língua exótica, então que quero aprender dinamarquês, esloveno, russo, mais os países bálticos, e (+) islandês, só língua exótica, sabe, que ninguém procura.

T: Por que?

A: Não sei, não sei explicar o porquê que eu tenho essa fixação por línguas. Mas eu tenho muita facilidade em aprender línguas, muita facilidade, principalmente quando é nova, agora que eu tô aprendendo uma língua totalmente diferente, mas que o som relem (+) ele te remete a língua inglesa, fica um pouco mais fácil, mas pra escrever é outra coisa.

T: Mas (+), é mas pra escrever é outra coisa, mas como que você tá fazendo pra aprender alemão?

A: Alemão? Tô aprendendo pelo Duolingo, o Duolingo, mas eu tô aprendo do inglês pro alemão, porque ele não tem do português - alemão, tem inglês – alemão, mas já é um passo até eu ter uma estabilidade boa assim pra eu conseguir pagar um curso de alemão, assim, ou eu mesmo, tô planejando viajar pra Alemanha então até lá, pelo menos eu não vou passar fome, já sei pedir pão e água. Então já fica mais fácil, assim, mas eu tenho essa fixação por línguas, quanto mais línguas eu aprender, acho que mais línguas eu vou ficar mais feliz ainda.

T: Uhum, mas da onde que você acha que veio esse gosto pelas línguas?

A:Eu não faço ideia.

T: O que que você teve? Você falou que no seu ensino fundamental foi bem raso o inglês, hã, e aí você foi fazer o curso no CCAA.

A: Sim.

T: Né, que você falou. E você teve (+) além da língua inglesa, nessa época, você teve contato com alguma outra língua ou não?

A: Não, foi só a língua inglesa.

T: É?

A: Uhum. Até eu chegar, mais ou menos, no nível intermediário, eu só tive língua inglesa aí quando eu cheguei no nível intermediário do CCAA que eu comecei a fazer o espanhol que foi o tempo que o pessoal da própria secretária me (+) que os professores e o pessoal da secretária me falou que seria um tempo bom pra saber diferenciar as línguas, que se não eu começaria trocando, misturar muita coisa, eu comecei a fazer o espanhol.

T: Lá no CCAA?

A: Lá no CCA, eu fiz as duas línguas juntas, ao mesmo tempo.

T: Entendi, tá.

A: Mas quanto a fixação por línguas, o meu interesse, meu gosto por línguas, eu não faço ideia da onde que vem. Não faço, eu não sei explicar.

T: A é? Tá, então tá. Então você teve essa experiência com o inglês, depois o espanhol, né, e depois?

A: Agora o alemão.

T: Agora o alemão. Tá, beleza. E por que você acha (+) você fala que deu vontade de ser tradutor, tal, como que foi esse caminho desde você (+) primeiro porque você queria ser tradutor?

A: Por causa das aulas que eu tive no ensino fundamental.

T: Ah tá, por causa das aulas do fundamental.

A: Sim, porque foi o primeiro contato que tive foi tradutória, então já ficou aqui na minha cabeça que eu tinha que trabalhar traduzindo as coisas.

T: Uhum.

A: Traduzindo, traduzindo as coisas até que eu entrei aqui no curso de letras que me deu uma outra visão de língua, língua não é só a tradução a língua tem aspectos mais profundos, esses aspectos que eu gostaria de estudar nas línguas.

T: Tipo o quê?

A: Tipo o quê? Fonética, fonologia, em certo, em algumas línguas a origem de algumas palavras, a etimologia, dialetos dentro de uma língua, pode haver vários dialetos então é isso que fiquei interessado, como aqui mesmo no português, a gente tem o dialeto do nordeste, do sul, carioca, então é isso que eu queria estudar, esses aspectos mais profundos, entendeu? Não

essa coisa rasa que é a graduação. Até porque o primeiro contato foi raso aí depois que eu afundei de vez.

T: É, entendi. E aí, tá, e aí como descobriu, você fala aqui que, primeiro, você tinha vontade de ser tradutor e aí depois você fala que até gostou de ser professor, mas como que foi esse caminho até você descobrir que você gostava de ser tradutor? Quais foram as suas experiências?

A: Eu corria da sala de aula. Eu corria da sala de aula. Por que? Quando eu tinha até terminado, tava no segundo, terceiro semestre, daqui de Letras aí teve uma professora que ela pediu, assim, tava perguntando para todo mundo se alguém poderia dar uma aula por ela, que ela ia viajar, né, a reposição de aula, substituição de aula, aí saiu correndo até que eu falei assim: “Ah, eu posso dar aula, substituição pra você”, aí eu fui, foi até no harmonia, foi o primeiro contato.

T: A Ju?

A: A Ju. Aí tá, foi, eu falei assim: “Que legal, né”, os alunos (+) na verdade depende, na escola, assim, particular os alunos têm interesse, a maior parte tem interesse, foi esse interesse que me abriu os olhos pra dar aula, porque é o interesse né e também estudar um pouco mais a língua né, porque pra ensinar é preciso dar uma estudada no conteúdo antes e teve muita coisa, nesse tempo que eu fiquei parado, eu perdi um pouquinho, eu recuperei estudando, foi basicamente, foi interesse dos alunos, desper(+), aí depois, quando fui fazer o estágio que foi (+) que boleei pro estágio, de dar aula, chamar a atenção deles pra língua, mostrar pra eles porque é importante ensinar uma língua, aprender uma língua, porque que é importante. Questão de cultura, questão de você entender outros tipos de pensamento e por aí vai. Foi nesses momentos que mudou a minha visão de língua.

T: Uhum, entendi.

A: Tá dando, tá respondendo?

T: Acho que sim.

A: Acha que sim?

T: [risadas] qualquer coisa a gente marca outra coisa. Conforme eu for analisando eu vou te falando alguma coisa que faltou, alguma pergunta a mais que eu queira fazer pra você, e aí a gente via conversando. Aí, acho que tá beleza aqui a 10 (dez), né, a tá, outra coisa que eu tenho que te perguntar, lembrei já, é, você falou que você tinha passado no ENEM.

A: Sim.

T: Letras foi sua primeira opção?

A: Minha primeira opção.

T: É?

A: Uhum.

T: Uhum.

A: Primeira opção, as duas opções na verdade, que foi letras inglês, primeira opção, letras espanhol segunda opção.

T: Mas de qualquer forma (+).

A: De qualquer forma eu entraria em Letras.

T: Porque que você teve essa vontade, assim, de fazer letras? O que que te fez decidir fazer letras e não fazer, sei lá, direito, fazer medicina, fazer química?

A: A minha primeira paixão, na verdade, foi engenharia.

T: Aham.

A: Eu queria fazer engenharia mecânica.

T: Uhum.

A: Pra fazer depois especialização de computação, na área de computação. Primeiro fazer a mecânica e depois fazer uma especialização.

T: Deixa eu fechar (+) gritando, resolve não.

A: Eu queria fazer engenharia, primeiramente, por forçação de barra da minha mãe.

T:Uhum.

A:Que ela queria que eu entrasse numa faculdade que ia dar dinheiro, aí no terceiro ano do ensino médio que mudou bastante eu comecei a ficar mais interessado em língua portuguesa, de todas as matérias língua portuguesa era a que que mais tinha interesse que as aulas eram diferentes. Diferente em que? Não sei, mas alguma coisa me chamou atenção na língua portuguesa.

T: Uhum, mas, mas você fala é o que que seria esse diferentes? Sei lá, o professor trazia o que pra vocês?

A: O professor trazia, era temas polêmicos pra gente produzir tanto interpretação de texto quanto redação e também porque eu sempre fui muito chato com escrita. Eu mesmo procurava na internet como que se escrevia as coisas, onde que precisava colocar virgula, onde precisava colocar ponto, onde precisava / essas coisas. Aí, então, comecei com essa vontade, aí eu mudei de engenharia para letras.

T: Você teve alguma experiência, assim, com os seus professores, antes, que tinha algum professor, sei lá, que você gostava ou que você admirava ou que você gostava da aula.

A: De línguas?

T: Não, tanto faz.

A: Porque era a de química.

T: Química? Uhum

A: Porque era a professora que eu mais gostava.

T: Ah é? Mas por que?

A: Ah, a didática dela era legal, era animada, ela chamava, fazia a gente rir, não deixava o assunto tão pesado.

T: Uhum.

A: Era isso. Ela não chegava de mau humor na sala.

T: Uhum.

A: Que metade dos outros professores chegava tudo com aquela cara amarrada, sabe, amarrado? Aí ela não, ela era diferente, chegava animada, assim, e aí (+) gritava também (+) bagunça com a gente, foi isso, aula de química (+).

T: [risadas] Entendi, e a língua portuguesa? O que você acha que te chamou a atenção pra língua portuguesa?

A: Basicamente foi a estrutura da língua.

T: Gramática, assim, que você fala?

A: Gramatical, né, porque na escola a gente estuda gramática, foi a gramática, foi os pontos da gramática e também porque eu sempre gostei muito de ler.

T: Ah sim. Entendi, que tipo de livro você lia?

A: Primeiro contato que eu tive foi com gibi.

T: Ahã.

A: Da turma da Mônica, minha mãe assinou e toda semana um gibizinho novo aí, em seguida, eu comecei a passar pra literatura, livros de ficção, ficção, ficção. Até eu comecei uma pesquisa com ficção que eu adoro demais ficção, principalmente mundo distópico.

T: Que?

A: Distópico. É uma realidade que não acontece, utópico e tem o distópico.

T: Uhum.

A: Distopia, distópico, e com seres que não existem, coisa bem louca, assim.

T: [risadas]

A: E foi assim, com gibi, ficção, li bastante literatura brasileira, li bastante literatura inglesa, uns romances, assim, sabe? Isso.

T: Entendi, e aí? Mas quando você entrou em Letras você sabia, aqui no caso, na licenciatura, você sabia que você seria, sairia formado professor?

A: Sim.

T: Uhum. E você ficou Ok com isso? Ou como que foi quando você entrou? Como que foi o primeiro sentimento?

A: O primeiro sentimento foi quando eu tive prática.

T: Ahã.

A: O professor falou assim: “Vocês vão dar aula”, eu falei assim: “Ai meu deus”, porque eu não tenho paciência, então, eu normalmente não tenho paciência, aí dá vontade, fica quieta, de pular no pescoço da pessoa, mas aí não. Quando eu tô na sala de aula é diferente, eu falo assim: “Eu não vou dar conta, eu não vou dar conta”.

T: Mas esses sentimentos prevalecem até hoje?

A: Não, porque tem toda a minha vida, assim, minha filosofia. Comecei a me dedicar a meditação, então, eu tô mais zen, tô.

T: Ah é? Por que você acha que mudou? O que que mudou na verdade?

A: Treinar paciência, é isso que mudou bastante, fez o meu foco mudar também (+) toda hora, “você tem alguma dúvida? Pode falar, o que você não quiserem falar na aula podem falar depois da aula”

T: entendi.

A: Entendeu?

T: Entendi, então tá. Bom, daí, a próxima pergunta era assim “Quais foram os motivos que te levaram a aprender inglês? Comente”, você falou assim: “Que desde pequeno sempre gostei de inglês, ouvir inglês e até mesmo fingir que falava, minha mãe entendendo essa minha vontade e também pensando no futuro me colocou no curso particular e cá estou”. O que é essa fingir que falava?

A: Ah, eu escutava, eu escutava na música e fingia que falava aquilo como se eu tivesse falando aquilo lá, mas eu não tava falando nada, nem perto, nem perto e nem longe, né, nada, nada, nada, isso que eu fingia.

T: Hum-hum, mas você, por exemplo, fingia só com música ou com filme?

A: Quando eu era pequenininho só com música. Filme era tudo dublado.

T: Entendi.

A: Entendeu?

T: Ah, beleza, cá você está.

A: Cá eu estou.

T: [risadas] Tá ok. Isso aí. Aí depois tinha, a próxima pergunta era assim: “Existe algo que tem te ajudado ou já ajudou a melhorar o seu inglês? Caso tenha o que e quais são esses recursos? Comente”. Você comentou assim: “Sempre que tenho tempo disponível procuro

artigos, reportagens em língua inglesa que são do meu interesse. Também existe a opção de assistir filme sem legendas e áudio original, o que me força a prestar atenção”. É, tem mais alguma coisa que você faça, por exemplo, você já me falou do Duolingo, que mais?

A: Tem jogos.

T: Jogos?

A: Jogos.

T: Que tipo de jogo?

A: HÁ, RPG.

T: Jogos online?

A: Online. Principalmente jogos online, porque ele te força, porque ele tem um vocabulário específico, né, principalmente de magia, poderes, ataques, as armas, né, até o mesmo / o jogo que eu to jogando os personagens, as falas dos personagens, tem um que o sotaque é texano puro, sabe?, aquele caipira? Então isso força, isso também me ajuda bastante. Tem gente que fala que não ajuda, mas ajuda.

T: Ah é? Mas como que você acha que ajuda? Você acha, sei lá, você adquire mais vocabulário ou você acha que você pratica muito *Listening*? Você tem a opção de falar nesses jogos?

A: Tem.

T: Tem?

A: Tem o programinha que você conversa com os outros.

T: Aham, Entendi.

A: Pode ser por Skype ou pode ser por *TeamSpeak*, são esses dois programas que a gente usa pra conversar.

T: Uhum. E você usa esses programas?

A: Uso mais o *Skype*.

T: A é? Quanto assim? Você consegue mensurar quanto que você usa? Sei lá, uma vez na semana, três vezes na semana, quatro vezes na semana.

A: Quando não tenho nada pra fazer durante a semana, eu uso quase todos os dias. Principalmente final de semana, tem vezes que eu passo a noite inteira jogando. Quando não tenho, quando tenho muita coisa pra fazer na faculdade aí eu resumo pro final de semana. Que é o tempo, mas eu uso bastante.

T: Mas pelo menos uns dois dias.

A: Sim, e jogar em servidor de fora, não jogar em servidor do Brasil.

T: Uhum.

A: Jogar fora, principalmente jogar fora.

T: Geralmente você joga mais no servidor de fora ou no servidor daqui?

A: No servidor de fora, até porque o mesmo jogo tem dois servidores diferentes, o servidor de fora que tem todo mundo e o servidor do pessoal do Brasil, brasileiro é muito zueira, né, brasileiro é zueira demais. Já fizeram essa, essa diferenciação, o pessoal joga no servidor de fora, o mundo inteiro joga naquele servidor, o brasileiro tem o próprio servidor dele.

T: Entendi.

A: Entendeu?

T: Tem mais alguma outra coisa que você faça? Além dos jogos.

A: Então/

T: Não precisa, necessariamente, do inglês, você pode falar de qualquer outro que você goste.

A: Tem o Duolingo que eu to aprendendo, tem o LiveMocha que é também um site parecido com o Duolingo, mas é também a mesma visada introdutória, mas já trabalha com outros aspectos, trabalha com mais vocabulário que o Duolingo.

T: Ele é aplicativo também? Ou é site?

A: Eu não sei se tem aplicativo dele, só uso o site até hoje, mas com certeza deve ter. Ah, tem mais, assisti série, netflix tá em inglês, né, netflix, pegar letra de música, principalmente aquelas que você nunca ouviu na sua vida, você ouviu pela primeira vez no Spotify, você ligou aquela rádio, aí você ligou a rádio e vê aquelas músicas legais, opa peraí já salva na suas músicas aí depois você escuta ela e vai (+) isso também me ajuda e tem mais: ler livro em inglês.

T: Ah é? Do que? De literatura?

A: De literatura. Tanto a fictícia, a de romance, ou a própria literatura, assim, como que eu posso falar?

T: Literatura Clássica?

A: Literatura Clássica, digamos assim. É muito difícil, e muito difícil, principalmente / eu peguei era em inglês, fiquei, sem brincadeira, fiquei um dia estudando o primeiro capítulo.

T: Por que? Por causa do vocabulário?

A: Por causa do vocabulário, vocabulário mais específico, né, então vocabulário antigo, tem coisa que mesmo jogando tem uma palavra para aquilo, não, tem cinquenta palavras para aquele mesmo item, por exemplo cajado, “Staff”, tem várias outras pra staff, então ajuda, de certa forma ajuda e verbos, verbos eu nunca tinha visto daquele jeito. Eu falei assim: “Nossa que legal” e outra tô pretendendo, só falta dinheiro, é *Game of thrones*, ler ele no original.

T: Você já assistiu toda a série?

A: Tô assistindo (+)

T: Ah é?

A: É

T: Quando você assistiu você assistiu geralmente com áudio em inglês e legenda ou só com português?

A: Eu tento, a primeira vez eu queria que eu escutasse sem legenda, áudio original, sem legenda, mas quando eu vejo que tá muito, assim, British, eu vejo que tá muito, assim, já coloco uma legendazinha.

T: Entendi, beleza. Então você falou dos filmes, séries jogos, o Duolingo, dos aplicativos, e sites da internet. Aqui também falou que você procurou artigos.

A: Sim.

T: Artigos, reportagens. De artigo sobre o que, por exemplo?

A: Quando eu tava fazendo minha pesquisa para os **jogos vorazes**, muitos artigos que tenho sobre **jogos vorazes** é em inglês.

T: Que pesquisa que era essa?

A: Era uma pesquisa (+)

T: Era projeto?

A: Era CNPq, que eu trabalhava jogos vorazes, da perspectiva de mídia, sócio-histórica, antropológica e por aí vai.

T: Uhum. Aqui mesmo na universidade?

A: Aqui mesmo na Universidade.

T: Ah é? E agora terminou?

A: Não. Eu saí.

T: Por que?

A: Que tava muito pesado, não tava dando pra conciliar as duas coisas. Eu trabalhei um ano com ela aí depois eu saí, eu tenho ainda intenção de trabalhar várias coisas na minha vida, inclusive tem até um livro que é *The world behind the Hunger games*, que ele é um livro totalmente em inglês, fala da filosofia, tem, aparece por de trás das ações dos personagens, fala da própria mídia, como que a mídia acaba sendo usada e por aí vai, isso tudo em inglês, várias das citações que eu usei eram em inglês. Que eu fazia tradução e colocava uma nota de rodapé, porque é legal ver a forma que ele vem os jogos vorazes que é totalmente diferente da nossa. A gente pode perceber isso tanto no próprio livro, a noção de *Hunger Games* deles é diferente da nossa visão já.

T: Como assim? A visão deles de quem?

A: Porque, visão do pessoal de fora, a visão dos americanos, porque esse livro é americano então a visão deles de **Jogos Vorazes**, assim, que é o controle, o controle do estado. Falando assim parece que é tudo igual, mas, assim, não é tudo igual, é diferente.

T: É diferente como? [risadas]

A: Como eu posso explicar? Porque aqui a gente fala a gente não tem, tem muitas pessoas que acham, mas tem muitas pessoas que não acham que a mídia não interfere muito na visão das pessoas. O povão acha que não, lá o povão acha que sim.

T: Uhum.

A: Também, entendeu? Eles não se deixam tão, ele não se deixam influenciar tanto pela mídia. Aqui o pessoal se deixa influenciar muito, comprar as coisas, sabe? E /

T: Tudo bem. Pode ficar à vontade (+) a tá.

A: É não se deixa, aqui o pessoal se deixa influenciar muito, seja pra comprar coisa, seja pra assistir coisa, entendeu?, deixar a mídia influenciar a forma de ver as coisas, sua opinião, modifica muito sua opinião, lá é diferente, lá tem essa função da mídia, enfiar as coisas garganta abaixo, mas o pessoal já se (+) muito. Entendeu?

T: Entendi.

A: Tanto que a escritora ela usou os *realitys* shows dos Estados Unidos, que é muito mais frequente que aqui, pra mostrar que, a história dos jogos vorazes é a resistência contra essa mídia, contra o governo entendeu? Então ela tava / colo se ela tivesse fazendo uma analogia, a personagem, *Katniss*, ela é o povo americano lutando contra essa ditadura, Sabe? Midiática, então.

T: Entendi. [risadas] legal. Nunca tinha pensado nisso, eu já assisti o *Hunger Games*. Legal. Mas, com quem que era que você fazia esse projeto?

A: Com o professor Nolasco.

T: Ah massa. Hum, legal cara.

A: Porque a dele abre espaço pra tudo isso, que estuda estudos culturais, se pegasse pela linguística tinha que fazer (+)

T: Ah sim, entendi, tá, vou voltar aqui. A próxima pergunta era assim: “Você tem intenção de se tornar professor de inglês. Comente” e aí você falou assim: “Sim, mesmo que não fosse objetivo principal acabei gostando, então sim, irei me tornar me tornar sim.” E agora cê tá aí, né, dando aula de inglês

A: Sim, dando aula de inglês. Tanto no Projele quanto no ISF.

T: É? E você tá gostando?

A: Tô. Já tem o material, eu trabalho em cima, não somente em cima do material, mas

formulo a aula de forma que eu faça que todos os alunos interajam e não ficar focando só naqueles que falam. Também naqueles que ficam atrás quietinhos.

T: Entendi, legal. Você está dando aula todos os dias?

A: Sim, por causa do ISF que eu peguei três turmas. E sábado com o projele que eu peguei a turma de sábado.

T: Ah sim.

A: Então fica segunda, terça, quarta, quinta e sexta com o ISF.

T: É bastante turma.

A: É bastante turma. Mas o problema é que não vem tanta gente.

T: Mas você acha que é um problema ou você acha que é bom?

A: É um problema porque tem muita gente que queria participar, mas não vem, então vem como ouvinte e o pessoal que tá inscrito não vem.

T: Hum-hum (+) problema mesmo.

A: Tem muito aluno que tá aqui que fez a disciplina comigo que é tudo ouvinte, que foram entrar no site e não tinha mais vaga. E os que fizeram a matrícula nos sites, não vieram quase nenhum.

T: É, aconteceu isso comigo também.

A: Aí eu mandei email e não responde.

T: Tá, e agora você já se tornou professor?

A: Já me tornei professor.

T: Você pretende ir pra escola regular, sim ou não?

A: Pretendo seguir carreira acadêmica.

T: Porque?

A: Primeiro fazer o mestrado, né, fazer o mestrado e aí, depois, partir pra escola. Me preparar um pouquinho mais.

T: Entendi, por que se preparar um pouquinho mais?

A: Ah, porque, como a professora Marta comentou nas aulas, também, tem essas novas teorias de língua estrangeira, gostaria de aprender um pouco mais sobre elas. Entendeu? Pra eu acrescentar junto com as minhas, o que eu faço, o que eu aprendo no dia a dia quando eu to dando aula.

T: Uhum, entendi.

A: Isso.

T: Legal [inaudível] aí tinha mais uma pergunta que era assim: “Você já utilizou algumas das seguintes ferramentas para trabalhar com /, poderia ser com língua inglesa ou na sua vida

mesmo, no seu cotidiano”, coloquei aqui, “O *Google docs*, *fanfics*, produção de vídeos, jogos online, vídeos do youtube, caso você tenha utilizado como foi a experiência de utilizar e explique”. Daí você respondeu assim “Muitas das vezes em que não tenho o que fazer, escrevo histórias, alguns dos lugares que escrevo e o próprio *docs* ou o *word*, isso me força a procurar expressões ou palavras desconhecidas, me ajudando muito”. Aqui poderia ser qualquer coisa que você utilizasse, você falou, por exemplo, agora que joga né?

A: Uhum.

T: Você joga e tal. É, pra você, assim, como que você /, porque você gosta de jogar ou porque que você gosta de /, você falou aqui do *docs*, o que que te faz gostar e escrever no *docs* e não no *word*, sendo que o *word* tem praticamente o mesmo layout que o *docs*?

A: Eu uso o *docs*, porque tenho um problema muito grande com tecnologia, tecnologia sempre dá problema comigo.

T: Porque?

A: AH, não sei, que que é. Não sei se é zica, se é urucubaca, não sei o que que é. O meu computador sempre dá problema e como o *docs* ele é online fica tudo gravado na minha conta, fica melhor que usar o *word*, entendeu? Aí então eu uso mais o do *docs* por causa disso, tem muito problema com tecnologia.

T: [risadas] dá *bug*?

A: dá *bug*. A tela azul da morte, HD para de funcionar, memória, placa mãe para de funcionar. Entendeu? Queima a memória RAM.

T: [risadas] Tudo acontece.

A: Tudo acontece, tudo. Incrível, o computador cai da minha mão, então, aí eu evito de usar, quando eu to escrevendo eu escrevo já no *docs* e salvo na minha conta, pra não perder nada, tanto coisa que já perdi que dá raiva.

T: Ah é? E o que que você faz com esses textos?

A: Ah, eu vou guardando.

T: Ah é? Você não publica? Não tem blog?

A: O problema de blog, eu já pensei em fazer blog pra publicar, mas o problema é o plágio, eu penso muito em plágio, porque eu penso numas coisas muito nada a ver, sabe?, umas coisas que (+)

T: Como assim anda a ver?

A: Até então, que eu saiba, não existe, sabe?, aí vai que a pessoa pega a minha ideia e desenvolve uma coisa bem parecida e depois fala que eu plagiei, aí eu fico meio assim, então deixo tudo guardadinho pra quando eu for publicar, público de uma vez. Já trabalhei com

*fanfic*, eu fiz uma história que era “Árvore da vida”.

T: Ah, do filme?

A: Não, nada a ver.

T: Nada a ver com o filme?

A: Coisa nada a ver. Aí eu escrevia, escrevia e o pessoal incentivava a escrever, até que o meu computador deu problema e fiquei um tempão sem computador e perdi a vontade de escrever.

T: Mas por que você perdeu a vontade de escrever?

A: Porque fiquei sem, daí como eu ia escrever? Aí comecei a ficar entretido com outras coisas, daqui a pouco sumiu da minha cabeça.

T: Uhum.

A: Aí eu voltei, quando eu voltei já não tinha aquela vontade de continuar com a história e *puf* foi. Mas eu recebia bastante incentivo do pessoal.

T: Ah é? Que que eles falavam pra você?

A: Ai, nossa, não acredito que isso aconteceu, sério? Sério que isso aconteceu? Escreve esse capítulo de novo, por favor, escreve mais e ficava assim, eu já publicava o capítulo inteiro. Ficava pronto o capítulo e já publicava, mas como eu (+) e eu não gosto de escrever na mão, escrever na mão não dá. Esse tipo de coisa eu não escrevo a mão, escrevia tudo digitado porque aí eu já /, quando eu termino eu já reescrevo de novo.

T: Ah sim, porque daí você consegue reorganizar.

A: Reorganizar a ideia, entendeu?, depois que eu terminei de reescrever tudo, eu vou lá e reescrevo de novo faço isso umas cinco vezes até que fica do meu gosto.

T: Hum, entendi.

A: Entendeu? Quais que são as outras ferramentas que tem aí?

T: Ah aqui eu dei somente umas sugestões, na verdade, eu coloquei *googledocs*, *fanfics*, produção de vídeos, você já?

A: Não.

T: Não? Jogos *online*? Qual que é o jogo que você joga?

A: *League of legends*, ah, *gunbound* (+) *gunbound*, que mais? Tem o Marvel que é do Universo Marvel que é totalmente em inglês, ano tem em português, tem mais, *resident evil* (+) que daí os servidores dele é em inglês, é difícil achar um brasileiro lá, que aí é no *PS vita*.

T: Que é isso?

A: É um portátil do *Playstation*.

T: Ah tá.

A: Sabe, portátil? Então, tem uma seção que você joga com outras pessoas, quatro ou cinco

peças fora, então, tem uns legais. Aí como é embutido no próprio console, né, você já escuta a pessoa, você já conversa com ela

T: Sem precisar usar o *Skype*?

A: Sem precisar usar o *Skype*. O próprio jogo já tem a ferramenta, o microfone e o alto falante.

T: E você conversa?

A: Converso. Só quando vem o chinês que, assim, não dá pra conversar né.

T: [risadas] Por que?

A: Porque (+) não entendo nada, falo “*do you speak english?*” ele entende a minha pergunta mas daí ele “*no*”.

T: [risadas] “*No*”.

A: Aí não tem como, mas ajuda bastante também, eu fiz altas amizades já.

T: Ah é? E você com o pessoal?

A: Converso.

T: Até hoje?

A: Pelo *facebook*.

T: Hum, legal, a outra coisa que eu tinha colocado aqui seria os vídeos do youtube, se você utilizava os vídeos.

A: Utilizar no sentido de gravar?

T: Não no sentido de gravar, mas se você assiste, por exemplo. Tem muita gente que assiste vídeo aula pra aprender alguma coisa da língua e tal ou usar um vídeo, qualquer vídeo que você assista, tipo assim.

A: Então, vídeo aula assisto só quando é alguma coisa é informática.

T: Ah tipo tutorial?

A: Tutorial. É só. Também não assisto tudo que eu não aguento aquele povo falando passo a passo, vai direto pro ponto, né, eu vou direto pro ponto, pego o ponto e já aprendo, já vou lá e faço.

T: Entendi.

A: Não tenho tempo pra vídeo aula, principalmente pra *Moodle*, agora to tendo que fazer no *Moodle*, o ISF.

T: Ah é? Porque que você não tem paciência?

A: Não tenho paciência, não sei. Não consigo ficar parado, ficar parado assistindo aula (+) aí não tenho paciência, não consigo, é sério.

T: Entendi, mas pra jogar você tem paciência.

A: É mas aí eu fico, não fico parado, mas aqui não fico trabalhando, aqui é o problema.

T: [risadas]

A: Aqui é o problema, não é o corpo em si, a mente, não gosto de ficar muito fazendo a mesma coisa, e muitas vezes a vídeo aula são coisas que eu já sei aí eu prefiro fazer, pegar exercício na internet, ou pegar livro pra trabalhar, assim, prefiro ficar fazendo isso do que assistindo vídeo aula.

T: Entendi, daí a última pergunta era assim: “Quando você tornar-se professor, caso ainda não seja, você fará uso da internet e vídeos para lecionar? Por que” e você falou assim: “Sim, a internet está em todos os lugares, eu não utilizar esse meio irei acabar com uma das maneiras ou formas de trazer os alunos para a minha aula, de pegar a atenção deles, a mesma coisa acontece com os vídeos são as maneiras ou uma das de elaborar uma boa aula”. Por que você acha que utilizar a internet ou utilizar vídeos fazem com que a aula seja uma boa aula?

A: [atendendo ao telefone] pode continuar.

T: Vamos lá, vamos continuar. Então, porque, eu queria saber por que que você acha que utilizar internet ou utilizar vídeo são maneiras de elaborar uma boa aula? Primeiro o que você considera uma boa aula? [risadas] te apertei sem te abraçar?

A: Exatamente. Uma boa aula não é o aluno ficar parado, só você falando, só o professor falando. Os alunos participam também, cada um tem alguma coisa pra acrescentar numa aula, né, principalmente os alunos de agora. Eles mesmos vão atrás das coisas então como que eu vou utilizar a internet com eles se a internet já é parte da vida deles, guri de três anos já sabe mexer no celular melhor que a gente, então como que eu não vou acrescentar uma coisa, uma ferramenta tecnológica que nem essa, então é muito importante usar, usar vídeos, como ferramentas, a própria internet, pedir pra eles procurarem sobre algum assunto, depois pede pra eles apresentarem o que atingiram, não tem como ver, não tem como não usar a tecnologia. Porque a, por exemplo, no meu estágio do ensino médio eu utilizei, eu fiz, o tema da minha era *super heroes*, entendeu?, então eu utilizei todos os modos possíveis, primeiro eu peguei os jogos de trans, passei pra eles o desenho dos jogos de trans, totalmente em inglês, a legenda em português, é claro, eu não podia forçar tanto com eles assim, né? Mas eu passei pra eles e no *cartoon* você tem as quatro, você tem que prestar atenção nas quatro habilidades, na visual, no som, no auditivo, nos efeitos sonoros e também tem os balões, entendeu? Então você tem que prestar atenção em tudo, em tudo, se você piscar uma hora você pode perder o detalhe, então isso que é importante. Olha, eu fiz um quadrinho pedindo que fossem anotando o que tavam vendo, que conforme eles iriam entendendo, eles adoraram a aula que era uma coisa diferente, não fica na tradução, deixa eles escrevendo em inglês, porque os nomes dos

personagens apareciam e eles falavam em inglês (+), então todos eles tavam em inglês. Aí tinha os lugares então eles falavam quais lugares eles estavam passando e eles adoraram a aula. A primeira aula foi isso, então eles pensavam; “Nossa que diferente”, porque eu trabalhei uma coisa diferente com eles eu trabalhei língua inglesa, trabalhei vocabulário com eles, trabalhei, não trabalhei gramática, trabalhei vocabulário com eles, mas não foi aquela coisa maçante, aquela coisa cansativa, deles ficarem parados, como se fossem uma estátua: “Ai professor repete esse negócio de novo, então repete que eu não peguei isso daqui”. Então eles ficaram interessados, eu falei: “Eu não vou passar de novo”, “Passa, professor, passa de novo, a última vez” e todos responderam, deu certinho. Aí, em seguida, eu trabalhei a HQ, história em quadrinhos que era, a gente ia ler em sala de aula e trabalhava o desenho, a estrutura da HQ e também trabalhava a história da HQ do homem aranha, eles pegaram tudo, tudo, tudo, tudo, principalmente o formato da HQ, como que era o padrão, como que é feito o padrão de uma história em quadrinho, então eles pegaram tudo, sabiam me responder tudo, tudo, tudo, aí o que eles não sabiam responder em inglês eu transcrevia no quadro em inglês pra eles entenderem. Usamos projetor para usar a internet, passei usando, também eu uso dos elementos que a gente usou na língua portuguesa que eram os trailers, entendeu?, então eu também passei trailers e por aí foi, eu usei a experiência deles, tava na época do *Deadpool*, tava bem na época do *Deadpool*, então eles vinham com a camiseta do *Deadpool* quando eles viam que eu gostava dessas coisas daí ele vinham, se soltaram mesmo, vieram com a camiseta do *Deadpool*, vieram com a camiseta do *spider man*, aí vem com a camiseta de tudo quanto é tipo de herói, aí a última atividade foi, como a gente trabalhava com os heróis tanto os fictícios quanto os heróis da vida real, né, eu perguntei pra eles quais que eram os heróis da vida deles, avó, tia, a mãe, o pai, levou uma discussão mais a fundo pra não ficar tanto no plano abstrato, eu levei textos pra eles, também, sobre heróis, heróis da antiguidade, heróis recentes, a gente trabalhou isso e a última atividade foi que eles criassem um herói, quais serão as qualidades dos heróis, se eles tinham poderes ou não tinham, qual que seria o físico. Eu pedi pra eles fazerem um desenho aí eles: “Ai não professor eu não vou desenhar”, “Vai desenhar sim”, todos os desenhos ficaram bem feitos e todos fizeram, então eu falei assim: “Legal, mas também eu to trabalhando nesse projeto, nesse tema desde o quinto semestre, a professora Marta pediu pra gente fazer uma aula. Entendeu? Pra gente trabalhar bastante com isso.

T: Entendi.

A: Aí eu peguei um pouquinho mais de habilidade me fazer aula, assim sabe, aí eu vi quais que são os defeitos, também né, já dá pra trabalhar naqueles defeitos.

T: Entendi. Mas, é, você tinha falado que, aqui na sua resposta você falou assim, que: “A internet está em todos os lugares”. Por que você acha que ela está em todos os lugares?

A: Em todos os lugares, em si, em casa, na hora do lazer deles que é a maioria já não sai, fica no celular, vendo a televisão, entendeu? Esses lugares, assim, a escola também, porque se acaso não tiver computador pra todo mundo eles podem usar o celular.

T: Uhum.

A: Então, de certa forma está em todos os lugares, mas também não está em todos os lugares é só saber utilizar isso ao nosso favor, a favor do professor, entendeu?, porque é uma ferramenta que eles trazem, eles levam o celular pra escola, eles usam o celular na hora do intervalo, porque não pode utilizar o celular a favor da aula, ele não é um vilão, ele tá ali pra ajudar também, então porque não usa pra ajudar? Pra não ficar tão antiquado, assim, também, sabe, ficar só no papel, mas utilizar o celular, também, a favor da aula. Se, por acaso você passa um tema, um tema meio polêmico pra eles, aí você pede pra eles discutirem isso em sala de aula aí você dá um tempo pra eles procurarem na internet quais são os pontos de vistas das pessoas, dá pra usar o celular. Entendeu? Ou muitos dos alunos agora tem também o tal do *Ipad*, tem *notebook*, alguns trazem o *notebook* para a escola, então porque não dá pra utilizar? Dá pra utilizar sim, aí vai depender muito do professor, o professor via ter que desenvolver um jeito de trabalhar isso sem que vire uma bagunça.

T: É, entendi. E você, achei legal que você contou da sua experiência em estágio e tal, é, você falou que deu super certo, é, o que você acha que faz, é, como que é trabalhar com *cartoons*, né?

A: Sim.

T: O que você acha que faz com que as HQs, *cartoon* ou a internet mesmo pegue a atenção dos alunos?

A: Porque os alunos estão acostumados com livros didáticos, lousa, textos passados na lousa e em folha, porque quando você traz algo diferente automaticamente mata essa (+) diferente, olha só, é um tipo de texto, também, e que não é utilizado na sala de aula, porque o aluno pensa que isso é só lazer, mas não, dá pra usar as coisas /, como posso falar? Dá pra você utilizar as opções de lazer também pra ensinar, então, é diferente. Nenhum professor, eu tinha perguntado pra eles, se algum professor tinha utilizado, é, desenhos animados de apoio pra ele durante as aulas, não. Se eles tinham utilizado histórias em quadrinhos: “Ah professor só leio história em quadrinhos em casa”. Então eu usei todas as ferramentas que, com certeza, eles têm em casa, na aula, né? Mas com uma direção, então, automaticamente é uma coisa que eles gostam, então automaticamente já chamou a atenção deles, entendeu?, Mas também não pode

ficar só naquilo que eles gostam, mas de vez em quando você fazer um agradozinho pra eles, planejar uma aula utilizando coisas que eles gostam, isso além de chamar a atenção deles para aquela aula vai chamar a atenção para outros assuntos também.

T: Entendi, tudo bem.

A: É o meu ponto de vista quanto a isso, porque você pode trazer coisas diferentes, você tem que trazer coisas diferentes, porque, se não, a aula fica muito maçante, aí se uma aula fica maçante pra você eles já vão perder a vontade, eles vão ficar ali no automático, no automático. Aí se você traz uma coisa diferente no primeiro dia você consegue captar tanto a atenção deles quanto também o interesse, mostrar que a língua inglesa não é só ficar na tradução, mas você mostrar pra eles que a língua inglesa pode estar ao redor deles o tempo todo, na outra aula você trazer uma coisa mais tradicional, um texto escrito ou essas coisas, eles já vão ter outra visão da aula. Entendeu?

T: Entendi. Que legal, deixa eu te perguntar uma outra coisa aqui que eu lembrei agora pra perguntar. Você ainda tá fazendo disciplina né? Mas você está ainda fazendo de língua estrangeira ou não?

A: De língua estrangeira eu já terminei todas.

T: Já terminou todas? AH, legal. E agora, assim, que você terminou, terminou todas as matérias de língua inglesa. Como que é o contato que você tem com a língua inglesa hoje?

A: Eu tô planejando aula que eu pego já o material, eu olho o material, procuro coisas adicionais na internet, jogos, séries, livros, música, meu próprio celular que é totalmente em inglês, que mais? Notícias, eu procuro muito notícias em sites de fora e o que mais? Conversando com a professora Marta, eu tento conversar com ela toda a vez que a gente vai ter uma reunião, em inglês com ela, com os próprios colegas do Projele, é isso, esse é o meu contato aí eu vou procurar também algumas coisa na internet, quando esqueço uma palavra, vou no (+) eu vou me virando.

T: Entendi, então tá bom.

A: Sério?

T: Acho que é isso, acho que era isso.

A: Deu pra responder muita coisa?

T: Depois eu vou sentar, assim, aí eu faço a transcrição da entrevista, tal, e aí eu começo a fazer análise dos dados mesmo, vai demorar um pouquinho, mas daí conforme eu for analisando, conforme forem surgindo as dúvidas, que só vai surgir, que dizer, vai surgir mais quando eu for fazer análise dos dados, aí eu falo com você, faço as perguntas que eu não tinha feito aqui e aí qualquer coisa a gente marca uma entrevista, aí não necessariamente precisa ser

aqui, não sei também se aqui fica perto pra você ou não, pode ser pelo *facebook* ou também pelo *Skype*, daí qualquer coisa a gente vê, mas aí eu vou, daí depois fazer a análise e tal, tudo certinho, aí quando eu fizer eu vou mandar pra você. Tá bom?

A: Tá bom.

T: Mas é isso, qualquer coisa, surgir alguma dúvida eu falo com você.

A: Se você souber algum site que de pra aprender (+) estranhas?

T: Eu ia te falar de um, mas ele não é um site para aprender necessariamente, ele é um site que dá cursos de várias coisas, ele é de língua inglesa, aí ele chama *Coursera*, você já ouviu falar?

A: Já ouvi falar.

T: Cara, tem uns cursos muito legais lá, aí tem cursos, sei lá, de estrelas de *Hollywood*, curso de cinema, curso de fotografia cinematográfica, sabe, umas coisas bem legais.

A: *Coursera*?

T: Aham, ele é bem legal mesmo. Beleza?

A: Porque eu to louco assim, sabe? Porque eu tô nessa de autodidata.

T: Ah é?

A: Olha o alemão eu tô aprendendo sozinho.

T: Uhum.

A: Sozinho. Aqui vai começar alemão, mas é justamente no momento em que to dando aula no ISF, aí não vou poder participar (+)

T: E você acha que tá indo, assim, tranquilo? Você tá gostando?

A: Tô gostando e uma coisa que eu percebi é que o dinamarquês é muito parecido com o alemão, em algumas coisas, ó, vou falar uma coisa, pão, "*Brot*" em alemão, "*Brød*" em dinamarquês, escreve quase da mesma forma (+)

T: [risadas] é, parabéns!

A: Por que (+) fazer essas orações.

T: [risadas] Ó, parabéns!

A: Porque um é com, o dinamarquês é com o cortado, "d", "b", "r", "o" cortado e o "d", dinamarquês, no alemão é "b", "r", "o", "t".

T: Ó, parabéns! Alexandre, tá podendo.

A: Ah quero aprender mais, principalmente islandês.

T: Mas de onde que surgiu, assim, essa história de islandês?

A: Não sei, porque eu procurei uma vez, na verdade eu tava assistindo série, "*Sense8*", você já ouviu falar?

T: Não.

A: Você nunca ouviu falar?

T: Ah, “Sense8”, aham.

A: Aí, lá tem uma moça que veio da Islândia e tem um vulcão que é difícil de falar o nome, porque é um nome desse tamanho assim.

T: [risadas]

A: Achei massa, vamos aprender. Entendeu?

T: Entendi [risadas] e aí você vê essas coisas na série e quer aprender.

A: Eu vejo a coisa na série e fico interessado e já quero aprender já.

T: Ah legal.

A: Já ouviu falar naquela série *Stranger Things*?

T: Já ouvi, mas nunca assisti.

A: Assisti é muito bom!

T: Ah é? Por que?

A: Ó, é muito bom! É mistério, eu gosto dessas coisas que tem mistério, dá vontade, me instiga.

T: Uhum.

A: E tem muita coisa de RPG.

### Entrevista com Rebeca

T: E aí, trabalhando muito?

R: Ah, nem me fala. Tô cansada.

T: [risadas]

R: Quero ficar rica logo!

T: Ih minha filha, sendo professora fica difícil hein.

R: Tô percebendo isso.

T: Cê tá trabalhando só de manhã ou mais a tarde?

R: Na quarta feira só que eu trabalho de manhã, na terça, na quinta e na sexta eu trabalho a tarde. Só a tarde.

T: Ah, entendi, então tá bom! Mas, e aí, você tá gostando de dar aula? Onde que você tá trabalhando?

R: No ABC mesmo.

T: Ah tá. Ah, legal! Que bom que você tá gostando. Mas, então, Rebeca, é (+) lembra aquele questionário que eu tinha aplicado na sala com vocês?

R: É.

T: Era um questionário bem, bem pequenininho, assim, tinha algumas informações de contato, tal, e algumas perguntas bem pessoais pra vocês responderem. E aí eu comecei a marcar as entrevista, tem um tempinho já e [prolongamento] enfim. Essa entrevista é bem simples, bem tranquila, é só pra esclarecer algumas coisas que vocês responderam no questionário que eu queria saber um pouquinho mais de informações. Entendeu?

R: Sim.

T: Então, eu vou (+) eu fiz algumas perguntas, alguns questionamentos e eu vou te relembrar das suas respostas e aí a gente conversa um pouco. Pode ser?

R: Uhum.

T: Tá. Então a primeira pergunta era assim que era a pergunta número 10, né: “Quais foram os motivos que te levaram a cursar licenciatura em Letras, português – inglês da UFMS? Comente”. Aí você respondeu assim: “Vontade de ser professora, primeiramente eu quis cursar música, mas não me preparei bastante para a prova específica. Então, inspirada pelas minhas professoras do ensino médio escolhi Letras”. Primeiro eu queria saber, assim, como que foi essas suas experiências no ensino médio, essas suas experiências com essas suas professoras que você menciona aqui?

R: Assim, na verdade, minhas experiências com as professoras que me inspiraram começaram

quando eu tava, eu acho, na quinta série. Que eu tive um professor, na verdade, substituto que ficou pouquíssimo tempo, mas, assim, ele dava aula de um jeito tão interessante e falava de livros também de uma forma que parecia tão incrível que me deu / que me despertou em mim a paixão pela leitura que foi através disso. Aí, então, quando entrei no ensino médio o que (+) professor de português era péssimo, do tipo que copiava as coisas da apostila no quadro pra poder gastar tempo de aula (+) e depois (+) professora era meio doida, mas ela era ótima, ela ensinava muito bem e dava pra ver paixão no que ela fazia. Então isso me inspirou bastante e também foi minha professora de inglês que eu achava ela o máximo. Deve ter conhecido ela o nome dela é Aline, ela se formou com o Tom, enfim, ela era ótima, ela era jovem e gostava tanto de inglês e eu vi ela, tipo assim :: e ela era bem sucedida com aquilo que ela fazia e ela era muito boa mesmo, tanto que ela hoje está em escolas muito boas. Acho que foi isso.

T: Ah, entendi, e como que eram essas aulas? Você falou que ela mostrava paixão. Como que eram essas aulas?

R: Então, a de Língua Portuguesa ela gesticulava bastante para falar, então, ela sempre tentava apresentar as aulas [interrupção], assim, no quadro, na apostila, caderno, mas a forma como ela explicava, ela sempre dava um jeitinho de fazer, tipo, encenação pra que os alunos pudessem entender o que ela tava falando e pra que os alunos também pudessem gostar daquilo que ela tá falando. Porque, assim, não é todo mundo que gosta de Língua Portuguesa, né?, muito menos de Língua Inglesa, e no caso da professora de Língua Inglesa, ela dava o conteúdo e quando ela via que os alunos tavam com dificuldades, ela separava a turma em grupos e levantava monitores que eram aqueles que iam melhor de nota pra auxiliar os colegas ou então ela levava música pra sala de aula e pra adolescente e até estudante de ensino médio isso é legal ainda. Eu acho que / não sei e elas eram pessoas, assim, amigáveis e queridas por si só.

T: Ah, entendi. Legal, é (+) entendi, e aí você fala, também, que você queria, porque primeiro você queria, quis curar música, né? Porque que você decidiu desistir de fazer música?

R: Porque a prova específica era muito difícil, e a minha habilidade de piano não era muito boa, então eu não podia passar na prova específica, por causa disso acabei desistindo (+), foi o sonho da minha infância, da minha vida inteira, a música, mas só fui liberada pra fazer um sem antes de ter a prova específica, então não deu tempo de me preparar direito.

T: Como assim? Você falou que foi liberada, como assim?

R: Meus pais deixaram. Eles não queriam, “Não, música não dá futuro”, aí depois de um tempo eles perceberam que música ia sim dar futuro. Mas já era tarde.

T: Entendi, mas você chegou a fazer a prova ou não?

R: Eu cheguei a fazer a inscrição pra prova, não cheguei nem a pagar, eu não tinha coragem. Eu tentei fazer, estudar em casa mesmo (+) o filho da minha professora de Língua Portuguesa, não deu certo não, eu percebi que não ia dar futuro, ia acabar gastando dinheiro à toa da prova específica, acabei desistindo.

T: [risadas] entendi. Mas você não teve coragem de pagar nem a inscrição, por que você achava que você não fosse passar? Você não iria passar?

R: Minha habilidade de piano não ia ser suficiente, a minha habilidade, esqueci até a palavra (+) ler na partitura e cantar na partitura não ia ser o suficiente, ou seja, a minha habilidade no (+) não ia ser o suficiente, então acabei desistindo e a minha história, meu conhecimento de história da música também não era bom.

T: Hum. Entendi. Entendi. E aí a sua primeira, no caso, a sua segunda opção foi letras ou você teve, você pensou em alguma outra graduação, em alguma outra coisa?

R: Não, só fazer letras mesmo, porque não tinha mais nada, ou era música ou era medicina, porque, assim, minha família inteira queria medicina, mas medicina, eu olhei pra minha nota e falei assim (+). Eu queria letras, porque tinha sido inspirada pelas minhas professoras. Mesmo porque tenho três tios donos de escolas e não ia faltar emprego.

T: [risadas] Mas da onde você acha que veio essa vontade, assim, de ser professora? Principalmente pelo contato com essas professoras, foi, sei lá, pela língua, é pela língua portuguesa, pela língua inglesa? O que que você acha que mais (+)

R: Eu sempre fui apaixonada pela Língua estrangeira, assim, espanhol, inglês, japonês, coreano, até coreano eu já tentei tanto que até leio coisas em coreano. Mas, assim, eu não sei, eu sempre gostei de língua estrangeira em geral e como eu gostava muito da minha professora de inglês, meu sonho era ser professora de língua inglesa. Eu tinha, de fato, começado a fazer curso de língua inglesa, eu fiz, assim, um bimestre e a escola fechou.

T: Hum. Entendi. Você começou a fazer curso de língua inglesa quando você tava no ensino médio, no ensino fundamental?

R: Hum. Ah, eu não lembro eu acho que eu tava no nono ano, no oitavo uma coisa assim.

T: Entendi.

R: Que minha tia trabalha numa escola de língua inglesa. Aí ela me buscava e me trazia de volta.

T: Hum-Hum entendi. É e porque você acha que sempre gostou da língua inglesa, sempre / a próxima pergunta era assim: “Quais foram os motivos que te levaram a aprender inglês? Comente” aí você comentou assim: “Amor, sempre gostei da língua inglesa e sempre desejei aprender”. Eu achei muito legal você falou assim: “Ah é amor”. Mas eu queria saber da onde

que você acha que vem esse sentimento? Quais foram as suas experiências anteriores com a língua inglesa, no caso, né, ou com as outras línguas, você mencionou o coreano, espanhol, tal, mas da onde você acha que vem esse amor pela língua inglesa?

R: Eu acho que foi por causa do meu tio, que o meu tio teve uma época que ele morou nos Estados Unidos e, assim, eu achei incrível isso: “Ah ele morou nos Estados Unidos, que massa!” Então eu sempre quis aprender até mesmo pra ouvir como todo mundo fala, ouvir as músicas e entender o que eles estão cantando, ver filme e entender (+), na minha igreja tinha uma coisa chamada de missões que é pra ir para outros países pra falar a palavra de Deus e tudo o mais e eu sempre tive isso muito forte no meu coração, então a língua inglesa era uma língua internacional, né, uma língua comercial e tudo o mais, então é uma língua que tudo quanto é país que você for vai falar e eu acho que por isso sempre gostei da língua inglesa e sempre achei bonito as pessoas falando em inglês, acho que foi um pouquinho por causa disso também.

T: Ah, é? Mas por que você acha bonito as pessoas falando inglês?

R: Sei lá, se bem / antigamente era (+) agora bastante gente fala, então, assim, não sei, eu acho legal as pessoas chegarem: Ah, tão falando inglês, achei legal.

T: Entendi. Aí você teve alguma outra experiência com a língua inglesa além dessa sua professora?

R: Tive, eu tenho um tio americano, americano, assim, de nascença, então, ele veio, acho, umas duas vezes pra cá e na primeira vez que ele veio eu era pequenininha então não tinha muita coisa. Mas na segunda queria saber o que eu ele tava falando, de experiência eu acho que foi sempre vontade de poder vaiar, assim, pra fora do país, eu realmente não sei, é uma coisa que eu tenho desde pequena, eu não sei explicar mesmo.

T: Ah é? Você tem vontade de viajar, assim, para um outro país falante de língua inglesa?

R: Aham. E eu acho também que foi um pouquinho de recalque, porque o meu irmão que fez, acho, uns dois anos de língua inglesa e odiava tanto que ele não aprendeu nada e eu sempre tinha muita inveja dele, porque ele não gostava e fazia porque tinha que fazer e eu não tinha idade pra fazer, então eu não podia fazer aonde ele fazia aí quando eu pude fechou. Fiquei bolada.

T: Que sacanagem! Mas você falou da sua igreja, né, que tem as partes de missões, assim, você faz parte de algumas delas? Já quis fazer parte de algumas dessas missões?

R: Então a minha igreja, ela é, tipo assim, umas regras porque tem que ser formado na escola de missões que tem, então, pra isso eu teria que ir pra sede da minha igreja que fica em Campina Grande ou ir para os Estados Unidos pra fazer parte do Ministério mesmo, pra poder

fazer esse curso, e só posso fazer isso quando acabar de vez a faculdade, terminar de vez e colar grau. Então /

T: Ah, mas você não colou grau ainda?

R: Não, ficaram umas matérias da época que eu ainda tava trabalhando, aí como eu fui deixando pra trás e, conseqüentemente, algumas eu não tive como estudar, porque eu tava fazendo muita coisa e acabei vacilando no estudo, então acabei ficando com matéria.

T: Ah, você tava trabalhando com o que antes?

R: Era no ABC mesmo, só que eu ficava com a parte da educação infantil.

T: Ah tá. Entendi!

R: Aí como eu trabalhava de manhã, à tarde eu tinha faculdade e a noite eu tinha o curso ainda.

T: Mas você fazia o que assim?

R: Oi?

T: Mas você fazia o que na escola? Dava aula mesmo?

R: No último ano que eu trabalhei lá, foi ano retrasado, do meio do ano até o final do ano eu tava dando aula de língua inglesa para as crianças que era do nível um ao nível três, mas nos anos anteriores eu fiquei como auxiliar, como monitora.

T: Entendi. Então tá bom, é aí você fala, assim, que você sempre desejou aprender inglês, o que você acha que o inglês representa pra você a ponte de você falar que você sempre desejou, que você sempre quis aprender? O que que é a língua inglesa?

R: Hum eu não sei te explicar, porque, assim, desde sempre eu via o meu tio falar em inglês, ou então as pessoas falando em inglês, ou filmes, e buscas em inglês, porque, assim, eu nasci no meio de “*Flashback*”, então meu pai escutava muito “*Flashback*”, aí sempre ouvia, tipo, Queen, é, sei lá, *Bee Gees* e monte de coisa, tipo, eu sempre queria saber o que eles estavam falando, pra pelo menos conseguir cantar o que eles estavam cantando, né, aí desde pequena eu tive sempre bons professores, bons exemplos de professores de Língua Inglesa, acho que foi isso que fez despertar cada vez mais a vontade de querer falar inglês.

T: Rebeca, você não me vem falar que *Queen* é *flashback* não. Eu adoro *Queen*! [risadas]

R: Ah eu também gosto!

T: Então tá bom! Então tá.

R: Nem é, *Bee Gees* é meio *flashback*, *Queen* não é tanto [risadas]

T: É, beleza, entendi essa parte. Aí a próxima pergunta era, assim, ah: “Existe algo que tem ajudado ou já ajudou a aprender ou melhorar o seu inglês? Caso tenha, o que e quais são esses recursos. Comente”. Aí você respondeu assim: “Que a faculdade, internet, música,

professores”. Eu queria saber, primeiro, como que você acha que a faculdade te ajudou? Você aprendeu inglês na faculdade? Ou você já tinha uma base? Como que foi?

R: Assim, a base eu tinha, era a de escola, mas um pouquinho mais do que a escola ensina, porque eu não acho que eu tenha certa facilidade pra aprender pelo fato de não ter feito um curso de fato de língua inglesa. Então a faculdade ajudou muito, principalmente pelo fato de que tinha as conversações na sala de aula e tudo o mais, pelo fato das aulas serem ministradas em língua inglesa então isso ajudou muito a treinar o ouvido pra conseguir entender e muitas vezes, até mesmo, ter que falar em inglês, então, ajudou bastante.

T: Hum-hum.

R: É isso.

T: Entendi. E com relação a internet e as outras coisas? A internet primeiro, ah, porque você acha que ela te ajuda? Que que você faz é na internet que te ajuda? Você procura, sei lá, sites, vídeo-aula, que que você vê na internet, que você acha que te ajuda a melhorar o inglês?

R: Então, na verdade, na internet eu assisto muito o *dorama* e *dorama*, a língua do *dorama* é em coreano, mas os que eu gostava de assistir não tinha legenda em português na época que eu comecei a assistir e só tinha legenda em inglês, então eu tinha que ler a legenda em inglês e entender o que tava escrito na legenda aí vez ou outra, quando eu não conseguia entender, buscava no dicionário por perto e pesquisa ou então pesquisava na internet o significado da palavra e isso me ajudou muito principalmente na parte da leitura em inglês.

T: Ah, entendi. Mas o que que são *doramas*?

R: É tipo série, série coreana.

T: Aham.

R: É tipo isso.

T: É tipo um anime?

R: É só que com pessoas, não é em desenho.

T: Ah entendi. E aí você tinha que assistir é você tinha que aprender inglês porque as séries eram traduzidas para o inglês.

R: Aham.

T: Ah, entendi. E tem mais alguma outra coisa que você faça? Que você veja na internet? Que te ajuda a melhorar o inglês?

R: Acho que não, acho que era só mais isso mesmo. Acho que era isso mesmo.

T: Você ainda assiste a esses *doramas*?

R: Assistio, mas agora a maioria vem em português (+) quando não tenho paciência assisto em inglês mesmo. Mas, assim, não tanto quanto eu costumava assistir.

T: Aham, tá, entendi. E você assistia ele só o áudio em inglês ou com legenda também em inglês? Áudio e legenda em inglês?

R: Não. O áudio dele é em coreano, no caso, e a legenda é que é em inglês. Como eu não entendo, entendo pouquíssimo de coreano então tenho que ficar lendo pela legenda em inglês mesmo.

T: Ah, entendi, entendi. E com relação às músicas, como que você acha que elas te ajudam?

R: Eu gosto muito de música cristã em inglês, no caso, *Hillsong United*, *Planetshakers*, *Bethel church*, essas coisas. Então, pra eu saber o que eu to cantando eu tenho costume de pesquisar a letra e, conseqüentemente, pesquisar o que ela significa, mas a parte de pesquisar a letra ajuda a melhorar na pronúncia da palavra, me ajuda a entender que certas palavras significam, mas porque, dependendo da música elas se repetem, né, repetem de música pra música, me ajudou bastante.

T: Uhum, entendi. E aí você menciona também os professores, como você acha que eles ajudam, assim?

R: No meio de sala de aula, na forma de preparar a aula, pelo fato de falar em sala de aula e se esforçar, evitar ao máximo a parte da tradução, mas levar o aluno a pensar na língua mesmo, eu acho que isso ajuda bastante.

T: Uhum.

R: E eu tenho tentado aplicar isso pros meus alunos também.

T: Uhum.

R: Mas não traduzindo, mas levar o aluno a entender as palavras, que que elas significam de fato.

T: Ah, entendi. Legal. Aí na outra pergunta era assim: “Você tem intenção de se tornar professor de inglês? Comente” e aí você comentou assim: “Sim, porém o meu conhecimento da língua é insuficiente”. Primeiro eu queria saber porque você acha que seu conhecimento é insuficiente? Pelo menos a dois meses atrás, não foi isso o que você respondeu. Por que você acha que ele é insuficiente?

R: Assim, porque eu acho que pra ser / eu acho assim que pra ser um professor bom deveria, pelo menos, ser fluente na língua e uma coisa que eu, infelizmente, ainda não sou, então, por exemplo, eu acho que fica meio um déficit quando eu vou falar com algum aluno ou explicar alguma coisa. Até mesmo porque, tudo bem eu entendo que os alunos não vão ser fluentes, a maioria, e que infelizmente a aula tem sido conduzida em língua portuguesa, porque eles não entendem, mas, por exemplo, fico com medo de certas palavras, assim, de ter, deles falarem certas palavras e eu não entender e eu não saber explicar pra eles, pelo fato do meu

conhecimento da língua não ser o suficiente ainda. Acho que é isso.

T: É, mas por que que você acha que é pouco ainda? Sabe, porque eu queira entender o que que te faz pensar que ele, que o conhecimento que você tem ainda é pouco, eu também queria saber se essas suas ideias de que você tem o conhecimento insuficiente ainda permanece ou se mudou com as aulas? Se você tem ficado mais confortável com isso? Que agora você tá dando aula, né, de inglês. E aí você acha que essa sua ideia mudou um pouco ou não?

R: Eu ainda acho que é insuficiente, mas eu tenho melhorado muito. Assim eu sinceramente não sei explicar, mas eu acho que poderia ser maior o meu conhecimento da língua, porém eu não tive a oportunidade de desenvolver ainda.

T: Ah é? Por que que você acha que não teve oportunidade ainda?

R: Ah é porque, assim, eu não cheguei a concluir o curso de inglês e tudo o mais, eu sei que isso não é tão / dependendo da pessoa isso não é necessário. Mas eu acho que os meus alunos merecem uma professora que pelo menos saiba, de fato, a língua inglesa, sabe, não um *embromation*. Não que o meu seja *embromation*, mas, assim, eu acho que eles mereceriam coisa melhor. Mas por enquanto ainda não deu, tô procurando escola de inglês.

T: Ah, entendi, tá. Eu queria saber, também, assim, se você acha que faltou alguma coisa na graduação, na sua graduação pra que você considere o idioma, a língua inglesa ainda, peraí / me perdi aqui na pergunta. Eu quero saber se você acha que faltou durante a graduação pra que você ficasse com o conhecimento suficiente da língua inglesa?

R: Sinceramente, eu não sei não. Não faltou não. Eu acho que vai do aluno, porque tem gente que fez a graduação e termina não sabendo nada, nadica de nada. Mas, assim, eu vejo que eu evolui muito na graduação, na questão da língua inglesa pelo fato de estar inserida no meio, falando língua inglesa na sala de aula, ouvindo inglês, isso ajudou bastante, e, mas ao mesmo tempo eu vejo pessoas, da minha própria turma, que não aprendeu nada e ainda estranham: “Ah, eu não entendo” e não foi atrás disso, de resolver. Então eu acho que a graduação isso ela poderia ter feito.

T: Entendi. Aí Rebeca na outra pergunta, a outra pergunta era assim: “Você já utilizou uma das seguintes ferramentas pra trabalhar com língua inglesa, no seu cotidiano? Coloquei algumas sugestões: *Google Docs*, *Fanfics*, produção de vídeos, jogos online, vídeos do youtube. Caso tenha utilizado, como foi a experiência de ter utilizado essa atividade. Explique”. Aí você respondeu assim: “Sim, o *Google Docs* para trabalhos da faculdade em língua inglesa e outros para a diversão. Foi uma forma interessante de utilizar a língua”. Quais foram essas outras ferramentas que você utilizou pra diversão?

R: Ah eu não lembro (+) tinha?

T: Tinha. Não, mas você poderia colocar qualquer uma que você quisesse. Coloquei essas daqui, sei lá, pra dar, tipo, um exemplo.

R: Porque eu já vi entrevistas em inglês ou então ministrações da igreja em língua inglesa que não tinham traduções, assim, então, isso foi uma coisa eu ajudou bastante, agora, na aplicação em sala de aula eu já fiz jogos, mas não online, já fiz jogos, por exemplo de bingo usando adjetivo com os alunos e já fiz jogo de detetive que tá relacionado com matéria, mas com os alunos também, mas assim,(+).

T: É, aí você fala que usou o *docs* também, né, que foi uma forma interessante de utilizar a língua. Por que você acha que foi interessante?

R: Porque dá pra compartilhar pra todo mundo. Um monte de gente escrevendo num mesmo documento, assim, e dá pra ver a forma de escrita dos outros e corrigir que você tem que corrigir ou ver que os outros têm o mesmo erro que você ou então saber que você não é tão ruim vendo os erros dos outros, acho que é meio que isso.

T: Entendi e como que é pra você utilizar essas ferramentas, pode ser vídeo, pode ser *docs* mesmo, pode ser qualquer outra ferramenta *online*, assim, como que você se sente usando ela. “Ah, porque, beleza me sinto confortável, gosto”. Como que você sente?

R: Assim, é uma forma diferente do papel e da caneta, aquela forma convencional. Então é uma forma de chamar a atenção, eu acho que facilita na compreensão, coisa que faz parte do nosso dia a dia. Por exemplo eu tenho alunos que jogam vídeo game e o vídeo game só está em inglês, alguma coisa da língua inglesa eles tem que saber e eu acho que esses tipos de meios, assim, ajuda muito na hora de aprender inglês ou então qualquer outra língua desde que tenha interesse é claro.

T: Aham, entendi. É e a última pergunta era assim “Quando você se tornasse professor, caso ainda não seja, você fará uso de internet, vídeos pra lecionar? Por que?” e você respondeu que sim: “Pra levar outros tipo de mídias e não deixar as aulas cansativas e chatas”. Por que que você acha que as aulas ficam cansativas, chatas sem o uso da internet?

R: Não necessariamente fica cansativa e chata, mas, assim, a língua inglesa não é uma matéria que todo mundo goste. Porque eu tenho aluno que lá chega e fala: “Professora eu nem gosto de língua inglesa”. “Professora porque que eu tenho que aprender a língua inglesa?”. Então eu acho que trazer coisa diferente para os alunos faz com que o interesse deles aumentem, o foco deles aumentem na matéria consequentemente eles aprendam ou absorvam o que tá sendo lecionando. Porque se você fica no convencional: quadro, caneta, papel, apostila, vai ser cansativo pra eles e eles não vão prestar atenção, vai ser mais uma aula chata, então eu acho que trazer coisas diferentes na internet, vídeo, nem que seja música que eles gostem vai ajudar

a despertar o interesse neles, assim, é o que eu acho.

T: Uhum, entendi. E você tá dando aula pra ensino fundamental I ou II?

R: II

T: II? E você tem trabalhando, assim, com recursos de internet ou de vídeo?

R: Sim, sim, semana passada o material didático deles traz uma música “*Last Kiss*” do *Pearl Jam* /

T: Ah adoro essa música.

R: Então eu achei um pouquinho pesada que foi pro oitavo ano, né, e conforme foi passando a música e mostrando, a própria letra era em inglês mesmo e o exercício [inaudível], eu acho muito fácil de trabalhar com eles. Eu trabalhei com jogos em sala de aula com eles e tudo o mais, então eu acho que tenho (+) essas ideias, assim.

T: Mas você gosta de trabalhar, assim, com essas coisas ou não?

R: Eu gosto, porque é uma forma de fixar conteúdo neles, na cabeça deles, principalmente quando eu trabalho jogo do bingo no sétimo ano que foi com adjetivos. Eu postava três adjetivos aí eu escolhia um que no final, se eles tivessem marcado os mesmos que eu, ganhavam um bombom. Então isso faz, é uma forma de aprender atenção deles.

T: Mas era bingo online ou era bingo de papel mesmo?

R: Eles anotavam no papel, mas eu mostrava as imagens no quadro, os adjetivos no quadro, no *powerpoint*.

T: Ah tá, entendi!

R: você sabe que hoje tem alguns bingos que dá pra jogar *online*, né?

T: É? Não sabia.

T: É, tem uns. É só procurar na internet que tem, tem um monte de coisas. As vezes quando eu tenho que fazer umas atividades que eu não tenho, por exemplo, dados, sei lá, alguma coisa tem na internet “*rowdies*”. Esses bingos a gente tem hoje na internet é bem legal também. Eu acho que é isso Rebeca, por enquanto é isso, daí talvez se eu precisar de [interrupção] se eu precisar esclarecer mais alguma outra coisa, aí qualquer coisa a gente entra em contato com você, mas eu acho que em relação às perguntas aqui (+) do questionário eu acho que é isso aí mesmo. São essas as perguntas que eu tinha pra te fazer. Tá bom?

R: Ok.

T: Então tá bom Rebeca. Muito obrigado.

R: de nada.

T: Aí até depois [risadas]

R: Ok.

T: Beijo, tchau.

R: Falouu, beijo Thaissa, tchau

### Entrevista com Kelly

T: Gravar esse negócio aqui. Depois a gente escuta de novo, escuta de novo. Ta preparada Kelly?

K: Tô preparada.

T: Vai acertar todas?

K: Acredito (+) só que não.

T: Então vamo lá. Você lembra daquele questionário que eu tinha aplicado na aula?

K: Sim.

T: Tinha alguma perguntinhas de seus dados pessoais, né, tal, e tinha algumas outras perguntas que eram abertas. Daí eu vou perguntar algumas coisas pra você sobre as perguntas que eram abertas, tá? Olha, a primeira pergunta era assim: Quais foram os motivos que te levaram a cursar licenciatura em letras, português/inglês da UFMS? E eu pedi pra que vocês comentassem, aí, você falou assim, você respondeu assim: “Por ter conhecimento da língua inglesa, pois morei em Londres, optei para aprimorar o conhecimento e ter a certificação para lecionar”. Tá. Aí que queria saber se você (+) quando você foi morar em Londres você não sabia língua inglesa?

K: Não, não sabia.

T: Mas não sabia que /.../

K: Nada, eu fiz um curso básico aqui com professora particular já que ia viajar, mas não sabia nada. Cheguei lá só sabia falar *sorry* e *excuse me*, não entendia nada, nada, nada.

T: [risadas] e como que foi, assim, esse processo até você aprender?

K: Eu fui falando espanhol, porque como eu tinha feito espanhol aqui eu fui falando espanhol, então pros meus primeiros empregos eu trabalhei com pessoas que falavam língua espanhola, que eram venezuelanos, colombianos, bolivianos, então eu falava espanhol e aí eu percebi que tava aprendendo bem mais espanhol e depois eu fui trabalhar com português que era língua também, então pros meus primeiros empregos foram com pessoas que já falavam ou português ou espanhol.

T: Como assim você foi trabalhar com português?

K: Empresa, uma empresa portuguesa de limpeza, que os homens eram portugueses então eu falava português que era mais fácil. E tinha os brasileiros também que trabalhavam lá que me indicaram, então foi assim, mas depois eu fui fazer um curso, eu fui pra uma escola não deu certo aí depois eu fui pra uma outra e gostei muito, mas aí tava trabalhando e não podia, e foi no dia-a-dia que eu fui aprendendo algumas coisas. Aí na dúvida eu tinha uma chefe, ela era

inglesa e ela me ajudava: eu queria ir pra uma estação, não sabia o nome da estação, mostrava no mapa e ela me falava, me lembrava a pronúncia, então muitas coisas eu fiquei no ouvido, eu escutava, começava a falar. Fui falando sem ter vergonha na cara, sabe, (inaudível) vergonha mesmo e falar, mas foi também de ouvido. Eu tento gravar muito pela fala, a pessoa fala eu tento gravar a pronúncia, essa coisa de fonética eu não guardo, esses negócios de [inaudível] letrinha eu não guardo, pra mim é muito difícil, coisa de fonética e muito difícil, então eu prefiro a pessoa falar que e eu decoro.

T: É que é muito abstrato.

K: Ai, é que é muito difícil. Entendi.

T: É, então tá, daí você então aprendeu a falar inglês lá né?

K: Isso.

T: E por que você decidiu ir pra Londres? Acho que você já me falou, mas esqueci.

K: Foi trabalho. Meu marido tem dupla nacionalidade, ele é italiano e brasileiro, e aí ele foi pra Itália pra conseguir documentação porque aqui tava muito difícil, a fila é muito grande, porque tem muita gente com antecedente. Aí ele pegou documento, foi pra Itália, ficou uns dois anos, consegui documentação dele, consegui a documentação do irmão e deu andamento da irmã. Mas o custo de vida na Itália é muito caro, e lá é euro, não compensava, porque ele tinha que se manter e me ajudar que a gente tem um filho. Então aí foi que ele ficou sabendo que lá em Londres (inaudível) e era muito mais fácil arrumar emprego, principalmente sem documento, ele foi pra Londres, ele ficou, ele viu, conheceu e aí eu também tava assim: ai, eu to trabalhando, trabalhando no Brasil e não tenho nada, e gente morando longe ele: então vem. Foi que eu fui, eu fui de visto, aí eu peguei um visto de seis meses, depois eu renovei pra cinco anos, aí por isso que nós fomos, porque aí assim com cara e coragem eu não teria, tem que ter alguém para dar um suporte, então ele foi, depois de um tempo eu fui aí até eu aprender as coisas, pegar ônibus, andar de metrô que é uma coisa que nunca andei, e ele tava trabalhando e eu só estudava e ficava em casa. Depois que eu adquiri conhecimento que comecei a trabalhar

T: Entendi, legal. Deixa eu ver que mais, tem um monte de coisa. Ah tá, Você fala aqui também que optou fazer letras pra aprimorar o conhecimento. Como que você acha que o curso de letras te ajudou, que já te ajudou a aprimorar o idioma? Você acha que realmente te ajudou ou não, mais ou menos? Que você acha?

K: Infelizmente, deixa eu ser bem clara, infelizmente o curso de letras não ajudou muito não.

T: É?

K: Porque teve (+), a gente não teve professor, a gente teve muita dificuldade na área de

língua inglesa, foi uma área de letras (+), agora sim, quem entrou tem professores, mas teve época que a gente não teve aulas. Então, ajudou, assim, a gente ter conhecimento linguisticamente, saber aquelas coisas mais gramaticais, é (+).

T: Que que é linguisticamente?

K: Não, saber mesmo a estrutura da língua, o que a gente aprende em cursinho é um livro pronto que já vem com as lições. Então você não sabe fonética, porque que sai aquele som, como que é a história da língua, a gente não sabe, como que é morfologicamente. É como você estudar o português, mas agora é o inglês, estudando ele mais adentro, então foi isso, entendeu? São teminhas que a gente fica assim: Ah, mas aí a gente tenta pensar no português para pôr no inglês, ou tentar ir direto, [inaudível] aquela coisa, superficial pra você aprender a falar em alguma situação. Então você não aprende mais a fundo, né? ,igual no português, isso é legal, a gente aprender isso. Só que ainda tem algumas coisas que a gente precisa melhorar, né?

T: Tipo o quê?

K: Ó, uma coisa que eu tive muita dificuldade, eu acho que todos tem, a gente teve conteúdos de inglês que passou muito batido, sintaxe que a gente teve, morfologia a gente teve muito básico, assim, sabe?, A formação da palavra, como que aquela palavra é (+), como que se forma o substantivo com o advérbio, aquelas terminações, eu não tive, então tem algumas coisas que eu tenho dificuldade, e pronúncia também, algumas palavras que eu ainda tenho dificuldade. Mas eu acho que isso é mais comigo, tipo, você tenta pegar um som, e aí você grava e mesmo que você fala mil vezes a pessoa fala na tua frente, você não consegue ainda esquecer a primeira, então eu tenho essas dificuldade ainda, eu percebo, mas eu já to meio que aprimorando, a gente tem que começar a ler mais, ler em voz alta, escutar o seu som, você ver se está falando certo ou errado.

T: Mas, você acha que essas, por exemplo, sintaxe, morfologia te ajudaria a aprimorar ou você acha que /.../?

K: Eu acho que teria um conhecimento a mais, eu não sei, talvez me ajudaria na hora de falar as frases, a saber qual é a (+), eu tenho muita dificuldade em saber na hora de você colocar o sujeito, verbo, no inglês é totalmente diferente, algumas palavras, acho que pronuncia, talvez me ajudaria mais, que tem umas palavrinhas (inaudível), eu ainda tenho algumas dificuldades em algumas pronúncias. Pra saber a sílaba certa, pra colocar ênfase que é uma coisa também que eu tenho dificuldade.

T:Entendi, tá, legal! Hum, e aí, depois você fala assim que pra aprimorar o conhecimento e ter a certificação pra lecionar, ah, por que que pra você a certificação é importante? Que que essa

certificação representa pra você?

K: Acho que (+), olha isso daí eu disse por experiência, porque logo que eu cheguei, como eu falo, eu tinha a língua, tinha o conhecimento que tava fresco, mas eu não conseguia lugares pra dar aula ou até mesmo pra trabalhar porque eu não tinha: “Ah você não é formada nisso, porque você só tinha o conhecimento, eu não tinha, sei lá, as teorias, a didática da língua inglesa, eu não tinha. Mas eu tinha o conhecimento da língua e isso não me ajudou em nada, porque eu fiz mil entrevistas e nenhuma me chamou pra trabalhar. Então eu fiquei com o pé atrás e também porque eu queria estudar, eu queria voltar, fiquei muito tempo fora, não sabia o que tava acontecendo e aí teve essa oportunidade de fazer essa segunda graduação e aí eu entrei, quando eu entrei eu pensei em fazer tudo, mas daí depois eu vi que ia ficar muito puxado, eu tinha coisa pra fazer, vamo entrar com segundo diploma que ele já abate matéria, fui viver minha vida, e aí eu vi assim, até mesmo concurso público se você não tiver, eles não vão pegar (inaudível) a minha primeira vai ser uma qualificação a mais, eles vão querer que tenham aquele título, então por isso que preciso, sei lá, pro futuro de trabalho mesmo, de dar aula em escola pública, sei lá, uma federal, estadual e municipal tem que ter se não eles não aceitam, né, então não adianta ter cursinho, certificado de um curso, eles querem um diploma, então é disso que preciso.

T:Entendi, legal! E aí, eu acho que (inaudível). Deixa eu te perguntar uma outra coisa, quanto tempo você morou em Londres mesmo?

K: Deu quatro anos, quatro anos e uns meses.

T: E por que que você voltou?

K: Então, né?, eu tive vários problemas de saúde lá e foi juntando a saúde, a saudade, e a gente tava em família, meu marido, meu cunhado, minha cunhada, e aí os dois resolveram voltar e meio que: “Ah, vamo junto?” “Vamo”, mas é assim, meio que se arrepende os dois.

T: Ah é? Por que?

K: Eu, eu, eu não me arrependo mais, porque eu já acostumei aqui. Eu não to mais afim de ficar nesse recomeçar de novo, porque eu já recomecei quantas vezes, eu estava aqui depois eu recomecei em Londres, comecei no Brasil. Não quero mais esse recomeçar. Mas o meu marido lamenta muito, porque pra ele, ele não tem, ele só tem o ensino médio, mas pra ele lá o ensino médio é muito válido e o que ele fazia ele ganhava muito bem pra fazer um serviço que aqui é muito simples, você não ganha, e a vida mesmo, o custo de vida ele acha muito ruim aqui, lá ele tinha uma certa facilidade. E tem o dinheiro, a valorização, o clima, que é uma coisa que ele não se acostumou ainda. Ele está aqui a uns quatro, cinco anos e ele não se acostumou ainda, ele adora frio. E eu acho que o trabalho, pra ele pesa mais o trabalho,

porque lá ele era jardineiro, lá eles valorizam muito essas funções, sabe?, básicas, assim, e é (+) faxineira, é (+) limpador, jardineiro, coisas que, assim, aqui, a gente sabe que não tem essa valorização. Lá eles valorizam muito, então ele tinha um bom emprego lá, trabalhava numa companhia, né?, registrado, eles eram ingleses, e ele conheceu Londres, porque tinha que ficar indo pra fora e o dinheiro também, né?, essas facilidades que o dinheiro de lá tinha pra gente. Então ele não se acostumou ainda, me acostumei, se voltar seria só pra viajar, não quero mais morar lá. Ah não, é muito recomeçar, chega, chega. A gente tem que ficar quieto num canto e pronto.

T: [risadas] Por que Kelly?

K: Olha é do outro (inaudível), quando eu fiz era muito nova, tinha o que? Sei lá, uns 25 anos quando a gente foi. Então, aí, agora eu já tenho 34 e não tenho mais esse pique pra começar e eu tenho um filho grande, tenho minha mãe, tenho minha sogra que infelizmente o marido dela faleceu a pouco tempo, tem muitas coisinhas que pesa agora, mãe tá ficando velha, sogra também, filho tá grande, então vai pesando, sabe?, aí, a gente vai (inaudível), foi o que me aconteceu, quando eu fui meu pai faleceu, eu não pude vir. Ele faleceu aqui eu tive que ficar lá, ano deu pra vir, eu não consegui dispensa do serviço, até dinheiro a gente tinha pra passagem, porque meu pai tinha dinheiro, mas eu não consegui dispensa do serviço. Então, assim, são momentos que pesam (inaudível). Então é melhor ficar aqui mesmo e eu já acostumei.

T: Hum, entendi. Tá bom, aí a próxima pergunta era assim: quais são os motivos que te levaram a aprender inglês? Comente. Aí você falou assim, respondeu assim: A necessidade de falar, não passar nenhuma necessidade, aí depois você colocou assim: “Fui morar em Londres sem falar nada de língua inglesa e lá aprendi tudo” é (+) eu queria saber como que você tinha acesso a língua, você falou que fez curso, não é?

K: Aqui? Foi.

T: É, aqui, mas lá você também fez?

K: Fiz, fiz curso de inglês lá, eu tentei várias escolas. Uma não me acostumei, porque acho que o nível, porque foi logo que eu cheguei, então lá só fiz uma prova gramatical, eu não fiz o *speaking*, só foi gramática e na gramática eu fui muito bem, mas quando eu cheguei na aula eu me sentia, pra mim o que eles falavam era grego e eu me senti muito mal, porque todo mundo falava, e já era nível intermediário e eu não falava nada e eu ficava assim: “Cara, na parte escrita, na gramática você vai, mas e a fala?” e era uma escola que era só de aparência, que na época tinha muita escola que montava, tipo, um pequeno espaço, montava uma salas, tinha uns documentos e aí trazia muita gente pra estudar, sabe, pra ter o visto. Não era uma

escola muito séria e então percebi que não tava conseguindo aprender, eu saia de lá arrasada, porque eu não falava, eu não sabia, e era pra quem já tinha conhecimento da língua, lá era só um lugar pra você ir lá, falar, ter troca de conhecimento, praticar, ano era pra quem queria aprender desde o início verbo *to be* porque eu nunca tive essas aulas, aí eu parei e depois eu fui para uma outra escola que eu adorei, daí eu fiz tanto a prova oral quanto a prova escrita então ela viu (inaudível), mas eu fiz uns dois meses, daí eu tive que parar por causa do trabalho e depois de uns dois anos, eu falei: “eu quero voltar a estudar”, eu só trabalhava, eu não /.../, eu quero voltar a estudar, eu quero aprender, eu vou me matar, mas eu vou, e aí eu fui para uma escola chamada *Kahla* que é aquele método só falar, só falar, mas é só repetição, a professora fala e você repete ,só fica nisso, são duas horas só fala, você não escreve nada, eu já não gostei. Era fala, ok! Mas só tinha eu falar o que o professor falava, você só repetia, não praticava, você não podia fazer uma conversa aberta, não, era só aquilo. Era barato até, mas só falava, Ok! Duas horas, mas era aquele assunto, tipo, se você quisesse perguntar alguma coisa diferente, se você quisesse conversar (+), aí eu fiz um mês porque eu também parei e aí quando eu tive tempo voltei pra escola que eu gostava muito que ela era aberta, eram três vezes por semana, acho que eram duas horas, duas horas e meia e um dia a gente ia para um *Pub* que era bem na frente, porque a professora falava que era o momento de socializar, porque a gente (+) ninguém falava inglês, porque tinha várias nacionalidades, então todo mundo da escola vai para aquele *pub*, a gente vai beber, vai conversar, mas é só em inglês. Então é o momento de você praticar o seu inglês. Então a gente tinha muita fala, muito *speak*, a gente tinha muito *writing*, ah (+), muitas atividades que envolvia tudo, então, assim, eu adorava. Eu estudei por muito tempo naquela escola, até eu parar, mas essa daí foi uma escola que eu adorei que eu indico, que gosto muito, e depois eu tive que sair da escola, ela tava muito longe da minha casa, me atrapalhando. Aí eu fui pra uma escola do governo que era uma escola um pouco mais barata, tipo um projele da vida [risadas], é assim, é que também foi muito. O professor era um senhor bem branquinho, assim, sabe aqueles velhos tipo papai noel? É daquele tipo, mas ele ensinava, a gente conversava e ele também não gostava que misturasse as nacionalidades, então, se era brasileiro ele separava, se tinha muito italiano ele separava, então ele fazia assim (inaudível), então, se você é brasileiro ia falar com um italiano, com espanhol, com pulga, mas não vai falar com brasileiro, pelo menos forçava a você falar inglês, porque senão você vai pedir ajuda, né, você vai do inglês para o português, ele focava muito. Era duas partes a aula dele, então ele focava na prática e depois ele focava na escrita, focava demais. O problema era que não era muito contextualizado, né, a gente trabalhava o texto, faz o texto, era só isso, sabe?, Não dava muito leque, ele dava muita

atividade pra fazer em casa e eu não tava dando conta, mas eu fui continuando pelo [inaudível], a gente já tinha dois semestres trabalhando juntos, a gente se conhecia e ele também e eu gostei dele , porque além ele ensinar o inglês, ele dava dicas de onde trabalhar, de fazer curso extra, porque como era do governo, eles forcem, tipo, cursos técnicos, seriam os nossos técnicos de hoje, então ele indicava muito pra gente fazer, ele até me indicou fazer um de professora assistente, ele falou que eu podia fazer, ele viu pra mim os horários (inaudível) e a maioria dos cursos são de dia, não tem a noite e aí foi o que eu podia fazer isso, porque era pra você ajudar me sala de aula, então isso ia me ajudar muito no inglês.

T: Mas esses cursos eram pagos ou não?

K: Tinha uns pagos e outros de graça. Tava vendo um pra mim de graça, como eu já morava há muito tempo, pagava as taxas, ele falou dá pra gente tentar fazer esse de graça, mas era de dia, tipo eu acho que era a (inaudível).

T: Você trabalhava o dia inteiro?

K: Eu trabalhava, eu era garçonete. Eu trabalhava o dia inteiro, aí não deu, mas que queria ter feito esse curso. Acho que ia me ajudar mais a trabalhar com criança, eu já tinha a graduação e por falar, trabalhar na escola, mostrar, nem que seja pra trabalhar com o inglês, ajuda porque tem muito brasileiro lá também, então esse primeiro contato da criança na escola é importante ter uma pessoa que ajude a falar a sua língua, eu vi muitos casos de crianças que sofriam muito quando iam pra escola e não falavam inglês. Conversei bastante que eu queira levar o meu filho, né, e como a gente teve (inaudível) saúde, eu não fui. Mas perguntava muito, ia em reuniões com os brasileiros. (Inaudível) aquele choque, porque eu ouvi caso de criança que entrou em depressão porque ia pra escola e não falava nada e sofria, porque não sabia se comunicar (inaudível)

T: Mas onde que você viu esses casos?

K: Tem uma Ong lá que eu não lembro agora, tenho até ela no face, eu não lembro, uma ong de mães que se reuniam que (+) pra ter essa (inaudível)

T: de mães brasileiras?

K: Isso, de mães brasileiras, têm até uma revista, não lembro agora. Eu ia muito nessas reuniões, no início eu ia bastante nesse lugares para conhecer, uma vez eu fui numa feira só de brasileiros pra mostrar como que era Londres eu tinha essas curiosidades lá, entendeu? E aí eu conheci, o nome dela era Ana, agora, a ONG eu não lembro que era essa coisa assim de você dar ajuda para as mães que estão chegando. Então elas falavam, trabalhavam muito como ensinar seu filho, como que vai ser na escola, o que você pode procurar que o governo te ajuda (inaudível) te dava dicas pra você, pra não chegar perdido. Assim eu não sabia coisas

de escola, como fazer matrícula, se tem uma ajuda, descobri que tinha uma ajuda, se você pedir ele pode ter um intérprete por enquanto até ele começar a aprender, (inaudível) a gente sabe que criança aprende super-rápido inglês, tal, então seria aquela coisa pra tirar as dúvidas. Uma ONG que tem lá mesmo, só de mães brasileiras é bem legal, e aí eu comecei a, pra saber, porque eu tinha muito medo de, sei lá, o Carlos ficar lá e, sei lá, ele não fala inglês e vai ficar numa escola, sei lá, oito, nove horas, porque lá a escola é integral, (inaudível) eu não sabia nem o básico, sei lá, de água, de ir ao banheiro, então eu ficava com muito medo, então eu ia atrás, eu lia bastante sobre isso.

T: Ah, entendi. Legal. Mas, tá, aí você falou do curso, da ONG, mas (+) fora o curso de inglês, onde mais você que tinha acesso, com quem mais você conversa em inglês lá?

K: Ah, eu deixei muito televisão de lado. Então, jornal, seriado, assisti muito seriado, tudo de lá, é (+), as revistas também, tem revista de fofoca

T: [risadas], tipo “Contigo”

K: Tipo “Contigo”, “Tititi” pra saber as coisinhas de lá, a gente comprava, de moda também, a gente super lê e os jornais também, porque lá eles dão os jornais na rua, chama “Metro” e tem o outro também. Então, eu também acompanhava muito, porque eram jornais que eles entregavam na rua, em cada estação tinha uma pessoa pra entregar, todo mundo olhava os jornais pra saber (inaudível), e a televisão me ajudou muito, porque como a gente assistia o canal de lá, a gente assistia tudo em inglês. Então o que a gente fez? A gente colocava legenda, porque também não tinha tradutor (inaudível)

T: Ah, colocava legenda em inglês?

K: Sim, então a princípio eu tentava entender o que tava acontecendo, mas aí depois eu só lia, então isso também foi me ajudando, porque eu já tava só escutando, só lendo em inglês, no caso as legendas, né, e os filmes também. Porque tinha um lugar que vende filmes super barato, então a gente ia comprar filme, assistia filme e tudo em inglês e foi legal porque a gente descobriu, (inaudível) a já assisti (inaudível) em português, ah, em inglês é desse jeito. Então a gente meio que tinha uns filmes que a gente fazia comparação que a gente já sabia da história em português [risadas]. É acho que era mais isso, era cinema, a televisão, só um período que a gente colocou a *sky* lá que meu cunhado queria e a gente assistia as coisas brasileiras, eu assistia a Record.

T: hum-hum

K: Então a gente assistia as coisas da Record, mas não era muito não, porque a gente trabalhava o dia inteiro, era noite quando eu chegava e ia dormir, e final de semana que eu ia assistir, mas era muito pouco também. Aí eu tive que aprender, eu tive que fazer compra

[inaudível] mercado, pra fazer pagamento, né, porque a pessoa chega e fala o valor do dinheiro e você fica assim, e aí você olhava as notas, comprar as roupas, sapato, então eu tive que fazer tudo isso, assim, com o tempo, indo, vendo.

T: E nos lugares que você trabalhava? Você conversava, assim, com o povo?

K: Não, sim. Eu já tava bem melhor, foi no último ano, quando eu comecei a trabalhar eu falava espanhol, eu jogava tudo no espanhol. E como os empregos eram de limpeza gente trabalhou no início do dia e no final do dia, então não tem ninguém no escritório. Então o chefe vinha, falava o que você tinha que fazer, te dava a chave e você fazia, então não tinha problema nenhum, aí quando eu comecei a trabalhar mais de dia, daí eu tinha que falar inglês, eu tinha que me virar né.

T: mas trabalhava mais de dia fazendo o quê?

K: Limpeza também, limpeza de escritório, eu trabalhei de limpeza de escritório. Porque, assim, uma empresa quer, você faz por duas horas eu ia lá e fazia o serviço, depois eu ia em outra, então eu ficava fazendo assim e andava Londres, então eu passava o dia inteiro fora, pra trabalhar em quatro, cinco escritórios. Mas é porque sempre tinha intervalos, né.

T: Hum-Hum.

K: De manhã eu tinha uma, depois, na hora do almoço eu não tinha, aí eu tinha, sei lá, duas três horas da tarde, daí eu ficava no centro, andando ia comer, ficava olhando as lojas, olhando isso, olhando aquilo, aí achava um lugarzinho pra ficar numa praça, depois eu ia pro trabalho, e depois eu ia pra (inaudível) até o último que era das 19:30 às dez, se não me engano, que era uma academia, que aí a gente tem que ir nos últimos horários para limpar, lá também eu falava mais, porque tinha umas brasileiras, tinha uns secretários tal, aí iam conversar. Aí, assim, eu não pegava pela frase, mas eu pegava as palavras, então, por exemplo, quando ele vem: “ah, então, não sei o que serviço”, eu entendi que era coisa de limpeza, então você vai indo meio pelo contexto, assim que eu fazia, aí eu me virava, mas eu tinha dificuldade, porque às vezes eu queria comprar, sei lá, uma coisa e tinha que perguntar quanto que custava e eu não sabia ou, uma vez, eu passei por uma que queria por crédito, eu falava (inaudível), eu mostrava, aí o cara ficava, aí falei celular, aí deu a entender que era para por crédito, falei: “é”, aí eu dei o dinheiro e ele colocou, mas tipo, meio que mimica, né? [risadas]. Aí esse celular (inaudível), bem mímica mesmo.

T: Ah entendi, e aí você ficou nessa por quanto tempo?

K: 2007, 2008...

T: Até você começar a trabalhar?

K: Eu acho que foi até final de 2008.

T: Você foi pra lá em 2007?

K: Sim, foi em 2007, foi em agosto de 2007. Aí fiquei 2007, 2008, é, põe um ano e meio que eu fiquei acho que nessa, porque quando eu vim para o Brasil em 2009, início de 2009, eu vim de férias, aí foi que voltei e falei: “Não, per aí, eu quero (inaudível), não dá mais, eu quero (+), não tenho que praticar”. Aí eu já tava (+), aí eu já não tinha mais tanto medo, eu já falava, porque uma das casas que eu trabalhava no escritório, eu tinha que passar umas (+) que tinha muita gente e aí, eu via, assim, que eles (+) sabia que eles não falavam, mas tentavam, então eles vinham, conversavam, perguntavam como estava, como foi final de semana e eles falavam devagar, porque sabiam que eu não falava inglês e, as vezes, eu perguntava alguma coisa, como que é, eles explicavam, mostravam, falavam, então ele ajudam, eles tem essa paciência, sabe?, de te ajudar quando você não sabe. Eles perguntavam, eu ficava, assim, olhando com aquela cara, com aquele ponto de interrogação enorme, aí eles vinham, explicavam: “Não, eu quero saber disso” (inaudível) bem detalhadamente, aí eu falei: “Não! Eu tenho que começar a falar”, já to aqui a quase dois anos e não falo nada, não, não dá. Foi aí que eu voltei a estudar e eu comecei a praticar mais o inglês que aí eu ia nos lugares tinha que comer, como que eu ia comprar as coisas? Eu só ia no básico, o que eu podia pegar ou mostrar, eu não conseguia pedir uma coisa a mais, não sabia pedir um prato, ou si lá, ir numa padaria e comprar um pão e pesar, eu não sabia essas coisas, então eu comprava tudo já embalado, coisas práticas, só pagava no caixa, então eu tinha que aprender o (inaudível), porque senão, ou fazia isso ou tinha que ficar dependendo dos outros.

T: Hum-hum.

K: Aí era muito chato. Tinha vezes que não dava, não tinha condições, então eu falei: “não, eu vou estudar”, comecei a estudar e praticava muito, então foi nessa escola que me ajudou bastante, praticava, praticava demais, daí o professor ficava assistindo a gente falar e foi me ajudando, mas, assim, a virada mesmo foi quando fui trabalhar no restaurante, tive que falar, né, na entrevista já tive que falar né, porque preencher (inaudível), mandei o formulário por email, por email não, no próprio site você preenche e manda, e dois dias eles me ligaram já falando que queriam fazer uma entrevista comigo, aliás, eu já tava bem melhor no inglês, porque atendi pelo telefone.

T: Ó [prolongamento]

K: Por telefone é difícil, né não?

T: É verdade.

K: E aí eu tava saindo do metrô, ela tava tentando falar comigo, no metrô não pega o sinal, e aí eu fiquei meio que treinando, sabe?, aí eu fui fazer entrevista, em uma semana eu comecei a

trabalhar no lugar, saí do outro porque eu queria muito também e aí eu (inaudível) nos primeiros dias que quase chorava saindo de lá, a minha chefe falava e aí eu ficava assim: “Aham” e eu não fazia e ela falava: “Kelly você entendeu?”, ela falava assim e era uma jamaicana, imagina né? Ela falava assim: “O que você não entendeu você fala que eu repito” ela falava desse jeito, mas eu tinha um brasileiro que me ajudava, mas com o tempo fui aprendendo, e aí eu já tava assim, eu já tava atendendo o telefone, atendia tudo e o mais difícil: fazia pedidos, era eu que fazia os pedidos nas empresas, nos fornecedores, ela me deixou com essa função, ela deixava cada um fazer uma coisa. Daí eu fui percebendo que já tava bem melhor, então eu falava com os clientes, conversava, eu saía com todo mundo, então eu acho que aí que me ajudou mais ainda, porque tive que dar a cara a tapa e quando eu não sabia, perguntava, e eu tive um chefe depois que essa jamaicana saiu, o andrey (+), eu não me lembro mais (+) Anthony, ele é britânico, então o inglês dele é aquele inglês perfeito, então, às vezes, ele falava assim: “Não é desse jeito, é desse jeito”, porque só trabalhava polonês, italiano, espanhol, brasileiro e ele que era o único inglês, então ele ensinava a gente, sabe?, “não é desse jeito, é desse jeito”, então ele ajudava a gente muito, então isso ajudou a gente a falar mais, porque não era só eu, tinha todos nós e cada um com sotaque diferente. Espanhol, italiano, polonês, brasileiros, então tinha um sotaque, a gente meio que falava palavrinhas errado aí ele ajudava, isso era muito legal, era uma boa equipe.

T: É? Legal, então, aí (inaudível), é (inaudível) eu ia te perguntar também quais foram os motivos que te levaram a querer voltar a estudar, e, acho que você falou mais ou menos, porque você precisava né, na verdade, você quer falar mais alguma coisa? Que mais que te [hesitação] que te fizeram querer voltar a estudar quando você tava lá?

K: Lá? Eu acho que era mais pelo serviço, porque como eu tava trabalhando de limpeza, é um serviço muito braçal, eu tava cansada, eu já tinha dois anos e eu via que todo mundo mudava, todo mundo conseguia um emprego melhor, vamos dizer assim: não é melhor, no sentido de você estar no meio falando a língua, ganhando um pouquinho melhor, eu não ganhava tão diferente de quando eu limpava, quando eu era garçõete, mas a experiência de quando você (+) claro que eu limpava também, porque garçõete faz tudo, era café, comida, era ajudar na limpeza, mas eu tava num ambiente diferente, me sentia outra pessoa quando eu comecei então foi isso que me motivou e eu tava cansada de todo dia acordar cedo, passar o dia inteiro limpando o quintal dos outros, limpando, levando café, sabe aquele servicinho que vai chega uma hora e você cansa? De tanto você falar *hi, bye bye*, sabe só palavrinhas básicas? Não tinha (+), conversava com ninguém, conversava com o meu chefe que era português que aí ele me leva para fazer muito serviço: “Ah, vamo tomar um café” aí ele me levava pra tomar um

café, mas aí é só português, a gente não falava inglês, e aí eu via todo mundo falando, eu via brasileiros que conhecia trabalhando em outros empregos, ah (inaudível), trabalhando em escritório, sabe?, e é brasileiro e você também via brasileiros lá que trabalhavam em escritório, que era advogado, que estudava, tinha menino que estudava, fazia faculdade lá cara, eu ficava assim: “Poxa, porque eu não?” aí foi que meu marido me incentivou: “Não, vamo lá, você consegue, você é mais esforçada do que eu”, “Ah, então vamo, eu vou diminuir um pouco o meu serviço, vou estudar, porque eu quero” e outra, a gente também tinha intenção de morar lá, a viver lá o resto da vida, então eu tinha que aprender. Ele tava conta do serviço dele, porque o serviço dele é de uma empresa que ele gostava muito, tinha uns dois anos que ele estava lá, e ele fazia o que ele gosta, ele gosta muito de jardinagem. Então ele ia fazer jardim, ele adorava fazer isso e ele andava Londres inteiro porque ele tinha serviço dentro e fora, então ele amava e estava satisfeito, era um serviço que ele ia, sei lá, entrava a sete e saía às quatro, acabou. Trabalhava sábado e domingo, feriado e eu também queria isso, eu também quero, sei lá, sair quatro horas da tarde e aproveitar o meu dia e não trabalhar de noite mais como eu fazia, eu quero ter o meu final de semana, sábado e domingo, nem pra falar assim: “Eu não vou fazer nada, vou acordar tarde” ou “Vou sair, eu vou ao bar”, “Vamo viajar? Vamo”. Sabe, eu queria ter (inaudível) porque eu trabalhava de segunda a sábado, tinha vezes que eu trabalhava domingo, aí eu ficava: “Ai faltou dinheiro, vou trabalhar”, não, mas eu tava cansada, também já tinha ficado doente, tava com problema na coluna porque eu trabalhava demais, então foi assim (inaudível), eles (inaudível) sabe, e todo mundo aprendendo e só eu (inaudível), não, peraí, vamo lá. Eu fui, e, assim, eu tinha tudo, porque eu tava lá, eu tava estudando e eu tava praticando, meu ouvido já tava acostumando a falar lá, a escutar inglês, eu já tava praticando, então eu falei: “Não, volta esse negócio aqui”. Foi aí que eu resolvi, não, vou dar a cara a tapa, se a pessoa não entendeu eu peço desculpa, porque eu quero e, assim, o marco foi quando a minha prima foi lá, eu já tava nessa empresa, nesse restaurante, eu peguei umas férias e minha prima foi de férias, ela ficou comigo dez dias e, assim, eu achei maravilhoso, porque a gente passeava, não tinha problema nenhum e tudo eu falava e ela tinha dúvida e eu falava assim: “Fala!”, e eu incentivava, falei: “Você estudou a vida inteira. Fala!”, aí eu ia e falava, aí pessoa falava e ela ficava assim: “Ok”, aí eu ia lá e conversava.

T: Aí era você que explicava pra ela?

K: Isso! Isso que eu gostei, porque aí eu mostrava as coisas pra ela e eu que falava inglês, eu que conversava na hora dela comprar um produto, na hora de pedir um desconto, na hora de passar o cartão, na hora de ligar, porque ela teve problema no cartão dela, porque o banco não

tinha liberado que era viagem internacional, todo cartão precisa liberar, se não eles acham que foi roubado ou clonado, e aí ela não conseguia passar o cartão dela e eu tive que ajudar, ligar, a gente teve que resolver, meu tio tinha desbloqueado no Brasil, teve que ligar e a gente foi comer, a gente viajou, a gente (inaudível), assim, tudo eu fazia em inglês e eu fiquei, me admirei muito, porque eu tava fazendo tudo, sem precisar de intérprete, até em médico eu já ia sozinha. Não precisava mais de intérprete pra falar o que tava acontecendo, eu mesma chegava e falava, entendeu?, eu ajudava as pessoas, teve um amigo brasileiro que eu conheci na escola, ajude ele a abrir conta, depois ajudei um amigo dele, então eu já tava praticando muito bem então quando eu vim pra cá eu percebi que eu falava muitas coisas em inglês já, eu tava naquela coisa *sorry, excuse me*. Tudo lá a gente fala *sorry, excuse me*, você passa do lado e você acha que vai bater na pessoa e já pede *sorry*, você acha, você não vai bater, você só acha, então eu tava praticando muito, então isso me ajudou muito, eu aprendi, só acho que poderia praticar mais, então aprendi muito. É o que eu ouço muito as pessoas passarem: “você não precisa viajar pra você aprender a língua”. No meu caso foi, infelizmente, se eu não tivesse essa oportunidade eu não ia aprender, eu não ia, porque eu nunca fiz inglês aqui, eu sempre tive bloqueio com inglês.

T: Ah é, por que você acha que tinha esse bloqueio?

K: Porque nas escolas a gente sabe como é o inglês, o professor só ensina o verbo *to be*, *simple present* e o *present continuous*. Só isso que tive nos três anos do ensino médio e sei lá quantos anos no ensino fundamental, então eu não tinha, então quando eu fui fazer faculdade eu fui fazer espanhol, porque o espanhol eu já estudava também, eu já fazia curso de espanhol a muito tempo, então o espanhol pra mim

T: Ah, você foi fazer curso de espanhol fora da escola?

K: Isso, eu fazia que a minha tia era minha professora e ela me dava aulas de espanhol.

T: ah entendi.

K: Então ela me colocou na cabeça de fazer espanhol e aí a graduação foi moleza, porque eu já tinha o domínio da língua, então só foi pro (inaudível). Aí quando eu fiz inglês pra ir embora pra Inglaterra, como eu ia falar inglês? Fui fazer cursinho, mas muito básico tipo, no aeroporto eu já pedi intérprete, eu já sabia como eu tinha que falar: “*I don't speak english, i want to interpreter*”, só isso eu falava aí o cara olhou, só lembro uma parte que ele falou assim, ele perguntou se alguém estava me esperando aí eu entendi alguma coisa de (inaudível), eu falei: “*My husband*”. Aí: “Ah, Ok” e fazia assim pra mim, tipo, “pode ir, já foi”, aí eu ia perdida assim, tentando achar, até que eu vi meu marido lá na frente, mas o básico foi isso o que eu falei pro cara: “Não sei falar, quero um intérprete” [risadas], que aí

ele olha no passaporte ele vai ver que é brasileiro, português, só isso, era assim que eu passei lá, não sabia falar nada, gente, nada, nada. Nem o dono da casa ia falar com a gente e a gente ficava assim pra cara dele e ele falava, aí ele (inaudível) eu entendi que falou alguma coisa de (inaudível) e eu: “*Working*”, aí ele “Ah, ok”, aí depois ele falou (+) eu lembro que ele falou alguma coisa de lixo, acho que tinha que pôr o lixo lá fora, que tinha um certo horário, que tinha (inaudível) Fabrício me explicou depois tudinho.

T: Quem é Fabrício?

K: meu marido.

T: Ah tá.

K: mas eu não sabia que o cara (+), o cara veio me falar um monte de coisa. Eu devia ter uma semana, você acha que eu ia falar? Nem sabia o que ele tava falando.

T: [risadas]

K: Eu sabia que ele era o dono da casa que tinha alugado pra gente, porque o Fabrício tinha me apresentado. Mas, falar? Eu não sabia nada.

T: E aí depois você fala assim que não sabia nada, que foi morar em Londres sem falar nada do inglês e lá aprendeu tudo. O que é esse tudo que você aprendeu?

K: Acho que foi a comunicar mesmo, né, a me virar no dia-a-dia que eu não sabia nada, não sabia tomar um café, não tinha contato, tudo, tudo mesmo, sabe? Eu sabia assim: os tempos, quando que eu vou usar o presente, passado e futuro, como que eu tenho que montar, como que eu tenho que pedir, é, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, porque lá eu aprendi a praticar, porque eu só aprendi eu não falava o inglês pra ninguém, então assim, eu chegava na aula, a gente tinha estudado, mas não lembrava, não lembrava, muito difícil. Então eu lembro que as aulas dela eram (inaudível), eu paguei aula particular então a gente fazia: “Ó você vai num lugar, você faz isso, como que é número, como (inaudível), então eu aprendi tudo mesmo, eu falo que eu cheguei sem saber nada gente, eu só sabia o verbo *tobe*.”

T: [risadas] esse aí você dominava.

K: Eu não sabia essas coisas de verbos, que têm as três (inaudível) não tem a lista? O verbo no infinitivo, o *simple present*, eu não sabia. Tudo isso eu tive que aprender, porque que não sabia mesmo como colocar, como eu diria no passado, como fazer uma pergunta no passado, fazer no presente, fazer no futuro, não, eu não sabia usar os modais, eu não sabia nada, não tem mesmo, até hoje eu tenho dificuldade, às vezes, quando vou fazer uma frase, colocar ideia, eu não sabia.

T: Beleza, aí, tá, daí, vamo voltar aqui. É, aí, depois disso eu tinha colocado uma pergunta assim ó: Existe algo que tem te ajudado, que já ajudou a melhorar o seu inglês? Caso tenha, o

que e quais são os recursos? Comente. Aí você colocou assim: “Que aulas presenciais mesmo, assisto filme, seriado, com isso consigo aprender mais, mas ter alguém pra te ajudar auxilia bastante”. Eu queria saber, mais ou menos, com que frequência você assiste filmes, seriados?

K: Antigamente eu fazia isso muito, hoje eu não faço mais não [risadas], agora tá difícil.

T: E como que é o seu acesso agora a língua? Quais são as oportunidades que você tem de praticar inglês?

K: Cara, praticar inglês. Eu pratico inglês na faculdade, nas aulas, eu não pratico em outros lugares não. Eu pratico aqui, por isso que eu voltei pro PROJELE, eu fiz o PROJELE e (inaudível) eu terminei, né, porque são lugares, então eu gosto de fazer esses cursinhos, se tem um cursinho que eu gosto eu pratico, porque não tem lugar, não falo inglês em casa, não tem com quem falar, então é na faculdade. Filme, eu quase não to assistindo seriado também.

T: Por que, Kelly? O que aconteceu?

K: Ah é muito difícil, cara é muitas coisas, a faculdade consome [risadas]

T: É verdade. Por que você acha que (inaudível) como que a presença de alguém te ajuda? Como você acha que ela ajuda, assim?

K: presença de alguém?

T: É. Ter alguém pra te ajudar seria o bastante, você colocou assim. Você acha que ela auxilia mais do que, por exemplo, uma aula presencial, um filme, série?

K: Acho que ela só auxilia no sentido de você pôr em prática, eu sou muito (+), eu, pra mim, tem que ser presencial, não sou ainda muito das tecnologias, não gosto de fazer curso a distância não, uma que não tem essa (+) fazer todo o dia essas atividades, você tem certo problema, então assim, eu acho que o presencial para mim (inaudível), eu não sou aquela de estudar sozinha, eu gosto de ter a sala de aula pra fazer, tá aquela coisa presente professor e aluno, sou tão dedicada, aplicada, fazer essas coisa online, sabe?, eu gosto da presença. Então eu acho que o curso a distância não daria muito certo, eu não sou muito disso, eu vou deixando, protelando, sabe?, aí quando acumula você faz tudo, o “*My English online*” sabe disso, né?, eu pego e faço um pouquinho, depois quando eu recebo a notificação “Você será suspenso”, aí eu vou e faço: “Ah, cê tem que fazer a prova em quaren /.../”, aí eu faço em quarenta e oito, eu faço nos últimos minutos do quarenta e oito, sabe? Como no futebol, eu estou assim. Então, pra mim não (inaudível), essa, acho, seria a prática, porque você tá fazendo, você tá falando, você tá aprendendo, então acho que auxilia pra você também não esquecer. Acho que seria isso daí, se tivesse alguém em casa, a gente poderia estar conversando, conversando, mas eu não tenho. Meu marido, ele nunca gostou muito da língua, então ele teve certa dificuldade.

T: Ah é, mas ele fala inglês?

K: Não, hoje ele não fala mais, ele falava mais, mas aí depois de um tempo ele foi deixando, deixando, depois ele tinha gente que ajudava, que ele tem muita dificuldade. Ele gosta do italiano, pra ele a língua dele que ele ama é o italiano. Então ele é autodidata, eu considero meu marido como autodidata, porque ele aprende, ele pega, ele estuda, ele vai, eu não sei com o inglês, mas com o italiano ele consegue. Ele pega o material, ele escuta, ele pega vídeos, fica escutando, pronúncia e fala, ele consegue, ele aprendeu muito desse jeito com o italiano. O inglês, não, o inglês eu até que tentei forçar ele a aprender, a ir nas escolas comigo, mas não consegui não.

T: É?

K: Eu ia sozinha.

T: É, fazer o que né? Beleza, aí a outra pergunta era assim: você tem intenção de se tornar professor de inglês? Comente, professor ou professora, né. Aí você respondeu assim: “Sim, a princípio sim, mas depois do estágio, com todas as dificuldades”. Falei: Gente, mas o que aconteceu no seu estágio, Kelly?

K: Então, eu percebi que a gente acha que sabe, mas chega no estágio e não sabe nada. Eu me senti muito frustrada quando eu fiz o estágio, porque, assim, eu (+), a gente chega lá com uma expectativa que você vai ensinar a pessoa a falar inglês, não é isso, né. Infelizmente ele já tem, a turma que eu peguei eles já tinham alguns anos de curso de inglês e não aprenderam nada e mesmo que você fica forçando: “Vamo lá, vamos falar”, eles não falam e se você fala uma palavra (inaudível) eles não lembram e eu percebi que eu tenho que saber como dar aula de inglês pra uma escola pública. Eu tinha uma visão meio diferente, eu tinha que eu ia chegar e falar e eles iam falar ou, se não, eu ia falar e eles iam querer aprender e, não, eles não querem, porque pra eles é uma língua qualquer, eles não querem, só faz parte do currículo e eu também me senti muito frustrada, porque eu tava com a Fulana e aí a Fulana fala inglês, então eu fiquei muito na retaguarda eu não quase falava, porque eu senti que ela dominava mais e aí eu deixei, então isso foi me frustrando, foi uma coisa que eu falei pra minha professora orientadora que a próxima eu não quero com dupla, se é pra fazer eu quero fazer sozinha, eu não quero, porque, quem sabe eu fazendo sozinha eu melhora, né, no sentido de que eu me esforce, porque aí eu tentava falar e eu via que a gente falava diferente, então isso me deixou inimiga, eu fiquei muito, me senti muito mal no estágio, e foi uma coisa que eu questionei com a professora, que da próxima vez eu quero fazer sozinha, porque se for errar é meu erro, se eu for falar errado vai ser meu erro, vai ser minha pronúncia errada, então isso me deixou muito desmotivada no estágio.

T: Hum-hum, entendi. Mas, é (+) e aí? Como que você se sente, assim, sei lá, se fosse você sozinha pra fazer o estágio como que você acha que seria?

K: Não sei também não, eu não pensei (inaudível) até hoje, eu acho que eu tentaria, sei lá, trabalhar mais o inglês, mas no português, eu não sei, é uma coisa que eu tenho que ver, essas coisas do inglês instrumental, porque já vi aulas de inglês na escola pública é assim: o básico, gramática, sei lá, leva um texto ou outro, mas que seja conhecimento e as explicações a maioria das vezes em português, é isso que eu vi. E quando eu fui fazer substituições eu via que eu não conseguia falar, porque não adiante, você começa a perguntar coisas básicas e eles não sabem, tipo: *today, how are you, what day is today?, where are you from?*, sei lá, questões básicas eles não sabem, eles: “falem português eu não sei inglês, não sei o que”, então isso meio que me desmotiva, eu não sei como seria trabalhar, eu tenho que pensar nisso para os próximos estágios.

T: Mas você se sente preparada para assumir uma sala de aula, por exemplo?

K: Não sei se de inglês, eu tenho minhas dúvidas. Se for pegar português e literatura, sim.

T: Ah é? Por que você tem dúvidas?

K: Porque eu já trabalhei muito nisso. Eu sempre pego substituição de português e literatura, cada ano você vai mudando. Então eu já peguei uma turma de um professor. Daí ano passado eu peguei uma outra turma, de um outro professor, então são professores diferente, passavam textos diferentes, então eu fui meio que aprimorando o meu jeito, também é português você vai, começa a pesquisar, tem mais coisa na sua língua. Então isso eu consigo, acho que se pegar português e dar uma aula de português eu consigo, agora dar uma aula de inglês eu ainda tenho dificuldade, porque nunca dei uma aula de inglês, eu só pego substituição de um dia, sabe?: “Ah vai lá pra mim, trabalha isso com o aluno”, e você vai e faz, não é sua aula, você só vai mesmo (inaudível), mas eu tento, eu lembro que uma vez eu fui substituir, ela deu um texto, eu ajudei os alunos meio que traduzir o texto, porque era um texto longo e os alunos não sabiam falar palavra nenhuma, ficam boiando. Eu ajudei na tradução, mas aí o problema é que tinham alunos que sabiam e eu comecei a conversar com eles em inglês, claro, ficou meio chato porque eu só falava com eles, porque o resto não entendiam e eu tinha que falar português. Mas ao final da aula vieram conversar comigo, queriam saber onde tinha aprendido, conversei, expliquei toda minha história e ele estavam interessados em intercâmbio falei: “Ah legal”, e aí eles tavam conversando, então, assim, teve momentos que eu só falava inglês, mas com aqueles pouquíssimos alunos, sabe?, tipo três alunos no máximo, porque eles já estudavam inglês em escolas particulares, cursinhos, e aí quando eu comecei a falar, começaram a conversar comigo, em inglês, mas poucos, o resto. Aí não dá né você falar

só para aqueles três, né?

T: Só com dois né? Conversar só com dois também não dá.

K: Não dá.

T: Hum-Hum.

K: Então né.

T: Hum-Hum.

K: Aí eu fiz isso.

T: Deixa eu te perguntar uma outra coisa. Você já tem habilitação em português e espanhol né?

K: Isso.

T: Agora você está fazendo português – inglês.

K: Isso.

T: Mas e depois que você se formar agora em português – inglês o que você quer fazer da sua vida?

K: A (+) eu tenho que trabalhar né? Então eu quero ver, eu gostaria muito de pegar algumas aulas em inglês, pra ver, fazer essa experiência, se não aparecer eu vou português, né, mas preciso trabalhar. Então meu plano é tentar ano que vem umas aulinhas de inglês nem que seja em escola particular, sabe?, porque a gente sabe que precisa, né?, exige. Pelo menos pra ter conhecimento, não sei, preciso trabalhar na área, colocar em prática isso, ver se é isso que eu quero, eu passei esses quatro anos e não fiz isso, então vai ser isso que eu quero mesmo, se é essa área que eu quero é o inglês, é uma área que me interessa muito, acho que só preciso ter essa experiência, é o que eu quero.

T: Legal. Tá. E aí a próxima pergunta era assim: “Você já utilizou uma das seguintes ferramentas pra trabalhar com língua inglesa no seu cotidiano?”. Eu coloquei aqui o *Google Docs*, produção de vídeos, jogos online, vídeos do youtube, mas foram, só, assim, sugestões. Se vocês tivessem alguma outra poderiam comentar. Aí, caso tenham utilizado como foi a experiência de realizar essas atividades? Explique. E aí você respondeu que já trabalhou na escola pública, mas no ensino de língua portuguesa, e só usou o youtube, vídeos para mostrar algo, e inglês você não usou. Mas como que foi essa sua experiência da língua portuguesa de utilizar os vídeos, no caso que você colocou aqui, na língua portuguesa?

K: Acho que foi bem básico, pra mostrar mesmo, porque acho que era algum vídeo pra mostrar, pra ter alguma ideia sobre a parte de história, lembro que a gente também trabalhou com a literatura, uma vez que eu peguei, montei, eu peguei algumas explicações, sabe? Do [inaudível] conteúdo meio que pronto, foi isso, porque é (+), porque não tinha muito

conhecimento da tecnologia, eu usava muito aquele equipamento que chamam de “Arthur”, que é um grandão, que é tudo, tudo em um.

T: Aham sei.

K: Eu usava mais pra mostrar no *powerpoint*, coisas que eu montava das aulas, isso. Há, de ferramenta acho que já levei eles na sala de informática pra fazer algum tipo de pesquisa pra apresentar, eu lembro que também era literatura, que era alguma coisa sobre teologia, que envolvia literatura lá. E aí eu fiz eles fazerem uma pesquisa que depois eles iam me apresentar, mas é só. Algumas ferramentas eu não conheço e também eu tenho que aprender a mexer.

T: Ah é? Tipo quais?

K: Ó, uma coisa que eu preciso aprender é usar o, é aquele, eu nem sei o nome, que quando você. Acho que é o, tipo quando o documento é compartilhado?

T: É o *docs*.

K: O Docs. É, então, esse eu não sei mexer. O *prezi* eu to aprendendo, mas é difícil [risadas]

T: É difícil.

K: Cara, eu apanho pra montar aqueles negócios, e (+) mexer em vídeo tipo. Gravar é uma coisa, mas depois você mexer e editar eu não sei também é uma coisa que eu também [não completa] eu já fiz trabalho, mas eu tive ajuda. Acho que é mais isso.

T: Hum-Hum. E você acha que você vai utilizar essas ferramentas nas aulas de língua inglesa um dia se você for dar aula de língua inglesa?

K: Ah, eu acho que é bom, né? Pra gente dar uma variada, pra não ficar só no livro didático, né? Porque a gente ou fica no livro ou a gente mesmo elabora um tipo de material, então eu acho que sim.

T: É. Mas como você pensa em utilizar essas ferramentas? Você acha que a gente utiliza isso mais em inglês ou em português?

K: Português, né.

T: Em português? Ah, entendi. Então tá bom. Daí a última pergunta é assim: Quando você tornar-se professor, caso você ainda não seja, você fará uso de internet e vídeos pra lecionar? Por que? E aí você falou assim: “Um dia quando eu me tornar professora de língua inglesa tentarei utilizar todos os tipos de recursos disponíveis: vídeos e uso da internet. Vai depender da disponibilidade dos recursos. Com isso poderei auxiliar e facilitar a aprendizagem do aluno, dinamizar a aula”. É (+) como que você acha que essas (+) que as ferramentas, os vídeos, a internet, é (+) ajudam na ou facilitam na aprendizagem do aluno?

K: Eu acho que ele pode ajudar e facilitar ao mesmo tempo, porque não fica só aquela coisa:

“eu saber tudo” e eu passar para o aluno, então tira um pouco o foco do professor quando a gente usa as ferramentas, até mesmo porque a gente também tem que aprender, né, uma coisa que tem dificuldade é aprender. Então acho que ajudaria e não ficaria aquela coisa maçante e eu lá falando, falando, falando e eles falando. Então se eu trouxer vídeos já ajuda, porque são outras visões, os equipamentos, as ferramentas eu sei que nas escolas tem, algumas tem muitas, tipo uma coisa que a gente tava comentando aquela coisa da lousa digital, pôr o aluno pra fazer, só que as escolas têm, guardam a sete chaves, não dão treinamento para o professor poder usar, então ainda tem esses embates, é isso que eu não penso, eu vou dar aula, que que eu vou ter? Muitas vezes eu tenho a boa vontade, mas eu não tenho esses recursos ou me é privado, né, não pode usar, porque ninguém sabe usar e você não vai usar, então eu não sei como fazer, o (inaudível) eu vou ter que mudar a minha aula, mesmo que ela fique meio tradicional eu vou ter que utilizar os recursos que eu tenho, se for papel eu uso papel, eu já fiz, eu lembro, lá quando eu me formei pela primeira vez eu peguei muitas aulas de língua portuguesa e eu trabalhava com recortes, porque a escola não tinha (inaudível) [risadas], então não tinha nada e eu trabalhava com recorte, eu fazia cartazes pros alunos, principalmente que era aluno de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> série eu fazia cartaz: “Vamo fazer cartaz”, fazer cartaz, espalhava, a diretora ficava olhando, porque era o que tinha, mas era uma coisa diferente, pelo menos eu fazia eles andar na escola, pesquisarem, levar revista, pra mim é a aula, assim que eu trabalhava com eles.

T: Você acha que dinamizar a aula, o que que é esse dinamizar? Primeiro o que é esse dinamizar a aula [risadas] (inaudível)

K: É a gente fugir do tradicional.

T: Aham.

K: Eu acho que isso que é, até a gente na graduação quando fica tradicional fica chato. Agora imagina a gente que a gente tá aqui porque a gente quer, né, porque foi o curso que escolhi, já é difícil, agora imagina o aluno que vai de manhã, sete horas tem que estar na escola e ele vai obrigado mesmo, porque ele queria estar dormindo. E aí ele chega, o professor chega, da aula, vai fazer a atividade tal e tal no quadro e aí só fica aí na frente, cara é maçante demais pro aluno e a gente também tem que entender isso, porque pra gente também é quando a gente está aqui, porque a gente não é obrigado, a gente vem porque a gente escolheu. Então a gente tem que mudar essa coisa do tradicional, você pode até dar uma aula tradicional, mas tem que saber como e pra quem, tem aluno que é super agitado, não tem jeito, você vai ter que mudar. Só que eu também acho que é muita carga pra gente fazer, sabe, a gente tem que tá pensando, fazendo e se você tem mil turmas, mil coisas pra fazer, não dá, fica difícil. Tem que

[interrupção], o professor tem que trabalhar o período, pro resto se dedicar a fazer isso, como fazer uma aula diferente, sabe, pra fugir do livro, levar material novo, levar eles pra sala de tecnologia, pra biblioteca, fazer uma leitura. Coisas, assim, diferente do que eu vivi quando eu fiz o meu ensino médio, ensino fundamental, fazer uma coisa diferente, não aquela coisa maçante, só livro, é uma coisa que, só livro, trazer um material diferente, fugir um pouco dessa coisa.

T: Mas como é que eram suas aulas no ensino fundamental e médio?

K: Ah, acho que era tudo a mesma coisa, não mudou muito não. Era um monte de gente, um monte de aluno, ah, livro (inaudível) meu pai tinha que comprar os livros, era muito difícil, eles eram caros. A professora vinha, fazia as aulas, não tinha muita variedade não do que é hoje, por isso que muitas vezes a gente reproduz também né.

T: Hum-hum.

K: do que era, o que a gente passou a gente passou para o nosso aluno.

T: Uhum.

K: Não era muito diferente não.

T: Ah, eu esqueci de [tsc] de perguntar um negócio aqui (inaudível), eu acho que não perguntei, é (+) lá na parte se você tinha intenção de se tornar professor de inglês, lá no final você fala assim: “Vejo pessoas na própria universidade que tem conhecimento e ainda me sinto despreparada pra isso, pra profissão”. Por que que você se sente despreparada?

K: É porque eu vejo que tem gente na graduação que já tem, tipo, eu acho que no caso deles estão aqui pela certificação mesmo, já tem conhecimento, já dão aula, já tem conhecimento da língua, já tem todas as técnicas, sabe?, só tem que ter o diploma porque necessita e aí eu vejo essas pessoas fazendo, claro, são pessoas que estudaram a vida inteira, tiveram a oportunidade que eu não tive ou não tenho, e aí eu me sinto despreparada, mas eu acho que eu posso correr atrás nisso, né?

T: Aham.

K: Não sei.

T: Mas quais são esses motivos, assim, que que é que te faz se sentir assim?

K: Saber a língua mesmo, acho que a pessoa já sabe a língua, ela já sabe como dar uma aula, ela já sabe como usar todas as ferramentas, ela já tem o conhecimento de como dar aula, ela já sabe dar aula, ela já tem experiência de dar aula, ela já conhece tudo, ela só não tem o certificado, o diploma que é exigido, e aí eu vejo que ela tem todos os conhecimentos e eu não. Entendeu? Mesmo que eu tente eu ainda fico com o pé atrás, eu tenho receio e aí eu acho que é isso que quebra as vezes, tem que fazer, não, sabe? Tá na balança.

T: Aham, entendi. E aí, depois, eu fui lá (+) tinha esquecido, eu tinha anotado um negócio aqui, eu falei ué, mas essa daqui eu não perguntei. Aí você fala assim: “Quando eu me tornar professora de língua inglesa”, né, lá na última pergunta, hã, que que você acha que falta pra você se tornar professora de língua inglesa?

K: Acho que agora (inaudível) coragem, porque todo mundo começou, passou por perrengue, então vai passar, eu também passarei e com o tempo a gente vai aprimorando nossas técnicas, metodologia, como vai trabalhar, como via dizer, se vai dizer sim ou não, não sei. Eu acho que eu tenho, tenho que tirar o meu medo, eu tenho muito medo.

T: É? Por que você tem medo?

K: Não sei, eu me sinto não preparada.

T: Do que você tem medo?

K: Eu não me sinto preparada para dar uma aula de inglês. Não sei, eu ainda tenho friozinho na barriga, sabe?, se for pegar uma turma, pra dar aula só de inglês eu ainda tenho esse medo.

T: Mas que que você acha que te faz ter esse medo? Quais são os motivos?

K: Chegar lá e não conseguir trabalhar com os alunos o conteúdo ou até mesmo falar, não sei, parece que trava, é isso o que eu sinto e, também, eu vejo que a gente tem dosar um pouco essa coisa de falar um pouco português e em inglês, e eu não sei se vou conseguir fazer isso. Acho que ainda tenho um bloqueio referente a isso.

T: Mas por quê? Quando você começa a falar inglês você só fala inglês?

K: É, eu quero falar inglês, mas daí eles não entendem aí tenho que trocar para o português, mas a gente tem que lembrar que tá na aula de inglês, às vezes tem que voltar, fazer esse jogo de cintura, sabe? Eu acho, porque, a não experiência mesmo, não tenho experiência de [inaudível] aula de inglês e nunca tinha dado aula em canto nenhum, nem cursinho, na escola, nada. Então talvez eu acho que seja isso, eu tenho que perder esse medo. Chegar na aula, se deu certo, parabéns, se não deu então vamo melhorar: em quê? E ver o que é isso, é isso que eu acho que preciso, perder esse medo ainda que eu tenho.

T: Entendi, mas é mais medo dos alunos ou medo...

K: Acho que de mim, medo de eu dar aula, não dar certo, ficar frustrada e parar. Medo de não dar certo, os alunos reclamarem e depois vir falar as coisas, sabe? Porque, assim, a gente tenta fazer o melhor, mas a gente não agrada a todos, então eu acho que tem isso daí, o medo maior é meu, não dos alunos. Se eu errar vou falar: não, não sei, ok, a gente pede desculpas, mas o meu mesmo. E eu sou muito, tem hora que eu sou muito negativa, eu acho assim não vai dar certo, não vou fazer. Se deu errado uma vez eu não vou tentar de novo, vou deixar quieto, eu sou muito negativa, eu sou pessimista. Eu sou demais pessimista, não deu certo, não vai dar

certo, pronto, acabou. Muda, vou pra outra coisa [risadas]

T: É, fazer o quê?

K: É bem assim, tem horas que me dá uns (inaudível) eu não quero mais, não vou fazer mais, desisto e pronto.

T: Daqui a pouco cata tudo (inaudível) é eu sei qual que é. Então Kelly é isso só que eu tinha pra te perguntar aí qualquer coisa a gente se fala depois, é, daí qualquer coisa a gente marca uma outra entrevista se precisar. Mas praticamente é isso.