

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

ANA MARIA BALBONI PALMA

**Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no
discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições
binárias**

SÃO PAULO

2011

ANA MARIA BALBONI PALMA

**Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no
discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições
binárias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

SÃO PAULO

2011

*Ao meu marido,
Felipe, por suas palavras
reconfortantes nas horas certas.*

*Aos meus pais,
pelo apoio e conselhos.*

AGRADECIMENTOS

À professora Marisa Grigoletto, pela orientação constante e séria, pelas aulas enriquecedoras e sugestões valiosas, mostrando sempre caminhos possíveis e leituras indispensáveis, pela amizade e confiança no meu trabalho desde a Graduação.

Às professoras Deusa Maria Passos e Anna Maria Carmagnani, que também me acompanham desde a Graduação, pela leitura minuciosa e pelos conselhos dados durante o exame de qualificação, que contribuíram para uma escrita mais fluida e conclusões mais sólidas.

Aos meus colegas do grupo de estudos coordenado pela professora Marisa Grigoletto, pelas ricas discussões e sugestões de leitura, pela amizade e convivência prazerosa.

Aos meus amigos João Rodrigo Lima Agildo e Carmem Lúcia Foltran, pelo companheirismo e incentivo desde a primeira aula do curso de Graduação, pela confiança e dedicação inestimáveis.

À Patricia, companheira de todas as horas, por sua alegria contagiante.

Aos meus pais e à minha irmã, que sempre me incentivaram em meus projetos e compartilharam minhas conquistas; pelo carinho e paciência nos momentos em que mais precisei.

Ao meu marido, Felipe, por sempre acreditar em mim e nos meus projetos; pelo seu senso de humor contagiante e generosidade; por sempre me apoiar nos momentos mais difíceis, e nunca me deixar desistir.

Na terra dos homens, hoje, alguns estão obrigados a ceder à homogeneidade das línguas dominantes, estão obrigados a aprender a língua dos senhores, do capital e das máquinas, estão obrigados a perder o seu idioma para sobreviverem ou para viverem melhor.

Jacques Derrida

RESUMO

PALMA, ANA MARIA B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias**. 2011. 155 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este trabalho tem como principal objetivo analisar as representações do falante nativo e do falante não-nativo de inglês construídas sob o ponto de vista do aluno brasileiro, e as implicações dessas representações no processo de constituição da identidade desse aluno, que tem o português como primeira língua e aprende inglês como língua estrangeira. Nossa hipótese é que a diferença significativa que se observa na relação entre o aluno brasileiro e falantes nativos, de um lado, e entre o mesmo aluno e falantes não-nativos, de outro, afeta as representações construídas pelo aprendiz, podendo resultar numa tentativa de resistência ao lugar – aparentemente fixo – ocupado pelo brasileiro enquanto falante não-nativo de inglês. A análise dessas representações baseia-se num corpus constituído por dez entrevistas com alunos brasileiros de inglês de uma escola de idiomas de São Paulo. Nossa pesquisa é embasada nos preceitos teóricos da Análise do Discurso, assim como em conceitos dos Estudos Culturais e da perspectiva psicanalista. Com base na análise da materialidade lingüística do corpus, destacamos representações sustentadas por oposições binárias que, se por um lado, parecem imobilizar o sujeito-aluno na relação com o falante nativo, pelo fato de o aluno brasileiro ser sempre representado como o polo negativo da oposição, por outro, permitem, na relação com o falante não-nativo, vislumbrar a possibilidade de um deslocamento dessas representações associadas ao aprendiz brasileiro. Porém, observamos que esse deslocamento é sempre adiado e não se concretiza devido à força que o falante nativo ainda exerce sobre o aluno brasileiro/falante não-nativo. Concluímos que essas representações fixistas, baseadas em oposições binárias, dificultam a prática de ensino de língua inglesa como um lugar de produção de novos sentidos. Com base nessa conclusão, ressaltamos a importância de uma prática pedagógica que vá além do ensino de inglês como mero instrumento de comunicação, permitindo desconstruir as oposições binárias e contribuir para uma ressignificação do lugar do aprendiz brasileiro/falante não-nativo de inglês em relação ao falante nativo e à língua inglesa.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Oposições Binárias, Falante Nativo, Falante Não-Nativo, Aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

PALMA, ANA MARIA B. **Representations of native and non-native speakers of English in the discourse of Brazilian students: (de)constructing binary oppositions.** 2011. 155 p. Dissertation (Master's degree) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This work aims at analyzing the representations of native and non-native speakers of English built by Brazilian students, and the implications of these representations to students' identity as Portuguese native speakers and learners of English as a foreign language. Our hypothesis is that the significative difference noticed in the relationship between Brazilian students and native speakers of English, on the one hand, and between these students and other non-native speakers, on the other, affects the way Brazilian students represent themselves and other speakers, and may result in an attempt to resist the apparently fixed place occupied by Brazilians as non-native speakers of English. The analysis of these representations is based on a corpus containing ten interviews with Brazilian students of English from a language school in São Paulo. Our work is based upon the theoretical tenets of Discourse Analysis, as well as on concepts from the Cultural Studies and Psychoanalysis. The analysis of the linguistic materiality of the corpus showed representations that were sustained by binary oppositions, which seemed to immobilize the learners in the interaction with native speakers, since the Brazilian student is always represented as the negative pole of the opposition, but also suggested the possibility of dislocation of these representations when the interaction involved Brazilian students and other non-native speakers of English. However, it is argued that this dislocation is always postponed and never takes place because of the power that the native speaker has over the Brazilian student/non-native speaker of English. We concluded that these fixed representations, based on binary oppositions, make it difficult for the English language teaching practice to allow for the production of new meanings. Based on this conclusion, we highlight the importance of a pedagogical practice that goes beyond teaching English merely as a communication tool, by deconstructing binary oppositions and making it possible for the Brazilian student/non-native speaker of English to occupy a new place in the relationship with the native speaker and the English language.

Key-words: Discourse Analysis, Binary Oppositions, Native Speaker, Non-native Speaker, English Language Learning.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 - Relacionando conceitos	11
1.1 Representação e identidade	11
1.2 Cultura e identidade nacional.....	14
1.3 Língua materna e língua estrangeira	20
1.4 Falante nativo e não-nativo	24
1.5 Resumo do capítulo	34
Capítulo 2 - Construindo representações: Eu (aluno brasileiro) X Eles (falantes nativos de inglês)	35
2.1 Introdução do capítulo.....	35
2.2 O corpus de pesquisa	36
2.3 Representações do falante nativo de língua inglesa e do aluno brasileiro de inglês.....	37
2.4 Representações da língua inglesa e da língua portuguesa	52
2.5 Representações da identidade nacional brasileira.....	68
2.6 Resumo do capítulo	92
Capítulo 3 - Construindo representações: Eu (aluno brasileiro) X Eles (falantes não-nativos de inglês)	94
3.1 Introdução do capítulo.....	94
3.2 Representações do falante não- nativo de inglês de outras nacionalidades.	95
3.2.1 Oposição: Nós (falante brasileiro e demais falantes não-nativos) X Eles (falantes nativos)	97
3.2.2 Oposição: Eu (falante brasileiro) X Eles (demais falantes não-nativos)	100
3.3 Resumo do capítulo	123
Considerações Finais	12424

Referências Bibliográficas 129

Anexos 135

Introdução

A questão da identidade na análise do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental para compreender a relação que o aprendiz estabelece com essa língua que não é a sua, e como essa inscrição na língua do outro pode influenciar o sucesso ou fracasso do aprendiz na aquisição dessa segunda língua. No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, esse 'outro' que, acredita-se, domina a língua em questão e serve de modelo linguístico e cultural, é quase sempre associado ao falante nativo, sem que se questione, no entanto, as várias interpretações possíveis desse conceito e as implicações ideológicas do uso desse termo para professores e alunos de língua estrangeira.

Mckay (1996) argumenta que o termo 'falante nativo' é comumente utilizado para descrever o indivíduo que aprendeu naturalmente uma primeira – ou única – língua desde criança. A autora reconhece, no entanto, a necessidade premente de se questionar essa definição, sobretudo em se tratando da língua inglesa, cujo número de falantes e o caráter de 'língua internacional' lhe conferem uma especificidade que deve ser analisada e levada em consideração ao se fazer referência ao falante nativo de inglês.

A classificação dos falantes de língua inglesa em três círculos concêntricos, proposta por Kachru¹ (1985), é ainda utilizada por especialistas em inglês como língua internacional, e constitui uma referência inicial para a presente discussão. O modelo inclui, no chamado círculo interno (Inner Circle), países onde a língua primeira ou dominante é o inglês, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Austrália; no círculo externo (Outer Circle) estariam os países onde o inglês é falado como segunda língua, como Índia, Cingapura e África do Sul, nos quais o inglês é utilizado para algumas funções na educação, literatura, em órgãos do governo e outras instituições; o último círculo, em expansão (Expanding Circle), inclui países onde o inglês é

¹ KACHRU, B.B. Standards, codification, and sociolinguistic realism : The English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widdowson (eds.). **English in the World: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

estudado como língua estrangeira, como é o caso de vários países europeus, além de Brasil, China, Japão, entre outros.

Essa classificação, embora prática, é bastante criticável, como já apontara Graddol (1997), por posicionar os falantes considerados nativos no círculo central, atribuindo-lhes, assim, o status privilegiado de modelo de língua inglesa, de autoridade linguística que define o que é certo e errado e os padrões a serem adotados pela periferia. Além disso, o que era uma previsão quando Graddol escreveu *The Future of English* (1997), já se tornou realidade: o número de falantes de inglês do chamado círculo em expansão já supera o número de falantes dos dois outros círculos, ou seja, de falantes nativos e falantes de inglês como segunda língua, levando a um questionamento do modelo proposto por Kachru e do próprio status do falante nativo de inglês na atualidade.

No contexto brasileiro de ensino de língua inglesa, e particularmente em escolas de idiomas, onde alunos adultos têm, em geral, mais contato com falantes de inglês de várias nacionalidades devido a viagens a trabalho ao exterior ou reuniões no Brasil que contam com a participação desses falantes, observa-se, atualmente, um contrassenso: muitas escolas continuam a dar preferência a professores nativos, a utilizar materiais didáticos que, segundo os autores, apresentam o 'inglês internacional', mas que ainda valorizam os padrões linguísticos e culturais dos países do chamado círculo interno (e, mais especificamente, Estados Unidos e Inglaterra), e, no entanto, a maioria dos alunos dessas escolas nunca teve – ou teve muito pouco – contato com falantes nativos de inglês. Por outro lado, muitos já tiveram contato com falantes ditos não-nativos, sendo a grande maioria do chamado círculo em expansão, ou seja, falantes que aprenderam o inglês como língua estrangeira, como é o caso do aluno brasileiro.

Constatamos, com base nessa observação, a necessidade de uma discussão acerca da relação entre o aluno brasileiro e o falante não-nativo de inglês, tendo o falante nativo como contraponto, uma vez que este ainda constitui, para alunos e professores, a referência em relação ao uso da língua e ao nível de proficiência a ser alcançado.

Pela sua relevância, essa relação já foi discutida anteriormente (Baghin-Spinelli, 2002; Marques, 2007; entre outros), mas tomando, na maioria das vezes, como principal objeto de estudo professores brasileiros de inglês, formados ou em formação, em busca de legitimidade perante o falante nativo, cujo status que lhe é naturalmente atribuído pelo fato de ser nativo legitima sua identidade de sujeito-professor. Fora do contexto brasileiro, o papel do professor não-nativo no ensino de inglês também já foi discutido em uma série de publicações (Medgyes, 1998; Braine, 1999; Llurda, 2006).

Nosso enfoque, no entanto, é o aluno, mas ao contrário de pesquisas como a de Consolo (1996), que analisa a interação entre alunos brasileiros que estudam inglês como língua estrangeira e professores nativos e não-nativos de inglês, nosso objetivo é tratar a relação entre o aprendiz brasileiro adulto e o falante de língua inglesa – nativo e não-nativo – que não ocupa a posição de professor. Para isso, propomos uma análise das representações que esses sujeitos-alunos constroem sobre sua própria identidade e a identidade do outro, nativo e não-nativo, nessa relação. Com base no pressuposto de que há uma diferença significativa entre a relação que o aluno brasileiro estabelece com falantes nativos e aquela estabelecida com falantes não-nativos de inglês, esta dissertação parte da hipótese de que essa diferença pode afetar as representações que o aprendiz brasileiro constroi de si mesmo e de outros falantes de inglês como língua estrangeira, e pode constituir uma tentativa de resistência ao lugar tradicionalmente atribuído ao aluno brasileiro enquanto falante não-nativo de inglês. Essa hipótese levou-nos a elaborar as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações são construídas pelos sujeitos-alunos brasileiros a respeito do falante nativo de inglês, e da própria identidade nacional e linguística do sujeito-aluno em oposição a esse falante?
2. Que representações são construídas pelos sujeitos-alunos brasileiros a respeito do falante não-nativo de inglês (de outras nacionalidades)? Como essas representações afetam as representações desse sujeito sobre sua identidade e competência linguística em inglês?

3. Como essas representações sobre o aluno brasileiro, o falante nativo e não-nativo de inglês se relacionam com o discurso sobre ensino e aprendizagem de inglês no Brasil?

Esta pesquisa baseia-se na análise de um corpus de dez entrevistas realizadas com alunos adultos (entre 18 e 50 anos) de vários níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado, segundo a nomenclatura adotada pela escola para a classificação dos cursos) de uma escola de idiomas de São Paulo. Como pretendemos analisar as interações entre alunos brasileiros e falantes nativos e não-nativos, a escolha de alunos adultos justifica-se pelo número de entrevistados que já teve contato com os dois tipos de falantes de inglês que procuramos analisar aqui. Em geral, esses alunos trabalham em empresas multinacionais ou já participaram de cursos ou palestras no exterior, experiências não tão frequentes entre o público mais jovem. Os pré-requisitos estabelecidos para a escolha dos entrevistados eram: ter tido contato tanto com falantes nativos como com não-nativos, e estar fazendo um curso de inglês regular quando da realização da entrevista.

Com base nos depoimentos gravados em áudio e posteriormente transcritos, analisamos os dizeres dos alunos entrevistados e, dessa análise, depreendemos as representações construídas pelos sujeitos em relação à sua própria identidade e língua, e em relação à língua inglesa e aos falantes de inglês. Para a análise da materialidade lingüística do corpus, adotamos como base a linha teórica da Análise do Discurso de Linha Francesa, mas também fazemos referência a conceitos caros aos Estudos Culturais e à perspectiva psicanalista.

Para apresentar e desenvolver nossa proposta, esta dissertação inclui três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, propomos uma discussão inicial sobre conceitos como representação e identidade, e mais especificamente, sobre a noção de cultura e identidade nacional, que nos interessam particularmente pela sua relevância para a análise dos dizeres selecionados para esta pesquisa. A perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais nos forneceu a base teórica para essa discussão, através dos trabalhos de Hall (1997), Kramsch (1998) e Woodward (2007).

Ainda no capítulo 1 são discutidos os conceitos de língua materna e língua estrangeira (Revuz, 1998; Coracini, 2003; Celada, 2008) e, em seguida, retomamos as noções de falante nativo e não-nativo apresentadas brevemente nesta introdução, para melhor compreender os critérios utilizados por diferentes autores (Rampton, 1990; Davies, 1991; Rajagopalan, 1997b) para definir esses conceitos.

No segundo capítulo, passamos à análise do corpus coletado para esta pesquisa. Buscamos, nas sequências discursivas selecionadas para a análise, compreender de que forma as representações sobre língua (portuguesa e inglesa), cultura (brasileira) e falante nativo e não-nativo (de língua inglesa) são construídas, e que discursos atravessam essas representações. Nosso enfoque, nesse capítulo, é a relação entre o aluno brasileiro que estuda inglês como língua estrangeira e o falante nativo de inglês. A leitura de Hall (1997) e Bhabha (1983) fundamenta nossa análise acerca do estereótipo e sua relação com o complexo processo de construção da alteridade. Além da noção de estereótipo, o conceito de oposições binárias (Hall, 1997; Silva, 2007; Woodward, 2007) é analisado como recurso de construção de identidades. Pretendemos, com base nesses conceitos, observar as implicações da oposição *eu* (aprendiz brasileiro de língua inglesa) X *eles* (falantes nativos de inglês).

No capítulo três, analisamos a emergência de duas outras oposições binárias, destacando, agora, a relação entre o aprendiz brasileiro e falantes não-nativos de inglês (de outras nacionalidades). Buscamos observar se há diferenças importantes entre a oposição binária que se estabelece entre o aprendiz de língua inglesa brasileiro e os demais falantes não-nativos de inglês, e aquela que envolve esse aprendiz e o falante nativo de língua inglesa (discutida no capítulo dois). Para isso, voltamos à análise dos dizeres dos entrevistados para destacar exemplos de outras representações possíveis do lugar que o brasileiro ocupa em relação à língua inglesa e ao falante nativo e não-nativo de inglês. O enfoque desse capítulo é discutir se existe um discurso de resistência que irrompe nos dizeres desses alunos, e como esse discurso se sustenta – ou não – frente a um discurso hegemônico de valorização da língua inglesa e cultura anglo-saxã.

Essa discussão final parece-nos imprescindível no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, no qual, historicamente, o falante não-nativo, independentemente da nacionalidade, ocupa um lugar inferior na comparação com o falante nativo de língua inglesa. No Brasil, onde a cultura e a língua nacionais são menosprezadas pelo próprio brasileiro (Calligaris, 2000), a circulação de dizeres que sustentam esse discurso hegemônico de superioridade da língua inglesa influencia o imaginário sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira. Faz-se, portanto, necessário discutir a (im)possibilidade de resistência a esse discurso a partir da posição de falante não-nativo ocupada por esse sujeito. Esse é o questionamento proposto nas considerações finais da presente dissertação, e o qual, acreditamos, deve ser recorrente na prática pedagógica de professores de inglês como língua estrangeira.

Linha teórica

Pensar a questão identitária no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é pensar a própria constituição do sujeito em sua relação conflituosa com a língua dita materna e a língua-outra. Para a análise proposta nesta dissertação torna-se, portanto, imprescindível discutir inicialmente conceitos como sujeito e língua, os quais, nesta pesquisa, serão analisados sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa (AD).

Ao tomar o discurso como objeto de análise, a AD considera a linguagem na sua espessura semântica, não se limitando, assim, à visão de língua como transparência e mero instrumento de comunicação, fechado em si mesmo e imune a falhas. O discurso, segundo essa linha teórica, não leva apenas o linguístico em consideração, mas, sobretudo, as condições sócio-históricas em que esse discurso foi produzido; o discurso é a relação entre língua e historicidade, e é nessa relação que se constituem os sujeitos e são produzidos sentidos.

Dizer que sujeitos e sentidos se constituem no e pelo discurso significa recusar a completude e a estabilidade associadas a esses conceitos por outras

linhas de pesquisa. O sujeito da AD distancia-se da concepção moderna de sujeito cartesiano, racional e consciente, proposta por Descartes (*Penso, logo existo*) no século XVII. É, ao contrário, um sujeito que se constitui na historicidade dos discursos, caracterizado pela heterogeneidade e dispersão, e duplamente afetado: pela ideologia e pelo inconsciente.

É com base nesse pressuposto que Pêcheux propõe uma *teoria não subjetivista da subjetividade* em *Semântica e Discurso* (1988), ou seja, uma reflexão acerca de uma subjetividade que não é centrada no indivíduo plenamente consciente de si e de suas intenções. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, e essa interpelação leva o sujeito a identificar-se com posições ideológicas associadas a domínios de saber (formações discursivas) que regulam o que pode e deve ser dito, autorizando certos discursos e interditando outros. Porém, a inscrição do sujeito em uma formação discursiva não é consciente; o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz, acreditando ser possível posicionar-se no exterior de uma formação discursiva. Pêcheux (1988) denomina essa ‘ilusão’ do sujeito, de caráter ideológico e inconsciente, de esquecimento número 1, ao qual se associa um esquecimento enunciativo (esquecimento número 2), que produz a impressão, no sujeito, de haver uma relação direta entre o dizer e a realidade, como se não houvesse outros sentidos possíveis para um enunciado.

A ilusão do sujeito (Pêcheux, 1988), que acredita ser a fonte do seu dizer e ser capaz de controlar os sentidos de sua enunciação, resulta, portanto, numa ilusão de autonomia que dissimula a existência da ideologia e o conseqüente assujeitamento do indivíduo, além de produzir o efeito no sujeito de controle e plena consciência do seu dizer. É através dessa ilusão subjetiva que o sujeito, mesmo sendo interpelado ideologicamente, “acredita-se livre; e embora dotado de inconsciente, percebe-se plenamente consciente” (Indursky, 1997, p. 24).

Ao tomarmos, nesta pesquisa, o sujeito-aluno que estuda inglês em escolas de idiomas no Brasil como nosso objeto de análise segundo uma perspectiva discursiva, é preciso inicialmente compreender quem é esse sujeito, a que condições sócio-históricas ele se relaciona e como, ao enunciar, ele produz sentidos e deixa entrever outros que escapam, pela natureza

equivoca da língua, do seu controle. Isso porque, para a AD, a interpelação é constitutiva não apenas dos sujeitos, mas também dos sentidos: “o caráter material do sentido [é] mascarado por sua evidência transparente para o sujeito” (Pêcheux, 1988, p. 160). A evidência do sentido é, portanto, um efeito ideológico: o sentido de uma palavra não existe *a priori*, mas é determinado pelas condições sócio-históricas e pelas posições ideológicas sustentadas pelas formações discursivas.

Isso significa que os dizeres devem ser analisados levando-se em consideração o fato de que os sentidos das palavras se inscrevem na história e retomam, em cada formulação nova, sentidos previamente construídos. Essa ‘dependência’ com relação a um conjunto de enunciados já-ditos, repetíveis e sempre reatualizáveis – o interdiscurso – é também dissimulada pela transparência do sentido constituído em cada formação discursiva.

No contexto de ensino de língua inglesa no Brasil, por exemplo, é possível perceber o atravessamento de vários discursos – como o discurso político-educacional, o da mídia, da publicidade, dos professores, dos alunos – que constituem a memória discursiva e fornecem ao sujeito-aluno sua realidade sob a forma de evidências (Orlandi, 2006). A maioria desses discursos legitima as escolas de idiomas como o único lugar possível de aprendizagem da língua inglesa, relegando à escola oficial brasileira um papel secundário ou até inexistente. Tomando-se um contexto mais amplo, outro discurso que circula globalmente justifica a ‘necessidade’ de se aprender inglês pelo seu status de língua internacional, falada em contextos variados (negócios, turismo, tecnologia) e em inúmeros países que têm o inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. Daí decorre uma situação privilegiada ocupada pela língua inglesa e pelos falantes nativos de inglês, uma vez que nenhuma outra língua desfruta, na atual conjuntura, do status atribuído à língua inglesa.

Levando em consideração esses discursos que influenciam o modo como o ensino de inglês é visto no Brasil, pode-se afirmar que o sujeito-aluno a que fazemos referência nesta pesquisa é aquele que parte do pressuposto de que dominar a língua inglesa é uma necessidade para assegurar seu futuro profissional, uma vez que no Brasil esse é um discurso recorrente acerca da aprendizagem do inglês; esse aluno associa o ensino de inglês a escolas de

idioma, como se já não coubesse à escola oficial essa função; e também coloca-se numa posição de inferioridade ao entrar em contato com um falante nativo de inglês, pois não vê sua condição de brasileiro, aprendiz e falante não-nativo, legitimada nessa interação.

Porém, o sujeito esquece que, ao falar, produz sentidos que remetem a esses outros discursos historicamente constituídos, o que torna sua fala (nível intradiscursivo) marcada por discursos outros (nível interdiscursivo) que emergem nas formulações de forma mais ou menos explícita.

Tem-se, portanto, a ilusão de que o sentido – e, por conseguinte, o discurso – é único, autônomo, quando, para a AD, um discurso remete sempre a outros discursos. Brandão (2004) lembra a definição de Courtine e Marandin (1981):

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida (...) a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar a sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Alguns termos presentes nessa definição de interdiscurso merecem destaque, como o conceito de *pré-construído*, o qual, segundo Pêcheux (1988), remete a uma construção anterior e exterior, ao já-lá da interpelação ideológica que fornece e impõe um sentido como sendo universal, como se estivesse sempre já-aí. Essa impressão de estar-se diante de um sentido pronto, anterior e exterior ao próprio dizer e sobre o qual o sujeito não pensa, pois já toma como pressuposto, constitui o efeito de pré-construído do discurso.

Sujeito e sentidos são, portanto, atravessados por discursos que constituem uma memória do dizer e que influenciam a forma como o sujeito se significa no processo discursivo. Todo dizer incorpora “elementos pré-construídos”, mas esse processo de retomada de sentidos anteriores implica, necessariamente, escolhas e esquecimentos. Ao mesmo tempo em que o sujeito significa pelo que diz, o não-dito – ou seja, os sentidos “apagados” ou “esquecidos” – também significam no discurso. Ao suscitar a lembrança desses elementos pré-construídos, como sugerem Courtine e Marandin em sua definição de interdiscurso, o sujeito “apaga” outros sentidos, “mexendo”, assim,

nas redes de memória, ao interpretar e reatualizar a memória discursiva. É essa reatualização que permite instaurar outro dizer, um novo acontecimento (Pêcheux, 1990), provocando deslocamentos e rupturas. Carmem Agustini (2007), em um artigo sobre o efeito do interdiscurso no intradiscurso, sugere que “a relação entre o dizer e o sujeito do dizer não é apenas de reforço (dobra) da memória, mas também de resistência a ela e, em decorrência, de deslocamentos de sentidos” (2007, p. 307).

O interdiscurso é, portanto, da ordem do repetível, mas o retorno do mesmo não significa uma reprodução exata do que foi dito anteriormente. É preciso lembrar que não tratamos, aqui, de um sujeito onisciente e de uma língua sem falhas. Ao contrário, consideramos a linguagem na sua opacidade e heterogeneidade, que lhe são constitutivas. Por ser heterogênea, caracterizada pela incompletude e equivocidade, a língua está sujeita a uma tensão constante entre um movimento de retorno a um dizer sedimentado, marcado por certa estabilidade (processo parafrástico), e um processo de ressignificação, de ruptura de sentidos (processo polissêmico). É o trabalho dessas duas forças que torna possível o deslocamento de sentidos e a reestruturação das redes de memória (Pêcheux, 1990), uma vez que, ao falarmos, utilizamos palavras já ditas que, no entanto, são reatualizadas de forma a provocar rupturas e a produzir novos sentidos. Esse movimento interessa-nos particularmente nesta pesquisa, e nos capítulos 2 e 3 procuramos mostrar como essa tensão se estabelece e irrompe nos dizeres dos alunos.

Todos os conceitos a que fizemos referência, relacionados ao quadro teórico da AD, constituem a base na qual esta dissertação se apoia, fundamentando noções que serão discutidas no próximo capítulo. Discutir a incompletude do sujeito, a heterogeneidade da língua e o processo de construção dos sentidos, que remetem a um já-dito que retorna e se reatualiza continuamente, é fundamental para uma proposta de análise que questiona representações tradicionalmente associadas ao falante nativo de inglês e à própria língua inglesa, assim como ao falante não-nativo (brasileiro e de outras nacionalidades) e, neste caso específico, à identidade nacional brasileira.

Capítulo 1- Relacionando conceitos

Ao propormos uma análise que se baseia nas representações construídas por alunos brasileiros acerca de falantes nativos e não-nativos de inglês, e das línguas inglesa e portuguesa, faz-se necessário abordar, inicialmente, a própria noção de representação, para discutirmos, posteriormente, de que forma os falantes, suas línguas e identidades nacionais são representados pelos sujeitos nos enunciados analisados. Buscamos apresentar, neste capítulo, a relação entre conceitos como identidade, língua e falante nativo, tendo em vista os sentidos que esses termos evocam para procedermos à análise de sua (re)produção nos dizeres dos alunos. Discutir como as concepções de “língua”, “identidade nacional”, “falante nativo” e “falante não-nativo” se estabeleceram historicamente e como elas significam hoje, para o sujeito-aluno, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, é a proposta deste capítulo, que fornecerá a base teórica para a análise do corpus que será realizada nos capítulos 2 e 3.

1.1 Representação e Identidade

Levando em consideração as noções de sujeito e sentido adotadas nesta pesquisa, podemos afirmar que pensar a aprendizagem de uma língua estrangeira é pensar a questão da constituição do sujeito em relação ao outro, e a uma língua-outra, estranha. Essa inscrição numa língua estrangeira leva o sujeito a deparar-se com um outro que desestabiliza sua ilusão de unidade e completude, ao evidenciar a possibilidade de outros sistemas de representação e de novas formas de organizar o pensamento. Isso porque os sentidos não se encontram prontos e disponíveis em uma língua; é através da língua que se dá a produção e a circulação dos sentidos, o que constitui o processo de representação (Hall, 1997), segundo a perspectiva dos Estudos Culturais. Sob essa perspectiva, a produção de sentidos depende de um sistema de conceitos e imagens mentais que nos permite interpretar o mundo, e de uma língua que possa traduzir esse sistema e representar esses conceitos. A forma como

construímos sentidos relaciona-se, portanto, a dois sistemas de representação, sendo um conceitual e o outro, linguístico, os quais são compartilhados socialmente. Segundo Hall, esses dois sistemas seriam distintos, podendo ocorrer separadamente, sendo a representação mental seguida da representação linguística. Acreditamos, como Faria (2005), que esses dois sistemas ocorrem simultaneamente, uma vez que as ações do sujeito, desde suas primeiras interações sociais quando ainda criança, são significadas através da linguagem. Ainda segundo Hall, é desse modelo de sistemas de representação que decorre a noção de pertencer à mesma cultura, uma vez que compartilhamos os mesmos sentidos e os mesmos mapas mentais (Hall, 1997, p. 18), ou seja, representamos o mundo da mesma maneira.

A representação é, portanto, um processo cultural, que compreende um conjunto de práticas de significação que atuam através de sistemas simbólicos para a produção de sentidos. E é através de representações que são atribuídos lugares a partir dos quais os indivíduos falam e se posicionam, estabelecendo posições identitárias individuais e coletivas que as pessoas assumem e com as quais se identificam (Woodward, 2007).

Dessa forma, ao tratar a questão identitária é preciso lembrar que a identidade, seja ela nacional, individual ou subjetiva, não é inata, e sim uma construção de sentidos naturalizados e internalizados pelo sujeito como sendo unos e estáveis. Coracini (2007) descreve como a identidade representa uma completude ilusória para o sujeito, que “embora partido, cindido, (...) vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e ‘resolvida’ ou unificada (...)” (p. 61). É interessante notar aqui um ponto em que a Análise do Discurso e os Estudos Culturais se entrecruzam, ao tratarem a identidade – e o próprio sentido – como construções, como um processo nunca completado, ‘desnaturalizando’, assim, esses conceitos que o sujeito toma como fixos.

Sob essa perspectiva, discutir a questão identitária no ensino de língua inglesa no Brasil implica, inicialmente, refutar definições pré-estabelecidas do que é ‘ser brasileiro’ ou ‘ser americano ou inglês’, que corroboram concepções essencialistas segundo as quais a identidade é fixa e imutável; faz-se necessário compreender como as identidades são construídas social e simbolicamente pelos sistemas representacionais, e como, por serem uma

construção, essas identidades são fluidas e estão em constante transformação, podendo ser reconstruídas.

Vale ressaltar, neste ponto, que apesar de utilizarmos aqui o termo 'identidade', por ser recorrente nas obras de autores que se dedicam a essa questão em nossa área de pesquisa, seria preferível falar de 'identificações' ao invés de 'identidade', uma vez que as identificações não remetem à unidade, sendo reconstruídas o tempo todo e flagradas momentaneamente quando emergem em pontos no discurso. Hall (2000) define a identificação como um "processo de articulação", em que "há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade" (p.106). Trata-se, portanto, de um processo sempre em construção, no qual o sujeito busca incessantemente preencher uma falta, sem, no entanto, conseguir o "ajuste completo", mas apenas momentos de identificação (Eckert-Hoff, 2003). Isso porque as identificações estão sujeitas ao "jogo" da *différance* (Hall, 2000), o que implica o adiamento dessa busca de completude, evidenciando a falta – o exterior, o outro – que nos constitui. O conceito de *différance*, proposto por Derrida, constitui, a nosso ver, a base dos processos de identificação, pois remete à coexistência do mesmo e do diferente nesses processos, sugerindo que a identificação é construída na heterogeneidade e envolve a eterna busca – sempre adiada – de preenchimento da falta constitutiva do sujeito.

Portanto, ao tratarmos a questão identitária nesta dissertação, é preciso esclarecer que pensamos a identidade como um processo, "sempre em movimento, em constante mutação" (Coracini, 2003, p. 15), marcado pela fluidez e pela relação com o diferente, o exterior que nos constitui.

É, portanto, relativamente ao outro, ao diferente, que as identidades são construídas. Woodward (2007) argumenta que a construção da identidade depende da marcação da diferença através de sistemas classificatórios que permitem organizar a vida social de um grupo, estabelecendo categorias simbólicas que classificam as coisas de acordo com a forma de ver o mundo de cada cultura. Toda classificação inclui elementos com os quais um grupo se identifica, e exclui aqueles que, de alguma forma, não se adéquam à ordem estabelecida por determinado sistema cultural classificatório. Assim, afirmar

uma identidade é reconhecer uma outra como sendo diferente; em outras palavras, ao contrário do que se costuma pensar, “a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.” (Woodward, 2007, p. 40). Hall (2007) destaca a importância da diferença para a produção de sentidos, uma vez que utilizamos sistemas classificatórios baseados em opostos para significar. O outro, diferente, é tomado como referência para se construir a própria identidade, o que significaria dizer, no contexto desta pesquisa, que ser brasileiro significa não ser inglês, indiano ou alemão. Nesse caso, a identidade é construída através de oposições binárias (eu X outro), o que, embora praticamente inevitável, pode constituir uma forma de classificação bastante reducionista, que inviabiliza outras representações dessas identidades. Ao fixarem sentidos (sobretudo através de estereótipos), essas oposições binárias asseguram a manutenção da ordem social através da exclusão ou marginalização do que não é desejável. Dessa forma, ao afirmar-se uma identidade, uma outra é depreciada, o que corrobora o argumento de Derrida² de que as oposições binárias não são neutras, pois seus elementos estão, necessariamente, em relação desigual de poder, sendo um dos polos sempre dominante. Na relação entre o sujeito-aluno brasileiro e o falante nativo e não-nativo, interessa-nos analisar como são construídas essas oposições através dos dizeres dos alunos, observando que polo ocupa esse sujeito com relação ao falante nativo, e de que forma essa relação se altera quando o sujeito passa a tomar o falante não-nativo como referência.

1.2 Cultura e Identidade nacional

A questão cultural será tratada aqui não apenas por constituir um tema fundamental no âmbito das pesquisas sobre identidade, mas também por sua relevância para a análise que será apresentada nos capítulos 2 e 3 desta dissertação.

O termo ‘cultura’ é utilizado nesta pesquisa como o conjunto de práticas que compartilhamos com um grupo social e que nos permite interpretar o

² DERRIDA, Jacques. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 1999.

mundo sob uma perspectiva comum. O lugar físico não determina a cultura: pode-se deixar a comunidade, mas esse sistema comum de percepções, crenças, ações e valores que compartilhamos se mantém (Kramsch, 1998). Mas não há cultura sem história; os valores e atitudes que associamos a uma comunidade constituem práticas sedimentadas ao longo de gerações, com as quais os membros de um grupo se identificam como se elas fossem inerentes à própria comunidade. Pode-se dizer que as práticas culturais presentificam uma história e uma tradição compartilhadas, e a preservação dessa ideia de compartilhamento de uma mesma cultura depende de instituições (escola, governo, mídia, etc) que atuam de modo a reproduzir e a assegurar a manutenção dessas práticas culturais. A cultura retoma, portanto, a dimensão histórica da identidade de um grupo (Kramsch, 1998), relacionando nossas práticas cotidianas a um passado nacional de tradições ao qual associamos um sentimento de lealdade e pertencimento.

Pensar uma cultura nacional implica, portanto, compreendê-la enquanto *discurso* (Hall, 2006), ou seja, como “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (p. 50). E são esses sentidos produzidos sobre “a nação” que remetem a uma “memória” supostamente comum, que une o presente ao passado através de imagens construídas sobre a nação e de símbolos coletivos (Link³, 1986 apud Gregolin, 2003), que fazem parte do imaginário social de um grupo. É esse imaginário social que relaciona a experiência dos indivíduos a uma experiência coletiva, através de imagens simbólicas que circulam no espaço social e constroem uma identidade comum, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo.

É, portanto, graças a essa construção de uma identidade comum que o conceito de nação funciona no imaginário de uma comunidade, o que levou o autor Benedict Anderson (2008) a definir uma nação como uma “comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (p. 32). Segundo Anderson, a nação é *imaginada* porque, apesar de seus membros jamais conhecerem ou encontrarem a

³ LINK, J. Interdiscurso, sistema dos símbolos coletivos, literatura: notas sobre uma teoria generativa do discurso e da literatura. **Revista de Comunicações e linguagens** (Textualidades). Porto: Afrontamento, 1986.

maioria dos seus compatriotas, há em sua mente uma imagem clara de sua comunhão; a nação é imaginada como *limitada* porque, por maior que seja, é limitada em suas fronteiras por outras nações. Nenhuma nação, segundo o autor, abrangeria toda a humanidade. Além disso, é imaginada como *soberana* porque o conceito de nação surgiu na época em que sistemas tradicionais de governabilidade (como as monarquias) entravam em decadência e davam lugar a um nacionalismo baseado na identificação étnica, cultural e racial, e na administração estatal, que se opunha aos sistemas monárquicos autoritários e opressores, mas que, por sua vez, funcionava como uma nova estrutura de dominação e controle. Finalmente, a nação constituiria uma *comunidade* porque é concebida como uma estrutura horizontal, sem formas de desigualdade ou exploração, o que permitiria aos seus membros – independentemente de sua posição social – compartilhar o mesmo espaço (nacional) e se unir por objetivos comuns (como um conflito armado, por exemplo).

Pode-se afirmar, com base na definição de Anderson, que a nação é imaginada como una, fechada, sem conflitos; a diferença é, portanto, representada discursivamente como unidade (Hall, 2006), embora seja constitutiva de toda cultura nacional. Voltamos aqui, necessariamente, à questão da representação, uma vez que uma cultura nacional funciona como um sistema representacional ao produzir sentidos que vão construir um senso comum sobre a identidade nacional. Para sustentar esse senso comum, é necessário, como observamos, um trabalho ideológico que visa anular diferenças para construir uma identidade comum e unificadora, criando a ilusão de que é essa identidade aglutinadora que conta acima de tudo. Ter uma nação, uma identidade nacional não é, portanto, um elemento inerente a um grupo ou indivíduo, mas uma construção ideológica que naturaliza o conceito de nacionalidade e a ausência de diferenças.

Para construir esse senso comum, são necessárias “estratégias representacionais”, através das quais é contada a “narrativa da cultura nacional” (Hall, 2006). A ideia de uma nação é construída, assim, através da literatura nacional, mídia e cultura popular, que fornecem narrativas, símbolos e rituais com o objetivo de organizar um passado comum, em torno de uma

tradição ou de um mito fundacional que procura valorizar um passado glorioso; ou ainda em torno de um mito de origem, no caso de ex-colônias, por exemplo, que buscam referências anteriores à colonização para definir sua identidade nacional (Hall, 2006). Daí decorre o conceito de “comunidade imaginada” associado às nações, uma vez que para unificar um grupo que se constitui pela diferença é preciso forjar lealdade a uma tradição compartilhada, a um passado que nos identifique e ao qual acreditamos pertencer. É a “adesão inequívoca e fidelidade exclusiva” exigidas pela identidade nacional que a diferenciam de todas as outras identidades, segundo Bauman (2005). O autor argumenta que há uma suposta “naturalidade” na ideia de pertencimento à nação através do nascimento, e é graças a essa “ficção” de uma identidade nacional “predeterminada e inegociável” (p. 30), além da constante ameaça de exclusão que a oposição nós (a nação) X eles impõe, que o Estado moderno se sustentou. Como Hall bem lembra, “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade (...). Ela é também uma estrutura de poder cultural” (Hall, 2006, p. 59), que constroi identidades através de um jogo de controle e exclusão. Em muitos casos, uma identidade nacional estabelece-se às custas de uma supressão forçada da diferença cultural, “unificando” divisões internas através da imposição de diferentes formas de poder cultural e escamoteando, assim, a heterogeneidade que constitui toda identidade.

É interessante notar que uma visão de cultura e identidade como construção, negando-lhes uma essência e uma unidade homogeneizantes, também é compartilhada pelo teórico indiano Homi Bhabha, que destaca a natureza híbrida do conceito de cultura considerado no contexto da experiência pós-colonial. Isso porque as culturas pós-coloniais são marcadas por experiências de deslocamentos (como a escravidão e as diásporas migratórias das colônias para as metrópoles e vice-versa), que, ao aproximarem diferenças culturais, escancararam o hibridismo em culturas até então consideradas homogêneas e estáveis (Souza, 2004). Nesse contexto, o projeto pós-colonial proposto por Bhabha critica o conceito tradicional de cultura como algo fixo, essencialista e substantivo, sugerindo, em oposição a essa visão, uma resignificação do conceito, passando a considerar cultura como “*verbo*,

aberta, dinâmica, constituída pela diferença e por alteridades, e heterogênea em suas origens” (Souza, p. 126).

No caso do Brasil, e de outras ex-colônias, cuja história traz à tona um passado de colonização, exploração e escravidão difíceis de superar, a questão cultural é, portanto, bastante complexa, uma vez que a identidade cultural que define o brasileiro foi constituída durante muito tempo por um outro – o colonizador português – que representou a ‘brasilidade’ segundo seus parâmetros, ou, em outras palavras, segundo seus próprios sistemas de representação. Os colonizadores, e posteriormente as nações imperialistas, constituíam culturas dominantes com autoridade para representar e falar pelo outro, o subjugado (Kramsch, 1998). Essa hegemonia cultural sobre as culturas de povos desprivilegiados permitiu, através da comparação, reforçar a superioridade dos colonizadores em detrimento desses povos, estabelecendo para isso as oposições binárias a que nos referimos anteriormente, nas quais o polo negativo era sempre associado ao colonizado.

Porém, se, por um lado, as ex-colônias têm um passado comum, por outro, a questão da identidade nacional não pode ser generalizada, uma vez que cada nação buscou definir-se e estabelecer sua unidade através de suas próprias narrativas nacionais, que fixaram uma identidade com a qual os indivíduos se identificam. No caso brasileiro, em particular, observa-se, sobretudo na literatura, essa preocupação constante com a afirmação da identidade nacional, tanto em narrativas ufanistas e descritivas, como em romances memorialísticos, nos quais os autores buscam identificar um caráter nacional brasileiro, através da descrição de traços supostamente característicos da “brasilidade”.

Essa eterna busca por uma imagem “autêntica” da identidade é comentada por Homi Bhabha a respeito do processo de construção da identidade em contextos coloniais. Segundo o crítico, o conceito de imagem é “perigoso” por constituir uma “realidade ambígua”: “a imagem é, ao mesmo tempo, uma substituição metafórica, uma ilusão de presença e, por isso mesmo, uma ‘fronteira movediça da alteridade na identidade’ (Bhabha, 1994). Em outras palavras, a imagem torna presente algo que está ausente, e é sempre uma repetição, pois representa algo supostamente preexistente

(Souza, 2004). No entanto, a imagem nunca é “a coisa em si”, ou seja, não há imagem autêntica, capaz de eliminar a distância entre a representação e o objeto.

E este é, aliás, um aspecto fundamental do processo de construção da identidade no contexto colonial analisado por Bhabha: esse processo implica a produção de uma “imagem de identidade”, buscando-se, com isso, transformar o sujeito e levá-lo a assumir essa imagem. A percepção de um espaço entre a imagem (a máscara) e a pele resulta em sofrimento e angústia no processo de identificação, levando o sujeito a tentar eliminar esse espaço, buscando uma imagem “autêntica” sempre inalcançável (Souza, 2004). Esse espaço, vale a pena ressaltar, é um espaço ao mesmo tempo *relacional*, marcado pela alteridade, em que a identidade é construída em relação ao lugar do outro (colonizado ou colonizador), e *intersticial*, marcado por um processo de cisão interna da identidade do sujeito colonial, em que a alteridade do colonizador e a do colonizado não se opõem, mas se constituem mutuamente, resultando numa identidade híbrida. Esse hibridismo, considerado no contexto mais amplo da questão identitária, é constitutivo do processo de construção da identidade do sujeito, processo marcado pela incompletude e heterogeneidade, e pela constante busca de uma imagem de totalidade.

Discutir a questão da identidade brasileira implica, portanto, pensar uma identidade híbrida, que produziu imagens de si mesma ao longo da história, na tentativa de encontrar sua imagem autêntica através de referências simbólicas que pudessem ser reconhecidas como um significante nacional, com o qual o brasileiro se identificasse. Numa análise posterior dos dizeres dos sujeitos, observaremos como essa questão identitária é tratada, levando em consideração o lugar que os alunos atribuem a si mesmos e à cultura e identidade nacional brasileiras na relação com o falante nativo e não-nativo de língua inglesa. Por ora, destacaremos outro elemento que está diretamente relacionado à identidade nacional e que exerce um papel crucial no processo de representação e na relação que estabelecemos com o outro: a língua – materna e estrangeira.

1.3 Língua materna e língua estrangeira

Para uma análise da relação entre o aprendiz brasileiro e as línguas portuguesa e inglesa, faz-se necessário esclarecer a concepção de língua materna e língua estrangeira adotadas nesta pesquisa, não sem antes problematizar, primeiramente, o conceito de língua materna aplicado, neste caso, à língua portuguesa, e em seguida, a dicotomia materna X estrangeira naturalizada no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O termo “língua materna” significa etimologicamente “língua da mãe”, sendo também comumente definido como a primeira língua aprendida pela criança na chamada primeira infância (do nascimento aos três anos de idade), falada inicialmente no espaço familiar. O conceito, no entanto, é bastante complexo, uma vez que a língua materna não pode ser tratada como equivalente à língua nacional ou à língua oficial do país, embora seja atravessada tanto pela língua nacional do grupo social no qual a criança está inserida, como pela língua oficial, considerada também como língua padrão (Ghiraldelo, 2003). Ghiraldelo distingue estas duas línguas – embora muitos sociólogos e historiadores não o façam – porque, no caso brasileiro, a língua portuguesa oficial, enquanto língua prescrita nas gramáticas e imposta em ambiente escolar, não é a mesma língua portuguesa falada pela sociedade, caracterizada por uma variedade de registros, dialetos e até outras línguas, como as indígenas. A autora argumenta que a língua portuguesa oficial é uma língua imaginada, que ignora as minorias linguísticas e impõe-se graças a sua suposta homogeneidade em todo o país.

Seria possível, então, afirmar que língua nacional e língua materna são termos sinônimos? Voltamos a fazer referência à análise de Ghiraldelo para sustentar a não-coincidência dessas línguas, uma vez que a língua materna é resultado da imbricação de várias línguas que constituem a subjetividade dos sujeitos. Isso porque, no caso específico do Brasil, além da história de imigração que marcou o país e afetou a língua portuguesa, não se pode esquecer que, num contexto mais amplo, toda língua se constitui de outras línguas com as quais conviveu e das quais guarda traços (Derrida, 1996).

Como lembra Derrida, o monolinguismo – e a unidade subjetiva, como já tratamos anteriormente no item sobre Identidade – constituem uma ilusão, uma promessa que o sujeito busca realizar, mas que permanece impossível, sendo sempre adiada. É preciso considerar, assim, a primeira língua ou língua materna como sendo sempre habitada pelo já-dito, por uma pluralidade de vozes que constituem a memória discursiva que precede todo dizer (Coracini, 2003). Ser/estar entre línguas (Coracini, 2007) é, portanto, uma condição indissociável do sujeito.

Sob um viés psicanalítico, essa condição pode ser interpretada como a alteridade que nos constitui e que perpassa a língua materna. Isso porque a criança já nasce em um mundo de discurso, que a precede e é exterior a ela. Assim, a língua que ela aprende não lhe pertence, mas a constitui. Sob a perspectiva psicanalítica, a linguagem não pode ser percebida como algo próprio, uma vez que ela é sempre perpassada pela alteridade, pelo Outro – enquanto linguagem, da ordem do simbólico – a que Lacan faz referência (Fink, 1998). Em outras palavras, a aprendizagem da língua materna implicaria, necessariamente, uma forma de alienação, uma vez que é sempre a língua de “algum Outro antes, a língua do Outro materno” (p. 24). Apesar de a considerarmos nossa, a língua materna é sempre marcada pela alteridade, o que explicaria, segundo Fink, a estranheza que ela nos provoca.

Na perspectiva que adotamos nesta pesquisa, a língua materna não é apenas ‘instrumento’: é ela que constitui o sujeito, que torna o falante um “sujeito de linguagem”, fornecendo-lhe a base de seu psiquismo e de sua vida relacional (Revuz, 1998). Revuz comenta que, por ser uma língua tão onipresente na vida do sujeito, parece que jamais foi aprendida, remetendo a um “estar-já-aí” característico da língua considerada primeira ou materna. Vale destacar aqui a diferença entre “saber” e “conhecer” uma língua, conforme a definição de Melman (1992, p. 18): “Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela”. A língua materna seria, portanto, a língua que “se sabe”, e que carrega uma dimensão afetiva – porque constitutiva do sujeito – que pode estar ausente no caso da língua nacional ou da língua oficial. Essas línguas teriam, portanto, “estatutos –

lugares e funcionamentos – diferentes” (Payer, 2007, p. 119), constituindo “dimensões [distintas] da relação sujeito/linguagem” (Celada, 2008, p. 147).

Nessa perspectiva, a língua estrangeira – ou segunda, pois é aprendida depois da língua primeira ou materna – constituiria outra dimensão dessa relação entre sujeito e linguagem, sendo aquela que, a princípio, se conhece: “Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece” (p. 15). Isso porque só é possível aprender outra língua quando já se tem uma primeira, que permite o acesso à linguagem (Revuz, 1998). Porém, a aprendizagem de outra língua não é isenta de conflitos; ao contrário, ela é sempre desestabilizadora, pois o contato com essa língua-outra “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (Revuz, 1998, p. 217). Esse encontro leva o sujeito a deparar-se com outros modos de significação – e com outra dimensão da relação sujeito/linguagem –, uma vez que a língua estrangeira não recorta o real da mesma forma que a língua materna (Revuz, 1998). É a partir do confronto com outra forma possível de representação do real que o sujeito passa a questionar a ideologia da língua materna e sua (in)completude, o que acaba por desestabilizá-lo. Essa inscrição do sujeito em uma nova discursividade constitui, ao mesmo tempo, uma experiência de ruptura – que pode causar estranhamento e resistência –, e de descoberta, levando o sujeito a interessar-se cada vez mais pela língua estrangeira (Revuz, 1998). Independentemente do efeito causado, o contato com essa outra língua é desestabilizador, pois é através dele que a unidade da língua materna – e da própria identidade do sujeito – se desfaz, revelando seu caráter fictício.

Considerando a complexidade desse encontro com uma língua-outra, compartilhamos com Celada (2008) a necessidade de se considerar o conceito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como um *processo de subjetivação*, que “mexe” nas redes de memória em que o sujeito está inscrito (Pêcheux, 1990), produzindo efeitos na relação do sujeito com o simbólico. Isso porque, segundo a autora reconhece (Celada, 2008, p. 149):

- a) O processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como de assujeitamento, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz;

- b) Esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistência, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido.

Trata-se, portanto, de um processo que “faz acontecer essa língua no sujeito” (Orlandi, 1998), assujeitando o aprendiz à nova língua e submetendo-o a deslocamentos que vão permitir (des)/(re)territorializações no campo da subjetividade (Celada, 2008). Pode-se concluir, como sugere Coracini (2003), que falar outra língua é “re-significar-se (...), o que significa, em última instância, (...) ser falado por [essa língua]” (p. 153). Esse processo de assujeitamento a um novo simbólico, que envolve confrontos, questionamentos, desejo e resistência por parte do sujeito, altera a constituição da subjetividade, trazendo ao sujeito novas identificações (Coracini, 2003).

Nesse sentido, assim como a língua materna, a língua estrangeira precisa ser considerada na sua complexidade, abandonando concepções reducionistas que destacam seu caráter instrumental sem discutir como ela solicita do aprendiz e o afeta através do novo simbólico. Aliás, todo o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras precisa ser pensado fora da dicotomia língua materna X língua estrangeira, que pressupõe uma relação claramente antagônica entre os termos, associando ao primeiro termo a língua oficial do país (a qual, como já discutimos, não coincide com a língua materna), considerando-a a língua com a qual o sujeito necessariamente se identifica, enquanto à língua estrangeira caberia o estranhamento, o diferente, o novo. Esse pensamento dicotômico não leva em consideração a possibilidade de a língua materna provocar estranhamento e rejeição no sujeito, e de a língua estrangeira constituir, para ele, um lugar de conforto e realização. Esse sentimento de “estranhamento do familiar” – o “Unheimlich” de Freud (1919) – com relação à língua materna pode resultar, por exemplo, de uma experiência escolar opressora, na qual a língua oficial, normativa, é imposta de forma a tomar o lugar da língua falada no ambiente familiar, considerada inferior e incorreta.

Muitas abordagens chegam a prescrever a aprendizagem de uma segunda língua sem qualquer interferência da língua materna, pois esta seria um obstáculo para a assimilação das novas estruturas. Nota-se, portanto, que

prevalece ainda, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a noção de língua como instrumento de comunicação neutro, alheio à subjetividade, podendo ser considerada isoladamente, como se não houvesse qualquer relação – além da possível interferência – entre as línguas materna e estrangeira.

A própria Linguística Aplicada sustenta a dicotomia língua materna X língua estrangeira, “esquecendo” que língua e sujeito são heterogêneos, constituídos por uma pluralidade de vozes, as quais, embora possam ser momentaneamente abafadas, não podem ser ignoradas num processo de aprendizagem que mobiliza o sujeito e o afeta, provocando deslocamentos.

É sob essa perspectiva – a aprendizagem de língua estrangeira pensada como um processo de subjetivação, que afeta aspectos da identidade do sujeito (Celada, 2008) – que se desenvolve esta pesquisa, e é nesse sentido que procuramos analisar a relação entre o sujeito-aprendiz brasileiro e as línguas portuguesa e inglesa. Que dimensões da relação sujeito/língua são evocadas nos dizeres desse aprendiz? De que forma essas línguas o constituem, e como ele se posiciona em relação a elas? Buscaremos respostas a essas questões no capítulo 2, ao analisarmos os dizeres dos alunos acerca das duas línguas em questão. Interessa-nos, sobretudo, discutir como as línguas portuguesa e inglesa são representadas e qual relação entre língua materna (língua portuguesa?) e língua estrangeira (língua inglesa?) emerge nessas representações.

1.4 Falante nativo e não-nativo

A discussão a respeito dos conceitos “falante nativo” e “falante não-nativo” não é menos complexa que aquela acerca das concepções de língua – materna e estrangeira – tratada no item 1.3. Isso porque a noção de “língua” e de “falante de língua” são indissociáveis, uma vez que o primeiro é definido a partir do segundo, e este, por sua vez, invoca o primeiro como referência necessária para sua definição (Rajagopalan, 1997a). E da mesma forma que o conceito de língua é comumente considerado homogêneo, estável e isento de conotações ideológicas, a noção de falante - nativo e não-nativo – costuma ser

estabelecida de forma simplista, limitando-se a uma classificação com base na competência comunicativa dos falantes.

Trata-se, no entanto, de conceitos carregados de ideologia (Rajagopalan, 1997a), que ultrapassam o âmbito linguístico, pois implicam uma série de fatores sociais e políticos que vão influenciar a forma como são tratadas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, à elaboração de materiais didáticos voltados para essa área, à escolha de professores para cursos de LE (língua estrangeira), e à própria identidade de professores e alunos. E o caso do ensino e da aprendizagem da língua inglesa é particularmente complexo, como já antecipamos no início desta dissertação, pois seu status de língua internacional implica um número significativo de falantes não-nativos, superando o número de nativos numa proporção de 3 para 1. Isso significa que o inglês é extremamente heterogêneo, com um grande número de variantes linguísticas e falantes de várias nacionalidades. Para compreender as implicações desse status para a língua inglesa e para o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, serão apresentadas as definições de falante nativo e não-nativo propostas por alguns teóricos, de modo a analisar de que forma esses conceitos influenciam a percepção que os falantes têm da sua competência linguística e comunicativa em língua inglesa. Para isso, faz-se necessário, inicialmente, justificar nossa opção pelos termos “falante nativo” e “falante não-nativo”, e trazer à discussão algumas reflexões de autores a respeito dessa escolha.

Na seção “Correspondência” do *ELT Journal* do ano de 2009, Prodromou e Swan defenderam pontos de vista divergentes no tocante ao uso do termo “falante não-nativo”. Enquanto para Prodromou a negação em “não-nativo” implica uma falta, e reflete uma atitude anglocêntrica em relação a esse outro falante, Swan acredita que o uso do “não”, nesse caso, não estaria necessariamente associado a um julgamento de valor negativo. Para Swan, não se pode dissociar o falante não-nativo do nativo, uma vez que o primeiro só existe em relação ao segundo. O autor pergunta, ironicamente, de onde viriam os falantes não-nativos de inglês, se não da própria língua inglesa. Embora reconheça a importância de se considerar os falantes não-nativos

como agentes que fazem uso da língua inglesa de forma distinta e particular, Swan critica a visão de que o inglês falado por não-nativos constitui uma variedade independente da língua inglesa falada por nativos. Pode-se concluir que Swan não associa ao termo a carga ideológica que lhe atribui Prodromou, limitando-se apenas à questão semântica.

Prodromou, por sua vez, sugere a substituição da expressão “falante não-nativo” por “usuário de L2”, de modo a evitar o peso da comparação com o falante nativo, que sempre ocupa, segundo o autor, o outro lado da oposição binária quando o termo “não-nativo” é empregado. O autor justifica sua posição afirmando que, historicamente, os estudos sobre aquisição de uma segunda língua sempre atribuíram ao falante não-nativo o lugar de um “falante nativo fracassado”, e não de um usuário capaz e independente do nativo. Prodromou faz referência aos termos utilizados por teóricos que defendiam essa visão do não-nativo como o falante marcado pela falta: “shortcomings”, “errors”, “problems”, “difficulties”, “failure”⁴. O uso do termo “não-nativo” de forma indiscriminada e irrefletida reforçaria essa descrição negativa do “usuário de L2”, segundo o autor, sem valorizar a capacidade de inovação desse falante, que não dependeria da língua inglesa em sua forma “anglosaxônica” para estabelecer a comunicação em nível internacional e, ao mesmo tempo, para expressar sua identidade local.

Acreditamos, como Prodromou, que o termo “não-nativo” pode adquirir um efeito de sentido negativo ao ser utilizado em comparação ao falante nativo, considerado, historicamente, proficiente e praticamente irreprochável no que diz respeito ao conhecimento e uso de estruturas e regras linguísticas, como será discutido a seguir. Porém, optamos por usar o termo “não-nativo” nesta dissertação por dois motivos: o termo é ainda recorrente na literatura sobre ensino e aprendizagem de inglês, mesmo em textos de autores que se opõem abertamente à supremacia do falante nativo de língua inglesa, como Jenkins, Mondiano e Rajagopalan, entre outros; e acreditamos também que, ao analisar os dizeres dos alunos a respeito de sua interação com falantes nativos e não-nativos, será possível investigar como os próprios sujeitos se posicionam – e

⁴ In: EISENSTEIN, M. and BODMAN, J. Expressing gratitude in American English. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds.). **Interlanguage Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993.

são posicionados – no discurso, e de que forma esse posicionamento pode ou não desestabilizar sentidos historicamente evocados pelo termo “não-nativo”.

Como foi dito anteriormente, é fundamental, para esta discussão, a apresentação de algumas definições de falante nativo para se compreender também de que forma a representação do falante não-nativo foi construída, ao longo da história, em relação às representações associadas ao nativo.

Segundo Davies (1991), o falante nativo é aquele que adquire a sua primeira língua na infância, e é intuitivo com relação ao que é considerado aceitável e produtivo na gramática da sua língua. Esse falante apresentaria uma capacidade única de produzir um discurso fluente e um texto criativo, além de ser capaz de traduzir e verter textos orais e escritos de e para a sua língua. O nativo seria, portanto, aquele falante que domina as principais estruturas e regras gramaticais da língua (competência linguística), além de conhecer suas convenções culturais e os comportamentos esperados daquela comunidade de fala (competência comunicativa). Além disso – e graças a essas habilidades – ele apresentaria maior flexibilidade de expressão, parafraseando com facilidade seus dizeres para esclarecer algum ponto ou evitar ambiguidade. E também acreditaria na possibilidade de dizer exatamente o que pretende dizer, e na inteligibilidade de seus enunciados numa interação com outro falante nativo.

Rampton (1990), por sua vez, enumera os pressupostos comumente associados ao falante nativo, para desmistificá-los. Rampton afirma que, para muitos, a língua é uma herança, que pode ser tanto genética, como diretamente relacionada ao grupo social ao qual se pertence por nascimento. Um falante nativo teria, assim, uma ampla compreensão da sua língua, pois herdá-la implicaria naturalmente ser fluente nessa língua. Outro pressuposto desmistificado pelo autor seria a impossibilidade de se ter outra língua materna, uma vez que a aquisição dessa língua estaria diretamente relacionada à comunidade dentro da qual a criança nasceu e cresceu.

Todos esses critérios que estabeleceriam a distinção entre falantes nativos e não-nativos estariam condicionados, segundo o argumento de Davies, ao fato de a aquisição dessa língua ocorrer ainda na infância, uma vez que a aprendizagem tardia poderia assegurar um alto nível de competência linguística ao falante não-nativo, mas dificilmente proporcionaria a quantidade

de exposição necessária para que esse falante adquirisse os aspectos culturais e atitudinais compartilhados pelos falantes nativos dessa língua. Apesar de ser capaz de utilizar as estruturas linguísticas com mais desenvoltura que as estratégias sociais, o falante não-nativo ainda apresentaria uma fala próxima, mas não igual, à do nativo, com diferenças significativas no que diz respeito à pronúncia, idiomatidade e adequação ao contexto, o que revelaria a falta de exposição às “rotinas culturais” (Davies, 1991, p. 111) que seriam recorrentes na infância, mas pouco comuns na idade adulta.

Vale lembrar que todas essas habilidades pressupõem uma língua homogênea, passível de ser dominada completamente, e um modelo de língua padrão, baseado num alto nível de proficiência dos falantes – estes também considerados homogêneos e plenamente conscientes, capazes de controlar todos os aspectos da sua língua e, conseqüentemente, seu dizer; segundo esse critério, o falante não-nativo é avaliado tomando-se como referência o falante nativo, considerado sempre proficiente e capaz de utilizar essa língua padrão em qualquer situação, por conhecê-la e dominá-la perfeitamente. Nessa perspectiva, “o domínio incompleto ou imperfeito da língua é, por definição, atribuído aos aprendizes de língua estrangeira” (Rajagopalan, 1997a). É interessante notar que, se por um lado, a competência linguística do falante não-nativo está sujeita a variação, podendo ser considerada pouco ou muito proficiente, o falante nativo parece sempre constituir um modelo de alto nível de proficiência, indiscutivelmente mais competente que o falante não-nativo. É preciso lembrar, no entanto, que os níveis de competência linguística e comunicativa dos falantes nativos variam de acordo com a prática e experiência de cada um, da mesma forma que os falantes não-nativos. Savignon⁵ (1983, apud Consolo, 1996) afirma que a competência de um falante nativo é relativa, e varia de um caso para outro no que diz respeito ao repertório lexical, à articulação, à forma de pensar, à capacidade de persuasão, entre outros fatores.

⁵ SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1983.

Pode-se concluir que qualquer falante – seja ele nativo ou não – pode ter um desempenho linguístico considerado limitado, pouco proficiente, e sujeito à falta de exposição às rotinas culturais e linguísticas que constituem exemplos de uso da língua em contextos específicos. Davies (1991) admite que, embora seja atribuído aos falantes nativos um lugar de prestígio, as intuições sobre o uso da língua são aprendidas, e não inatas, o que favoreceria também os falantes não-nativos. Rampton (1990), que prefere utilizar o termo *habilidade* (*expertise*, em inglês), afirma que essa habilidade linguística não pré-existe ao indivíduo, mas é aprendida e, portanto, parcial, uma vez que não se pode dominá-la por completo.

No entanto, como já antecipamos, o conceito de falante nativo esteve, por muito tempo, associado à ideia de onisciência e homogeneidade, baseado na visão estruturalista de língua proposta por Chomsky (1975), a qual pressupõe a existência de

um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (p. 83-84).

Para Chomsky, o principal critério para definir um falante ideal seria, portanto, sua competência linguística, ou seja, seu conhecimento da gramática da língua. O falante nativo corresponderia a esse falante ideal, pois teria à sua disposição todo o repertório lexical e gramatical de sua língua materna, e seria capaz de fazer uso de qualquer estrutura linguística em qualquer situação, não estando sujeito a erros ou lapsos de memória. Essa concepção do falante nativo é considerada um mito, uma vez que mesmo o nativo comete erros, desconhece regras gramaticais e tem lapsos de memória. No entanto, a Linguística baseou-se durante muito tempo nas intuições desse falante nativo com relação ao que é considerado gramaticalmente correto e socialmente apropriado para estabelecer o padrão de proficiência linguística com base no qual os falantes não-nativos são avaliados (Kramsch, 1998). Tradicionalmente, a língua sempre foi considerada um fenômeno homogêneo, assim como seus falantes, “dotados de total integridade e homogeneidade” (Rajagopalan,

1997a). Esse mito do falante nativo onisciente com relação à própria língua atribui ao nativo a autoridade e o arbítrio sobre qualquer aspecto linguístico, marginalizando o falante não-nativo através de avaliações comparativas de seu desempenho, sempre considerado abaixo do padrão nativo.

Voltamos a ressaltar que, sob uma perspectiva discursiva, a língua é tomada como o lugar do equívoco e da heterogeneidade, sendo, portanto, impossível ao sujeito dominá-la por completo, sem erros, lapsos ou ambiguidade. A língua tampouco é fechada em si mesma; ao contrário, é suscetível a influências externas, sobretudo no mundo globalizado atual. No entanto, o sujeito, que se crê pleno e uno, também acredita ser capaz de controlar seu dizer, de forma a controlar a própria língua. Um falante que utiliza perfeitamente sua língua, conhece suas estruturas gramaticais e apresenta alto grau de competência comunicativa seria um falante ideal, e mais do que isso, um defensor da ordem e pureza da língua, que garantiria a exclusão daqueles que não são falantes nativos. Rajagopalan (1997b) critica essa agenda ideológica que visa salvaguardar a pureza da língua através do mito do falante nativo, o qual celebra o modelo chomskyano sem ao menos questionar a impossibilidade de um falante onisciente e onipotente na sua própria língua.

Se, por um lado, o modelo chomskyano ao qual nos referimos anteriormente já foi bastante criticado e reavaliado pela própria linguística, suas consequências para o ensino de línguas estrangeiras ainda são observáveis, tanto na fala e atitudes dos alunos como no comportamento e crenças dos professores. A adoção de um modelo de falante nativo ideal como o padrão a ser alcançado leva alunos e professores a se sentirem inferiores em comparação com o falante nativo, e desmotivados por não conseguirem reproduzir o modelo apresentado nos materiais didáticos (Rajagopalan, 2003). No caso particular da língua inglesa, é interessante – e frustrante – observar que a grande maioria dos alunos brasileiros esforça-se para adquirir a competência linguística de um falante nativo apesar de manter contato constante com falantes de outras nacionalidades, que também aprenderam inglês como língua estrangeira e que são, portanto, falantes não-nativos como o brasileiro. Em outras palavras, e retomando Rajagopalan, a busca por um modelo nativo no mundo globalizado como o de hoje só se justifica pela

tentativa de manter uma agenda ideológica que tem como principal objetivo assegurar a pureza e o prestígio da língua inglesa em detrimento dos chamados “world englishes”, ou seja, as várias formas que a língua inglesa adquiriu em países onde é falada principalmente como segunda língua.

Segundo Phillipson (1992), a manutenção dessa agenda é possível graças a alguns pressupostos que norteiam o ensino da língua inglesa (ELT) e influenciam a prática pedagógica dos professores de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. O autor enumera cinco pressupostos e o que considera suas correspondentes falácias; interessa-nos analisar aqui os dois primeiros: que o ensino monolíngue da língua inglesa é sempre preferível – a falácia do monolinguismo – e que o professor ideal é o falante nativo de inglês – a falácia do falante nativo.

O pressuposto do monolinguismo no ensino da língua inglesa levaria o professor a comunicar-se apenas em inglês na sala de aula, sem levar em consideração a(s) língua(s) falada(s) pelos alunos e o(s) contexto(s) local(ais) dos quais esses alunos fazem parte e com os quais se identificam. Ainda segundo este princípio, qualquer referência à língua materna dos alunos só seria aceitável em casos extremos, para verificar a compreensão do que foi explicado. O ensino monolíngue de inglês caracteriza-se pela proibição do uso de outras línguas na sala de aula, refletindo o status inferior dessas línguas em comparação ao inglês, que representa prestígio e poder. O monolinguismo no ensino de inglês está, portanto, relacionado a relações desiguais de poder, e à manutenção da ordem através da imposição da língua inglesa e consequente proibição de outras formas de expressão e pensamento. Phillipson lembra que, durante muito tempo, ser um falante bilíngue era considerado uma desvantagem para a criança, pela ausência de uma tradição escrita e oral única em sua língua mãe.

Se é verdade que, por um lado, o bilinguismo deixou de ser execrado com o passar do tempo, por outro ainda são comuns abordagens que consideram o ensino monolíngue indispensável para se aprender a falar uma língua, pois acreditam ser esse o contexto natural em que ocorreria a “reconstituição” do processo de aprendizagem de uma criança exposta a situações naturais de comunicação. Por considerar a língua materna e a

segunda língua sistemas distintos e independentes, o ensino monolíngue asseguraria a separação entre esses sistemas e também limitaria a interferência da língua materna no aprendizado da segunda língua.

A falácia por trás do monolinguismo no ensino de inglês estaria, segundo Phillipson, em considerar a influência da língua materna como prejudicial à aprendizagem da segunda língua, quando, na verdade, o desenvolvimento cognitivo na primeira língua poderia contribuir para uma aprendizagem mais eficaz de outra língua, como já discutimos brevemente no item 1.3. Além disso, a dimensão afetiva também precisa ser levada em conta nesse processo de aprendizagem, como bem lembra Revuz (1998), ao analisar como a relação pessoal de cada aprendiz com sua própria língua influencia sua “entrada” na língua estrangeira. Não se trata, porém, de reproduzir as condições de aprendizagem da primeira língua para assegurar uma aprendizagem eficaz da língua estrangeira. Revuz sugere que qualquer tentativa de retorno às origens (como através da ênfase no monolinguismo para a reconstituição das condições naturais de aprendizagem da fala pela criança) é imaginária e utópica, pois uma vez aprendida a primeira língua, seria impossível excluí-la ou desconsiderá-la do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

O segundo pressuposto apresentado por Phillipson, segundo o qual o falante nativo seria o professor ideal de inglês, deixa implícita a preferência por falantes nativos pela sua “natural” capacidade de comunicar-se com maior fluência, fazendo uso de linguagem e pronúncia apropriadas, e maior conhecimento de aspectos culturais e idiomáticos da língua. Esses atributos, comumente considerados inerentes ao nativo, como já discutimos anteriormente, seriam suficientes para considerar o falante nativo o melhor professor e o melhor modelo a ser seguido por alunos e professores não-nativos de inglês. Phillipson argumenta contra esse modelo, o qual também considera falacioso, afirmando ser possível para um falante não-nativo tornar-se um professor capacitado linguisticamente e culturalmente na língua estrangeira que pretende ensinar. O autor afirma ainda que, ao contrário do que se acredita, não é o professor não-nativo bem treinado que constitui uma ameaça, e sim o nativo sem qualquer qualificação que se acredita capaz de ensinar a língua inglesa pelo simples fato de ser ela sua língua materna. O professor

ideal seria aquele com amplo conhecimento da língua a ser ensinada, e das necessidades culturais e linguísticas específicas dos seus alunos. Esse conhecimento do contexto local em que ocorre o ensino da língua tornaria o falante não-nativo tão capacitado quanto o nativo, ou talvez mais.

Como já antecipamos na introdução desta dissertação, nosso objetivo não é discutir aqui a questão do professor nativo e não-nativo de inglês, e sim a relação entre o aprendiz brasileiro de inglês com quaisquer falantes nativos e não-nativos de língua inglesa em contextos variados (profissional, turismo, etc). Interessa-nos, porém, observar se a representação do falante nativo fora do contexto de ensino e aprendizagem de inglês difere daquela associada ao professor nativo –, analisando de que forma essas representações divergem e em que pontos elas se aproximam. Da mesma forma, discutiremos nesta dissertação como o monolinguismo, primeiro princípio apresentado por Phillipson, funciona também fora da sala de aula, naturalizando a necessidade do uso exclusivo da língua inglesa em qualquer interação envolvendo falantes de várias nacionalidades.

1.5 Resumo do capítulo

Neste capítulo, procuramos relacionar conceitos que fundamentam a análise do corpus de entrevistas que será realizada nos capítulos 2 e 3. Esses conceitos nos permitirão analisar o lugar do qual fala o aluno entrevistado ao discorrer sobre questões relacionadas ao seu desempenho em língua inglesa na interação com falantes nativos e não-nativos de inglês, e que representações de língua (inglesa e portuguesa), falantes (nativos e não-nativos) e cultura (brasileira) são construídas a partir desse lugar. Para isso, o conceito de representação foi discutido neste primeiro capítulo, assim como as concepções de cultura e identidade nacionais, línguas materna e estrangeira, e falante nativo e não-nativo, levando-se em consideração o contexto específico da aprendizagem de língua inglesa num país com um passado colonial como o Brasil.

No capítulo 2, com base na análise da materialidade lingüística dos dizeres dos alunos, discutiremos a relação entre esses dizeres (nível intradiscursivo) e o já-dito (nível interdiscursivo) que sustenta o imaginário acerca da aprendizagem de inglês no Brasil, sobretudo no tocante às questões tratadas neste primeiro capítulo. É através das representações que podem ser apreendidas das enunciações que buscaremos compreender esse imaginário e como ele afeta a forma como os sujeitos se posicionam no discurso.

Capítulo 2

Construindo representações: Eu (aluno brasileiro) X Eles (falantes nativos de inglês)

2.1 Introdução do capítulo

O objetivo deste capítulo é analisar o corpus coletado e observar de que forma os dizeres dos alunos entrevistados deixam entrever enunciados (sobre a supremacia do falante nativo, a cultura 'adaptável' do brasileiro, o inglês como língua internacional) e discursos (o discurso da escola de línguas e o discurso colonial) que influenciam as representações que esses sujeitos-alunos constroem sobre sua própria identidade e língua, e sobre a língua inglesa e o falante nativo de inglês.

Para uma reflexão sobre essas representações, propomos aprofundar a discussão sobre cultura e identidade nacional à luz dos trabalhos de Kramsch (1998) e Hall (1997 e 2006). A emergência de vários estereótipos sobre o brasileiro nos dizeres dos alunos leva-nos a abordar o próprio conceito de estereótipo (Hall, 1997; Bhabha, 1983), e voltar, agora mais demoradamente, à questão da busca incessante de uma identidade nacional brasileira ao longo da história, com a finalidade de tentar compreender como esse processo, por ser constitutivo da identidade brasileira, ainda se faz presente atualmente (Backes, 2000; Calligaris, 2000; Chauí, 2000; Leite, 2002; Orlandi, 1990).

Por ser recorrente nos dizeres dos alunos, o discurso do inglês como língua internacional e como ferramenta imprescindível para o mercado de trabalho atual também ganha destaque neste capítulo, (Graddol, 1997; Grigoletto, 2007; McKay, 1996/2002; e Pennycook, 1994).

Vale lembrar que o enfoque deste capítulo é a relação entre o aluno brasileiro e o falante nativo de inglês. No capítulo 3, propomos uma análise semelhante quanto ao enfoque adotado – as representações de língua e identidade nacional que emergem nos enunciados –, mas tomando o falante não-nativo como referência.

2.2. O corpus de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com dez alunos adultos de inglês, de vários estágios (de básico a avançado, segundo a nomenclatura adotada), de uma escola de idiomas de São Paulo. Trata-se de alunos que, quando da realização das entrevistas (outubro e novembro de 2008), tinham entre 18 e 50 anos, e a maioria trabalhava em empresas multinacionais ou já havia participado de cursos no exterior. Esse perfil de entrevistados adequa-se à proposta desta dissertação, uma vez que todos já tiveram, em algum momento, contato tanto com falantes nativos como com não-nativos de língua inglesa, além de serem alunos de um curso regular de inglês.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise, segundo as normas sugeridas por Pretti (1999)⁶. Pediu-se aos alunos que respondessem as seguintes perguntas:

1. Você já teve contato com falantes de inglês nativos? E com falantes de inglês não-nativos (ex. franceses, alemães, etc.)? Com quais nacionalidades já teve contato?
2. Quais os motivos desse contato (encontro profissional, com amigos, etc)?
3. Como foi essa experiência? Era mais difícil falar com nativos ou não-nativos? Por que você acha isso?
4. Como você compararia o inglês que nós, brasileiros, falamos com o de falantes não-nativos?
5. Você acredita que há interesse tanto dos nativos como dos não-nativos em aprender o português, ou em saber mais sobre nossa língua e cultura?

As perguntas visavam a levar o aluno a falar sobre sua experiência com nativos e não-nativos de inglês de forma subjetiva, descrevendo suas impressões sobre seu próprio desempenho e a atitude desses outros falantes com relação às línguas inglesa e portuguesa. Ao longo das entrevistas, é

⁶ As normas adotadas estão detalhadas na nota 37, no Anexo 2.

possível perceber que a pesquisadora acrescentou outras perguntas com base em comentários feitos pelos próprios alunos em suas respostas, com o intuito de incentivá-los a falar mais sobre algum ponto levantado. Porém, buscou-se seguir o roteiro proposto com todos os alunos entrevistados, para que todos respondessem às cinco perguntas sugeridas. Serão analisadas algumas sequências discursivas⁷ nas quais é possível observar representações sobre o sujeito-aluno, o falante nativo de inglês, as línguas inglesa e portuguesa e a identidade nacional brasileira. No capítulo seguinte, analisaremos outras sequências discursivas com o objetivo de observar as representações que o aluno deixa entrever sobre o falante não-nativo de inglês, e a posição que o sujeito-aluno passa a ocupar em relação a esse outro falante que também aprende inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Nos excertos analisados, o aluno será identificado pela letra A, e o entrevistador, pela letra E. A transcrição completa das entrevistas encontra-se em anexo.

2.3 Representações do falante nativo de língua inglesa e do aluno brasileiro de inglês

No capítulo 1, foram apresentadas definições para os termos “falante nativo” e “falante não-nativo”, e discutiu-se o lugar que, tradicionalmente, cada um deles ocupa no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Nos dois excertos apresentados a seguir, analisaremos como o mesmo sujeito se posiciona discursivamente em relação à sua própria condição de aprendiz e em relação ao falante nativo de inglês.

Excerto 1

E: Elas [pessoas que falavam inglês] estavam relacionadas ao seu trabalho? Qual foi a sua impressão com relação ao seu inglês e ao dessas pessoas?
A1: Não estava no mesmo nível, mas eu consegui me comunicar e ainda, quando eu estive...principalmente com um nativo, eu não tinha nem começado a estudar ainda. Mas ele conseguia me entender, e eu entendia muito bem ele.

⁷ Segundo Courtine (1981, p. 25), sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase.” (apud Indursky, 1997, p. 46-47)

Para falar eu tinha mais dificuldade, às vezes a gente fazia mímica, mas dava para entender. Ele era...receptivo.

Vale destacar, inicialmente, o uso recorrente de orações adversativas nessa sequência discursiva, através das quais o aluno parece buscar valorizar seu desempenho – ainda incipiente – na língua inglesa. O aluno começa a responder à pergunta assumindo uma posição inferior em relação ao nível de inglês de outros falantes (“Não estava no mesmo nível”), e logo a seguir introduz a conjunção “mas” para mostrar que, apesar da diferença de nível, ele foi capaz de comunicar-se em inglês (“mas eu consegui me comunicar”).

Em seguida, ao referir-se particularmente à sua experiência com um falante nativo, o aluno afirma que “NÃO tinha NEM começado a estudar AINDA”. Há uma força nessa dupla negação (‘não’ e ‘nem’), associada ao uso do advérbio de tempo ‘ainda’, que sugere, mais uma vez, uma condição desvantajosa para o aluno, que ainda não teria começado a estudar inglês *de fato* (o advérbio de negação ‘nem’ seguido de ‘ainda’ deixa implícita a necessidade de uma dedicação efetiva ao estudo da língua inglesa, que parece demandar tempo e comprometimento do aprendiz).

Se, por um lado, a combinação desses advérbios sugere certo esforço e determinação para comunicar-se com um falante nativo de inglês, ela também pode ser interpretada sob outro viés: ao dizer que “não tinha nem começado a estudar ainda”, há um apagamento da experiência anterior do aluno associada à aprendizagem de inglês na escola regular. O aluno em questão tinha por volta de 30 anos quando a entrevista foi realizada, o que significa que já havia tido contato com a língua inglesa pelo menos durante a idade escolar. De certa forma, a sequência discursiva “não tinha nem começado a estudar ainda” deixa implícito que o aluno precisava dedicar-se ao estudo da língua inglesa porque ainda não tinha qualquer conhecimento em inglês – em outras palavras, sugere que sua experiência anterior com a língua inglesa poderia ser considerada nula. O apagamento do seu aprendizado anterior da língua inglesa remete a um imaginário recorrente no Brasil associado à deficiência e precariedade do ensino de inglês na escola regular, através da representação da escola como local da não aprendizagem de inglês.

Porém, a negação – ou o não-reconhecimento – dessa experiência anterior com a língua inglesa opõe-se ao relativo sucesso com que o aluno foi capaz de se comunicar com um falante nativo, o que fica evidenciado novamente pelo uso de orações adversativas: “(...) eu não tinha nem começado a estudar ainda. Mas ele conseguia me entender, e eu entendia muito bem ele.” E ao final: “Para falar eu tinha mais dificuldade, às vezes a gente fazia mímica, mas dava para entender”.

Essa contradição pode ser interpretada como o embate de duas representações sobre a possibilidade de se aprender inglês fora de institutos de idiomas: a negação do aprendizado de inglês na escola regular (a sequência “eu não tinha nem começado a estudar ainda” implica o apagamento da experiência anterior e a legitimação do aprendizado que viria a ocorrer no instituto de idiomas) contrapõe-se à possibilidade de compreender um falante nativo de inglês apesar do suposto desconhecimento completo da língua inglesa (“mas ele conseguia me entender”). Em sua tese de mestrado, Andreia Cristina Alves da Silva (2010) sugere que a representação da escola como local da não aprendizagem de inglês faz parte de uma formação discursiva predominante, e que mesmo representações da escola como local onde essa aprendizagem é possível acabam por deslizar para uma predicação negativa. Esse deslizamento, que parece impossibilitar qualquer significação positiva para a aprendizagem de inglês na escola, ocorre porque os sentidos sobre o ensino público no Brasil, construídos ao longo da história, constituem um imaginário marcado pela ausência de qualidade no ensino e por improvisos, sendo constantemente reconstruídos nos dizeres dos alunos. A autora observa que é essa memória histórica sobre o ensino de inglês (e a impossibilidade de se aprender inglês na escola pública) que afeta outras significações positivas acerca da escola regular, fazendo com que os sentidos deslizem para uma predicação negativa.

Na formulação analisada acima, podemos interpretar o não-reconhecimento da participação do inglês aprendido na escola no desempenho do aluno ao comunicar-se com falantes nativos como indicativo da força dessa representação da escola como local onde não se aprende inglês e, por

consequente, da suposta legitimação dos institutos de idiomas no ensino da língua inglesa.

E isso porque, como pode ser observado na materialidade linguística da sequência discursiva analisada, aprender inglês significa, para o sujeito, conseguir *comunicar-se* nessa língua (“mas eu conseguia me comunicar”) e conseguir *entender* – e *ser entendido* por – falantes de língua inglesa [“mas ele conseguia me entender, e eu entendia muito bem ele. Para falar eu tinha mais dificuldade (...)”]. E, como se observou, o instituto de idiomas constitui, no imaginário brasileiro, o lugar onde se acredita ser possível aprender a *falar* inglês. Nota-se, no dizer do aluno, uma concepção de língua como instrumento de comunicação, com um fim em si mesmo: o sujeito busca, através da aprendizagem da língua estrangeira, ser capaz de comunicar-se com o outro, limitando, assim, essa aprendizagem a uma dimensão veicular, sem qualquer relação com a própria constituição do sujeito. Essa aprendizagem baseia-se no estudo de uma língua fragmentada, dividida em compartimentos aparentemente independentes, como se pudessem ser trabalhados isoladamente no processo de aprendizagem: “falar” (que apresentava dificuldade para A1 no excerto analisado) X “entender” (realizado por A1 com relativo sucesso), e escrever X ler, que não são mencionados por A1, talvez pelo fato de o aluno priorizar as duas primeiras “habilidades” no seu aprendizado de inglês. Essa compartimentalização da língua inglesa e a valorização de seu estatuto veicular constituem, assim, a base de uma concepção reduzida de língua, predominante em um discurso mercadológico veiculado em institutos de idiomas, que “[submete] as línguas a uma instrumentalização e [interpela] o sujeito como pragmático” (Celada, 2008, p. 147), escamoteando o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras enquanto processo de subjetivação do indivíduo, capaz de afetar aspectos da sua identidade.

Passemos à análise do excerto 2, que apresenta outros dizeres de A1 sobre seu desempenho ao comunicar-se com nativos e não-nativos:

Excerto 2

E: Por que você se sente assim (intimidada) falando com nativos?

A1: Porque eu tenho certeza que eles sabem o que tá certo e o que tá errado.

E: Você acha que...

A1: Que ele vai me corrigir a qualquer minuto... (...) Com eles [nativos], sim. Com os outros [não-nativos] não tanto, que a maioria fala tão errado quanto eu, então eu tenho mais facilidade para lidar com essas pessoas...agora com nativo é mais complicado falar, com certeza.

E: O que você achou do nível de inglês dos não-nativos que você conheceu?

A1: Não era bom. Era, digamos que é como o meu nível agora...que vai falando sem se importar se está certo ou errado, mas vai se comunicando... pelo menos as pessoas que eu tenho contato...dá pra contar no dedo quantas têm o inglês perfeito.

Enquanto no excerto 1 destacou-se a tentativa do aluno, sempre ciente de suas dificuldades, de valorizar seu desempenho em inglês através de orações adversativas, o que chama a atenção nesta sequência discursiva é uma auto-avaliação negativa da sua produção oral, associada, pelo próprio aluno, à dificuldade e à imperfeição ao comunicar-se na língua do outro (“agora com nativo é mais complicado falar, com certeza”).

É interessante observar que, se no primeiro caso, o enfoque era a superação das dificuldades na interação com o falante nativo, neste segundo excerto o aluno passa a definir seu lugar nessa interação como marcado pelo erro e pela imperfeição. O uso recorrente dos pretéritos perfeito e imperfeito no excerto 1 leva-nos a supor que, no passado – no caso, antes de começar a estudar inglês – o sujeito percebia sua dificuldade, mas não a avaliava como “certa” ou “errada”, como se pode observar no excerto 2, no qual o aluno descreve o “[seu] nível agora”. Pode-se concluir que a aprendizagem formal da língua (que o aluno recebe “agora”, e a qual é descrita através do uso do tempo presente do indicativo, no segundo excerto) parece levar o sujeito à constatação do seu *real* desempenho em língua inglesa (“a maioria fala tão errado quanto eu”, “digamos que é como o meu nível agora...que vai falando sem se importar se está certo ou errado, mas vai se comunicando”). *Real* de acordo com o discurso das escolas de idiomas, que utilizam classificações de nível com base em critérios adotados por instituições responsáveis pela aplicação de exames de proficiência para alunos do mundo inteiro. Esses critérios, adotados internacionalmente, não levam em consideração particularidades locais dos aprendizes de inglês, e na maioria das vezes, ainda tomam como referência o falante nativo de inglês – suposto modelo de uso da

língua culta padrão – para avaliar a proficiência dos aprendizes. O sujeito-aluno, por sua vez, toma essa classificação como verdadeira e sua posição inferiorizada como natural, aparentemente ‘justificada’ pelos erros que comete e sua dificuldade em comunicar-se em inglês.

Essa sujeição a um sistema classificatório que enquadra esse aluno e lhe dita um comportamento constitui um exemplo das *tecnologias de si* (Foucault, 1988): um conjunto de técnicas por meio das quais o sujeito se auto-conduz, normatizando seu comportamento, através da incorporação de regras que determinam posturas, dizeres, formas de pensar e agir. O indivíduo é levado a agir e pensar sobre si através de mecanismos de controle e disciplina que resultam num processo de autosubjetivação. Essa forma de controle e disciplina produz “o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele” (Foucault, 1987, p. 106).

Essa “disciplinarização” envolve práticas que Foucault denomina ‘de subjetivação’, que “constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria.” (Fonseca, 2003, p. 25) No caso analisado acima, a auto-avaliação do sujeito-aluno funciona como uma forma de subjetivação baseada num discurso legitimado (pela Linguística Aplicada, pela prática de professores, pelas instituições de ensino, entre outros) que tende à homogeneização da língua, dos falantes, ou melhor, das identidades. Vale lembrar, com base em Orlandi (1998), que, se por um lado, a ilusão da identidade imóvel é necessária nos processos identitários, por outro, ela é “ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão” (p. 204) e também facilita o processo de disciplinarização, através de um discurso que naturaliza e fixa posições-sujeito no discurso. Um exemplo no contexto desta pesquisa é o discurso que define o inglês como língua internacional, e impõe a necessidade de se dominar essa língua para assegurar uma comunicação eficiente entre pessoas de várias nacionalidades. Trata-se de um discurso que também funciona para disciplinarizar os sujeitos, que se veem “naturalmente” impelidos a estudar inglês para não serem excluídos do

processo de globalização, ou mais especificamente, preteridos em vagas de emprego ou oportunidades de crescimento profissional.

Pode-se afirmar que o aluno interioriza esse discurso, tomado como verdadeiro, contribuindo para o seu assujeitamento. Mas não se pode esquecer que, segundo nossa perspectiva teórica, a própria noção de ‘verdadeiro’ – e de ‘verdade’ – precisa ser problematizada, o que nos leva a questionar sua unidade e estabilidade. Não convém fazer referência a uma verdade única e fixa, mas a verdades que são construídas e aplicadas em certos lugares e em determinados momentos (Foucault, 1995, 2003). Nesse sentido, todo discurso funcionaria como “regimes de verdade”, que se constituem por meio de dispositivos de saber-poder que tornam “reais” conceitos que passam a existir como efeito de discursos e práticas. Cada sociedade teria o seu próprio regime de verdade, ou seja, definiria determinado discurso como sendo verdadeiro e excluiria discursos discordantes, além de prever o estatuto daqueles responsáveis em dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1995). Os indivíduos, ao falarem ‘a verdade’, mostram-se em consenso com o discurso que a sociedade reconhece como verdadeiro, reproduzido em determinadas práticas e por instituições coercitivas (Foucault, 1995) – como a escola – que produzem e sustentam essa ‘verdade’.

Na sociedade ocidental, o discurso científico é considerado o discurso do verdadeiro, definindo o que é válido e o que é inaceitável. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, o discurso do falante nativo como único modelo de língua válido foi marcante e definiu os parâmetros para a classificação dos níveis de proficiência dos aprendizes de línguas estrangeiras. A noção de que o nativo domina perfeitamente sua língua e não comete erros foi acolhida, durante muito tempo, pelos profissionais da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como um discurso verdadeiro e, portanto, inquestionável. É interessante notar que, se por um lado, linguistas e outros estudiosos questionam a validade desse discurso há anos, ele ainda faz parte da subjetividade de professores e alunos que o reproduzem sem perceber como ele os constitui, como se pode observar nas sequências discursivas analisadas acima.

Nota-se, portanto, que a verdade é produzida e sustentada por sistemas de poder, estando ambos – a verdade e o poder – presentes nas relações sociais. Esse poder deve ser entendido aqui como transitório e circular, e não implica necessariamente uma força repressora, coercitiva, que age diretamente sobre os indivíduos. Segundo Foucault (1982), o poder atua de forma sutil, através de relações de força que se apoiam na produção e circulação de saber. A produção desse saber, sob a forma de ideias, palavras e atos a partir de cada indivíduo, permite a difusão do poder de forma capilar, descentralizando-o (Fonseca, 2003). E esse saber é produzido discursivamente, através das práticas de representação, e nunca é neutro, uma vez que está sempre vinculado a relações de poder. Assim, representar o outro implica uma produção de saber a partir de um determinado ponto de vista que determinará os elementos definidores da relação eu X outro, e é através desse saber que as relações de poder vão operar.

Em outras palavras, “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (Foucault, 1995, p. 142). Vale lembrar que, para Foucault, o poder é exercido e não possuído, o que permite a emergência de formas de resistência que se opõem às relações de poder. Assim, não se pode considerar nenhuma forma de poder como absoluta, e conseqüentemente, não há submissão completa por parte do sujeito. O que nos leva a concluir, apoiando-nos em Eckert-Hoff (2003), que o sujeito não é “totalmente livre e controlador de seus discursos e sentidos, nem totalmente assujeitado e determinado, [movendo-se] entre a incompletude e o desejo de ser completo” (p.273).

É essa tensão entre incompletude e unidade, entre a submissão ao poder e a resistência por parte do sujeito-aluno que analisaremos ainda neste capítulo, e mais amplamente no capítulo 3 desta dissertação.

Após essa discussão acerca dos regimes de verdade, é preciso esclarecer que nossa proposta nesta dissertação não é “descobrir” qual é o discurso verdadeiro no tocante ao ensino de língua inglesa, o que seria até mesmo contraditório levando em consideração os estudos de Foucault. Pretendemos analisar aqui o que determina os dizeres dos sujeitos sobre o que é verdadeiro ou falso em relação à língua inglesa, ou seja, que regiões do

interdiscurso acerca da aprendizagem dessa língua e do falante nativo de inglês estão presentes nesses dizeres, e como, ao tomá-lo como verdadeiro, o sujeito “esquece” que o sentido não está já-lá, mas é produzido no e pelo discurso. Considerar a verdade como produção significa, portanto, que não há nada de essencial e inerente às palavras e aos sentidos, mas apenas a “produção instituída pela tradição”, e sustentada por estratégias e táticas do poder (Birman, 2000, p. 87).

Faz-se relevante analisar, neste ponto, a segunda sequência discursiva selecionada, para observar como A1 faz referência ao falante nativo de inglês. Ao descrever sua competência na língua inglesa, o sujeito coloca-se numa posição inferior na comparação com o falante nativo, o qual ele considera capaz de falar inglês “perfeitamente”. O falante nativo é, para o aluno, aquele que ‘tem certeza’ do que está certo e errado, ou seja, seria o modelo de falante ideal, com domínio linguístico inigualável e plena consciência das estruturas e do funcionamento da sua própria língua. Esse mito (Rajagopalan, 1997b), que atribui um lugar privilegiado ao falante nativo, e o qual parece inalcançável para o aluno, poderá ser observado na maioria dos excertos selecionados para análise.

Ao associar o nativo à imagem de modelo linguístico ideal, o sujeito recupera as características comumente associadas a esse falante, como a intuição de saber o que é certo e errado, por dominar as principais estruturas e regras gramaticais da língua (Davies, 1991), e a autoridade, que lhe é naturalmente conferida pelo seu status de falante nativo, para corrigir outros falantes que não dominariam a língua inglesa como ele (pressuposto criticado por Rampton, 1990). Dessa forma, o sujeito reforça o que Rajagopalan (1997b) definiu como o “mito da natividade”, pressupondo ser este um falante sem falhas, “alguém que sabe sua língua e a conhece perfeitamente bem – e que pode, portanto, ser invocado como autoridade máxima e árbitro nas questões de julgamento sobre gramaticalidade, etc.” (Rajagopalan, p. 226).

Como foi dito anteriormente, é preciso lembrar que tanto o sujeito como a língua são heterogêneos, sujeitos à falha, embora prevaleça a ilusão de homogeneidade da língua e completude do sujeito. Rajagopalan (1997b) critica

essa noção de sujeito ideal, transcendental, que tornaria o falante nativo um mito, isento de qualquer impureza que pudesse contaminá-lo.

A própria recorrência da oposição certo X errado nos dizeres de A1 é significativa. Retomando Pêcheux (1990), a língua não pode ser descrita segundo uma 'homogeneidade lógica', descartando qualquer indício de contradição ou ambiguidade. Isso significa dizer que não é possível descrever uma estrutura da língua como verdadeira ou falsa, certa ou errada, possível ou inaceitável; ao contrário, é preciso levar em consideração a equivocidade constitutiva da língua. Pode-se afirmar que o enunciado analisado recupera discursos que tomam a língua como uma estrutura una e completa, sem falhas, e o falante nativo como plenamente consciente e infalível, como o ideal a ser atingido na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao referir-se ao seu nível, o sujeito coloca-se numa posição inferior ("não estava no mesmo nível") em comparação ao falante nativo. Pode-se concluir, com base nas outras sequências analisadas, que o 'nível' a que ele se refere é o domínio completo do idioma, o "inglês perfeito"; no entanto, como já apontamos, os discursos que circulam sobre aprendizagem de línguas estrangeiras reservam esse lugar ao falante nativo, restando ao sujeito-aluno "o domínio incompleto e imperfeito da língua" (Rajagopalan, 1997b, p.33). Essa representação do aprendiz de língua inglesa é marcada, portanto, pelo discurso que atribui um lugar de legitimação ao falante nativo (Fortes, 2008), ao mesmo tempo em que marginaliza o falante não-nativo, a quem caberia o erro, a falha e a falta de adequação às situações reais de comunicação. Apesar dos estudos de vários autores (Widdowson, 1994; Canagarajah, 1999; Alptekin, 2002; Rajagopalan, 2004; Jenkins, 2006; entre outros) sobre a importância de se levar em consideração o falante não-nativo e seu contexto local de aprendizagem nas discussões sobre ensino de língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira, nota-se ainda a recorrência, entre alunos, mas também entre professores formados e em formação (Baghin-Spinelli, 2002), de um discurso, tomado ainda como verdadeiro, de valorização do falante nativo.

O sujeito-aluno fala, assim, de um lugar discursivo considerado inferior e associa ao falante nativo uma imagem positiva, enquanto a ele resta "falar errado" para ir "se comunicando". No entanto, apesar de o nativo estar

geralmente associado ao domínio perfeito da língua inglesa nas sequências discursivas analisadas, a imagem que os sujeitos associam ao lugar ocupado por esse falante nativo é também negativa, relacionada à imposição da língua inglesa e à conseqüente submissão dos sujeitos a essa língua para que a comunicação se estabeleça. Passemos à análise dos excertos 3, 4, 5, nos quais os alunos descrevem sua experiência com falantes nativos, e do excerto 6, em que o entrevistado fala sobre o possível interesse desses nativos em aprender a língua portuguesa. Com base nessa análise, discutiremos as imagens associadas ao falante nativo de inglês pelo sujeito-aluno, e à própria imagem que esse sujeito se atribui em relação a esse falante:

Excerto 3:

A2: (...)...agora, experiências lá fora, indo num museu e pedindo alguma informação, assim, você vê que não se esforçam muito [em se fazer entender], não. “Latino que não sabe inglês, povo inferior”, eu acho que passa pela cabeça [dos nativos] um pouco, sim.

Excerto 4:

A3: É, eles [nativos] não facilitam, não são todos, assim, eu não tenho, não tive muito contato com eles, mas, por exemplo, eles, eles se acham o ‘ó’, né, o suprassumo, então, eu tenho experiência disso e não gostei.

Excerto 5:

A9: [Os nativos] tentavam [se fazer entender] porque eu repetia, porque a gente pedia “Você pode repetir?”, então eles até repetiam, né, mas com aquela cara de “Poxa, eu não quero repetir. Tô te fazendo um favor”.

Excerto 6:

E: E você acha que os nativos têm interesse em aprender português?

A7: São muito poucos, a não ser os que têm interesse em morar no país. Caso contrário, não. Só negócios. Não têm interesse algum. Pedem pra que a gente fale a língua deles. A língua nativa. Não se esforçam de forma alguma (...) ‘Ou você fala o meu idioma ou eu não me comunico com você.’

Ao analisar esses dizeres, é possível notar que à imagem do falante nativo como aquele que domina perfeitamente sua língua materna, os alunos associam uma imagem marcada pelo sentimento de superioridade (“eles se acham o ‘ó’, o suprassumo”), pelo desprezo e pela intolerância em relação a

outros povos (“Latino que não sabe inglês, povo inferior”), e pela imposição de seus valores e da sua língua (“Ou você fala o meu idioma ou eu não me comunico com você”).

Ao mesmo tempo em que associam ao falante nativo um lugar privilegiado no discurso, o qual se sustenta graças à língua inglesa, os alunos criticam, de certa forma, a imposição do inglês como única língua válida para a comunicação internacional, o que implicaria a subjugação do falante não-nativo à língua do outro, cabendo, à língua portuguesa, um papel secundário e dispensável em relação ao inglês. Parece-nos relevante transferir para esta análise o que Phillipson (1992), atendo-se ao contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, definiu como a ‘falácia do monolinguismo’, discutida no capítulo 1 desta dissertação. Em outras palavras, se é verdade que o ensino de língua inglesa privilegiou – e ainda privilegia – aulas ministradas apenas em inglês, para evitar o uso da língua nativa do aluno em sala de aula, nota-se que esse monolinguismo também é imposto em situações reais de comunicação entre falantes não-nativos e nativos de língua inglesa. Não cabe à língua materna dos alunos qualquer lugar nessa interação; ao contrário, segundo eles, sua língua – e os próprios sujeitos – são interditados (“Ou você fala o meu idioma ou eu não me comunico com você”) e rebaixados a uma condição inferior (“Latino que não sabe inglês, povo inferior”), em comparação aos falantes nativos de língua inglesa. Nota-se, nesses casos, que a falácia do monolinguismo persiste mesmo fora da sala de aula, como se não fosse permitido a qualquer outra língua ocupar o lugar de língua franca em interações entre falantes de várias nacionalidades. Tem-se aqui outro exemplo de um discurso que funciona como verdadeiro – o discurso que define a língua inglesa como única língua que permite a comunicação global, justificando, ‘naturalmente’, o monolinguismo que se impõe não apenas nas salas de aula, mas em qualquer contexto de interação entre falantes do mundo inteiro.

Ao referir-se ao falante nativo como aquele que se considera o ‘suprassumo’, julgando os demais falantes como ‘inferiores’, o sujeito traz à tona, em seu dizer, referências a essa imposição lingüística e cultural do outro, que o oprime e o subjuga. Podemos analisar os dizeres destacados nos excertos 3-6 como exemplos de sequências que deixam entrever tentativas de

resistência do sujeito a um já-dito que legitima o inglês como única língua franca, ao mesmo tempo em que destitui as demais línguas de qualquer relevância no cenário internacional.

Referimo-nos a “tentativas de resistência” porque, apesar das críticas feitas à imposição da língua inglesa e à suposta superioridade do falante nativo, é preciso lembrar que esta análise se baseia nas impressões dos alunos e nas imagens que estes fazem de si mesmos e do outro (no caso, o falante nativo) no discurso. Com base nesse imaginário, os sujeitos acreditam que são posicionados no discurso de forma desigual e discriminatória pelo falante nativo através de imagens que, segundo os próprios sujeitos, esse falante associaria ao aluno de língua inglesa brasileiro. Em outras palavras, o sujeito toma como pressuposto que o lugar que ele ocupa no discurso é inferior e invariavelmente subordinado à imposição linguística do falante nativo de inglês. Esse posicionamento pode ser interpretado ao mesmo tempo como sintoma e denúncia do seu assujeitamento, sobretudo pelo uso recorrente do discurso direto (excertos 3, 5 e 6). Isso porque o uso do discurso relatado, e principalmente do discurso direto, produz a ilusão de neutralidade e reprodução fiel do que foi dito, ou seja, produz o efeito de verdade. Vale a pena retomar aqui um ponto fundamental relacionado ao discurso direto discutido por Authier-Revuz (1998): o fato de que toda forma de representação de um discurso outro depara-se com o problema do sentido e, portanto, marca o registro da interpretação. Nas sequências discursivas analisadas acima, é interessante notar que a introdução do discurso direto é modalizada pelos alunos (“Eu acho que *passa pela cabeça* um pouco, sim”, “repetiam, mas *com aquela cara de...*”), o que já sugere o caráter interpretativo desses dizeres ‘relatados’. O que se observa nesses casos é a atribuição de dizeres a um outro (locutor 2 – neste caso, o falante nativo) através do uso do discurso direto, provocando um aparente apagamento do locutor 1 e produzindo, conseqüentemente, a ilusão da não-intervenção nesse enunciado. Em outras palavras, o locutor 2 (a quem o locutor 1 atribui dizeres como “Latino que não fala inglês, povo inferior” e “Pôxa, eu não quero repetir, tô te fazendo um favor”) parece ser o único locutor presente nessas sequências discursivas, uma vez que o locutor 1 é apagado da cena enunciativa.

Dessa forma, o mesmo sujeito que ocupa e reitera implicitamente uma posição de inferioridade através da reprodução de uma suposta fala do falante nativo, também resiste a essa posição, ao explicitá-la em seu dizer, mostrando-se, assim, crítico a respeito da imposição da língua do outro. Essa duplicidade é sintomática da tensão que discutimos anteriormente entre o exercício do poder e a tentativa de resistência a esse poder por parte do sujeito, que sempre tem sua promessa de completude – e também de liberdade – adiada. Vale lembrar que essa posição inferior à qual o aluno é constantemente associado é indissociável das relações de força subjacentes à interação entre alunos brasileiros de língua inglesa e falantes nativos de inglês. Nos excertos 7 e 8, apresentados a seguir, os sujeitos explicitam essas relações, associando uma posição de força ao falante nativo:

Excerto 7

E: E como foi essa experiência? Era mais difícil falar com nativos ou não-nativos?

A8: Os nativos intimidam se são nativos de grande poder de decisão. Não por serem nativos. Então se é alguém da Receita Federal americana, um diretor de uma grande empresa, aí bloqueia.

E: Então o que intimida não é a questão da língua em si?

A8: É o cargo.

Excerto 8

E: E você se sente mais intimidada⁸ falando com nativos ou com não-nativos?

A10: Eu me sinto mais intimidada falando com nativo.

E: Por que você acha isso?

A10: Porque é a língua nativa deles e se torna mais difícil de eu entender do que um estrangeiro falando inglês.

Nos excertos acima, os alunos entrevistados relacionam a dificuldade em comunicar-se com falantes nativos de inglês ao desequilíbrio das relações de poder entre o aluno brasileiro e esse falante, que não apenas tem o inglês como primeira língua (“é a língua nativa deles”), como também pode ocupar cargos de destaque em empresas ou no governo (“se é alguém da Receita

⁸ O termo “intimidada (o)” foi usado pela pesquisadora nas primeiras entrevistas realizadas, mas foi posteriormente evitado ao perceber-se que o termo induz o aluno a posicionar-se segundo nossa orientação.

Federal americana, um diretor de uma grande empresa”), o que lhe asseguraria uma posição duplamente privilegiada na interação com falantes não-nativos. Em outras palavras, a questão tratada aqui não se resume apenas ao aspecto linguístico, e os alunos estão cientes disso: o principal fator de desigualdade é a própria relação de poder, que é inerente à organização hierárquica da maioria das corporações. A língua também é um elemento desestabilizador, mas um elemento que funciona quando associado a um contexto hierárquico que facilita sua imposição.

Mais uma vez é interessante notar como os sujeitos avaliam criticamente seu lugar no discurso e as relações que se estabelecem na interação com o falante nativo; o que não significa, porém, que são capazes de alterar esse lugar ou desestabilizar essas relações, que também os constituem. Um exemplo da complexidade dessas relações advém da forma como cargo e língua se relacionam e se influenciam: se, por um lado, saber falar inglês pode representar uma condição privilegiada para o aluno brasileiro, ser um *falante nativo* de inglês ‘de grande poder de decisão’ implica falar de um lugar que não está ao alcance desse aluno, cuja posição passa a ser a de sujeito desejante, constituído pela falta. Grigoletto (2004) destaca a recorrência do discurso da falta nas discussões sobre a constituição de professores e alunos de língua estrangeira: “falta de aptidão, falta de competência na língua estrangeira, falta de conhecimento”. Poderíamos afirmar, com base nos excertos analisados até aqui, que a essa formação discursiva da falta, de caráter linguístico, acrescenta-se, muitas vezes, a falta de poder político e social na relação com o falante nativo, uma vez que seu papel, no cenário político internacional ou dentro de uma empresa multinacional, tende a ser menor se comparado à sua contraparte de outros países de origem anglo-saxã, como Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo.

Na relação com o falante nativo, nota-se, portanto, que, embora crítico, o próprio sujeito-aluno posiciona-se nesse “lugar da falta e/ou da falha” (Baghin-Spinelli, 2002), que também é ocupado pelo professor brasileiro de inglês, formado ou em formação. O sujeito parece incapaz de se desvencilhar desse imaginário que o associa a esse lugar inferior, desprestigiado, como se não lhe coubesse outro. Isso porque as imagens que o sujeito-aluno brasileiro faz de si

mesmo e do falante nativo pertencem a um imaginário discursivo que opõe falantes nativos e não-nativos, reservando aos primeiros o polo positivo da oposição (o falante nativo domina a língua inglesa, sabe o que está certo e errado, ocupa posições de poder), enquanto os não-nativos ocupariam o polo negativo, marcado pela falta dos atributos do nativo (não dominam o inglês, cometem erros, não ocupam posições de poder). Voltamos a ressaltar que a classificação baseada em oposições binárias constitui uma estratégia através da qual o significado é fixado, garantindo a permanência das relações de poder existentes (Derrida, 1999)⁹. Ao posicionar-se em oposição ao outro, considerado superior, o “eu” é definido apenas como aquilo que o outro não é. A diferença é vista, aqui, de forma negativa, como um elemento de exclusão e marginalização do aluno brasileiro.

Vale lembrar aqui a crítica feita por Prodromou (2009) ao uso do termo “não-nativo”, o qual, segundo o autor, é bastante revelador dessa oposição binária em que um dos polos se caracteriza pela falta, e é definido pela negação, ou seja, pelo que não é. O nativo, sob essa perspectiva, constitui o termo privilegiado da oposição, sinônimo de completude e infalibilidade. Como já antecipamos no primeiro capítulo desta dissertação, optamos por utilizar a classificação nativo X não-nativo em nossa pesquisa porque pretendemos analisar de que forma o sujeito se posiciona em relação ao falante nativo de inglês: o sujeito-aluno ocuparia sempre essa posição inferior, marcada pela falta e criticada por Prodromou por necessariamente remeter aos padrões estabelecidos pelo falante nativo, ou poderia o sujeito ressignificar seu lugar enquanto “falante não-nativo” e ocupar outra posição nessa relação, passando a considerar-se um falante de inglês competente e capaz de comunicar-se sem depender de um padrão único imposto pelo falante nativo? É essa questão que nos interessa analisar nesta pesquisa, e voltaremos a tratá-la no capítulo 3.

2.4 Representações da língua inglesa e da língua portuguesa

É interessante observar como nos excertos 6 e 8 analisados acima os alunos referem-se à língua inglesa como a “língua (nativa) deles [dos falantes

⁹ DERRIDA, Jacques. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 1999.

nativos de inglês]”, ou como “o meu idioma”, ao fazer uso do discurso direto para imaginar dizeres possíveis desse falante nativo de língua inglesa. É possível afirmar que esses alunos consideram o inglês como uma língua que pertence a um outro, uma língua realmente “estranha”, como sugere Coracini (2003) -, que lhes falta e os oprime (“Latino que não sabe inglês, povo inferior”).

Percebe-se como a questão da falta é crucial para se compreender não apenas as representações associadas a esse sujeito-aluno brasileiro, mas os próprios dizeres que justificam a aprendizagem da língua inglesa no Brasil, atribuindo-lhe qualificativos como ‘necessária’, ‘essencial’, ‘indispensável’, o que implica, conseqüentemente, a desqualificação daqueles que não têm o inglês como língua estrangeira. Segundo Grigoletto (2007), há um discurso homogeneizante sobre a necessidade de se aprender inglês no Brasil e um efeito discursivo que leva o sujeito a responsabilizar-se pela aprendizagem da língua para atender às demandas profissionais do mercado de trabalho. A autora recorre a exemplos da mídia impressa brasileira contemporânea para analisar como o indivíduo é interpelado a aceitar o fato de que deve dominar a língua inglesa se pertencer ao grupo de brasileiros interessados em ter uma carreira de sucesso. No contexto atual, as línguas são vistas, ainda segundo a autora, como mercadorias, e a língua inglesa seria aquela com maior valor de mercado, enquanto a língua portuguesa seria desprestigiada. Há, portanto, uma região do interdiscurso relacionada à aprendizagem do inglês no Brasil que parece justificar a necessidade da língua inglesa e a inferioridade do português.

É possível observar, nos excertos 9 e 10 apresentados a seguir, como esse interdiscurso irrompe nos dizeres dos alunos:

Excerto 9

E: Você acredita que há interesse tanto dos nativos como dos não-nativos em aprender o português, ou em saber mais sobre nossa língua e cultura?

A2: (...) a minha experiência, é que nós, como precisamos do inglês, da língua inglesa, a gente se esforça muito mais para falar, para ser entendido, né? Então, é a experiência que eu...e como o americano não precisa do português para ABSOLUTAMENTE nada, né, ele, assim, a sensação que eu tenho é que ele não se esforça...

Excerto 10

E: E por que você acredita que a gente se interessa mais em falar inglês?

A6: Porque a gente precisa mais da língua, né? Porque tudo hoje é em inglês, internet, tudo, né? Precisa muito da...E também é assim meio que uma obsessão, né? E a gente desde criança, a gente foi bombardeado com informações da língua inglesa, né? E assim, eles não são bombardeados com...pra ele..no acesso à internet, é a língua que eu vejo desde que eu nasci.

Nessas sequências discursivas, os sujeitos referem-se ao estudo da língua inglesa utilizando orações subordinadas causais (introduzidas, no primeiro exemplo, por ‘como’ em ‘como precisamos do inglês’, e no segundo, por ‘porque’, em ‘porque a gente precisa mais da língua’, o qual, não se pode deixar de mencionar, também está sendo utilizado pelo aluno como resposta ao “Por que...” da pergunta da pesquisadora), o que sugere a referência a um já-dito – anterior e exterior ao enunciado – que o sujeito toma como verdade (a necessidade de se estudar inglês), sem questionar o efeito ideológico que a retomada desse pré-construído implica. Ao irromper no dizer com efeito de pré-construído, a ‘necessidade de se aprender inglês’ se naturaliza, tornando-se, portanto, indiscutível. Esses são apenas dois exemplos que reforçam o que foi dito anteriormente acerca do conjunto dos discursos sobre a aprendizagem de língua inglesa no Brasil e os efeitos de verdade produzidos pelos enunciados que remetem a essa região do interdiscurso.

No entanto, ao mesmo tempo em que o sujeito parece recuperar essa região do interdiscurso sem questioná-la, seu dizer sugere uma atitude menos submissa, que deixa implícita a crítica do sujeito à forma como a língua inglesa domina todas as áreas do conhecimento. Um exemplo pode ser identificado no último excerto transcrito, na sequência da oração causal “Porque a gente precisa mais da língua, né?”, quando o depoente argumenta que “a gente foi bombardeado com informações da língua inglesa”. Pode-se interpretar o uso do termo ‘bombardear’ como uma sugestão de que a aprendizagem do inglês resulta de uma imposição, de uma necessidade que se impôs à força, contrapondo-se aos sentidos já pré-estabelecidos que associam a língua inglesa ao sucesso profissional e pessoal. Ou seja, se por um lado se observa, nessa sequência discursiva, a emergência de sentidos recorrentes acerca do ensino de inglês (‘porque a gente precisa mais da língua’), ao mesmo tempo

nota-se também um deslocamento desses sentidos e o questionamento do efeito de evidência (a ‘necessidade’ de se aprender inglês) através do uso do verbo ‘bombardear’ para descrever a influência do inglês no Brasil (‘a gente foi bombardeado com informações da língua inglesa’).

Outro exemplo bastante significativo encontra-se na entrevista do aluno identificado como A5, que descreve suas impressões a respeito da sua experiência com falantes nativos:

Excerto 11

A5: (...) Os americanos, algumas pessoas de negócios que eu tive contato na empresa, assim, parece que a gente tem a obrigação de falar. Eles até podem aprender algumas palavras, alguns cumprimentos [em português], mas não sei disso. (...) Realmente você percebe que você que tem que fazer um esforço maior pra ser entendido do que, aqui no Brasil pelo menos, né, do que eles fazem...é claro, eles tentam se fazer entender, mas parece que a obrigação é sua de saber falar o inglês. Esse é o sentimento.

Aqui, o deslocamento de sentido ocorre através da modalização (‘parece’), que põe em xeque o efeito de evidência associado à obrigação de saber falar inglês. Além disso, enquanto no caso anterior o aluno chega a reconhecer a onipresença do inglês e a conseqüente necessidade de se aprender essa língua (apesar do ‘bombardeio’ associado a sua imposição), neste caso, a análise da sequência discursiva sugere o questionamento da própria ‘obrigação’ de se aprender inglês, confrontando os sentidos pré-construídos que fazem parte da representação imaginária acerca da língua inglesa no Brasil. Trata-se, aqui, de outro exemplo de resistência dos alunos à imposição da língua inglesa, o qual, ao irromper nos dizeres dos alunos através da própria materialidade linguística, ‘mexe’ com as redes de memória (Pêcheux, 1990), permitindo o deslocamento de sentidos e sua reatualização.

Como foi dito na introdução desta dissertação, na produção discursiva há sempre uma tensão entre repetição e deslocamento de sentidos já-constituídos, podendo resultar daí sentidos novos, que, no entanto, nunca são inteiramente originais ou isolados de qualquer sentido prévio. Bethania Mariani, em seu artigo intitulado *Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito* (1998), reitera essa posição, afirmando que permanecer na suposição de uma produção original ou primeira “é estar sob o efeito das evidências idealistas” (p.

94). Mas há, segundo ela, uma tensão entre paráfrase e polissemia, e é essa tensão que constitui o movimento da significação. Interessa-nos analisar essa tensão nesta pesquisa, e acreditamos que, embora o sujeito pareça estar sob o efeito de evidências que considera verdadeiras e irrefutáveis, seu dizer é sempre polissêmico, podendo fazer irromper outros sentidos.

Voltemos por ora ao excerto 10, no qual o aluno afirma que “tudo hoje é em inglês, internet, tudo (...)”. Ele procura justificar a necessidade de se aprender a língua inglesa nos dias atuais, fazendo referência à variedade de contextos em que o inglês é utilizado internacionalmente. Não há dúvida quanto à relevância da língua inglesa para a ciência, a tecnologia, o comércio internacional, a diplomacia, a mídia e a cultura como um todo. A expansão do inglês teve início no século XVII, com o processo de colonização empreendido pelos ingleses, e no século XX essa expansão acelerou-se consideravelmente com a emergência dos Estados Unidos como potência militar e tecnológica, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (Troike¹⁰, 1977 apud Phillipson, 1992).

É comum, portanto, referir-se hoje ao inglês como “língua internacional”, e interessa-nos analisar aqui de que forma essa classificação influencia as representações de língua inglesa – e, por comparação, de outras línguas, como a portuguesa – que podem ser observadas nos dizeres dos alunos. Para isso, propõe-se, inicialmente, uma análise das principais características de uma língua internacional apresentadas por diferentes autores. Em sua maioria, essas características dizem respeito ao uso do inglês em vários contextos e por falantes das mais diversas nacionalidades. Graddol (1997) aponta a dificuldade de se propor uma definição satisfatória para o termo, e afirma que a questão quantitativa não basta como critério para explicar a posição privilegiada de uma língua internacional.

McKay (2002), por exemplo, afirma que para que uma língua seja considerada internacional, não basta que essa língua tenha um número elevado de falantes nativos, como é o caso do árabe ou do mandarim. É preciso que ela seja usada em larga escala também para a comunicação entre

¹⁰ TROIKE, R.C. The future of English. Editorial, **The Linguistic Reporter**. v. 19, n. 8, p. 2, 1977.

falantes nativos de outras línguas. E é essa característica, segundo a autora, que faz do inglês a língua internacional *par excellence*.

Crystal (1997), por sua vez, relaciona o status de língua internacional ao desenvolvimento de um “papel especial [de uma determinada língua], reconhecido em todos os países”¹¹ (p.2), por ser essa a língua oficial ou a principal língua estrangeira aprendida nesses países. O inglês é, de fato, a língua central de comunicação entre falantes nativos de várias línguas, uma vez que a grande maioria aprende inglês como segunda língua, nos países do chamado *círculo exterior*, como propôs Kachru (1989), que incluiriam a Índia, Nigéria, entre outros, ou como língua estrangeira, nos países do *círculo em expansão*, como China, Japão e Brasil. Crystal acrescenta, no entanto, que esse status de língua internacional está relacionado ao poder político do povo que tem essa língua como primeira. E se outrora o poder militar também era fundamental para a expansão de uma língua, é preciso ressaltar, como sugere Graddol (1997), que o poder econômico, cultural e tecnológico torna-se cada vez mais relevante no contexto atual, definindo novas políticas e motivações para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no mundo, e para a manutenção do seu status de língua internacional.

Smith¹² (1976 apud McKay, 2002), um dos primeiros autores a propor uma definição para o termo, afirma que “uma língua internacional é aquela usada por pessoas de diferentes nações para se comunicarem umas com as outras”¹³ (p.38). O autor destaca ainda em sua definição a relação entre língua internacional e cultura, afirmando que, por tratar-se de uma língua ‘desnacionalizada’, os aprendizes não precisariam internalizar as normas culturais dos falantes nativos dessa língua [no caso, o inglês].

A definição de Smith, proposta em 1976, reflete uma visão considerada, atualmente, bastante questionável pelo fato de sugerir a dissociação entre língua e cultura como se fosse possível separá-las, ignorando aspectos culturais e ideológicos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Vale lembrar que língua e cultura são inseparáveis, uma vez que a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural (Kramsch, 1998).

¹¹ Tradução nossa.

¹² SMITH, L. English as an international auxiliary language. **RELC Journal** v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.

¹³ Tradução nossa.

Assim, acreditamos que desvincular a aprendizagem e o uso da língua inglesa da cultura anglo-saxã, além de ser impraticável, também significaria excluir questões fundamentais, de cunho cultural, político e ideológico, da discussão a respeito das implicações do status de língua internacional que o inglês adquiriu ao longo do tempo.

Embora a posição de Smith não seja mais predominante entre pesquisadores da área de TESOL, não se pode negar que ela ainda influencia consideravelmente as discussões acerca do ensino de inglês como língua internacional. Autores como Mondiano (2001), por exemplo, embora reconheçam “[a impossibilidade de] aprender uma língua estrangeira sem ser influenciado ideológica, política e culturalmente”, acredita que a única solução para neutralizar o impacto que a expansão da língua inglesa tem sobre os aprendizes seria “o ensino (...) de uma forma geográfica, política e culturalmente ‘neutra’ de inglês, percebida como uma língua voltada para a comunicação global, e não como propriedade de falantes nativos” (p. 344). A posição de Mondiano, embora, a nosso ver, válida ao criticar a ‘posse’ da língua inglesa por um grupo de falantes (os nativos), resume o desejo de muitos defensores de EIL (Inglês como língua internacional, na sigla em inglês) de uma língua neutra, ‘des-nacionalizada’ (como havia sugerido Smith) e desvinculada de qualquer cultura ou ideologia. Em outras palavras, uma língua praticamente artificial, o que o inglês – e as demais línguas vivas – estão longe de ser.

A impossibilidade de dissociar língua e cultura ao tratar-se de uma língua de caráter internacional vai além do contexto de ensino e aprendizagem de inglês. Não se pode ignorar o fato de que a presença ostensiva do inglês nas ciências, no desenvolvimento tecnológico, na indústria do entretenimento, na mídia e nas várias formas de expressão cultural e artística constitui uma forma de imposição do inglês e dos valores culturais associados aos países anglo-saxões que produzem e exportam esse conhecimento para os demais países. A legitimação do inglês como língua internacional *par excellence* resultou de um trabalho ideológico que permitiu a expansão do inglês e da cultura anglo-saxã de forma acelerada no século XX, graças a um discurso que justificava a necessidade aparentemente natural de se aprender inglês, pela

sua importância como língua franca e como meio de comunicação neutro e apolítico. Este, assim como o discurso sobre a infalibilidade do falante nativo, constituem exemplos de discursos que funcionam como verdadeiros, produzindo efeitos de poder (Foucault, 2008) ao legitimar o inglês como língua de status internacional e ao submeter falantes de outras línguas à sua influência.

É interessante lembrar aqui a crítica feita por Pennycook (1994) em *The Cultural Politics of English as an International Language* a essa visão tão difundida da língua inglesa. Segundo o autor, a opção pelo inglês é vista como **natural**, resultado de um contexto internacional que tornaria o inglês essencial; **neutra**, pois é vista como dissociada de seu contexto cultural original; e **benéfica**, por contribuir para o desenvolvimento de todas as nações. O autor lembra, no entanto, que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira – e, em especial, do inglês – nunca é neutro; e neste caso, particularmente, a naturalidade e o benefício associados à língua inglesa justificariam sua imposição aos falantes de outras línguas. Essa é a base do imperialismo linguístico, amplamente discutido por Phillipson em *Linguistic Imperialism* (1992), e definido como uma forma de dominação – no caso, da língua inglesa – através do “estabelecimento e da reprodução contínua das desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e as outras línguas”¹⁴ (p. 47). Segundo Phillipson, a principal força desse imperialismo está na forma como ele se naturaliza, através da internalização de um discurso hegemônico pelos povos dominados. Vale lembrar que Phillipson, assim como Pennycook, dão ênfase ao papel hegemônico da língua inglesa em ex-colônias de países anglófonos, onde o inglês chega a constituir uma ameaça à própria existência das línguas nacionais. Embora o papel do inglês no Brasil e em ex-colônias britânicas não seja coincidente, acreditamos que as obras desses autores podem corroborar uma reflexão mais ampla sobre a influência do inglês enquanto língua franca, e as implicações da hegemonia da língua inglesa em países periféricos, que tenham sido – ou não – colônias britânicas no passado.

Para compreender como esse discurso hegemônico funciona, parece-nos relevante lembrar que, historicamente, a expansão da língua inglesa

¹⁴ Tradução nossa.

ocorreu às custas de outras línguas, consideradas inferiores, e graças a um discurso colonialista que justificava a imposição do inglês e dos valores culturais do colonizador europeu. Segundo esse discurso, que se difundiu no século XIX, caberia ao império britânico a missão de civilizar o não-europeu, considerado inferior e selvagem (Pennycook, 1994), e comumente associado à imagem da criança, que precisaria de orientação e regras, impostas, no caso, pelo colonizador. Pennycook menciona também o discurso religioso anglicano, fundamental para a sustentação desse discurso colonialista, uma vez que, para a igreja, a expansão do Império Britânico seria uma manifestação da vontade divina, e caberia aos ingleses levar a civilização para os povos considerados culturalmente inferiores. A língua inglesa, conseqüentemente, constituía um exemplo de superioridade dos colonizadores, o que justificaria sua imposição aos não-europeus.

Já no século XX, a expansão do inglês deveu-se a políticas linguísticas, empreendidas principalmente pelo Conselho Britânico (British Council), criado em 1934 com o objetivo de promover a apreciação da cultura e civilização britânicas, através do incentivo ao uso e estudo da língua inglesa (Pennycook, 1994). Pennycook destaca o papel comercial e político do Conselho Britânico, responsável pela expansão do inglês entre os países em desenvolvimento através de cursos, pesquisas, elaboração e venda de materiais didáticos, congressos, etc. Se, no século XIX, a expansão do inglês ocorreu graças às políticas expansionistas justificadas pelo discurso colonialista, no século XX a língua inglesa tornou-se um produto comercializável e altamente lucrativo.

Não se questiona o papel hegemônico que a cultura anglo-saxã e a língua inglesa ocuparam ao longo da história. O que se discute atualmente, no entanto, são as novas interpretações e possíveis conseqüências da chamada “globalização do inglês”, sobretudo no que diz respeito ao falante não-nativo de língua inglesa, e ao papel do inglês enquanto língua internacional. Se, por um lado, considera-se a aprendizagem de inglês uma necessidade, por permitir o acesso a melhores empregos, a pesquisas em várias áreas, e sobretudo, à comunicação com pessoas do mundo inteiro, falar inglês também pode representar, para o falante não-nativo, a submissão a um padrão linguístico e cultural determinado pelo falante nativo de inglês, e a possível supressão de

sua identidade cultural na tentativa de se equiparar a esse falante nativo. Esse é, segundo Michael Joseph e Esther Ramani (2006), o “paradoxo do acesso”: se é concedido acesso à língua dominante, reforça-se sua dominação; se [...] o acesso à língua de poder é negado, reforça-se a marginalização dos alunos¹⁵” (p. 189). Embora os autores façam referência ao contexto específico do ensino de inglês como segunda língua em países como a África do Sul, esse paradoxo é o principal motivo de inquietação de estudiosos e profissionais relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês em todo o mundo, uma vez que, como afirma Mondiano em seu artigo intitulado *Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL* (2001), por representar uma força dominante no mundo inteiro, tanto no âmbito econômico, como cultural e ideológico, a língua inglesa pode ser responsável por uma “anglo-americanização” do não-nativo, de modo a “diluir e corromper as características particulares de outras línguas e culturas¹⁶” (p. 340).

Não se pode negar que, nas últimas décadas, vem ganhando força um movimento amplamente apoiado por linguistas e profissionais da área de TESOL, que defende a “desmistificação” do falante nativo e a valorização de um ensino crítico da língua inglesa. Embora recorrente nos estudos de teóricos da área, uma mudança efetiva de foco no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira ainda é raramente observável na prática; ainda atribuem-se frequentemente posições distintas a falantes nativos e não-nativos de inglês, legitimando os primeiros como representantes das normas linguísticas e culturais da língua inglesa, e marginalizando os não-nativos pela sua incapacidade de reproduzir essas normas de acordo com o padrão estabelecido pelo falante nativo e tomado como referência em exames de proficiência e em avaliações sugeridas nos materiais didáticos. Estes últimos, aliás, continuam a ser essencialmente anglocêntricos, como sugeriu Prodromou em seu artigo *English as Cultural Action*, ainda na década de 80. Isso porque os livros didáticos funcionam como veículos ideológicos que excluem a característica dialógica dos textos e reproduzem uma visão estereotipada dos Estados Unidos e da Inglaterra, como Rufino observou em

¹⁵ Tradução nossa.

¹⁶ Tradução nossa.

sua dissertação de mestrado (2002). Segundo a pesquisadora, o inglês é geralmente exaltado direta ou indiretamente nesses materiais como uma língua neutra, de caráter internacional, sinônimo de progresso científico e tecnológico; aprender inglês seria, segundo essa visão, uma escolha natural para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Nesses materiais didáticos, tanto o ‘eu’ americano como o britânico também são exaltados através de textos que tratam de instituições ou indivíduos dos Estados Unidos ou da Inglaterra que ajudam pessoas ou países em condições desprivilegiadas. Além desse discurso humanitário, os textos apresentam também essas culturas anglo-saxãs como homogêneas, símbolos da democracia e liberdade, e livres de conflitos sociais.

Poder-se-ia contra-argumentar, neste ponto, afirmando-se que o contexto atual de ensino de língua inglesa, em que o número de falantes não-nativos já supera o de falantes nativos de inglês, torna quase inevitável a preocupação de autores de materiais didáticos e editoras com o mercado internacional, levando à inclusão de documentos escritos e orais nos quais exemplos de “world englishes” são apresentados, além de imagens e referências a falantes de outras línguas e culturas. Acreditamos, porém, que apesar de visarem o mercado internacional, esses materiais não conseguem atender necessidades locais, uma vez que contêm apenas referências a outras nacionalidades e mostram exemplos pontuais de outras variantes da língua inglesa, sem levar em consideração particularidades culturais ou linguísticas desses aprendizes de inglês. Essa mera referência a outras nacionalidades induz a descrições generalistas, reificadoras, e essa visão, segundo Rufino, “pode ter o efeito de homogeneizar os membros de um grupo social, como se todos agissem e pensassem da mesma forma” (Rufino, 2002, p.95). Em geral, o que se observa em textos sobre outras culturas é uma representação reducionista do outro como exótico e diferente, visão semelhante à de um turista que vê o outro de forma superficial e descontextualizada, o que produz e reforça estereótipos.

Mas talvez o resultado mais surpreendente da pesquisa de Rufino seja a constatação de que os materiais didáticos editados no Brasil, voltados ao público brasileiro, contêm textos que, ao invés de valorizar ou ao menos

problematizar a cultura nacional, exaltam valores e aspectos culturais das culturas anglo-saxãs, ignorando o contexto local e as condições de recepção do texto por leitores brasileiros. É possível perceber, assim, como os materiais didáticos corroboram uma visão estereotipada do falante nativo e não-nativo de inglês, além de apresentarem a língua inglesa como sendo naturalmente benéfica e homogênea.

Por ora, voltemos aos excertos 9 e 10 para observar de que forma a língua portuguesa e o inglês são representados, e como essas representações reproduzem um imaginário sobre a condição do português em relação a uma língua considerada internacional.

No excerto 9, foi analisado o uso da conjunção “como” em “como precisamos do inglês” para estabelecer uma relação com um já-dito tomado como pressuposto (no caso, a necessidade de se aprender a língua inglesa). Vale a pena agora analisar a outra sequência em destaque: “como o americano não precisa do português para ABSOLUTAMENTE nada”, na qual o aluno utiliza o advérbio “absolutamente” para intensificar a negação (“não precisa”, “nada”) ao referir-se à falta de uma finalidade para a aprendizagem da língua portuguesa por falantes de outras nacionalidades. Essa sequência opõe-se à primeira analisada, na qual o aluno destacava a necessidade de se aprender inglês, provavelmente devido ao seu status de língua internacional e à sua onipresença em praticamente todas as áreas (como fica explicitado no excerto 9). Pode-se concluir que o português, por não ter essa importância ou essa posição no cenário internacional, é representado como uma língua sem qualquer interesse para outros falantes que não têm o português como língua nacional.

Vale lembrar aqui a pesquisa de Claudete Ghiraldelo (2003) sobre as representações imaginárias de língua portuguesa construídas por sujeitos-alunos em idade escolar. A autora observou que muitos depoentes, ao serem entrevistados, manifestaram o desejo de ter outra língua materna – e não apenas de *aprender* uma língua estrangeira –, e um dos motivos apresentados seria o fato de o português não ser uma língua falada internacionalmente, como é o caso do inglês. Para esses sujeitos, a língua portuguesa também não serviria para “ABSOLUTAMENTE nada”, pois sua importância está restrita aos

países de língua portuguesa. Para compreender a preferência do sujeito por uma língua outra, que não lhe pertence, Ghiraldelo cita Prasse¹⁷ (1997) e sua interpretação psicanalítica para esse desejo pela língua do outro; segundo Prasse, trata-se de um desejo de ocupar o lugar do outro através da aprendizagem dessa língua outra, e não necessariamente um desejo de saber (uma língua). O sujeito buscaria, assim, “gozar como o outro goza” (Ghiraldelo, p. 65), para, simbolicamente, fruir das riquezas do outro e do seu papel de prestígio no cenário internacional. Ainda segundo Prasse, esse desejo revelaria certa inquietação com relação à própria língua materna, que vai de encontro ao sentimento de completude e familiaridade comumente associados a essa língua primeira.

Essa atitude com relação à própria língua é bastante significativa: a aprendizagem da língua inglesa constitui, para o aluno brasileiro, um meio de ocupar o lugar do falante nativo, o qual representa tudo aquilo que esse sujeito-aluno não é e não tem, mas deseja ser e possuir. Sob um viés psicanalítico, esse é um sujeito desejante, como já mencionamos anteriormente; um sujeito que se constitui pela falta: por sentir que lhe falta a competência numa língua internacional e por considerar-se, em geral, inferior em relação ao falante nativo. O português não parece constituí-lo, não ‘acontece’ no sujeito (Orlandi, 1998), ou seja, não o completa (mesmo que ilusoriamente) como se esperaria de uma língua supostamente ‘materna’. Ao contrário, para esse sujeito falante de português, o outro representaria a unidade, a realização do seu desejo de plenitude, e a língua estrangeira representaria o meio para se alcançar esse lugar privilegiado ocupado pelo outro.

É possível perceber, com base nessa análise, a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto processo de subjetivação (Celada, 2008), como foi sugerido no primeiro capítulo desta dissertação. É a partir do contato com a língua estrangeira que o sujeito “percebe” sua língua nacional (e materna?) e a forma como ela o constitui. É o confronto com esse novo simbólico que vai ressignificar a relação entre o sujeito e sua língua, promovendo novas identificações. Neste caso, o contato com a língua inglesa

¹⁷ PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. Tradução por D.D. Estrada. **A Clínica Lacaniana**. Revista Internacional, ano1, n. 1, 1997, pp. 63-73.

significa, para o sujeito, vislumbrar um lugar de completude na língua do outro como uma forma de compensação para a falta que o constitui, e que também é constitutiva da sua língua. No excerto 11, essa falta – e o conseqüente ‘estranhamento’ da língua dita materna pelo sujeito – advém da percepção do português como uma língua sem valor no mercado internacional, uma língua que outros falantes não teriam interesse em aprender. No excerto 12, apresentado a seguir, esse desinteresse pela língua portuguesa também é asseverado por outros alunos entrevistados:

Excerto 12

E: E com esses nativos, (...) eles tentam aprender outras línguas ou se interessam pelo português, querer saber falar alguma coisa?

A10: Acho que europeu com europeu, né, e latino eu acho que não, não tem muito interesse, a menos que se case com uma brasileira, e aí então surge o interesse, mas de forma geral não vejo interesse e nem por língua daqui mesmo, né, mesmo o espanhol, apesar de Espanha, tudo, acho que também não tem muito interesse. Acho que alemão, francês, holandês, aí tem uma facilidade e interesse, mas português eu não vi nenhum interesse.

É interessante notar que o aluno condiciona o possível interesse pelo português a uma situação bastante particular (o casamento com uma brasileira), sem a qual talvez o interesse de um falante de outra nacionalidade pela língua portuguesa não se justificaria. Ao mesmo tempo, o aluno aproxima o português do espanhol, para exemplificar o desinteresse geral por línguas “daqui”, uma referência aos países da América Latina. Não haveria, portanto, “nenhum interesse” (mais uma vez, a negação é enfatizada) pela língua portuguesa, ao contrário de línguas de países europeus, como alemão, francês, holandês. Nota-se, mais uma vez, que na comparação com o inglês e até com outras línguas, o português é depreciado pela falta de representatividade para a comunicação internacional. Assim como foi observado na análise das representações do falante nativo e do aprendiz brasileiro, este último volta a posicionar-se no lugar da falta, desejando a língua do outro pela sua relevância como língua internacional, em detrimento do português, representado como uma língua sem qualquer atrativo para um falante de outra nacionalidade além do português. É interessante notar também que alguns alunos relacionam esse desinteresse pela língua portuguesa à

dificuldade de se aprender e usar o português, outro ponto observado por Ghiraldelo (2003) em sua análise. Assim como os depoentes cujos dizeres foram analisados pela pesquisadora, os alunos entrevistados para esta pesquisa afirmaram que falantes de outras nacionalidades teriam mais facilidade e interesse em falar outras línguas (excerto 12). No excerto 13, abaixo, o entrevistado faz referência à dificuldade do português em oposição à língua inglesa, servindo-se, para isso, do exemplo de um americano que se mudou para o Brasil e teve que aprender o português:

Excerto 13

E: E ele (americano) fala português?

A3: Fala, mas foi muito difícil pra ele, é, falar a nossa língua.

E: Interessante.

A3: É, então ele troca, né, porque geralmente eles trocam muito, porque o inglês é mais, assim sucinto, o português já é uma coisa mais complicada pra eles entenderem.

E: Então pra ele foi difícil?

A3: Pra ele foi difícil. Mas a esposa dele é brasileira. E foi pra lá, e se conheceram lá. Então pra ela foi bom, porque ela não sabia muito bem o inglês, então uniu o útil ao agradável.

Nessa sequência, vale ressaltar o contraste entre as representações da língua inglesa e da língua portuguesa: a primeira é descrita como sendo sucinta, o que também remete a um discurso da praticidade e objetividade da língua inglesa e da própria cultura anglo-saxã. Ser prolixo não se adequa a essa cultura que valoriza a rapidez e a brevidade. Em oposição a essa concisão do inglês, a língua portuguesa é representada como “mais complicada” para ser entendida, além de ser “difícil falar a nossa língua”. Acreditamos que o aluno se refere, aqui, à língua enquanto forma, ao português oficial, o qual provavelmente também deve ser – ou já ter sido – difícil para o próprio sujeito-aluno em algum momento da sua aprendizagem. Mais uma vez, portanto, a língua portuguesa afasta-se da ideia de conforto e segurança que se costuma associar (de forma dicotômica) à língua materna, constituindo, nessas sequências, a língua de estranhamento para o sujeito, o que talvez se justifique pelo fato de se estar fazendo referência à língua oficial, aprendida na escola como norma a ser interiorizada.

Essa suposição ganha força ao analisarmos a parte final dessa sequência, na qual o entrevistado afirma que a mudança do Brasil para os Estados Unidos foi vantajosa “*pra esposa*”, deixando implícita a desvantagem que representou para o marido o caminho inverso, ou seja, a vinda para o Brasil. Nessa sequência, a língua portuguesa é caracterizada pelo que não é enunciado: ao afirmar que a esposa “uniu o útil ao agradável”, referindo-se à mudança para os Estados Unidos e à aprendizagem do inglês, o aluno deixa entrever uma posição oposta em relação à língua portuguesa, considerada pouco útil no contexto internacional, e pouco agradável, por ser de difícil uso e compreensão. Também é interessante notar como, para a esposa, a aprendizagem da língua estrangeira é vista como prazerosa, o que leva a nos fazer crer que a língua do outro representou, para ela, um lugar de identificação e familiaridade.

Esse não-dito a respeito da língua portuguesa e do inglês é bastante significativo da relação complexa que os sujeitos estabelecem com sua língua materna e com a língua estrangeira, e permite-nos concluir que, na maioria das sequências analisadas, o português é representado como a língua da falta, com a qual os sujeitos não se identificam plenamente. O inglês, por outro lado, é representado como a língua internacional prática, sucinta, útil, e fundamental para a comunicação no mundo globalizado. Observa-se, aqui, outro exemplo de classificação dicotômica, através de uma oposição binária em que o “eu” – aluno brasileiro – tem como primeira língua o português, língua da falta, que representa “ABSOLUTAMENTE nada” para o “outro” da oposição, o falante nativo de inglês, privilegiado por falar uma língua de status internacional e com a qual exerce poder sobre o “eu”.

Porém, embora a língua portuguesa não represente um lugar de familiaridade para o aluno brasileiro, não podemos afirmar que os sujeitos encontrem completude e identificação – ilusórias, como já ressaltamos – na língua inglesa, uma vez que também resistem a ela, como observamos na análise dos excertos 10 e 11, em que os entrevistados criticavam o “bombardeio” da língua inglesa e a suposta “obrigação” de aprender uma língua que não é sua. Percebe-se, portanto, como é complexa a relação entre as línguas, e como essa complexidade é representativa da própria

heterogeneidade constitutiva da língua e dos sujeitos. Pode-se concluir que a condição de ser/estar entre línguas também é sempre complexa, como se observou no caso do português, língua falada por todos os alunos desde a infância, mas que não lhes é sempre “familiar” – “familiar” tomado aqui no sentido do “heimlich” freudiano, como o lugar do que é conhecido e, por isso, reconfortante; e no caso da língua inglesa, que a maioria acredita ser mais fácil e mais relevante que o português no cenário internacional, mas a qual tampouco lhes é “familiar”, o que os leva a criticar sua imposição e a resistir, em alguns casos, à ‘necessidade’ de aprendê-la.

2.5 Representações da identidade nacional brasileira

Embora o tema da identidade nacional brasileira não tenha sido proposto diretamente aos alunos entrevistados, foram recorrentes as tentativas de descrição do ‘brasileiro’ como forma de explicitar as diferentes atitudes com relação ao interesse em conhecer outra cultura e se comunicar em uma língua estrangeira. Essa era a discussão proposta pela última pergunta da entrevista, sobre o possível interesse de falantes nativos e não-nativos de inglês em aprender a língua portuguesa e a cultura brasileira. Observemos, a seguir, algumas sequências selecionadas para análise:

Excerto 14

A2: É, ele (falante nativo) não precisa (falar português) e...mas eles (brasileiros) também são amáveis, né, o brasileiro é um povo simpático lá fora, então tenta (...) Então, a impressão que eu tenho é que o brasileiro, ele tenta, realmente, se fazer entender, e tal, gesticula, se não sai nas palavras, sai nos gestos, tal, que é uma característica do povo, muito extrovertido, né? Me parece isso.

Excerto 15

A3: (...) Mas eu acho que nós brasileiros nos esforçamos muito mais por nós sermos muito receptivos a outras nacionalidades, nós temos um coração mais aberto, um calor mais, assim, de recebê-los, e até de irmos, pra, pra poder comunicar porque a gente gosta deste contato com a...e eles já não. (...) eu tenho um mexicano diretor da empresa, que veio *pra* cá faz 3 anos, e ele fala muito bem o português, se esforça pra falar o português correto. Já tem outro que é bem *light*, e *pra* escrever é péssimo, e *pra* falar também é péssimo o

português, apesar de ele falar assim / e a gente entende, e tudo, mas ele não fala.

E: Mexicano?

A3: Não, esse é argentino. Um é mexicano e o outro é argentino. Então eu, na minha / os argentinos não se esforçam muito, os mexicanos se esforçam um pouco mais...é uma coisa engraçada porque os mexicanos têm uma coisa também de latino, né, essa coisa mais aberta, mais extrovertido.

Excerto 16

A7: A gente se dedica mais. A gente não é tão preso à cultura. A gente se molda muito melhor do que eles. A gente se adapta mais.

Excerto 17

A8: A gente tem um jogo de cintura, a gente é muito mais aberto pra isso. [falar uma outra língua]

Excerto 18

A9: Olha, o que eu percebi lá é que nós somos bem, como é que eu posso dizer, simpáticos, sabe, nós conseguimos lidar com tudo um pouquinho...

Excerto 19

A10: Mas eu acho que tem o fato *do* brasileiro ter um critério um pouco diferente, então se *tá* no nível básico, ou mesmo intermediário, já também se sente confortável pra conversar por um “approach” que é mais brasileiro, mais de simpatia, de se esforçar pra falar, de ser agradável (...)

Antes de procedermos à análise das sequências selecionadas, vale lembrar que, ao tratarmos a questão da identidade cultural de um povo, é preciso levar em consideração não apenas elementos como as origens étnicas, as tradições, a língua, e a religião desse povo, mas também, como sugere Ladmiral (1989), uma subjetividade coletiva, que existe sob a forma de representação social, constituída por imagens, símbolos, estereótipos, mitos de origem, relatos históricos, que dariam unidade e “personalidade” à “consciência coletiva” de um grupo social (Ladmiral, 1989, pp. 9-10).

O autor reitera a importância da linguagem nesse processo representacional, pois é no discurso que a coletividade busca uma “formulação de sua unidade e uma imagem de sua identidade, em oposição a outros grupos” (Ladmiral, 1989, p.95). Como antecipamos no início desta dissertação, compartilhamos a perspectiva dos Estudos Culturais, segundo a qual a

identidade não pode ser considerada um fato concluído, e sim uma produção, constituindo-se dentro da representação e pelo discurso. A construção da identidade está, portanto, sempre em processo, sujeita a mudanças, o que significa que toda identidade pode ser re-posicionada. E afirmar que a identidade emerge através de práticas discursivas nas quais os indivíduos interagem e se posicionam (Denora e Mehan¹⁸, 1994, apud Moita Lopes, 1998) implica considerar, necessariamente, a participação do outro na constituição da nossa identidade. Coracini (2003) retoma Kristeva para lembrar-nos de que “o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que o outro pensa que somos; a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem” (p. 151). Em seu artigo *Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1* (1998), Moita Lopes cita Johnston (1973, apud Kitzinger¹⁹, 1989, p.82) para concluir que “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”. A identidade vai sendo, assim, construída e desconstruída pelo olhar do outro.

Pode-se concluir, portanto, que o mesmo é válido para as identidades culturais, que tampouco podem ser consideradas naturais ou parte de nossa herança genética. Ao considerarmos aqui uma identidade cultural particular – a identidade nacional -, é preciso lembrar que o próprio conceito de nação é resultado de uma construção de sentidos produzidos por uma cultura nacional, que funciona como um sistema de representação que permite a um grupo social identificar-se simbolicamente com essa nação (Hall, 2006). Em outras palavras, uma cultura nacional é um dispositivo discursivo que, ao representar uma unidade fictícia, constroi a identidade nacional de um grupo.

Passemos à análise das sequências discursivas apresentadas acima. Há vários elementos relevantes nesses dizeres que merecem destaque. Inicialmente, chama a atenção o fato de que vários alunos justificam o “esforço” supostamente maior por parte dos brasileiros em falar inglês através de

¹⁸ DENORA, T. & MEHAN, H. (1994) Genius: A social construction, the case of Beethoven's initial recognition. In: Sarbin, T.R. & Kitsuse, J.I. (eds.), 1994.

¹⁹ KITZINGER, C. (1989). Liberal humanism as an ideology of social control: the regulation of lesbian identities. In Shotter, J. & Gergen, K. (eds.), 1989.

atributos como simpatia (“também são amáveis (...) o brasileiro é um povo simpático lá fora”), receptividade (“por nós sermos muito receptivos a outras nacionalidades”), generosidade (“nós temos um coração mais aberto”), jogo de cintura (“a gente tem um jogo de cintura” e “nós conseguimos lidar com tudo um pouquinho”), capacidade de adaptação (“a gente se molda muito melhor do que eles. A gente se adapta mais”) e pouco apego à própria cultura (“a gente não é tão preso à cultura”). Esses são qualificativos comumente presentes no imaginário acerca do povo brasileiro, frequentemente encontrados na mídia, mas também em livros didáticos e guias turísticos sobre o Brasil. É interessante notar como os alunos buscam definir sua “brasilidade” recorrendo a um imaginário social construído ao longo da história, e geralmente associado a características psicológicas que procuram generalizar uma identidade brasileira.

O brasileiro é, portanto, representado por essas falas que constituem seu imaginário social. É no interior desse imaginário que os indivíduos se percebem em relação a si mesmos e em relação a outros, e é através dele que as sociedades expressam suas identidades e objetivos, e organizam seu passado, presente e futuro (Baczko²⁰, 1984 apud Gregolin, 2003), de forma a forjar uma unidade e um sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade.

No caso brasileiro, a busca de uma identidade nacional foi sempre uma constante, e vários autores, de diversas áreas, procuraram descrever a “brasilidade” seja por um viés psicológico e cultural, atribuindo ao brasileiro características como alegria, cordialidade, preguiça e malandragem, seja por um viés histórico-crítico, definindo a identidade “original” do brasileiro através de um elemento como, por exemplo, o patriarcado ou a mentalidade colonial (Backes, 2000). Podemos afirmar que essa busca de elementos que o definem faz parte da própria constituição da identidade do brasileiro. Fischer²¹ (1999), citado por Backes (2000), argumenta que não é comum a todos os países o fato de haver várias gerações preocupadas com a afirmação da identidade nacional, sendo essa preocupação mais acentuada entre autores de países

²⁰ BACZKO, B. **Les imaginaires sociaux. Mémoire et espoirs collectifs**. Paris : Payot, 1984.

²¹ FISCHER, Luis Augusto. **Para fazer diferença**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1998.

colonizados. A observação de Fischer parece-nos bastante pertinente, mas vale a pena lembrar que, se por um lado é verdade que talvez essa não seja uma preocupação tão recorrente em nações colonizadoras, houve vários momentos na história em que a afirmação da identidade nacional fez-se necessária também nesses países, como foi o caso dos movimentos de unificação na Europa, no século XIX, marcados pela busca de um ideal de unidade nacional. Aliás, o nacionalismo europeu dessa época é um exemplo de como o ideal de nação constitui uma ficção: unificações como a italiana e alemã, longe de buscarem simplesmente a exaltação de um sentimento nacional, visavam conciliar interesses políticos e econômicos da burguesia. A construção de uma unidade nacional, para suprimir divergências e evitar conflitos, foi possível graças à adoção de símbolos, mitos e de uma língua oficial que passaram a constituir determinado grupo que, até então, não compartilhava a mesma tradição, valores e língua.

Voltando ao caso brasileiro, observa-se, como foi dito, a incompletude desse processo de afirmação nacional, e uma constante insegurança sobre o que, de fato, significa ser brasileiro. Para Darcy Ribeiro (1995), a identidade do brasileiro teria sido criada a partir da negação de sua origem puramente índia, puramente negra ou puramente européia, sem, no entanto, conquistar uma consciência nacional para compensar a perda da inocência do autóctone. Na essência do brasileiro estaria um tipo fundido e metamorfoseado, que se oporia à “ninguendade” associada às outras origens (índio, negro e europeu). Assim como Backes, acreditamos que a insegurança sobre o “eu” brasileiro, que desde sua origem foi associado à “ninguendade” definida por Ribeiro, como se não fosse ninguém, justificaria a preocupação do brasileiro em dizer quem é, em definir sua identidade para encontrar-se.

Na literatura, evidencia-se essa preocupação com a busca de um caráter nacional brasileiro desde o século XIX, após a Independência do Brasil em 1822, quando os autores brasileiros procuraram definir algo “tipicamente nacional” para diferenciar a nova nação do seu status anterior de colônia. Porém, para estabelecer uma tradição nacional, era preciso recorrer à língua do colonizador, e muitas vezes, à sua visão de mundo. Mas enquanto na maioria das ex-colônias da América as elites buscaram se diferenciar do

colonizador, classificando-se como “criollas” de forma a se identificar com a terra e o povo local, no Brasil não houve qualquer movimento de identificação das elites com a nova nação que estava em formação (Backes, 2000). E este talvez seja um elemento de fundamental importância para a discussão da formação de uma identidade nacional no Brasil, pois ao mesmo tempo em que o brasileiro sempre buscou definir-se para descobrir uma identidade própria, esta não lhe parece tangível, pois ele não acredita pertencer a ela. Pode-se dizer que ele ainda é marcado pela “ninguendade” da sua origem. E nos dizeres de A7 transcritos acima (“A gente não é tão preso à cultura. A gente se molda muito melhor do que eles. A gente se adapta mais”), percebe-se como esse não-pertencimento, ou a falta de identificação com essa cultura dita nacional, faz parte desse imaginário do brasileiro, e permite, supostamente, uma adaptação melhor a outra cultura que não seja a sua.

Essa atitude com relação à cultura brasileira remete-nos à análise de Calligaris (2000) acerca da complexidade do povo brasileiro, constituído por duas figuras que marcam o seu discurso, sem se excluírem: a do colonizador e a do colono. Segundo o psicanalista italiano, que se surpreendeu ao ver tamanho desprezo dos brasileiros pelo próprio país, o colonizador, que saiu de seu país em busca da felicidade que lhe era interdita em seu país de origem (interdição do corpo da mãe pátria pelo pai), impôs sua língua e explorou as riquezas da nova terra, acreditando ser possível fazer gozar outro corpo, não interdito. Porém, o colonizador não teve seu desejo realizado, uma vez que o gozo só poderia ser encontrado na mãe, ou seja, no seu país de origem e na sua língua materna. O colonizador persistiu em sua exploração desse novo corpo com o qual não se identificou e sobre o qual só lhe restou exercer sua força.

A figura do colono, por sua vez, representa aquele que abriu mão da sua língua e do seu país de origem em busca de uma nova terra que fizesse dele um sujeito, que lhe desse um nome, atuando como um pai que o reconhecesse. Segundo Calligaris, o colono buscava um nome, um reconhecimento, e não o gozo da nova terra. O país, no entanto, não conseguiu ocupar o lugar desse pai que pudesse nomeá-lo e interdita-lo,

regulando seu gozo. Restou-lhe tomar o corpo e escravizá-lo, sem interdições e, portanto, sem limites.

As duas figuras representariam uma fundação fracassada, que deixou marcas no país e nos brasileiros. O autor menciona algumas consequências dessa falta de filiação e de uma exploração sem regras e incessante: a nostalgia de uma referência simbólica perdida, a impunidade, a corrupção, o jeitinho, a criminalidade, a malandragem, o desperdício, entre outras.

Tanto do ponto de vista do colonizador como do colono, o Brasil representaria o lugar do desejo frustrado, o qual acaba se manifestando através do desprezo pela cultura desse país que o recebeu, mas que não lhe proporcionou o gozo esperado. Pode-se interpretar o desejo pela língua do outro como parte dessa busca por uma identificação, por uma completude que, apesar de ilusória, o sujeito acredita poder encontrar no outro.

A interpretação psicanalítica de Calligaris parece-nos válida como uma possível interpretação da complexa formação da identidade nacional brasileira. Porém, assim como Backes (2000), acreditamos que toda discussão acerca da questão identitária que faz uso de figuras para caracterizar uma subjetividade corre o risco de uniformizar um grupo, e de levá-lo a ocupar o lugar sugerido por essas figuras. É recorrente a identificação com as características que parecem inerentes a uma suposta identidade, mas que acabam agrupando e classificando indivíduos através de “qualidades psicológicas promovidas à condição de identidade nacional” (Backes, 2000, p. 53). E para um povo que historicamente busca definir-se e estabilizar sua identidade, a oferta de categorias prontas, fechadas, com características que todos, de alguma forma, compartilham ou acreditam compartilhar, é bastante tentadora, levando o sujeito a aceitar essa categorização como definidora da sua identidade. Essa descrição da brasilidade fixa o lugar do brasileiro, produzindo uma “ilusão imaginária de homogeneidade” (Passos, 2006, p. 61) através do estabelecimento de categorias estanques e bem delimitadas, baseadas em imagens que visam à autenticidade. O ‘perigo’ do próprio conceito de imagem já foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação, com base em Bhabha, que destaca a frustração que sempre advém da busca pela imagem ‘autêntica’ de si mesmo, uma vez que esta, por mais autêntica que possa parecer,

permanece sempre apenas uma imagem. Esse modo de representação, como postula Souza (2004) “se considera transparente, direto e não-mediado, e implícita nele está a dialética sujeito/objeto, essencial/inessencial” (p. 115). Essa dialética torna equivalentes a percepção de um objeto e a apreensão da sua essência pelo sujeito, como se o objeto visto representasse de fato o objeto em si. A produção de uma imagem de identidade e a tentativa de levar o sujeito a assumir essa imagem como se ela representasse sua essência é um aspecto constitutivo do processo de construção da identidade em contextos coloniais, como reitera Bhabha. O autor ressalta o caráter híbrido da linguagem, e conseqüentemente da representação, destacando a importância da dimensão histórica e social da percepção da linguagem e de todo o processo representacional – e, acrescentamos, do processo de construção das identidades.

Ao definirem o povo brasileiro como “simpático lá fora” (A2), “[muito receptivo] a outras nacionalidades”, “mais extrovertido” (A3), “mais aberto” e com “jogo de cintura” (A8), os alunos tendem a representar o Brasil e sua própria identidade através de categorias fechadas, que supostamente encerrariam as principais características do povo brasileiro, permitindo estabilizar uma identidade brasileira graças a uma homogeneidade reconfortante – embora ilusória.

Essa seleção de atributos a que os alunos se referem para caracterizar o brasileiro não é infundada. Chauí (2000) argumenta que a representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos diz respeito à crença generalizada de que o Brasil: “1) é ‘um dom de Deus e da Natureza’; 2) tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; 3) é um país sem preconceitos (...), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça; 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar (...)” (Chauí, 2000, p. 8). Essa representação remonta à origem do mito fundador do Brasil, que data do início da colonização, mas que continua a se fazer presente, construindo novos sentidos de forma a repetir-se através da sua própria reformulação. Trata-se, portanto, da criação e sustentação de uma narrativa referente a um momento passado imaginário, a partir do qual a nação teria sido

fundada (Chauí, 2000). Segundo a autora, essa fundação é representada ao mesmo tempo como emanando da sociedade, e engendrando a própria sociedade da qual ela emana; o discurso fundador dá significado e promove a união de um grupo a um destino nacional com o qual esse grupo se identifica através de uma tradição comum, construída com o objetivo de representar as experiências, símbolos e eventos históricos partilhados (Hall, 2006).

No caso brasileiro, é interessante notar que desde a chegada dos portugueses a terras brasileiras, esse discurso fundador tomou como referência a perspectiva do colonizador, que considerava a colônia uma “terra abençoada por Deus” (Chauí, 2000), pela exuberância da sua natureza e fertilidade do solo. O índio, por sua vez, foi representado pelo português de forma infantilizada, como um selvagem primitivo que caberia ao colonizador – e mais especificamente, à igreja – catequizar. Nota-se, portanto, que o discurso colonial visava fixar uma identidade brasileira através da produção de um discurso que descrevia a alteridade (no caso, o índio) reconhecendo apenas suas peculiaridades culturais, seu exotismo, suprimindo qualquer referência histórica ou política que possibilitasse dar voz ao outro e questionar seu silenciamento. Orlandi (1990) argumenta que o discurso colonial constroi uma história em que o índio é apagado como alteridade, constituindo-se apenas como “singular”, por ter “particularidades” que o diferenciam do padrão europeu. O português, ao falar sobre o índio, o constroi como um outro excluído, apagando-o e privando-o de uma memória própria. Orlandi conclui que não é o discurso do Brasil que define o brasileiro, e sim o discurso sobre o Brasil, aquele que organiza e disciplina a memória, acabando por fixá-la e reduzi-la. Em outras palavras, a fala do brasileiro significa através da memória do já-dito europeu, incorporando os sentidos produzidos pelas muitas vozes que definem sua “brasilidade”.

Em vários momentos da história, buscou-se pensar a singularidade da identidade nacional brasileira no domínio da cultura, julgando-se o brasileiro por suas “qualidades”, sem, no entanto, uma reflexão acerca do seu papel na história e da possibilidade de deslocamento da sua identidade (Orlandi, 1990). Após a independência do Brasil, por exemplo, fez-se necessário forjar uma cultura nacional brasileira que representasse a nação agora independente;

para isso, procurou-se descobrir elementos definidores da cultura brasileira de forma a construir uma narrativa da nação e um “caráter nacional brasileiro”. Vale lembrar que o próprio conceito de “caráter nacional”, segundo Perry Anderson²² (1985 apud Chauí, 2000), visa cobrir todos os traços de um grupo, sendo auto-suficiente e mutável. Essa possibilidade de mudança permitiu, ao longo da história, a adaptação das características do “caráter nacional brasileiro” de acordo com o momento sociopolítico, os interesses das classes que (re)produziram o discurso da “brasilidade”, e sobretudo, as ideias europeias mais marcantes em cada época (Leite, 2002). Adaptou-se, portanto, o caráter nacional brasileiro com o passar do tempo, mas poucas vezes questionou-se sua totalidade e fechamento.

Simpatia, receptividade, cordialidade, jogo de cintura e pouco apego à própria cultura – atributos definidores da identidade brasileira, segundo os alunos entrevistados – constituiriam traços da sobrevivência de características que, durante séculos, foram atribuídas ao caráter nacional brasileiro e adaptadas ao longo do tempo para se adequar às diferentes épocas e realidades. Interessa-nos discutir aqui as implicações da emergência desse imaginário nos dizeres dos alunos, e analisar de que forma esses dizeres reiteram sentidos construídos ao longo do processo de formação do caráter nacional brasileiro.

Para isso, buscaremos na literatura algumas das principais imagens simbólicas da “brasilidade” que foram construídas desde a independência do Brasil, uma vez que a própria literatura é, no caso brasileiro, “sintoma da busca da nacionalidade” (Backes, 2000). Dante Moreira Leite (2002), em sua obra *O caráter nacional brasileiro*, faz uma análise detalhada de obras de sociólogos, poetas e ensaístas que se dedicaram ao estudo dos traços definidores do caráter nacional brasileiro e buscaram defini-los em sua plenitude positiva ou negativa (Chauí, 2000). Muitos apresentam características contraditórias ao definir o brasileiro, o que reflete a impossibilidade de fechamento e controle dos sentidos, além da tentativa de homogeneização do próprio caráter nacional. No entanto, foi através dessas descrições que se construiu um saber sobre o “ser

²² ANDERSON, P. **Linhagens do estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

brasileiro” e se definiu um discurso do “verdadeiro” acerca da identidade nacional brasileira, reproduzido até hoje.

Afirmar, por exemplo, que o brasileiro “não é tão preso à cultura” e por isso “se molda muito melhor” que os outros, ou seja, “se adapta mais” (excerto 16) remonta a um saber acerca do brasileiro ao qual está associada uma posição marcada pelo desapego cultural, o que lhe permitiria adaptar-se mais facilmente à cultura do outro, do estrangeiro. Na literatura, não foram raros os autores que corroboraram a construção desse saber acerca do brasileiro, como mostra Leite em sua obra. Silvio Romero, por exemplo, analisou o caráter nacional brasileiro sob uma perspectiva predominantemente negativa, considerando o brasileiro atrasado, inferior, marcado pela tendência à imitação do estrangeiro. Considerar a possibilidade de desvincular-se de sua língua e cultura para adaptar-se à língua inglesa e à cultura do estrangeiro poderia reiterar a representação do “ser brasileiro” como uma identidade que se acredita marcada pela inferioridade política, econômica e cultural, de menor valor na relação com o estrangeiro.

Já analisamos anteriormente dizeres nos quais o brasileiro é descrito como aquele que se submete a uma condição imposta pelos falantes nativos que “pedem para que a gente fale a língua deles” e “não se esforcem de forma alguma (para se fazer entender)” (A7). Vale lembrar ainda os dizeres de A2 destacados no excerto 10 acerca do desinteresse de falantes nativos em aprender a língua portuguesa em contraposição ao interesse de falantes de português em aprender a língua inglesa. Ao afirmar que “como precisamos do inglês, da língua inglesa, a gente se esforça muito mais para falar”, o sujeito sugere que o brasileiro, por ocupar uma posição inferior na relação com o falante nativo, aceita sua condição e esforça-se para falar a língua do outro, do estrangeiro. Ao brasileiro faltaria iniciativa para impor-se e assumir um lugar de força na relação com o outro (historicamente, o colonizador, e neste contexto específico, o falante nativo de língua inglesa). Observa-se aqui a emergência do discurso da resignação, também associado historicamente ao brasileiro, como se pode observar na descrição do caráter nacional por Silvio Romero, que associa à brasilidade características como apatia, falta de iniciativa e desânimo.

Porém, ao analisarmos novamente o excerto 16, é interessante notar como os dizeres de A4 (“A gente não é tão preso à cultura”, “A gente se molda muito melhor do que eles”, “A gente se adapta mais”), em vez de submissão ao estrangeiro, constituem outros sentidos acerca da capacidade de adaptação do brasileiro a outra cultura, que passa a ser interpretada como uma vantagem do aprendiz brasileiro. A sequência discursiva em questão remete aos dizeres que circulam entre profissionais e alunos de língua inglesa acerca da necessidade de se “pensar em inglês” e de se desapegar de sua língua materna para evitar qualquer interferência da primeira língua na aprendizagem da segunda. Voltamos a perceber aqui a força do princípio do monolinguismo discutido por Phillipson (1992) no imaginário de professores e alunos, segundo o qual o ensino de inglês (e, acreditamos, outros contextos de uso em que o inglês se faz presente como língua internacional, impondo-se como única língua de comunicação) deve ser ministrado em língua inglesa de forma a impedir qualquer manifestação em língua materna para que esta não interfira na aprendizagem da segunda língua.

Se voltarmos mais uma vez aos dizeres selecionados para análise nos excertos 14-19, é possível concluir que todos os sujeitos se apropriam de um imaginário essencialmente positivo acerca do brasileiro e o reproduzem, relacionando características como simpatia, receptividade e cordialidade à disposição e ao esforço do aprendiz brasileiro em falar a língua inglesa. A2 faz referência à simpatia e à sociabilidade do povo, definindo-o como “amáveis” (os brasileiros), “um povo simpático lá fora” e “um povo muito extrovertido”, assim como A10, que destaca o “approach” mais brasileiro, “mais de simpatia, (...), de ser agradável”. A3 destaca a hospitalidade e a tolerância do povo (“por nós sermos mais receptivos a outras nacionalidades”), além da sua generosidade (“nós temos um coração mais aberto”).

Para compreender como esse saber que define o brasileiro como simpático e receptivo foi construído ao longo da história, voltemos à literatura e à obra de Leite para uma análise detalhada de outros autores que se debruçaram sobre as características peculiares do caráter nacional brasileiro. Afonso Celso, por exemplo, cujo nacionalismo exaltado foi muito criticado pelos modernistas, associava ao brasileiro “hospitalidade (...), paciência e

resignação; doçura (...) e desinteresse; caridade; ‘acessibilidade que degenera, às vezes, em imitação do estrangeiro’; tolerância, ausência de preconceitos de raça, cor, posição; (...)” (Leite, 2002, p. 261). Os únicos defeitos do brasileiro seriam “falta de iniciativa, decisão e firmeza” (Leite, 2002, p. 262), como já observara Silvio Romero.

Já Gilberto Freyre, ao considerar a influência negra na formação do brasileiro, argumentava que este teria recebido do negro “a revelação de uma bondade porventura maior que a dos brancos” (Freyre²³, 1946, p. 586 apud Leite, 2002). Além disso, o brasileiro teria recebido também a alegria do negro, que afastaria a tristeza e melancolia de portugueses e índios (Freyre, 1946, p. 738, apud Leite, 2002).

Sérgio Buarque de Holanda, por sua vez, relacionava aspectos como a falta de hierarquia, o individualismo e a desordem ao caráter nacional brasileiro. Segundo o autor, o brasileiro seria inquieto e aventureiro, revelando uma ânsia de prosperidade sem custo, de posição e riqueza fáceis (Leite, 2000, p. 401). Ao tratar a questão da distinção entre o privado e o público, Sérgio Buarque de Holanda destacou a “cordialidade” como o traço fundamental do brasileiro, ao discutir a relação entre a família e o Estado, o privado e o público. O termo, usado principalmente com um propósito político, foi interpretado como sinônimo de bondade por muitos, levando o próprio autor a criticar esse outro efeito de sentido associado a “cordialidade”. O poeta e ensaísta Cassiano Ricardo, por exemplo, sugeriu que se empregasse a palavra “bondade” como sinônimo de cordialidade, uma vez que, com base na história do Brasil até aquele momento, o brasileiro poderia ser considerado mais bondoso do que outros povos, buscando estabelecer harmonia e entendimento, o que resultaria na ausência de preconceitos raciais.

Essa visão do brasileiro como um povo bondoso e sem preconceitos foi compartilhada por Fernando Azevedo, ensaísta e sociólogo que também escreveu sobre a cultura brasileira. Segundo Azevedo, essa bondade poderia ser observada com a chegada de um visitante a povoados muito isolados: o forasteiro era sempre bem recebido e bem tratado por todos. Além da bondade, a religiosidade constituiria um fator relevante na definição do caráter nacional

²³ FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: ed. José Olympio, 1946.

brasileiro, pois ela pode ter determinado “a resignação, a docilidade e a submissão diante de fatalidades físicas e morais” (Leite, 2002, p. 392), traços que também caracterizariam o brasileiro. Leite resume a descrição de Fernando Azevedo, enumerando as principais características psicológicas do brasileiro mencionadas pelo sociólogo: “altruísta, sentimental, generoso, capaz de paixões violentas, mas pouco duráveis, pouco amigo da ordem, pacífico, hospitaleiro, mas desconfiado, tolerante por temperamento e despreocupado” (Leite, 2002, p. 394).

Nas descrições dos diversos autores selecionados, observa-se a recorrência de alguns traços supostamente definidores da identidade nacional: bondade, afabilidade, tolerância, hospitalidade, generosidade, resignação e submissão – associadas à falta de iniciativa e à imitação do estrangeiro –, sociabilidade, malandragem e despreocupação.

Há ainda um traço que a observação atenta dos dizeres de A8 e A9 deixa entrever, e que talvez seja aquele que o brasileiro considere o mais representativo da sua identidade nacional: o “jeitinho brasileiro”. Embora não seja explicitado nos dizeres dos sujeitos, o “jeitinho” pode ser apreendido através da referência ao “jogo de cintura” do brasileiro (A8) e à sua “capacidade de lidar com tudo um pouquinho” (A9). O jeitinho brasileiro já foi objeto de estudo de vários autores (Da Matta²⁴, 1979; Da Matta²⁵, 1984; Borges²⁶, 2006; Ferreira, 2003; entre outros) interessados em analisar de que forma o brasileiro faz uso desse recurso para driblar a autoridade, abrir exceções e obter o que quer. O conceito de “jeitinho”, comumente associado à tentativa de levar vantagem em tudo, mobiliza sentidos que atravessam a linha da moralidade e da ética, podendo confundir-se com esperteza, malandragem – que remetem à descrição do brasileiro sugerida por Sérgio Buarque – mas também com flexibilidade, como uma saída para os problemas que o brasileiro enfrenta diariamente. Segundo Ferreira (2003), enquanto o efeito de sentido produzido em “levar vantagem em tudo” é extremamente negativo, com o

²⁴DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

²⁵DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

²⁶BORGES, F.C. **A filosofia do jeito: um modo brasileiro de pensar com o corpo.** São Paulo: Summus, 2006.

“jeitinho” o grau de adesão seria maior, chegando a haver “uma simpática tolerância e uma aceitação consentida” (p. 77) de sua prática. O próprio uso do diminutivo contribui para esse efeito. O jeitinho constitui, assim, uma alternativa à rigidez da autoridade através de um discurso emocional que desestrutura a formalidade e possibilita uma situação contraditória descrita por Da Matta (1984) como “pode-e-não-pode”, na qual a cordialidade abre exceções sem, no entanto, constituir pretexto para abrir futuras exceções.

Da mesma forma, cordialidade e “jeitinho” são apresentados em conjunto pelos alunos entrevistados, e também neste caso o “jeitinho” é percebido como um traço positivo da identidade brasileira, pois permitiria ao aprendiz, graças ao caráter amável e ao coração aberto do brasileiro, falar a língua estrangeira com maior desenvoltura.

A referência indireta ao “jeitinho”, assim como a afirmação de que o aprendiz brasileiro, por ser “amável”, “ter jogo de cintura” e “um coração mais aberto”, dispõe-se a aprender a língua inglesa para poder comunicar-se com outros falantes, mostrando-se “muito receptivo a outras nacionalidades”, constituem exemplos da emergência de estereótipos acerca do brasileiro e de sua cultura nacional nos dizeres dos alunos. E antes de analisar como esses estereótipos são apropriados pelos sujeitos e funcionam no discurso, é preciso esclarecer como entendemos a noção de estereótipo nesta pesquisa, e como ela é significativa para a análise proposta.

O termo ‘estereótipo’ tem sua origem relacionada à tipografia ou litografia, e designava a chapa metálica em que era reproduzida uma imagem em relevo, funcionando, assim, como uma forma de impressão. Com o tempo, o termo passou a designar aquilo que é sempre igual, fixo e inalterável, como reproduzido numa forma (Ferreira, 2003). Essa fixidez constitui, sem dúvida, a base do processo de estereotipia. Mas não se pode esquecer que o estereótipo é, antes de tudo, uma construção ideológica do “outro”, como postula o crítico Bhabha (1998). Embora o autor analise especificamente o estereótipo no discurso colonial, acreditamos que suas reflexões podem ser bastante úteis para a compreensão do funcionamento do estereótipo num contexto mais amplo de construção das identidades.

Como podemos concluir com base na análise de Bhabha, a estereotipia constitui uma forma de representação através da qual um grupo de indivíduos é construído como um “outro” homogêneo, não-híbrido, estabelecendo uma oposição binária sustentada, no contexto colonial, pela dicotomia colonizador X o outro (colonizado). Nessa relação, os dois termos da oposição binária são considerados ontologicamente coerentes, o que implica a ausência de diferenças e a impossibilidade de mudanças, como se o conhecimento associado a esses grupos correspondesse à essência dos indivíduos, e não a uma construção ideológica. Mas essa coerência nada mais é que uma fantasia de completude. É através da construção da identidade do “outro” de forma estereotipada que é possível criar a fantasia de uma identidade coerente do colonizador, que, no entanto, vacila entre a afirmação da plenitude e a ansiedade gerada pela sua falta (Souza, 2004). Para melhor explicar essa tensão que marca o estereótipo, Bhabha recorre à psicanálise e, mais especificamente, ao conceito de fetiche, o qual representaria esse jogo híbrido entre a rejeição da diferença do outro e a percepção de uma lacuna ou falta, ou, em outras palavras, entre a *metáfora* enquanto substituição (mascarando uma falta), e a *metonímia* enquanto acusação dessa falta (Souza, 2004). No discurso colonial, assim como o fetiche, o estereótipo rejeita a diferença e o hibridismo do outro, pressupondo identidades puras e homogêneas; porém, nessa recusa da diferença está implícito o reconhecimento anterior da existência do que é recusado, o que faz com que o estereótipo esteja constantemente ameaçado pelo hibridismo que ele nega, criando a necessidade de ser incessantemente repetido.

É, portanto, sob essa perspectiva que consideramos o estereótipo nesta pesquisa: como uma construção ideológica do outro através da fixação e repetição de sentidos, marcada pelo confronto entre a aparente completude e a constante “ameaça” de emergência da heterogeneidade no processo de construção das identidades. Essa ambivalência está presente na definição proposta por Bhabha (1998) para o termo “estereótipo”: “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (p.101). A imagem construída do “outro” só tem sua permanência e identificação asseguradas se

for repetida incessantemente, exatamente por tratar-se de uma construção, e não da essência que ela supostamente representa. No entanto, ao mesmo tempo em que essa repetição assegura a manutenção dessa imagem, ela põe em xeque a própria fixidez que sustenta sua construção, pois a necessidade da repetição implica a impossibilidade de provar o estereótipo, ou, em outras palavras, a impossibilidade de fechamento – e completude – da identidade.

Não se trata, portanto, de pensar o estereótipo como uma categoria, mas como constitutivo do processo de subjetivação, produzindo um saber – uma verdade – acerca do “outro” (o colonizado, no contexto ao qual Bhabha se refere) e construindo, assim, a identidade desse outro como uma realidade fixa, inerte. É através do funcionamento desse discurso sobre o “outro” como um regime de verdade que o poder opera (Foucault, 1995), subjugando esse “outro” através da fixação da sua identidade e da negação da heterogeneidade que o constitui.

Para exemplificar o funcionamento dessa relação poder/saber basta lembrar como foi construído o conhecimento acerca do “outro” com o qual os europeus entraram em contato durante o período colonial. Esse “outro” não-europeu era sempre classificado como primitivo e inferior, em oposição à civilização e ao desenvolvimento associados ao colonizador europeu. Por ser considerado primitivo, era comumente descrito como infantil, espontâneo, voltado à superstição e à irracionalidade, o que justificava a interferência e o controle dos europeus, dotados de conhecimento científico e cultural, sobre esse “outro”. Esse saber ganhou força como estratégia de exclusão e sedimentou-se entre as sociedades ocidentais modernas. O conhecimento construído sobre o “outro” tomando o “eu” europeu como referência permitiu que este último exercesse controle sobre o primeiro, através de uma representação desigual do “eu” em relação ao “outro” que subjugava o colonizado através da comparação com o conceito de supremacia europeia. Porém, vale lembrar que, nessa relação, os estereótipos representam, ao mesmo tempo, a reafirmação da supremacia do colonizador e a ficcionalidade dessa supremacia (Souza, 2004), o que implica a necessidade da repetição constante dos estereótipos para mascarar a falta (a não-supremacia do colonizador e a não-bestialidade do colonizado) constitutiva das identidades.

Percebe-se, assim, que o colonizador – ou, em geral, aquele que faz uso do estereótipo – também está sujeito aos efeitos dessa relação saber-poder, e este é um dos pontos mais interessantes da proposta de Bhabha: a identidade do colonizador também é construída – e definida – no e pelo discurso colonial, através de estereótipos. Isso significa dizer que o estereótipo não afeta apenas o “outro” estereotipado no discurso, mas também aquele que faz uso do estereótipo, o que leva a questionar a própria dicotomia oprimido X opressor, supostamente evidente.

Com base nessa concepção de estereótipo, entendida aqui como estratégia discursiva (marcada pela ambivalência) que visa à construção (sempre ideológica) da identidade do outro de forma homogeneizante, funcionando como um regime de verdade, é possível retomar a análise dos excertos 14-19 e discutir as conseqüências, na discursividade, da recorrência de representações do brasileiro associadas à bondade, ao jeitinho, à cordialidade e ao jogo de cintura, construídas pelos sujeitos-alunos.

Essas representações do brasileiro construídas nos dizeres analisados generalizam traços supostamente definidores da ‘brasilidade’ (“o brasileiro é um povo simpático”, “é uma característica do povo, muito extrovertido”, “nós somos bem (...) simpáticos lá fora”, “um approach que é mais brasileiro, mais de simpatia”), mascarando, com essa generalização, a heterogeneidade constitutiva do processo de construção das identidades, e produzindo efeitos de estereotipia que são comumente observáveis no discurso acerca do brasileiro. Nesse discurso, o brasileiro, historicamente construído como “outro” no – e pelo – discurso colonial, apropria-se de sentidos construídos ao longo do tempo acerca da brasilidade²⁷ para definir sua própria identidade, tomando-os como evidência de uma essência do que é “ser brasileiro”. Nesse sentido, o aluno brasileiro posiciona-se segundo o olhar do “eu” europeu que lhe atribuiu, historicamente, um lugar inferior, descrevendo o brasileiro (e outros povos na mesma condição) como “eles”, privando-o(s) do direito de falar de um lugar próprio.

²⁷ Esses sentidos foram discutidos acima, com base na análise de sua construção ao longo da história da Literatura Brasileira e de outras áreas das ciências humanas.

As representações do ‘brasileiro’ construídas historicamente são recuperadas pelos sujeitos e emergem no discurso, como evidências, sendo “indistintamente repetidas e consensualmente aceitas” (Ferreira, 2003), corroborando, assim, a manutenção dos estereótipos. Da repetição, nos dizeres analisados, de classificações fixas e homogeneizantes da identidade nacional, decorre um efeito de estereotipia que assegura o exercício do poder através da fixação das identidades – tanto brasileira como, neste caso, anglo-saxã – e da consequente manutenção das oposições binárias, cujos termos são tratados como não-contraditórios, como “imagens autênticas” da “realidade” que representam. Como analisamos anteriormente, essas imagens – tomadas como evidência – estão, no caso brasileiro, associadas à bondade, à tolerância, à cordialidade, ao “jeitinho”, mas também à inferioridade em relação ao estrangeiro (sobretudo o americano e o europeu) (Coracini, 2007). Vale ressaltar que, embora praticamente todas as disciplinas das Ciências Humanas (literatura, antropologia, sociologia, história, entre outras) que buscaram compreender e definir a “brasilidade” tenham abandonado, com o passar do tempo, a tentativa de definir a identidade nacional por considerá-la uma prática reducionista e homogeneizante (Backes, 2000), as características descritas acima ainda constituem o imaginário acerca do Brasil e do povo brasileiro. Como pudemos observar nas sequências discursivas selecionadas para análise, esse imaginário social irrompe nos dizeres dos alunos através de representações do brasileiro que forjam uma identidade una e estável, sustentada pelo efeito de evidência produzido pela repetição do estereótipo.

É interessante notar que, se por um lado, nos dizeres dos sujeitos-alunos brasileiros é possível identificar efeitos de estereotipia que resultam da tentativa de se auto-definir, buscando a essência de uma identidade brasileira em relação a um imaginário que remete a um discurso colonial homogeneizante, também destacam-se, nesses dizeres (sobretudo no excerto 15), referências a outras culturas latino-americanas, com o objetivo de determinar, com base na identificação das características definidoras de cada nacionalidade, o grau de proximidade entre essas culturas e a brasileira. O excerto 15, reproduzido novamente a seguir, apresenta algumas sequências em que essa relação entre cultura e identidade brasileiras e outras culturas

latino-americanas é estabelecida, sendo também marcada, como no caso das representações do brasileiro, por efeitos de estereotipia:

Excerto 15

A3: (...) eu tenho um mexicano diretor da empresa, que veio *pra* cá faz três anos, e ele fala muito bem o português, se esforça pra falar o português correto. Já tem outro que é bem *light*, e *pra* escrever é péssimo, e *pra* falar também é péssimo o português, apesar de ele falar assim / e a gente entende, e tudo, mas ele não fala.

E: Mexicano?

A3: Não, esse é argentino. Um é mexicano e o outro é argentino. Então eu, na minha / os argentinos não se esforçam muito, os mexicanos se esforçam um pouco mais...é uma coisa engraçada porque os mexicanos têm uma coisa também de latino, né, essa coisa mais aberta, mais extrovertido.

Percebe-se, nessa sequência, que A3 aproxima brasileiros e mexicanos no tocante ao empenho desses falantes para comunicar-se em outra língua, afirmando que os mexicanos “se [esforçam] para falar o português correto”, “têm uma coisa também de latino”, “essa coisa mais aberta, (é) mais extrovertido”. Porém, o mesmo aluno assevera: “os argentinos não se esforçam muito (para falar outra língua)”, “*pra* escrever é péssimo, e *pra* falar também é péssimo (...)”. Embora o sujeito considere todos os ‘latinos’ “irmãos” – ou “hermanos”, em espanhol – como se pode observar no excerto 20, abaixo, fica implícita uma clara distinção entre esses ‘irmãos’ na relação com o brasileiro, pois o argentino é sempre apontado como aquele que difere do grupo, pela sua atitude resistente em relação à comunicação em língua estrangeira.

Excerto 20

A3: Porque é mais fácil de entender, apesar do sotaque, e eles / parece que a pronúncia, como é mais lenta, às vezes, eles não são nativos, né, então, eu me senti melhor até. Até pelos latinos, por eles serem latinos, irmãos... Hermanos...e também eu tive contato / tenho contato com vários argentinos, e a gente vive se falando, né, se comunicando, tal, então quando eles vêm, eu prefiro que eles falem em inglês, até, mesmo que / pra eu entender melhor, porque / pros argentinos, o espanhol deles é....muito corrido, é complicado também de entender.

O excerto seguinte também é bastante representativo da complexa relação entre brasileiros, argentinos e outros falantes não-nativos de inglês de origem latino-americana:

Excerto 21

E: E com os não-nativos, você tinha essa impressão também?

A1: Alguns sim, em geral mexicano era muito receptivo, os colombianos também, alemão também, o que eu tinha um pouco mais de dificuldade era com argentino porque...embora eu falasse espanhol com ele, alguns não entendiam, aí você partia *pro* inglês, era a mesma coisa que estar falando língua nenhuma com eles, e aí era um pouco mais difícil, assim, a aceitação deles.

A mesma percepção descrita por A3 é compartilhada por A1, para quem a receptividade é uma característica de mexicanos e colombianos, ao contrário dos argentinos, para os quais foi mais difícil aceitar falar uma língua estrangeira e muitas vezes “não entendiam”, embora A1 tentasse comunicar-se em espanhol.

Pode-se argumentar que há aqui uma posição de identificação do sujeito com o mexicano e outros povos latino-americanos, como os colombianos, e ao mesmo tempo, de não-identificação com o argentino. O mexicano é descrito como pertencente ao mesmo grupo que o brasileiro, e classificado como “latino”, e até mesmo como “irmão”, “hermano”, pelo fato de serem ambos extrovertidos e mais abertos, o que, segundo o sujeito, constituiria uma característica inerente a esse grupo. Ao afirmar que o argentino não se esforça para comunicar-se com falantes de outras línguas, o sujeito passa a excluí-lo desse grupo de países classificados como “latinos”, uma vez que o argentino não compartilharia as mesmas características que unem brasileiros, mexicanos e colombianos (e talvez a grande maioria de latino-americanos).

Percebe-se, com base nessa análise, como, no caso específico brasileiro, o imaginário acerca do argentino difere consideravelmente daquele construído em relação a outros latino-americanos. De qualquer maneira, pode-se afirmar que o sujeito está sempre sob o efeito de estereotipia, atribuindo ao outro e a si mesmo categorias que lhe parecem evidentes. Isso pode ser observado quando, ao fazerem referência a mexicanos, colombianos e

argentinos, os alunos (A3 em particular) utilizam o termo “latinos” – usado, sobretudo, por norte-americanos para denominar os povos latino-americanos e, em especial, aqueles cuja língua nacional é o castelhano – como uma categoria preexistente da qual todos os povos hispânicos da América Latina fariam parte. O uso da classificação “latinos” por um brasileiro, falante de português, e a inserção de mexicanos nessa categoria, constituem efeitos de evidência que sustentam as oposições binárias (por exemplo: latinos X norte-americanos) e todo o processo de construção das identidades, produzindo, como podemos observar neste caso, efeitos de estereotipia.

A relação saber-poder funciona, aqui, através de representações que fixaram, ao longo do tempo, as identidades de ex-colônias da América Latina, sendo constantemente reproduzidas nas práticas discursivas como sendo preexistentes, já dadas, sempre já-lá, como já havíamos discutido no caso específico das representações do brasileiro, analisadas anteriormente. Observa-se, no imaginário construído em relação à própria identidade nacional brasileira, uma apropriação de representações do brasileiro construídas historicamente segundo um molde europeu, e tomadas como naturais e fechadas, sendo repetidas e supostamente aceitas pelos sujeitos. O brasileiro parece não apenas aceitar que falem dele, mas também passa a ser agente dessa fala que constitui o imaginário acerca da sua identidade nacional e do seu país. O que se observa aqui é o movimento característico das identidades, marcado pela apropriação de imagens paradigmáticas que definem o indivíduo ou grupo em relação a outro, fixando um sentido e criando uma ilusão de identidade (Backes, 2000). Assim, como sugere Backes, o exotismo, a originalidade, a destreza com a bola e o samba no pé, por exemplo, seriam imagens que congelam um sentido de brasilidade ao descrever valores, ideias e gostos que seriam atribuídos a todos os indivíduos, adquirindo um estatuto geral e, assim, forjando uma identidade nacional. A completa adesão dos indivíduos a essa imagem totalizadora, sem qualquer questionamento, constitui uma forma de assujeitamento, produzindo, segundo a autora, alienação.

Não estamos sugerindo, no entanto, uma abordagem determinista da questão identitária, segundo a qual as imagens criadas no passado para definir o brasileiro seriam suficientes para explicar a complexidade da identidade

nacional no presente. Passado e presente estão relacionados, mas um não determina o outro, segundo Gagnebin²⁸ (1992 apud Backes, 2000). Isso porque, embora o passado possa surgir no presente, ele nunca volta como era; o passado passa a ser outro e, ao mesmo tempo, é ainda semelhante a si mesmo. A autora refere-se, no caso, a uma imagem dialética, que juntaria passado e presente. Assim, a imitação de uma imagem que corresponderia ao “eu”, ou seja, à identidade do sujeito, não constitui uma reprodução idêntica do objeto inicial, uma vez que, segundo Lacan²⁹ (1988 apud Backes, 2000), há sempre um elemento novo em toda imitação.

Pensar a imagem como uma construção, como uma narrativa que relaciona presente e passado possibilitando novos sentidos, desestabilizaria a relação rígida entre imagem (como sinônimo de autenticidade) e identidade (como sinônimo de completude), sustentada pela imposição de um sentido único e fechado.

No caso das representações do brasileiro e da sua cultura nacional, argumentamos que as imagens recuperadas pelos sujeitos reproduzem efeitos de estereotipia, tendo sido naturalizadas ao longo da história de forma a fixar o brasileiro a uma identidade associada a uma condição de subordinação e inferioridade. Afirmar que o brasileiro é “amável” e “bondoso”, tem “um coração aberto” e “é mais receptivo” sugere um povo dócil, podendo ser facilmente subjugado pelo estrangeiro. O fato de adaptar-se a outras culturas, o que lhe permitiria falar uma língua estrangeira com mais facilidade, pode ser interpretado como desapego com relação à própria língua e cultura, e tendência à imitação do estrangeiro. O “jeitinho” brasileiro seria sintomático de uma cultura que repudia a ordem, e que valoriza a emoção em detrimento da razão. A apropriação do estereótipo parece, assim, reiterar o caráter submisso e inferior do brasileiro, em oposição ao falante nativo de inglês.

É verdade que, ao comparar-se com o falante nativo de inglês, o sujeito posiciona-se de forma a mostrar que não é indiferente à desigualdade que marca sua relação com esse falante, o que não implica, necessariamente, uma postura determinista por parte do sujeito. Haveria, nos dizeres dos sujeitos,

²⁸ GAGNEBIN, J.M. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? **Revista da USP**. São Paulo, n. 15, p. 44-47. 1992.

²⁹ LACAN, J. **O seminário, Livro 7. A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

espaço para a reutilização do estereótipo de forma a reposicionar a identidade brasileira nessa relação com o falante nativo? Seria possível construir novos sentidos para a brasilidade, recorrendo a imagens que parecem fixar uma identidade nacional e congelar um sentido único de “brasileiro”? Uma vez que o sentido não pode ser realmente fixado, como discutimos anteriormente, há sempre a possibilidade do seu deslocamento, o que nos levaria a considerar essa hipótese como verdadeira. Por outro lado, o sujeito também participa do jogo das relações de poder, e ao tentar desvencilhar-se dessa trama de relações, pode ver-se preso a outra, o que não significa que os sentidos e as próprias relações de poder se mantenham inalterados. Nessa tentativa, há sempre algum abalo, por menor que seja, nas estruturas aparentemente fixas dos sentidos e, neste caso específico, da classificação por meio de estereótipos.

Acreditamos poder responder afirmativamente às questões propostas acima por considerarmos o imaginário social passível de mudança, o que significa que novos sentidos podem ser construídos (Gregolin, 2003) através de um movimento de repetição e deslocamento das imagens associadas, neste caso, ao brasileiro e à sua identidade nacional. Esse movimento entre o mesmo e o novo intensifica-se a partir do momento em que o sujeito passa a considerar sua relação com o falante não-nativo de inglês, o qual ocupa um lugar diferente daquele ocupado pelo falante nativo, e permite, ao sujeito-aluno, rever seu próprio lugar enquanto falante de língua inglesa. Dedicaremos o capítulo 3 à análise do papel do falante não-nativo de inglês nessa relação com o aluno brasileiro, e discutiremos mais detalhadamente a percepção do outro através de oposições binárias que agrupam e excluem indivíduos de acordo com critérios definidos pelo grupo que domina a relação de poder nessa oposição. Analisaremos também a (im)possibilidade de reversão das representações associadas ao brasileiro e ao estrangeiro – falante nativo e não-nativo de inglês – tomando a língua inglesa como o fator desencadeador desse processo.

2.6 Resumo do capítulo

Neste segundo capítulo foi apresentado o corpus de pesquisa, e foi analisada, com base nesse corpus, a emergência, nos dizeres dos entrevistados, de representações do aluno brasileiro e do falante nativo de inglês, representações da língua inglesa e do português, além de representações da identidade nacional brasileira.

No tocante às representações do próprio sujeito enquanto aprendiz de língua estrangeira, observamos que este é representado como um falante pouco proficiente na interação com o falante nativo. O sujeito assume uma posição inferior nessa relação, reconhecendo seu nível de proficiência como insuficiente em comparação ao do nativo de língua inglesa, o qual, acredita, teria pleno domínio das estruturas gramaticais e lexicais da língua, não cometeria erros e saberia comunicar-se em qualquer situação. Analisamos essa sujeição a um sistema classificatório que enquadra o indivíduo, normatizando seu comportamento e ditando-lhe formas de pensar e agir, como um exemplo das *tecnologias de si* de Foucault (1988). Discutiu-se ainda como o discurso da onipotência do falante nativo funcionou, durante muito tempo, como verdadeiro no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, produzindo representações de aprendizes e falantes nativos de inglês que, embora muito criticadas, ainda se fazem presentes no imaginário social sobre a aprendizagem da língua inglesa.

Foram discutidas, em seguida, as representações de língua inglesa e língua portuguesa, as quais, para o sujeito, ocupam posições distintas no que diz respeito à comunicação global entre pessoas do mundo inteiro. A língua inglesa é representada como língua de caráter internacional, considerada imprescindível para as negociações comerciais, diplomáticas, para o desenvolvimento tecnológico e científico em escala global. Novamente, esse é o discurso que funciona como verdadeiro e, conseqüentemente, como efeito de poder. Dessa forma, na comparação com o inglês, a língua portuguesa é considerada menor, uma língua da falta, por não permitir ao sujeito a comunicação em nível internacional e, por conseguinte, por não lhe proporcionar um lugar de força na relação com o falante nativo de inglês.

Por fim, tratamos as representações da identidade nacional brasileira que os entrevistados deixavam entrever em seus dizeres. Ressaltamos a recorrência de efeitos de estereotipia no discurso acerca do brasileiro e discutimos como, ao longo da história, o discurso da cordialidade e da malandragem também se impôs como discurso do verdadeiro, definindo uma “brasilidade”. Mais uma vez, o sujeito parece ocupar uma posição de submissão, adaptando-se à cultura do outro mesmo às custas da sua própria identidade, uma vez que esta foi historicamente construída como dócil, inferior, passível de ser subjugada.

Se, neste capítulo, destacamos a recorrência de representações construídas pelo sujeito-aluno na relação com o falante nativo de inglês, nosso objetivo no terceiro capítulo desta dissertação é analisar como a interação com o falante não-nativo influi nessas representações acerca do próprio sujeito enquanto aprendiz de inglês, das línguas portuguesa e inglesa, e da identidade nacional brasileira.

Capítulo 3

Construindo representações: Eu (aluno brasileiro) X Eles (falantes não-nativos de inglês)

3.1 Introdução do capítulo

A discussão proposta no capítulo 2 teve como objetivo analisar de que forma o aprendiz brasileiro de inglês se posiciona discursivamente em relação ao falante nativo de língua inglesa, através de representações do brasileiro e da língua portuguesa que são construídas em relação às representações comumente associadas ao falante nativo de inglês, à língua inglesa e à cultura anglo-saxã. Essas representações são construídas com base em um essencialismo identitário que visa definir uma identidade verdadeira e fixa, considerada produto da história e baseada em uma dicotomia que opõe “nós” (brasileiros) e “eles” (falantes nativos) através de uma relação de poder que submete o primeiro grupo à força do segundo.

Neste capítulo, visamos analisar como a relação entre o aprendiz brasileiro e o falante não-nativo de inglês, de outras nacionalidades, embora ainda baseada em uma concepção unificada de identidade, que funciona através de oposições binárias, pode permitir ao sujeito reposicionar-se em relação ao lugar que ocupa enquanto aprendiz de língua inglesa, e em relação à sua própria língua materna e cultura nacional. Para essa análise, observaremos como os sujeitos-alunos brasileiros constroem representações de falantes de inglês não-nativos de outras nacionalidades, como indianos, japoneses, alemães e franceses, falando, às vezes, do mesmo lugar que esses falantes, e em outros momentos, de um lugar que pode ser considerado distinto. A discussão acerca dessa diferença entre as representações de falantes nativos e não-nativos é o enfoque deste capítulo, uma vez que é com base nessa diferença e em suas implicações que o aprendiz brasileiro pode reavaliar seu lugar enquanto falante não-nativo de língua inglesa, resistindo a representações que lhe atribuem historicamente um lugar desprivilegiado em relação ao falante nativo.

3.2 Representações do falante não-nativo de inglês de outras nacionalidades (falante não-brasileiro)

No capítulo 1 discutimos o processo de construção de identidades como sendo indissociável da questão da diferença, através da qual os grupos se definem em relação a outros por meio de sistemas classificatórios que estabelecem o que deve ser incluído e o que não pertence às suas práticas culturais. Esse processo constitui-se, geralmente, através de oposições binárias, consideradas a forma mais extrema de marcação da diferença (Woodward, 2007), uma vez que os dois termos são apresentados como completamente opostos, sem qualquer possibilidade de convergência ou aproximação, com seus sentidos plenamente definidos e suas posições previamente determinadas. Ao serem construídas por meio dessa dicotomia, as identidades são definidas numa relação marcada por um desequilíbrio de poder entre os dois termos da oposição, sendo um deles considerado a norma, e o outro, aquele que depende da norma para se definir. Historicamente, o pensamento europeu baseou-se nessas oposições para construir a identidade do “outro”, o colonizado, em oposição ao “eu” europeu, assegurando a manutenção das relações de poder existentes ao fixar o outro a um lugar de inferioridade e dependência em relação ao europeu. Construiu-se, assim, um saber acerca desse outro, e esse saber fixou significados, legitimando a superioridade do europeu sobre o colonizado. Considerando-se outros contextos (como, por exemplo, ocidente X oriente, homens X mulheres, etc.), pode-se afirmar que a relação dicotômica eu X eles persiste como a base do processo de construção de identidades, funcionando sempre graças a uma relação de poder desigual entre os dois polos da oposição.

Porém, como já afirmamos anteriormente, é preciso lembrar que o significado está sujeito ao deslizamento, por ser fluido e impossível de ser fechado. Interessa-nos, nesta análise, observar como, ao recuperar sentidos aparentemente estabilizados e construídos com base em oposições binárias fixas e baseadas em relações desiguais de poder, os dizeres dos sujeitos constituem um lugar de deslocamento e reestruturação desses sentidos. Em outras palavras, o sujeito retoma e, ao mesmo tempo, desestabiliza a estrutura

das significações supostamente fixas, possibilitando a emergência de acontecimentos que escapam à norma e fazem com que o sentido derive para um outro (Pêcheux, 1990).

Analisaremos a seguir algumas representações do falante de inglês não-nativo que são construídas pelos sujeitos-alunos brasileiros ao compararem esse falante ao nativo, tomando ambos como referência para avaliar seu próprio desempenho ao comunicar-se em inglês. Vale lembrar que, na comparação com o falante nativo, analisada no capítulo 2 desta dissertação, o sujeito se representou como ocupando um lugar inferior na relação com esse falante, considerado sempre privilegiado por falar uma língua de status internacional e por ocupar uma posição de força que foi historicamente construída pelo discurso colonial e, mais recentemente, pelo discurso imperialista e assistencialista anglo-saxão. Foi a partir desses discursos que a oposição binária “eu” X “eles” foi construída, cabendo sempre ao “eu” o polo positivo da oposição, permitindo o estabelecimento e a legitimação de dicotomias como eu (cultura anglo-saxã) X eles (outras culturas), país desenvolvido X país em desenvolvimento, língua inglesa X outras línguas.

Ao falar sobre sua relação com o falante nativo, cabe ao sujeito-aluno o “eu” da oposição, mas um “eu” que é falado por um outro, desprovido da força que caracteriza o “eu” – falante nativo. Em outras palavras, o sujeito-aluno brasileiro é um “eu” com as implicações a que a posição “eles” esteve associada ao longo da história, ou seja, submissão, dependência econômica e cultural, desprestígio e inferioridade. Pode-se compreender, portanto, por que o “eu” da identidade nacional brasileira tem dificuldade em dissociar-se da classificação dicotômica que valoriza as culturas anglo-saxãs e o pensamento europeu em detrimento de outras culturas. Pode-se dizer que o sujeito que fala agora da posição “eu” fala a partir de um discurso-outro internalizado, o que significa que a relação de poder não se inverteu, ou seja, o sujeito ainda se constitui através de um já-dito que o define em relação ao falante nativo e o subjuga, mesmo quando esse sujeito busca definir sua própria identidade.

3.2.1 Oposição: Nós (falante brasileiro e demais falantes não-nativos) X Eles (falantes nativos)

Vale a pena analisarmos outras enunciações para observarmos a possibilidade de emergência de outras oposições binárias nos dizeres dos alunos, ao tomarmos o falante de inglês não-nativo de outras nacionalidades como referência. Nos excertos a seguir, os alunos comparam experiências anteriores com falantes nativos e não-nativos de inglês, e procuram explicar por que a comunicação com determinado falante oferece maior – ou menor – dificuldade:

Excerto 22

A1: [Com indianos] Não dá para entender nada. (...) agora os outros, principalmente a parte latina, é tudo igual a gente. Tudo vai falando, falando, mas sem se importar se *tá* certo ou errado.

Excerto 23

A3: (...) é mais fácil de entender [os não-nativos], apesar do sotaque, e eles [não-nativos], parece que a pronúncia, como é mais lenta, às vezes, eles não são nativos, né, então, eu me senti melhor até. Até pelos latinos, por eles serem latinos, irmãos...

Excerto 24

A5: Ele [falante não-nativo] fazia muito esforço *pra* entender (...) eu acho que as pessoas que não falam inglês fluente fazem muito...têm muito boa vontade pra tentar entender o outro.

Excerto 25

A8: (...) agora os nativos, é língua dele, ele sabe que ele não *tá* errando, os não-nativos sabem que eles podem estar talvez usando uma palavra que não é do meu conhecimento nem do dele, então a gente tem algo em comum, que é não conhecer a mesma língua...

Excerto 26

A9: (...) então até achava legal conversar com o pessoal, assim, de outros países, porque o tanto que eu não sabia eles também poderiam não saber, então a gente ia se ajudando.

Excerto 27

A10: É porque é língua nativa deles e se torna mais difícil de eu entender do que um estrangeiro falando inglês. É como se estivesse no mesmo barco todo mundo que não fala inglês e estuda inglês, e num outro barco quem nasceu falando inglês.

Os dizeres dos alunos nesses excertos sugerem outra oposição binária que, por sua vez, não exclui a dicotomia analisada acima. Parece haver, agora, a possibilidade de reunir o brasileiro (eu) aos demais falantes não-nativos, através de um processo de identificação que não se observa com relação aos falantes nativos. A oposição implícita nas sequências acima poderia ser descrita como nós (brasileiros e demais não-nativos) X eles (nativos), e é justificada pelos depoentes pelo fato de brasileiros e outros falantes não-nativos terem ‘algo em comum’, ou seja, não falam bem inglês, ocupam a posição de aprendiz, compartilham as mesmas dificuldades e esforçam-se mais para compreender o outro. É interessante notar como esses elementos levam os alunos a aproximar-se dos ‘latinos’, como já havíamos mencionado anteriormente, chegando a chamá-los de ‘irmãos’. Vale lembrar, porém, que a própria denominação “latinos” é comumente usada por norte-americanos para agrupar todos os povos da América Latina cuja língua materna não é o inglês, e sim o castelhano ou o português. Trata-se, assim, de uma generalização, que constitui um recurso homogeneizante e reificador, utilizado como técnica de subjetivação, produzindo identidades unificadas e sujeitando os indivíduos a elas. Ao classificar os outros como “latinos”, os falantes nativos de inglês norte-americanos reforçam a oposição a que nos referimos no início do capítulo [“nós” – (falantes nativos, e neste caso específico, norte-americanos) X “eles” (falantes não-nativos, agrupados, aqui, sob a denominação de “latinos”)], a qual é marcada por um desequilíbrio na relação de forças, uma vez que o primeiro elemento ocupa uma posição privilegiada nessa oposição. A reprodução dessa generalização pelos alunos funciona para enquadrá-los em uma categoria (no caso, dos ‘latinos’) e transformá-los, dessa forma, em sujeitos. Assim, ao aproximar-se dos “latinos”, o aluno define-se segundo uma categoria que lhe foi atribuída, aceitando-a como se fosse própria à sua identidade.

Voltando à questão da possibilidade de uma oposição que agrupe brasileiros e demais falantes não-nativos, pode-se observar, em todos os excertos selecionados, um sentimento de identificação que aproxima o aprendiz brasileiro não apenas dos 'latinos', mas dos demais falantes não-nativos, e que pode ser resumido pelo último excerto, no qual o aluno opõe claramente falantes nativos e falantes não-nativos (“É como se estivesse no mesmo barco todo mundo que não fala inglês e estuda inglês, e num outro barco, quem nasceu falando inglês.”)

A possibilidade de uma 'nova' oposição [“nós” (falantes não-nativos) X “eles” (falantes nativos)] não impede, no entanto, a permanência da relação desigual de poder dessa dicotomia. O falante nativo ainda constitui o termo privilegiado dessa oposição binária, pois continua a ser descrito como aquele a quem a língua inglesa pertence (“é língua dele”), como o falante que tem pleno conhecimento da língua e não comete erros (“ele sabe que ele não tá errando”), enquanto o falante não-nativo é associado ao erro e à falta, caracterizada pela negação nos enunciados (“as pessoas que não falam inglês fluente”; “a gente tem algo em comum, que é não conhecer a mesma língua”).

Apesar da proximidade com outros não-nativos, por serem todos aprendizes de língua inglesa, é interessante notar que, para os alunos entrevistados, o que conta, de fato, é a interação com o falante nativo, por ser este o modelo de língua legitimado e supostamente infalível. Nos dizeres de A4, essa preferência pelo falante nativo é sugerida pelo uso do termo “até” em “então, até achava legal conversar com o pessoal, assim, de outros países (...)”, por nos levar a concluir que a interação com falantes não-nativos, ainda que descrita como “legal”, teria apenas um efeito compensatório, na ausência do contato com o falante nativo, com quem essa experiência teria sido supostamente plena e satisfatória.

É possível compreender por que essa dicotomia entre falantes nativos e não-nativos prevalece ao lembrarmos que essas oposições são construídas como lógicas e fechadas para assegurar a manutenção do poder ao termo valorizado da relação. Este é tomado como a “norma”, e o outro é considerado desviante, incompatível. Mais uma vez, tem-se aqui um efeito de evidência de

sentidos que suprime o caráter fluido das identidades e impõe uma fixidez baseada num dualismo aparentemente inevitável.

3.2.2 Oposição: Eu (falante brasileiro) X Eles (demais falantes não-nativos)

No entanto, voltamos a lembrar que, se por um lado, a tendência da identidade é para a fixação, ela sempre escapa, como acontece com a própria linguagem. Tomaz Tadeu da Silva resume o processo de produção da identidade afirmando que “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.” (2007, p. 84). E embora nossa pesquisa tenha destacado, até este ponto, representações de falantes nativos e não-nativos de inglês sustentadas por uma dicotomia rígida, que opõe a supremacia do nativo à falta que parece sempre constituir o não-nativo, buscaremos mostrar a seguir como o contato com o falante não-nativo pode, também, desestabilizar essa relação, fazendo irromper tentativas de resistência à imposição de uma identidade fechada e aparentemente inalterável. Para isso, propomos uma análise das sequências discursivas dos excertos 28 a 37 abaixo, nas quais os alunos avaliam o inglês falado por falantes não-nativos com os quais já tiveram contato.

Excerto 28

A1: Agora, assim, pessoas que é MARAVILHOSO falar é com indiano [tom irônico]. (...) Não se entende nada. Nada, nada, nada. Eles puxam bem o sotaque. Bem mais que a gente. Não dá pra entender nada. Eles emendam, parece, uma palavra na outra e falam com a boca bem fechada, é muito complicado entender eles também.

Excerto 29

A2: Olha, então, eu assim, esse francês, ele fala bem, mas ele, assim, ele, é uma pessoa que puxa no francês, sei lá, então... pensando em pessoas que eu conheço, brasileiras, que falam bem, falam melhor... porque os indianos falam muito pior, eu, eles têm uma pronúncia do r estranha, de algumas coisas, muito carregada, então, e eu percebia que até pessoas que falam muito bem inglês que estavam juntas às vezes pediam para repetir porque não tavam entendendo o que o cara tava falando. (...) Parecia que não tava falando inglês.

Excerto 30

A3: Agora com os mexicanos, mesmo eles falando o inglês, é muito difícil você entender eles...porque o sotaque é muito carregado.(...)

Excerto 31

E: E o que é que você achou do inglês dos alemães?

A4: Muito ruim.

Excerto 32

A5: (...) Eu não sei se é porque eu sou brasileira, eu acho que a gente fala com menos sotaque, por exemplo, do que um indiano.

Excerto 33

A5: Por exemplo, eu tenho uma pessoa na minha sala que ele é nordestino, de Pernambuco, eu não senti nenhuma diferença do que ele fala do que eu falo em inglês. Em português eu sinto o sotaque dele. Mas em inglês não. Então, às vezes, isso também pode...eu não sei por quê, mas todos os indianos que eu escutei têm sotaque, muito sotaque. Não, eu gosto, eu acho super engraçado, a entonação é totalmente diferente, é muito legal.

Excerto 34

A8: Eu acho que a gente disfarça mais. Eu acho que pro idioma deles [imita sons do japonês], complica...eles têm um sotaque muito estranho.

Excerto 35

A9: Já. Asiáticos, que é muito difícil de entender, um pessoal acho que da França também, brasileiro... A pronúncia deles é muito difícil e às vezes eles têm uma certa dificuldade, e brasileiro não tem tanta...de falar...

Excerto 36

A10: Asiático é difícil de entender porque eles às vezes não conseguem pronunciar algumas palavras, tirando nativos, holandeses às vezes é um pouco difícil, alemães eu acho fáceis. Acho que...dos que eu tive contato acho que mais asiáticos do que os demais.

Excerto 37

A2: (...) Geralmente são amigos, conhecidos...é lógico que tem pessoas que eu peço compreensão, peço e falam mais devagar ou repetem...mas certamente é mais fácil entender com um cara que não é americano. O canadense também era difícil. Fala rápido, e tal. O francês foi o mais fácil porque o sotaque era

bem carregado, então...é a mesma coisa que assistir filme que o mexicano tá falando em inglês. Dá pra entender bem e tal. E os indianos que têm aquele inglês muito carregado também era um facilitador.

Como se pode observar, a maioria dos alunos considera o inglês falado pelos brasileiros melhor que aquele falado por outros não-nativos, em especial indianos e asiáticos em geral. Essa diferença é mais facilmente percebida no sotaque (que alguns associam à pronúncia, apenas) desses falantes, descrito como “muito/bem carregado”, “muito ruim”, “difícil de entender”, “totalmente diferente”, “muito estranho”, “super engraçado” e “muito legal”. Estes dois últimos atributos também podem ser interpretados, neste contexto, como negativos, uma vez que o sotaque do outro é percebido como risível ou “legal” por ser destoante da pronúncia considerada padrão. Pode-se concluir, com base na materialidade analisada, que o significante “sotaque” adquire o sentido de “erro” nos dizeres analisados acima, funcionando através de qualificativos (negativos) quando usado para descrever a fala de não-nativos de inglês.

Mesmo quando o sujeito reconhece o outro (não-nativo) como um bom falante de língua inglesa, como é o caso de A2, no excerto 29, o uso da adversativa (“esse francês, ele fala bem, mas ele, assim, ele, é uma pessoa que puxa no francês”) implica que a pronúncia do não-nativo em questão é o seu ponto fraco em relação ao seu desempenho linguístico geral em inglês. O sotaque desses falantes de outras nacionalidades – ou o fato de o sotaque característico de cada língua ser percebido ao falarem inglês – é visto pela maioria dos alunos como um obstáculo à inteligibilidade, dificultando ou impedindo a comunicação. Somente A2, no excerto 37, acredita ser mais fácil compreender um falante não-nativo de inglês que um falante nativo; porém, o argumento utilizado para justificar sua impressão é o mesmo levantado pelos demais alunos para explicar a dificuldade que sentem ao comunicar-se com não-nativos: o sotaque carregado. Nota-se, em todos os casos, o uso de subordinadas causais (e da conjunção ‘porque’, em particular) para explicar as causas dessa dificuldade (ou, para A2, a facilidade) de compreensão, transformando uma mera impressão em uma justificativa praticamente naturalizada e inquestionável (“É muito difícil você entender eles...porque o sotaque é muito carregado”, ou ainda: “Asiático é difícil de entender porque

eles às vezes não conseguem pronunciar algumas palavras”. E para A2: “O francês foi o mais fácil porque o sotaque era bem carregado”).

Há, aliás, no uso do termo ‘sotaque’, dois pontos que merecem análise: em primeiro lugar, os alunos referem-se a um ‘sotaque’ como se fosse a língua como um todo, como já observara Mey em seu artigo *Etnia, Identidade e Língua* (2003). Em outras palavras, muitos alunos utilizam o termo não para se referirem apenas a um aspecto da fala de seus interlocutores, mas a uma impressão global do desempenho linguístico dos falantes, como se o sotaque compreendesse todas as habilidades em língua estrangeira. O autor lembra que “um sotaque estrangeiro será sempre notado e comentado e, em ocasiões especialmente infelizes, será usado contra o falante” (p. 75). No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, a pronúncia funcionaria como o elemento definidor do modelo ideal de língua (com base numa variante única – a variante padrão falada pelo nativo), e, ao mesmo tempo, o parâmetro de comparação que permitiria avaliar o desempenho de outros falantes não-nativos nessa língua estrangeira. Falar bem uma língua significaria, para a maioria dos alunos e professores, ter uma pronúncia igual ou semelhante àquela de um falante nativo da variante padrão, ou seja, ter pouco ‘sotaque’ de sua língua materna ao falar a língua estrangeira. Vale lembrar que, no imaginário dos sujeitos-alunos, por influência de livros didáticos, institutos de idiomas, exames de proficiência, entre outros, o falante nativo ainda é representado segundo uma concepção anglocêntrica que exclui falantes nativos de inglês que não sejam americanos ou ingleses que falem a variante padrão do inglês americano ou britânico.

Dessa primeira observação e da análise dos dizeres dos alunos decorre o segundo ponto que merece destaque: o “sotaque” parece estar associado apenas aos falantes não-nativos de língua inglesa (ou – embora não seja o foco desta análise – a falantes nativos que não sejam ingleses ou americanos falantes da variante padrão), e nesses casos, o sotaque revelaria a interferência da língua materna na produção oral desses falantes em inglês. A variante padrão da língua inglesa falada por nativos – americanos e ingleses –, por sua vez, seria homogênea, invariável, sem sotaque. A suposta ausência de sotaque (do falante nativo de inglês) permitiria uma (ilusória) comunicação sem

falhas ou interferências, o que asseguraria melhor compreensão do inglês falado por falantes nativos.

Percebe-se, agora, como o mesmo significante (sotaque) funciona diferentemente no caso de falantes nativos de inglês: enquanto “sotaque” é praticamente equivalente a “erro” quando se refere a falantes não-nativos, sendo sempre qualificado por adjetivos ou locuções que produzem efeitos de sentido negativos (“difícil”, “muito ruim”, “muito carregado”, entre outros), o mesmo significante não é qualificado quando aplicado ao nativo, considerado um falante sem sotaque, ou seja, cuja fala seria isenta de erros ou marcas que dificultem a compreensão. Tem-se, assim, uma dicotomia que opõe falantes com sotaque (não-nativos), de um lado, e falantes sem sotaque (nativos), do outro, sendo o primeiro polo sempre qualificado (negativamente), ao contrário do segundo, marcado pela ausência de qualificativos. Como consequência dessa relação dicotômica, quanto menos “sotaque” (ou “erro”), mais o falante não-nativo se aproximaria do nativo.

Pode-se concluir, assim, que perder o “sotaque local” da língua materna e adquirir o “sotaque universal” do inglês (supostamente neutro e isento de “erro”) constituiriam pré-requisitos para uma comunicação bem sucedida em língua inglesa com falantes de todas as nacionalidades. No excerto 33, o aluno entrevistado exemplifica esse processo de homogeneização do falar através da língua inglesa, destacando o caso de uma pessoa na sua turma cujo sotaque nordestino deixa de ser notado quando ele fala inglês (“ele é nordestino, de Pernambuco, eu não senti nenhuma diferença do que ele fala do que eu falo em inglês. Em português eu sinto o sotaque dele. Mas em inglês não”). É interessante notar que, além de “não sentir” o sotaque do colega em português quando este se comunica em inglês, o entrevistado acredita que ambos – ele e o colega – falam inglês da mesma forma. Observa-se como a língua inglesa é, nesse processo, considerada homogênea e homogeneizante, constituindo um lugar de neutralidade e estabilidade para os sujeitos-alunos.

Porém, nesse lugar ilusório marcado pela homogeneização do falar, é possível observar tentativas de resistência, embora, em alguns casos, o sujeito ainda esteja sob o efeito das evidências ao enunciar. Isso pode ser observado quando, durante a entrevista, dois alunos, A2 e A5 (excertos 38 e 39 abaixo),

mostram-se cientes da existência de uma variedade de sotaques em língua inglesa, ressaltando a dificuldade de compreensão desses vários sotaques (e, inconscientemente, resistindo à ilusão de homogeneidade e neutralidade comumente associada ao inglês quando estudado como língua estrangeira).

Excerto 38

A2: Não foi fácil. Porque eles (nativos) falam muito rápido. E dependendo, tinha nativo de Boston, de Washington, quer dizer, dependendo da cidade, o sotaque é forte, e me parecia mais difícil que o de Nova York, por exemplo, ou de Miami.

Excerto 39

A5: É, e também dependendo do lugar dos Estados Unidos que você vai também tem um pessoal que tem um sotaque, como texano, o pessoal mais do sul já começa a diferenciar também, né. Então aí depende do lugar que você quer comparar. Assim, eu não acho que a gente não tem sotaque, só que uma pessoa de fora, o pouco que ele falar com a gente ele percebe que a gente não é nativo, que a gente tem sotaque, só que eu acho que não denuncia tanto igual a outras nacionalidades.

Inicialmente, essas sequências parecem opor-se aos dizeres analisados anteriormente, nos quais foi observada a tendência dos alunos em considerar a comunicação com falantes não-nativos mais difícil do que com falantes nativos, pela presença de um sotaque “carregado” e que comprometia a compreensão. No excerto 38, A2 admite sua dificuldade em comunicar-se com falantes nativos, mas sobretudo pelo fato de falarem “muito rápido”. Porém, o sotaque não deixa de constituir um obstáculo também no caso de falantes nativos, como argumentam os dois depoentes. A dificuldade parece, portanto, continuar vinculada à presença de um sotaque de difícil compreensão. Até este ponto da pesquisa, no entanto, observamos na materialidade dos dizeres a recorrência da representação do nativo como o falante “sem sotaque”, que falaria inglês de forma clara e sem erros. E, apesar da aparente contradição, esta ainda é a representação do falante nativo a que os dizeres de A2 e A5 remetem. Isso porque, embora reconheçam a heterogeneidade da língua inglesa e a existência de vários sotaques entre americanos, também sugerem, pelo não-dito, que, se o sotaque de algumas cidades é “mais forte” (excerto 38), ou que

“tem um pessoal que tem um sotaque” (excerto 39), haveria, supostamente, um sotaque menos forte e um grupo de falantes sem sotaque algum.

Aliás, essas duas sequências destacadas são bastante significativas ao remeterem a um já-dito acerca da presença/ausência de sotaque numa determinada comunidade de fala. Ao afirmar que, nos Estados Unidos, “tem um pessoal que tem um sotaque”, o sujeito deixa implícita uma visão historicamente aceita e difundida entre linguistas, segundo a qual haveria, de um lado, uma língua padrão neutra, marcada pela ausência de sotaques, e de outro, os dialetos, ou variantes consideradas menores que apresentariam “um sotaque”, e o qual, neste caso, poderia oferecer maior dificuldade a um falante não-nativo que aprende a língua em questão. Embora bastante criticada nas últimas décadas pelo seu caráter conservador e discriminatório, essa concepção ainda se faz presente em metodologias e princípios que norteiam o ensino de inglês como língua estrangeira, como observamos na reflexão sobre materiais didáticos proposta no capítulo 2. Apesar da aparente valorização de variantes locais, como os chamados “world englishes”, e da celebração da diversidade, tanto em materiais didáticos como em metodologias, o que prevalece são ainda abordagens essencialmente anglocêntricas, que se baseiam em pesquisas e materiais desenvolvidos para serem aplicados internacionalmente, como se fossem “desnacionalizados” e isentos de qualquer ideologia. As variantes apresentadas nos materiais didáticos ficam restritas a exercícios específicos – atividades de compreensão auditiva em que um dos personagens é de outro país (que não seja os Estados Unidos ou a Inglaterra), ou exercícios de leitura em que são tratadas diferenças culturais entre países, por exemplo. Línguas e identidades culturais são tratadas como sendo unas, fechadas e superficiais, isentas de conflito e de complexidade. Escamoteia-se, assim, a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, da língua e das identidades, através de uma perspectiva que se propõe liberal e tolerante, permitindo, assim, manter as relações de poder inalteradas.

Portanto, ainda é do centro anglófono – e, mais especificamente, dos Estados Unidos e da Inglaterra – que são exportadas as metodologias, os parâmetros para pesquisas científicas e os materiais didáticos consumidos mundialmente. Acreditamos que, apesar da adoção maciça dessas

metodologias e materiais no Brasil e em outros países onde o inglês é ensinado como língua estrangeira, é na prática pedagógica em sala de aula que se deve expor o aluno (através de textos literários, materiais audiovisuais, entre outros) a variantes diferentes com o objetivo de desconstruir a homogeneidade ilusória do inglês e desmistificar a supremacia da variante americana ou inglesa sobre as demais. A sensibilização dos alunos para a existência – e importância – de sotaques, léxico e construções gramaticais que diferem daqueles considerados padrão contribuiria para a aceitação dessas variantes locais – e do reconhecimento da sua própria variante como tendo igual valor ao de qualquer outra variante da língua inglesa. Porém, a ausência desse trabalho em sala de aula e a permanente utilização de abordagens e materiais didáticos provenientes dos Estados Unidos ou da Inglaterra reproduzem um saber (leia-se saber-poder) que contribui para a construção e manutenção de um imaginário sobre o falante nativo e a língua inglesa, representados como homogêneos e isentos de sotaque, que ainda constitui os sujeitos-alunos brasileiros e irrompe nos seus dizeres.

No dizer de A2, também fica implícita a existência de uma língua neutra, já que o sujeito classifica alguns sotaques como “fortes”, o que sugere a comparação com algum sotaque que não seja percebido como tal – talvez aquele da língua padrão ideal. Segundo essas posições, conclui-se que a única língua sem sotaque seria o inglês padrão, falado por nativos de uma região específica (talvez Nova York, cujo sotaque, segundo A2, é menos difícil de compreender?) e presente nos materiais didáticos; todos os outros falantes de inglês – de outras regiões dos Estados Unidos e, sobretudo, de outras nacionalidades – teriam, inevitavelmente, sua fala marcada por um sotaque (representado como erro, falha, como já argumentamos), que poderia “denunciar” mais ou menos sua origem.

Esse estigma que marca o sotaque de variantes consideradas menores ou inferiores à língua padrão não se limita ao contexto tratado nesta pesquisa. Derrida, em *O monolingüismo do outro* (2001), ao relatar seu aprendizado da língua francesa durante sua infância na Argélia, admite ter desenvolvido na escola uma atitude purista em relação ao francês, renegando seu próprio sotaque local em busca de um francês puro, “mais francês do que o francês”

(p. 66). Essa “exigência compulsiva de uma pureza da língua” (p.64), ‘contraída’, como uma doença, nas escolas onde prevalecia o aprendizado da língua e da cultura francesas, levou Derrida a suprimir seu sotaque argelino para submeter-se à língua – de prestígio – do colonizador em busca de legitimação, sobretudo em situações públicas: “O sotaque, qualquer sotaque que seja, e acima de qualquer outro o forte sotaque meridional, parece-me incompatível com a dignidade intelectual de uma palavra pública (Inadmissível, não é? Mas confesso-o)” (p.63). Até a entrada na literatura, segundo o autor, só é possível com a perda do próprio sotaque, pois este tem uma presença tão fundamental na língua que invade até mesmo a escrita, podendo deixar transparecer no texto o sotaque do colonizado. Vale lembrar que toda sua reflexão sobre a pureza da língua francesa está longe de ser uma apologia ao purismo: o autor afirma a pureza da língua para, logo em seguida, negá-la [“Confesso, portanto, uma pureza que não é lá muito pura” (p. 65)], num movimento claramente desconstrutivista, observando como os polos, aparentemente opostos, são constitutivos.

A legitimação através da língua francesa e a supressão de seu sotaque argelino são dolorosas para o escritor judeu-franco-magrebino, e levam-no a questionar o motivo da pureza e as implicações desse “extremismo intemperante e compulsivo” (p. 66) que marcou o ensino do francês nas escolas francesas onde estudou. E relacionando essa reflexão de Derrida à análise dos dizeres dos alunos entrevistados, parece-nos pertinente a observação de que a necessidade de legitimação na língua do outro leva o falante não-nativo a desenvolver uma atitude mais purista que a do próprio falante nativo, buscando falar “mais puramente [a língua] do que o exigiria a pureza dos puristas” (p. 66). Vale lembrar o dizer de A1 no excerto 2, analisado no capítulo anterior, sobre sua percepção de que “dá *pra* contar no dedo quantas [pessoas] têm o inglês perfeito”. Pureza e perfeição estariam, portanto, restritas a um pequeno grupo de falantes – os nativos, e mais especificamente, aqueles falantes da variante padrão culta. Esse imaginário constitui o falante não-nativo. A língua estrangeira, que lhe é imposta como necessária para o seu reconhecimento perante o outro (falante nativo “de grande poder de decisão”, como definiu A8 no excerto 7), é idealizada pelo falante não-nativo

por representar aquilo que lhe falta, aquilo a que ele aspira mas que é sempre adiado e nunca se concretiza: seu desejo de ocupar o lugar do outro. O judeu-franco-magrebino vê na aprendizagem da língua francesa a possibilidade – ilusória – de fruir de tudo o que, para ele, representa o colonizador. O aluno brasileiro de inglês também associa à língua inglesa todo um imaginário relacionado ao sucesso profissional, a viagens internacionais, a prestígio e reconhecimento – tudo aquilo que, para ele, está associado ao lugar do falante nativo de inglês.

Em outras palavras, o que Derrida relata em seu ensaio vale para a maioria das ex-colônias onde a língua do colonizador prevaleceu sobre as variantes locais, e faz-se presente até hoje, em contextos em que há uma relação desigual de forças entre as línguas em questão, como pudemos observar nas análises feitas até este ponto nesta pesquisa. Os alunos entrevistados também buscam legitimação na língua estrangeira através de um sotaque que não “denuncie” sua origem, e sugerem, em seus dizeres, a mesma obsessão por uma língua pura que marcou a relação de Derrida com a língua francesa. O autor chega a referir-se à presença das marcas do seu sotaque como um “delito”, que por vezes era flagrado na sua fala, desestabilizando-o.

Tanto o verbo “denunciar”, presente no segundo comentário de A5 no excerto 39 [“eu não acho que a gente (brasileiros) não tem sotaque (...) só que eu acho que não denuncia tanto igual a outras nacionalidades”], como o termo “delito” – conscientemente escolhido por Derrida – funcionam produzindo o mesmo efeito de sentido, ou seja, desqualificam o sotaque local ao associá-lo a uma falta grave, que pode vir a ser descoberta na fala do não-nativo. O verbo “denunciar” é comumente usado para referir-se ao ato de expor, revelar, trazer à tona algo – talvez ilícito ou errado – que até então não se conhecia ou que era mantido em segredo. É possível identificar, no comentário do aluno, como o uso do verbo “denunciar” é tão marcante que desestabiliza a primeira das duas posições opostas pela adversativa “só que”: enquanto na primeira oração (“eu não acho que a gente não tem sotaque”) há o reconhecimento e a afirmação da presença de um sotaque particular (característico da língua materna) na fala do brasileiro em língua inglesa, na segunda, destaca-se a percepção de que esse

sotaque não é tão exposto ou revelado ao comunicar-se em inglês. Ou seja, o brasileiro conseguiria manter seu sotaque em segredo, disfarçado, o que, supostamente, o aproximaria mais do inglês padrão, falado por nativos – ao contrário de falantes de outras nacionalidades, cujo sotaque (em língua materna) os “denunciaria” como falantes não-nativos, como se o fato de se ter um sotaque ao comunicar-se em língua estrangeira fosse algo condenável. Fica, portanto, implícita, na materialidade dos dizeres, uma atitude de desvalorização dos sotaques característicos de cada língua (materna) e a consequente necessidade de suprimi-los para afastar-se da sua língua (e identidade nacional) e aproximar-se do modelo ideal do falante nativo.

É nessa tentativa de aproximação com o falante nativo que é possível identificar, na análise dos excertos 28-39, uma separação clara entre brasileiros e demais falantes não-nativos, pela recorrência de comentários sobre o “sotaque carregado” dos falantes não-nativos de outras nacionalidades, de um lado, e a celebração do sotaque menos marcado de falantes brasileiros, do outro. Essa separação sugere a emergência de um imaginário, construído a partir do lugar do aprendiz brasileiro de língua inglesa, segundo o qual falantes de outras nacionalidades fariam inglês com forte sotaque, por influência de suas respectivas línguas maternas, ao contrário do brasileiro, cujo sotaque em língua inglesa, supostamente menos marcado pela língua portuguesa, se aproximaria mais do padrão do falante nativo. Na construção desse imaginário, funcionam efeitos de estereotipia que desqualificam o outro (aqui, o falante não-nativo de outras nacionalidades) enquanto falante de língua inglesa, criando a ilusão de reversão do estereótipo, como se coubesse agora, ao brasileiro, o lugar de completude que até então havia sido sempre adiado. Discutiremos, ainda neste capítulo, por que não há, de fato, um deslocamento do estereótipo, mas apenas uma ilusão de reversão por parte do sujeito.

É preciso ressaltar que esse imaginário se baseia na valorização de uma produção oral homogênea, tanto pelos próprios falantes nativos de língua inglesa, como por não-nativos, cujo sotaque deveria ser apagado, evitando assim qualquer interferência da língua materna, como se o fato de se ter um sotaque (característico da primeira língua) pudesse comprometer a fluência em língua estrangeira. O fato de que vários alunos brasileiros reproduzem esse

discurso, que desqualifica falantes de inglês não-nativos de outras nacionalidades por não reproduzirem o inglês falado por nativos, sugere que esse já-dito se apresenta como evidência para os sujeitos, que parecem compartilhar esses sentidos, acreditando falar de um lugar privilegiado entre falantes não-nativos.

Nota-se, nos excertos 28-39, que é o aluno brasileiro que constroi, através dos seus dizeres, uma posição de sujeito a ser ocupada por aqueles que falam inglês como língua estrangeira e pertencem a um grupo nacional (os indianos, os asiáticos) tomado como homogêneo e caracterizado pela dificuldade em falar inglês por 'interferência' do sotaque e da pronúncia de sua língua materna. Os alunos passam a enunciar do lugar de quem fala 'bem' inglês, ou, pelo menos, 'disfarça mais'. O uso dos comparativos é significativo e corrobora essas representações do brasileiro e dos outros falantes não-nativos enquanto aprendizes e falantes de inglês. Os brasileiros "falam bem, falam melhor", "com menos sotaque", e "não têm tanta dificuldade [de falar inglês]", enquanto os outros falantes têm um inglês "muito ruim", "falam muito pior". A perspectiva passa a ser a de um falante que parece conhecer razoavelmente bem a língua inglesa e que julga o que é certo e errado, estranho ou engraçado, reestruturando a dicotomia proposta anteriormente e colocando-se no lado oposto ao falante não-nativo de outras nacionalidades. Ou seja, se antes esse aluno se identificava com esse outro não-nativo que também havia aprendido inglês como língua estrangeira, ele o vê, agora, numa posição inferior, como um falante menos proficiente na comparação com o brasileiro.

Mas há outro aspecto que passa também a ser valorizado, indiretamente, nessa comparação: a língua portuguesa. Apesar de não ser mencionada pelos alunos, a língua portuguesa seria privilegiada, uma vez que não causaria tamanha 'interferência' na pronúncia em língua estrangeira. Ou seja, o fato de não se perceber tanto o 'sotaque' dos brasileiros poderia ser atribuído à facilidade de se pronunciar outros sons sem deixar a língua materna (português) transparecer. Pode-se certamente argumentar que falar uma língua estrangeira 'sem sotaque' é submeter-se por completo a ela e silenciar sua própria língua. No entanto, para os alunos em questão – e grande parte dos aprendizes de língua estrangeira – ser capaz de falar uma segunda língua 'sem

sotaque' significa falar bem essa língua, e neste caso, conseguir 'disfarçar' o sotaque português só seria possível graças à própria língua. No excerto 36, por exemplo, o entrevistado atribui a dificuldade dos asiáticos de falar inglês à impossibilidade de produzir alguns sons, ou "pronunciar algumas palavras" em determinada língua, o que já não aconteceria no caso do português.

Conclui-se que, na última seleção de excertos analisados, o aluno brasileiro se representa, pela primeira vez, em oposição aos falantes não-nativos de inglês de outras nacionalidades, ao contrário do que se observou anteriormente. Ao posicionar-se em relação a outros não-nativos, o aprendiz brasileiro é representado como ocupando um lugar privilegiado nessa relação, marcado pela inclusão e competência linguística. Ao contrário do que foi observado no excerto 1, analisado no capítulo 2, no qual o aluno não se considerava qualificado para falar inglês com um falante nativo, por cometer erros e comunicar-se, a seu ver, de forma precária, nos excertos 28-39 os aprendizes, ao avaliarem o outro não-nativo, sugerem ser capazes de falar inglês de forma a serem melhor compreendidos do que outros falantes que também aprenderam inglês como língua estrangeira. Ou seja, é na interação com outros não-nativos que o aluno passa a considerar-se apto a comentar sobre a língua inglesa como se fosse sua também, como uma língua da qual pode não apenas fazer uso, mas também apropriar-se.

E essa percepção constitui um ponto fundamental para nossa análise. Observa-se, agora, a possibilidade de uma terceira oposição: "eu" (aprendiz de inglês brasileiro) X "eles" (falantes não-nativos de inglês), que reposiciona os termos das oposições "eu" (aprendiz de inglês brasileiro) X "eles" (falantes nativos de inglês) e "nós" (aprendizes brasileiros e demais falantes não-nativos de inglês) X "eles" (falantes nativos de inglês), que até então pareciam fixos e inabaláveis. O 'eu' brasileiro passa a ser representado como o termo mais valorizado da relação, destacando-se por falar bem a língua estrangeira, e por ter uma língua e cultura que lhe permitem essa adaptação a outra língua.

É preciso ressaltar, neste ponto, que não se pretende com esta análise argumentar em favor das oposições binárias no processo de formação e reconhecimento das identidades; ao contrário, procuramos deixar clara nossa posição contra esses mecanismos de fechamento e determinação das

identidades, que buscam camuflar seu caráter heterogêneo e fragmentado. Procuramos, aqui, utilizar essas oposições para mostrar como a própria dicotomia implica a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da identidade. Buscamos analisar a oposição binária como um mecanismo de subjetivação que atua por meio da comparação com um outro, levando o aluno (indivíduo) a se auto-avaliar e a submeter-se a uma ordem aparentemente 'natural' das coisas.

Com relação à terceira oposição binária proposta com base nos dizeres dos alunos (eu X falantes não-nativos de outras nacionalidades), não se pode negar que há, aí, uma tentativa do sujeito de resistir ao tradicional posicionamento da sua identidade, comumente caracterizada pela desvalorização da cultura brasileira e da língua portuguesa, pela inferioridade e pelas formas de dependência que remontam à sua colonização. Isso porque, se por um lado, é verdade que a relação entre os aprendizes brasileiros e os falantes nativos é desequilibrada e conflituosa, trazendo à tona posições-sujeito fortemente marcadas por estereótipos e relações de poder, o contato com o outro que não é o falante nativo promove, ao mesmo tempo, uma identificação com esse outro, exatamente por não ser nativo, e ao mesmo tempo, uma valorização do seu desempenho em língua inglesa, embora também faça uso de estereótipos e de relações desiguais de poder, que marcam as classificações baseadas em oposições binárias. Apesar de o sujeito ainda estar preso a um processo valorativo de hierarquização que produz, agora, uma terceira oposição binária, parece haver, na nova dicotomia, um abalo nas posições ocupadas até este ponto pelo aprendiz brasileiro. Haveria, de fato, nessa terceira oposição binária, um deslocamento das posições-sujeito tradicionalmente associadas ao aluno brasileiro de inglês?

Acreditamos que ainda não há, aqui, um deslocamento dessas posições, mas a importância dessa terceira oposição está, parece-nos, nas manifestações de resistência que irrompem nessa nova dicotomia, apontando para a possibilidade de uma resignificação do lugar que o sujeito-aluno tradicionalmente ocupa na relação com falantes nativos e não-nativos de inglês. Antes de tratarmos a possível resignificação desse lugar, faz-se necessário discutir de que forma as tentativas de resistência se manifestam

nessa terceira oposição binária, e esclarecer por que essa resistência não permite, ainda, um deslocamento das posições-sujeito e um equilíbrio nas relações de força (até então desiguais) que sustentam as três oposições binárias.

A nosso ver, nessa terceira oposição binária, a forma de resistência encontrada pelos sujeitos é a construção do imaginário a que fizemos referência anteriormente, o qual os posiciona favoravelmente em relação a outros não-nativos, graças à ilusão de um desempenho melhor em língua inglesa por causa de um sotaque supostamente privilegiado, pouco marcado pela língua portuguesa. Não há dúvida de que esse imaginário constitui o aluno brasileiro de língua inglesa, como pode ser comprovado pela recorrência de comentários, no corpus coletado, acerca da “vantagem” do sotaque do falante brasileiro em relação a outros não-nativos.

Talvez as razões mais prováveis para justificar a existência desse imaginário já tenham sido apresentadas, em momentos distintos, nesta dissertação. A primeira delas seria a suposta facilidade do brasileiro de adaptar-se a outras línguas e culturas, como observou um dos entrevistados (“A gente não é tão preso à cultura. A gente se molda muito melhor do que eles. A gente se adapta mais”). Essa capacidade de adaptação, considerada, por muitos alunos, um traço positivo do brasileiro no tocante à aprendizagem de línguas estrangeiras, poderia explicar a representação do seu sotaque como moldável e, conseqüentemente, melhor – porque mais próximo daquele do falante nativo (imaginado como neutro) – do que o sotaque de outros não-nativos. Esse esforço em reproduzir o sotaque do outro é valorizado pela maioria dos alunos entrevistados (A10: “um *approach* que é mais brasileiro, mais de simpatia, de se esforçar *pra* falar”), e se, por um lado, a ausência de qualquer esforço é criticada por alguns alunos (A3: “os argentinos não se esforçam muito”), para outros, não esforçar-se pode implicar não submeter-se à língua estrangeira, o que não seria o caso do brasileiro [A8: “Mas você tá na França, eles têm lá o inglês apesar de ter toda uma história contrária ao inglês. O alemão hoje já aceita o inglês com muita facilidade, que não aceitava antigamente até em negociação internacional...mas acho que o Brasil é aberto a tudo (...)”].

A segunda razão que poderia explicar esse imaginário acerca do brasileiro como um falante de inglês melhor que os demais não-nativos estaria relacionada à questão identitária, que historicamente se impôs como uma questão relevante para o brasileiro, conforme discutimos no capítulo 2. Ao falar do outro não-nativo, cujo sotaque ele percebe como diferente do seu – e avalia como sendo mais carregado e estranho que o sotaque de um brasileiro ao falar inglês – o sujeito passa a considerar-se numa posição privilegiada em relação a esse outro que ele classifica como inferior, pior, engraçado, na comunicação em língua inglesa. De certa forma, esse imaginário funcionaria como uma estratégia para simular um sentimento de completude que a “ninguendade” do brasileiro nunca experimentou. É nesse momento, nessa comparação, que ele pode reverter o uso do estereótipo e passar, agora, a classificar o outro, a avaliá-lo, como se não lhe coubesse mais o lugar da falta, de sujeito desejante. Não podemos deixar de observar que, nesse movimento, o sujeito permanece ainda preso a estereótipos e a representações de língua – e sotaque – como sendo homogêneos e neutros.

É, portanto, através desse imaginário, que se sustenta graças à suposta capacidade de adaptação do brasileiro e a sua busca de completude, que esse sujeito manifesta sua resistência. Ele resiste, sem dúvida, e provoca abalos na estrutura das oposições binárias, porém não a desloca por completo. A estrutura mantém-se porque está sustentada pela primeira e segunda oposições binárias, ou seja, pela manutenção da relação de poder que opõe o termo “falante nativo” a todos os outros não-nativos. Em outras palavras, ainda é o falante nativo que ocupa o polo privilegiado da oposição, mesmo quando a relação se estabelece entre falantes não-nativos.

O “eu” (aprendiz brasileiro) é representado como bom falante de inglês e recorre a novos estereótipos para se reposicionar na relação com o falante não-nativo, resistindo a representações que o próprio sujeito constroi acerca do seu falar em língua inglesa (marcado pelo erro e pela falta, como discutimos no capítulo 2). O sujeito, através de um efeito do dizer, parece ocupar um novo lugar na relação com o outro, um lugar não mais marcado pela falta. Porém, a manifestação de tentativas de resistência não impede que o sujeito ainda tome como referência o modelo linguístico do falante nativo do inglês padrão

(americano ou britânico – idealizado como um falante “sem sotaque”), posicionando-se, ele próprio, como um “guardião” desses padrões e um crítico de variantes que lhe parecem destoantes da norma, e até ininteligíveis. Ao avaliar seu desempenho como bom em relação a outros falantes não-nativos de inglês, o lugar que o sujeito ocupa não é o mesmo daquele do falante nativo, uma vez que, como argumentamos no capítulo 2, o sujeito-aluno não considera sua posição de falante de língua inglesa legitimada como lhe parece ser naturalmente o caso do falante nativo. Consequentemente, ainda é o lugar de sujeito desejante que o aluno ocupa, ao manter o falante nativo como modelo linguístico padrão, para avaliar tanto o seu próprio desempenho como o do outro não-nativo. Mesmo quando a referência ao falante nativo não é explicitada, como é o caso dos últimos excertos analisados, ela está presente, como uma sombra, impondo-se sobre o sujeito até quando este parece desvencilhar-se dela.

Sob um viés psicanalítico, essa onipresença do modelo linguístico idealizado do falante nativo pode ser interpretada como sintomática de um desejo recalcado no sujeito: o desejo de ocupar o lugar do nativo. Esse lugar do desejo, que constitui o sujeito, é, no entanto, impossível de ser ocupado, e permanece recalcado, retornando sempre como sintoma. Vale lembrar que, segundo a perspectiva psicanalítica, o indivíduo é marcado por uma falta estruturante, que lhe é constitutiva. É essa impossibilidade de completude que movimenta o desejo, o qual é, portanto, sempre da ordem da falta. O sintoma funciona, assim, como expressão de algo – um desejo – que foi afastado pelo recalçamento e que retorna insistentemente. Lacan (1998), para quem o inconsciente é estruturado como uma linguagem, afirma que o sintoma é uma metáfora, e como tal, implica um significante que vem no lugar de outro significante recalcado. Pela interpretação desse significante, seria possível ter acesso à verdade do sujeito do inconsciente – porém, uma verdade impossível de ser toda dita, uma vez que parte do significado permanece sem acesso à consciência e, portanto, é resistente ao significante.

O sintoma representa, assim, a marca de um conflito psíquico que, ao “vazar”, traz à superfície (da consciência), através da palavra, algo do desejo recalcado que, por ser expressão da falta constitutiva do sujeito, é impossível

de se apagar. Esse desejo, no caso desta análise, parece sempre estar relacionado ao lugar do falante nativo, mas – vale lembrar – um lugar idealizado, marcado por uma língua homogênea e um sotaque neutro, e conseqüentemente, pela ausência de equívocos e conflitos. Esse lugar – impossível – que constitui o sujeito-aluno nunca é apagado: ao contrário, vem sempre à tona, mesmo quando aparentemente ausente dos dizeres do sujeito. A insistência desse retorno pode ser observada nos excertos 28 a 37 analisados anteriormente, nos quais, pela primeira vez, o enfoque deixa de ser o falante nativo para dar lugar à comparação entre o falante brasileiro e falantes não-nativos de outras nacionalidades. Como já antecipamos, mesmo nessas sequências analisadas, é ainda o falante nativo que prevalece como base de comparação entre falantes não-nativos: no imaginário dos sujeitos-alunos, fala melhor quem se aproxima mais das características – idealizadas – do falante nativo.

Isso pode ser observado em algumas das sequências selecionadas. No excerto 29, por exemplo, após criticar o sotaque de alguns não-nativos, o aluno afirma que, ao falar com um indiano, “parecia que [ele] não *tava* falando inglês”. Esse *inglês* a que o aluno se refere seria uma língua ilusória, falada apenas por um falante nativo idealizado, que faria uso da variante padrão americana ou britânica sem cometer erros e sem qualquer sotaque que pudesse “denunciá-lo”.

Outro exemplo significativo do retorno constante desse lugar do falante nativo, impossível de ser ocupado pelo aluno brasileiro, é a percepção de A8, no excerto 34, de que “(...) a gente [o brasileiro] *disfarça* mais”. *Disfarçar*, na sequência analisada, sugere que o sotaque característico da língua materna seja suprimido para permitir ao falante não-nativo aproximar-se do modelo ideal associado ao falante nativo. Em outras palavras, o brasileiro seria capaz de “disfarçar” a não-proximidade com o falante nativo na tentativa de vencer a barreira – impossível de ser transposta – que o separa do nativo.

Se, por um lado, a comparação com outros falantes não-nativos parece elevar o falante brasileiro a uma posição privilegiada – graças a um imaginário construído com base na representação de um sotaque menos marcado e de uma cultura mais adaptável – por outro, ela não consegue ainda apagar a

imagem do nativo como falante ideal da língua inglesa e modelo a ser seguido pelos demais não-nativos. O lugar do nativo permanece inalterado – e impossível de ser atingido – porque continua a funcionar imaginariamente como o único lugar de prestígio legitimado pela representação de uma língua perfeita e de um falante sem sotaque.

Como mencionamos anteriormente, apesar de não haver um deslocamento dessa estrutura que mantém o falante nativo como modelo de língua inglesa sempre desejado – mas nunca alcançado – pelo sujeito-aluno, a terceira oposição binária, proposta com base nos dizeres dos alunos entrevistados, constitui, a nosso ver, uma tentativa de resistência à própria impossibilidade de ocupar o lugar desse falante nativo, através da emergência de um imaginário que valoriza o aluno brasileiro enquanto falante de língua inglesa. É o embate entre esse imaginário e as representações idealizadas do falante nativo de inglês que “mexe” nas redes de memória, abrindo caminho para a instauração de novos sentidos. Assim, essa terceira oposição binária não deixa de ter relevância pela possibilidade, que ela permite vislumbrar, de uma ressignificação do lugar ocupado por esse sujeito no âmbito da aprendizagem de língua inglesa. Ao perceber-se como um possível falante proficiente de inglês, o falante não-nativo pode, de fato, ressignificar esse lugar – marcado pela falta – que, até então, sempre o constituiu. Porém, parece-nos improvável que esse deslocamento seja possível enquanto o falante nativo permanecer no mesmo lugar, ou seja, continuar sendo considerado como um falante infalível, que, por supostamente representar a língua em sua melhor forma, deve ser imitado e servir como referência a todos os não-nativos.

Esse é, sem dúvida, o maior desafio de professores, linguistas e teóricos envolvidos com a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, sobretudo, de língua inglesa. Problematizar o lugar do falante nativo não significa negar esse lugar, ou negar uma variante linguística que sirva como padrão; significa considerar esse modelo de língua criticamente, sem idealizações, permitindo ao falante não-nativo apropriar-se também dessa língua, como a terceira oposição proposta nesta análise sugeriu ser possível.

É a percepção do seu lugar (de falante não-nativo) como legítimo que pode reposicionar o sujeito-aluno de inglês, permitindo-lhe posicionar-se como

participante, e não mero observador da língua inglesa. Aliás, os falantes não-nativos de inglês deixaram há muito de ser meros observadores: ao contrário, são inovadores com relação ao uso da língua em geral, fazendo surgir novas variantes que diferem do padrão imposto pelo falante nativo. E a inovação linguística, como lembra Widdowson (1994), é indicativo de uma aprendizagem da língua não apenas como um conjunto de convenções fixas, mas como um recurso adaptável para a produção de sentidos, sentidos com os quais o sujeito se identifica e dos quais se apropria. Segundo Widdowson, proficiência numa língua significa apropriar-se dessa língua, torná-la sua, o que implica uma atitude não-conformista em relação a convenções e padrões determinados por outros falantes, em circunstâncias diferentes de uso.

No caso específico da língua inglesa, devido a sua internacionalização e à aceitação inquestionável do seu papel no cenário global, acreditamos ser também necessário questionar as implicações de um ensino de inglês como “língua internacional”, o qual aparentemente põe em xeque a supremacia de uma norma padrão (associada ao falante nativo), com o intuito de valorizar a diversidade em língua inglesa, mas que, no entanto, não trata a própria heterogeneidade da língua e da identidade cultural de um grupo, e continua ainda a priorizar o inglês falado nos países do centro (Estados Unidos e Inglaterra) e as metodologias e materiais didáticos desenvolvidos nesses países.

Atribuir uma unidade à língua – ou associá-la a um grupo específico e homogêneo de falantes – implica desconsiderar o fato de que qualquer língua, e sobretudo uma língua considerada “internacional”, é sempre heterogênea, atravessada por mais de uma língua, e nunca nos pertence por completo (Derrida, 2001), apesar de buscarmos sempre esse pertencimento impossível a uma língua que acreditamos una e plena. No caso do inglês, como pudemos observar, os sujeitos buscam apropriar-se de uma língua que não veem como sua (é a língua “deles”, do outro), que lhes foi imposta, mas da qual desejam apropriar-se pelo que ela representa – em oposição ao português. Essa tensão – que marca a condição de estar entre línguas – não pode ser ignorada no ensino de inglês como língua internacional, embora a atribuição desse status à língua inglesa sugira uma ilusória estabilização dessa tensão graças a uma

aparente igualdade entre os falantes de inglês e suas respectivas variantes locais. Porém, acreditamos poder identificar na legitimação do inglês como língua internacional um dos grandes obstáculos para uma desestabilização dos lugares ocupados por esses falantes: ao tratarem a língua inglesa como língua internacional, profissionais da área de ensino de inglês pretendem resolver essa tensão adotando abordagens e materiais didáticos que se destinam a todos os falantes não-nativos indistintamente, acreditando contemplar a todos sem sobrevalorizar uma variante padrão do inglês britânico ou americano. Nessa prática, parece-nos haver dois aspectos bastante questionáveis: a ampla adoção de abordagens e materiais que se propõem voltados para o mercado internacional, mas que, como já observamos, ainda refletem uma visão essencialmente americana ou britânica do ensino de língua inglesa; e a suposição de que essa prática, baseada em materiais e metodologias que desconhecem a realidade local dos países onde o inglês é ensinado, possa solucionar essa tensão, ao apontar diferenças superficiais como características da chamada “diversidade cultural”, e ao valorizar uma língua inglesa sem fronteiras, “desnacionalizada”, e supostamente desvinculada de uma ideologia ou agenda política.

Acreditar que a proposta de um ensino de inglês como língua internacional e a adoção de materiais voltados para esse ensino possam resolver a tensão que caracteriza a relação do sujeito – enquanto aprendiz e falante não-nativo – com a língua inglesa implica aceitar a possibilidade de uma aprendizagem da língua estrangeira sem conflitos e, conseqüentemente, sem os deslocamentos que o confronto do sujeito com outras discursividades pode provocar. Porém, não se trata de resolver – ou suprimir – essa tensão, uma vez que ela é constitutiva da própria língua e do sujeito. Ela está presente nas oposições eu X outro, língua materna X língua estrangeira, falante nativo X falante não-nativo – e essa tensão, marcada sempre por uma relação de forças, é passível de resignificação, mas nunca de uma estabilização completa. O conceito “língua internacional” não suprime, portanto, essa relação de forças entre os polos e tampouco soluciona a tensão que os constitui. Além disso, ao ser proposta como uma solução para os conflitos, a noção de língua internacional, que aparentemente serviria para promover uma

“desnacionalização” da língua inglesa e sua democratização entre todos os falantes, dificulta a desconstrução da dicotomia falantes nativos X falantes não-nativos – e de tudo o que ela implica, como foi discutido nesta pesquisa – por escamotear o funcionamento da ideologia que permite a manutenção do desequilíbrio de forças dessa relação.

A nosso ver, a análise das oposições binárias identificadas nos dizeres dos alunos entrevistados permitiu expor, dentro dos limites da pesquisa, a relação entre ideologia e as posições identitárias assumidas pelo sujeito-aluno, de forma a mostrar como essa relação produz um efeito de evidência de sua identidade de aprendiz, resultante de um trabalho de interpelação dos discursos (da falta, da perfeição, do inglês como língua internacional, da supremacia do falante nativo, entre outros) sobre esse sujeito. A identificação dessas oposições binárias provou-se de extrema importância para a compreensão do funcionamento do processo identitário como um todo, sempre marcado pela impossibilidade de estabilização e fechamento das identidades. Isso porque, como já foi discutido nesta pesquisa, consideramos o processo de constituição das identidades como contingente e provisório, fruto de construções de poder e sempre passível de reformulação (Grigoletto, 2006). Compartilhamos com Grigoletto a percepção das identidades segundo uma lógica agonística, que considera as tensões e os conflitos como constitutivos da sociedade e dos indivíduos, em oposição a uma lógica da resolução, segundo a qual todos os conflitos poderiam ser resolvidos. Pensar as identidades sob uma perspectiva agonística permite a construção de subjetividades marcadas pela mobilidade e pela diferença/alteridade que lhes é constitutiva.

Contingência e indeterminação são, portanto, indissociáveis das práticas identitárias e permitem movimentar as oposições binárias, desnaturalizando o senso comum e reposicionando as identidades – mesmo se sempre submetidas a relações de poder. E acreditamos que, levando-se em conta o contexto desta pesquisa, o ensino de línguas estrangeiras – e, particularmente, do inglês – tem papel fundamental na constituição das identidades, e precisa ser considerado como um processo de identificação que pode acarretar um abalo nas redes de sentido em que o sujeito está inscrito, desestabilizando os estereótipos e as oposições binárias que impedem sua legitimação enquanto

falante de inglês. Isso implica ir muito além das práticas que caracterizam o que é definido atualmente como ensino de inglês como língua internacional, voltado essencialmente para a comunicação: trata-se, ao contrário, de considerar a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma prática de subjetivação (Celada, 2009), que afeta o indivíduo e pode – agora sim – mexer nas redes de filiações em que o sujeito está inscrito, produzindo novos sentidos. Trata-se, portanto, de ver essa aprendizagem como mobilizadora da própria subjetividade, o que só é possível numa prática de ensino que, ao invés de privilegiar uma concepção que submete o inglês a um processo de instrumentalização, escamoteando a dimensão política e social da língua, questione as relações de poder envolvidas na produção das identidades e a forma como a diferença/alteridade – longe de se opor a nós – nos constitui enquanto sujeitos.

Não é, portanto, através da supressão da tensão entre os polos das oposições binárias que o deslocamento das posições identitárias de falantes nativos e não-nativos pode vir a ocorrer; é a própria tensão constante entre o estranho e o familiar, entre o confronto e o conforto associados à língua estrangeira que pode resultar em novas identificações e no reposicionamento do sujeito-aluno perante o falante nativo de língua inglesa.

3.3 Resumo do Capítulo

Neste capítulo, relacionamos as representações de falante nativo e língua inglesa analisadas no capítulo 2 às representações de falante não-nativo de outras nacionalidades construídas pelo sujeito-aluno brasileiro. Observamos que esse sujeito, ao mesmo tempo em que se identifica com os demais falantes não-nativos, por ser também um não-nativo de inglês que teve que aprender a língua inglesa para comunicar-se globalmente, também opõe-se a eles, por acreditar ter um melhor desempenho ao falar inglês que os demais não-nativos. Assim, enquanto a oposição binária a que o sujeito se refere para posicionar-se em relação ao falante nativo pode ser descrita como “nós” (brasileiros) X “eles” (falantes nativos de língua inglesa), seriam duas as oposições possíveis em relação ao falante não-nativo: “nós” (brasileiros e falantes não-nativos) X “eles” (falantes nativos) e “nós” (brasileiros) X “eles” (falantes não-nativos de outras nacionalidades). Analisamos como, nessa última oposição, o sujeito busca valorizar-se frente a outros falantes não-nativos (remetendo a representações de brasileiro como um falante com pouco sotaque e cultura adaptável), continuando, porém, a desejar o lugar impossível ocupado pelo falante nativo idealizado como aquele que não tem sotaque e cujo domínio da língua é perfeito. A manutenção dessa representação idealizada do falante nativo não impede a tentativa de ressignificação do lugar do sujeito-aluno brasileiro através dessa terceira oposição binária – única oposição que permite alguma “mexida” nos sentidos aparentemente naturalizados acerca da competência linguística de falantes nativos e não-nativos.

Com base nessa análise, buscamos propor uma reflexão acerca do papel do ensino de inglês como língua internacional e do funcionamento da ideologia no ensino de uma língua supostamente “desnacionalizada”. Ressaltamos a necessidade de desestabilização das oposições binárias que ainda são recorrentes no ensino de inglês, através da desmistificação do falante nativo e da consequente legitimação do não-nativo enquanto falante de língua inglesa, habitado por essa língua e confrontado/confortado por ela.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como principal objetivo contrapor as representações do falante nativo e do falante não-nativo de inglês construídas sob o ponto de vista do aluno brasileiro, e discutir as implicações dessas representações no processo de constituição da sua identidade enquanto aprendiz brasileiro que tem o português como primeira língua e aprende inglês como língua estrangeira. Acreditando haver uma diferença significativa na relação entre o aluno brasileiro e falantes nativos, de um lado, e entre o mesmo aluno e falantes não-nativos, de outro, buscamos investigar de que forma essa diferença afeta as representações construídas pelo aprendiz, podendo resultar numa tentativa de resistência ao lugar – aparentemente fixo – ocupado pelo brasileiro enquanto falante não-nativo de inglês.

Nossa análise, baseada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, mostrou como essas representações são sustentadas por oposições binárias que parecem imobilizar o sujeito-aluno na relação com o falante nativo, pela recorrência de um imaginário associado à falta e ao erro, comumente atribuídos a falantes não-nativos. Nessa relação com o falante nativo, mesmo quando irrompem tentativas de resistência, parece não haver outro lugar possível a ser ocupado pelo aluno brasileiro além daquele marcado pela falta e pelo desejo do lugar do nativo. Prevalece, nessa relação, uma dicotomia que opõe o aluno brasileiro ao falante nativo, sendo o primeiro sempre representado como o termo menos valorizado da oposição.

Ao analisarmos dizeres dos mesmos alunos, mas com ênfase nas representações de falantes não-nativos de inglês de várias nacionalidades, observamos que, neste caso, o sujeito se posiciona ora no mesmo lugar de outros falantes não-nativos, por considerar todos aprendizes de inglês como língua estrangeira, ora no lugar privilegiado da oposição, por considerar-se um falante mais proficiente que os demais para comunicar-se em língua inglesa. É nesta última oposição (eu X demais falantes não-nativos) que pudemos vislumbrar uma tentativa de resistência por parte do aluno brasileiro ao seu lugar desprivilegiado de falante não-nativo de inglês. Observamos que existe,

nessa oposição, a possibilidade de um deslocamento das representações desse lugar, mas que ainda não se concretiza pela força que, mesmo quando ausente do dizer do sujeito, o falante nativo ainda exerce na relação com o aluno brasileiro/falante não-nativo. É o lugar do falante nativo que o sujeito-aluno continua a desejar, lugar impossível, marcado pela idealização de uma língua neutra e perfeita e de um falante sem sotaque e infalível.

A nosso ver, a importância da análise dessas oposições binárias está em explicitar como a representação do falante nativo como único falante legítimo da língua inglesa – pela suposta ausência de sotaque e de erros na sua fala – é onipresente no imaginário do aprendiz brasileiro, e por esse motivo, é essa representação que sustenta todas as oposições, impossibilitando seu deslocamento. Para tentar sair do lugar da falta que parece constituir o sujeito-aluno brasileiro, é preciso que o aprendiz se perceba como um falante de uma língua que também lhe pertence, e através da qual o local, sob a forma de inovações lexicais, rearranjos gramaticais, pronúncias influenciadas pela língua materna, pode se manifestar sem ser considerado desviante ou errado. Para isso, é fundamental que o sujeito compreenda de que forma a noção de falante nativo constitui um mito, uma construção ideológica que visa à preservação do status de um grupo e de uma variante linguística privilegiados. É somente através da desconstrução desse mito que o sujeito pode vir a perceber seu lugar enquanto falante não-nativo como legítimo, e a aceitar de fato sua variante na língua inglesa – e as dos demais falantes não-nativos – como válidas num contexto global de comunicação.

E apesar de o atual “ensino de inglês como língua internacional” supostamente incentivar essa percepção, através de um discurso que defende a diversidade de variantes de inglês e, conseqüentemente, uma língua que se define como sem nação e cultura específicas, o status de “língua internacional” – com seu caráter aparentemente democrático e incluyente – parece sugerir que o conflito que marca a relação entre falantes nativos e não-nativos já foi resolvido e não precisa mais ser abordado. Ao escamotear esse conflito através do discurso da multiculturalidade, da tolerância e da igualdade entre falantes de língua inglesa, o ensino de inglês como língua internacional difunde, em metodologias e materiais didáticos produzidos principalmente nos

Estados Unidos e na Inglaterra, uma ilusão de homogeneidade da língua inglesa e dos falantes de inglês, sugerindo a possibilidade de existência de uma língua apolítica, sem raízes e acessível – em sua totalidade – a qualquer indivíduo. Em suma: uma língua multicultural, mas cujas diferenças estariam numa relação harmônica, sem conflitos. Essa visão, que escamoteia a historicização da língua e as filiações de sentido em que ela se insere, reduz a língua a um código a ser aprendido de forma artificial, como se não houvesse, nessa aprendizagem, relações (desiguais) de poder, tensões, estranhamentos e possíveis deslocamentos no sujeito.

Aliás, com esta pesquisa, esperamos contribuir para uma reflexão, entre profissionais da área de ensino de inglês como língua estrangeira, sobre a necessidade de uma prática pedagógica que permita ir além dessa visão reducionista do ensino da língua inglesa, recorrente em metodologias, materiais didáticos, e até em cursos de treinamento e atualização de professores. Argumentamos em favor de uma prática que questione – e permita desconstruir – as oposições binárias, ainda frequentes nessa área, que fixam falantes nativos e não-nativos a posições dicotômicas naturalizadas pelo trabalho de interpelação dos discursos (da falta, do mito do falante nativo, etc.) sobre os sujeitos-alunos.

E acreditamos que uma prática que vise à desconstrução dessas oposições estereotipadas e a uma possível ressignificação de posições identitárias ideologicamente constituídas pode ter um alcance muito maior no ensino de língua inglesa do que o escopo desta pesquisa inicialmente previu. Isso porque a proposta de analisar representações de falantes nativos e não-nativos construídas por alunos brasileiros de cursos de inglês, e suas implicações para a constituição da identidade do sujeito-aluno, embora aparentemente restrita ao âmbito de ensino e aprendizagem de inglês em institutos de idiomas, pode ter, a nosso ver, repercussão no ensino de língua inglesa na escola regular, representado, tradicionalmente, como o lugar onde não se aprende inglês.

A legitimidade atribuída à escola de idiomas sustenta-se, em grande parte, graças às representações do falante nativo e da língua inglesa veiculadas nas metodologias, nos materiais didáticos, na mídia, e reiteradas

nos dizeres de professores e alunos. Em outras palavras, a escola regular é representada como o lugar onde a aprendizagem de inglês não ocorre porque essa aprendizagem é pensada apenas como um processo de instrumentalização que teria como único objetivo permitir ao aluno falar inglês num contexto internacional de comunicação. Esse “inglês”, por sua vez, é imaginado como uma língua homogênea, sem sotaque e neutra, que teria no falante nativo um modelo de perfeição sempre desejado – e, como vimos, impossível de ser alcançado (por ser idealizado) – pelo aluno. Se o inglês a ser aprendido é o do falante nativo – sem sotaque e sem erros – e o objetivo dessa aprendizagem é a comunicação global, então não haveria, imaginariamente, outro lugar possível para essa aprendizagem além do instituto de idiomas. É, portanto, esse efeito de evidência, que funciona com base nas representações de falante nativo e de língua inglesa discutidas nesta pesquisa, que, de certa forma, dificulta a legitimação do papel da escola regular no ensino de inglês como língua estrangeira.

Acreditamos que, enquanto esse ensino for pensado segundo uma visão meramente instrumental, voltado apenas para a comunicação e sem qualquer preocupação em solicitar o sujeito, provocando nele estranhamento diante de uma nova discursividade e levando-o a refletir sobre sua própria língua, essa legitimação não se efetivará na escola regular. Não é por “ensinar a falar inglês” que a escola deve ter seu lugar no ensino de língua inglesa legitimado, mas por valorizar uma prática pedagógica que permita pensar a aprendizagem da língua estrangeira como um processo de subjetivação que afeta aspectos da identidade do sujeito, submetendo-o a (des)/(re)territorializações (Celada, 2008), sem a pretensão de suprimir as oposições, mas considerando-as constitutivas de todo processo identitário. Em outras palavras, cabe a essa prática desconstruir – e não escamotear – as oposições binárias nas quais se baseiam as representações sobre o falante nativo e não-nativo de inglês, sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, e sobre a língua inglesa e a cultura anglo-saxã, possibilitando uma entrada – de fato – do aluno na língua do outro, e uma ressignificação do seu lugar de aprendiz brasileiro/falante não-nativo de inglês.

Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as implicações de uma prática de ensino baseada em representações fixistas e dicotômicas, e sobre a possibilidade de se pensar essa prática como o lugar de produção de novos sentidos que permitam movimentar as posições identitárias constituídas ideologicamente sob a forma de oposições binárias.

Referências Bibliográficas

AGUSTINI, C. (N)as dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (org.) **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 303-312.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. **ELT Journal**. v. 56, n.1, p. 57-64. 2002.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, E. R. de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção do imaginário do aluno-professor de língua inglesa**. 2008. Dissertação (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas.

AUTHIER-REVUZ, J. Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. **DRLAV**,17, Paris: Paris VIII., 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BACKES, C. **O que é ser brasileiro?** São Paulo: Escuta, 2000.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor brasileiro de língua inglesa: Um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. 2002. Dissertação (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BHABHA, H. K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In:_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIRMAN, J. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BRAINE, G. (ed). **Non-Native Educators in English Language Teaching**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do Discurso**. 2ª ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2004.

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil! – Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil**. 6ª. Ed. São Paulo: Escuta, 2000.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução por J. A. Meireles e E. P. Raposo. Coimbra: A. Amado, 1975.

CELADA, M.T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Revista Letras**, n. 37. Santa Maria: PPGL – UFSM, 2009.

CONSOLO, D. A. **Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil**. 1996. Dissertação (Doutorado). Faculdade de Reading, Inglaterra.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna - uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó/Campinas: Argos/Ed. da UNICAMP, 2003. p. 139-159

_____. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, n. 62, p. 9-127. Paris, 1981.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DAVIES, A. **The native speaker in Applied Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro** ou a prótese de origem. Porto: Campo das Letras, 2001.

FARIA, A. P. **A identidade brasileira nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos**. 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, M. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In ORLANDI, E. (org.). **Discurso fundador**. 3ª ed., Campinas: Pontes, 2003. p. 69-79.

FINK, B. **O sujeito laciano – entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, M. (1969). **A Arqueologia do Saber**. Tradução por L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. The subject and power. In DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208-223.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. Trad. e org. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

_____. Technologies of the self. In: Martin, L.H., Gutman, H., Hutton, P.H. (ed.) **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. Amherst: The University of Massachusetts Press, 1988.

_____. (1979). **Microfísica do poder**. Tradução por R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. (1976) **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **A ordem do discurso**. 16ª ed., São Paulo: Loyola, 2008.

GHIRALDELO, C.M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In CORACINI, M. J. (org). **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 57-82.

GRADDOL, D. **The future of English?** London: British Council, 1997.

GREGOLIN, M.R.V. Recitações de mitos: a história na lente da mídia. **Filigranas do discurso**: as vozes da história. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. p. 19-34.

GRIGOLETTO, M. **Um saber sobre os sujeitos**: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. **Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas**, 2004. Florianópolis. Anais do Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas, 2004. p. 453-459

_____. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In MAGALHÃES, I.; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26

_____. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa** 9, v. 11, p. 213-227. São Paulo: Humanitas, 2007.

HALL, Stuart (ed.). **Representation**: Cultural representations and signifying practices. Thousand Oaks, Calif.: Sage in association with the Open University, 1997.

_____. **A identidade na pós-modernidade**. 11^a Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

JENKINS, J. The spread of EIL : a testing time for testers. **ELT Journal**. v. 60, n.1, p. 42-50. 2006.

JOSEPH, M. and RAMANI, E. English in the world does not mean English everywhere: the case for multilingualism in the ELT/ESL profession. In RUDDY, R. and SARACENI, M. (eds.). **English in the World**: Global rules, Global roles. London: Continuum, 2006.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LADMIRAL, J-R; LIPIANSKY, E. M. **La communication interculturelle**. Paris : Armand Colin, 1989.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

LLURDA, E. (Ed.). **Non-native language teachers**: Perceptions, challenges and contributions to the profession. New York: Springer, 2006.

MARIANI, Bethania. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**, n. 5, p. 87-95. Niterói: UFF, 1998.

MARQUES, L. O. C. **Representação e identidade**: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

_____; HORNBERGER, N. H. (Orgs.) **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MEDGYES, P. **The non-native teacher**. London: Macmillan, 1994.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

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

MONDIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. **ELT Journal**. v. 55, n.4, p. 339-346, 2001.

ORLANDI, E.P. **Terra à vista** - Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

_____; LAGANNI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

PASSOS, D.M. Sujeitos entre-lugares: o lugar do brasileiro e a produção de conhecimento. In MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M.J. (orgs.). **Práticas Identitárias**: Língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 59-70.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, E. O. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.

PECHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução por E. P. Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. (1983). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução por E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRETTI, D. **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

PRODROMOU, L. English as cultural action. **ELT Journal**. v. 42, n.2, p. 73-83. 1988.

_____. *Correspondence*. **ELT Journal**. v. 63, n.4, p. 439-440. 2009.

RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística. **Revista Letras**, n. 14, p. 21-37. Santa Maria: UFSM/CAL, 1997a.

_____. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997b.

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

_____. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**. v. 58, n.2, p. 111-117. 2004.

RAMPTON, M.B.H. Displacing the native-speaker: expertise, affiliation, and inheritance. **ELT Journal** v. 44, n. 2, p. 97-101. 1990.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUFINO, K.B.P.L. **Livros didáticos de língua inglesa**: uma análise discursiva das representações da diversidade cultural. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, A.C.A. de O. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

SWAN, M. Correspondence. **ELT Journal**. v. 63, n.3, p. 300-301. 2009.

WIDDOWSON, H.G. The Ownership of English. **TESOL Quarterly**. v. 28. p. 377-52, 1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000. p. 7-72.

Anexos

Anexo 1

Transcrição das entrevistas realizadas com alunos de uma escola de inglês de São Paulo³⁰

E – entrevistador

A – aluno

A1

E: Você já teve contato com falantes nativos de inglês? E com pessoas não-nativas? Elas estavam relacionadas ao seu trabalho? Qual foi a sua impressão com relação ao seu inglês e ao dessas pessoas?

A1: Não estava no mesmo nível, mas eu consegui me comunicar e ainda, quando eu estive...principalmente com um nativo, eu não tinha nem começado a estudar ainda. Mas ele conseguia me entender, e eu entendia muito bem ele. Para falar eu tinha mais dificuldade, às vezes a gente fazia mímica, mas dava para entender. Ele era...receptivo. Ele facilitava um pouco.

E: E com os não-nativos, você tinha essa impressão também?

A1: Alguns sim, em geral mexicano era muito receptivo, os colombianos também, alemão também, o que eu tinha um pouco mais de dificuldade era com argentino porque...embora eu falasse espanhol com ele, alguns não entendiam, aí você partia *pro* inglês, era a mesma coisa que estar falando língua nenhuma com eles, e aí era um pouco mais difícil, assim, a aceitação deles. Mas acho que, assim, foi mais o comecinho, a adaptação, no primeiro mês... Depois, as pessoas que eu tinha que falar inglês como o espanhol, já era mais fácil. Era mais tranquilo.

E: O que você achou do nível de inglês dos não-nativos que você conheceu?

A1: Não era bom. Era, digamos que é como o meu nível agora...que vai falando

³⁰ Para a transcrição da entrevista, utilizamos as normas sugeridas em PRETTI (1999, p.11). As pausas estão indicadas com reticências (...), truncamentos são marcados com uma barra (/), o aumento do tom de voz do enunciador é identificado através do uso de maiúsculas, e comentários do transcritor estão inseridos em parênteses, com letras minúsculas ((comentário)).

sem se importar se está certo ou errado, mas vai se comunicando...pelo menos as pessoas que eu tenho contato...dá pra contar no dedo quantas têm o inglês perfeito. O meu chefe é TERRÍVEL para entender. Ele é alemão e fala inglês com sotaque alemão... então às vezes ele falava as coisas e eu...tinha que escrever...

E: E com relação ao sotaque? Como você compararia o deles com o nosso?

A1: A gente puxa muito. Parece que, assim, o pessoal daqui que fala inglês eu entendo perfeitamente. O pessoal que vem de fora eu tenho um pouco mais de dificuldade. Pelo menos os primeiros momentos. Principalmente até pegar o sotaque de cada um. Mas...assim...dá para perceber quem é paulista, carioca, e quem vem da Argentina, colombiano, e cada um fala com um sotaque. Agora, assim, pessoas que é MARAVILHOSO falar é com indiano. (tom irônico)

E: Por quê?

A1: Não se entende NADA. Nada, nada, nada. Eles puxam bem o sotaque. Bem mais que a gente.

E: É mesmo?

A1: Não dá pra entender nada. Eles emendam, parece, uma palavra na outra e falam com a boca bem fechada, é muito complicado entender eles também. Acho que o mais fácil de todos é o alemão, embora o do meu chefe não fosse tão bom assim, mas em geral os alemães falam muito bem inglês, e é difícil você perceber ou pegar algum erro deles, agora os outros, principalmente a parte latina, é tudo igual a gente. Tudo vai falando, falando, mas sem se importar se *tá* certo ou errado.

E: Só mais uma pergunta: você já falou com nativo uma vez, você se sente diferente sabendo que você está falando com um nativo?

A1: Fico mais intimidada.

E: Por que você se sente assim falando com nativos?

A1: Porque eu tenho certeza que eles sabem o que *tá* certo e o que *tá* errado.

E: Você acha que...

A1: Que ele vai me corrigir a qualquer minuto... (...) Com eles [nativos], sim. Com os outros [não-nativos] não tanto, que a maioria fala tão errado quanto eu, então eu tenho mais facilidade para lidar com essas pessoas...agora com nativo é mais complicado falar, com certeza. Mas tem uns que ajudam. Já tive

um chefe que ele era bem tranqüilo, era uma pessoa tranqüila. Quando tinha que corrigir, ele corrigia...

E: Mas você pedia para ele corrigir?

A1: Eu pedi pra ele me ajudar, porque eu não sabia falar, se ele pudesse ir me ajudando, aí a hora que eu falava, ele falava “ah, não é assim, é assado”; “se usa assim, mas é mais comum assim, de outro jeito”. Era uma pessoa bem doce, bem amável.

E: De onde ele era?

A1: Acho que ele era do Canadá.

A2

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A2: Então, já tive contato com americanos, com canadenses, que estavam falando inglês, né, então, francês e indiano.

E: Com quais dessas nacionalidades foi mais fácil pra você se comunicar?

A2: Com francês e com indiano.

E: E com os nativos?

A2: Não foi fácil. Porque eles falam muito rápido. E dependendo, tinha nativo de Boston, de Washington, quer dizer, dependendo da cidade, o sotaque é forte, e me parecia mais difícil que o de Nova York, por exemplo, ou de Miami.

E: E eles tentavam te ajudar na hora de...

A2: Sim, geralmente são amigos, conhecidos...é lógico que tem pessoas que eu peço compreensão, peço e falam mais devagar ou repetem...mas certamente é mais fácil entender com um cara que não é americano. O canadense também era difícil. Fala rápido, e tal. O francês foi o mais fácil porque o sotaque era bem carregado, então...é a mesma coisa que assistir filme que o mexicano tá falando em inglês. Dá *pra* entender bem e tal. E os indianos que têm aquele inglês muito carregado também era um facilitador.

E: Então era mais difícil entender o nativo?

A2: É a questão da pronúncia, e da clareza, da forma, que não facilita. Imagino que quando eu estiver bem de inglês isso seja menos....é...

E: E você acha que, comparando com a gente, em geral, a gente, assim, todo mundo que está aprendendo inglês, como você compara a forma que a gente fala inglês e a dos outros não-nativos? O sotaque, por exemplo?

A2: Olha, então, eu assim / esse francês, ele fala bem, mas ele, assim, ele, é uma pessoa que puxa no francês, sei lá, então... pensando em pessoas que eu conheço, brasileiras, que falam bem, falam melhor...porque os indianos falam muito pior, eu, eles têm uma pronúncia do *r* estranha, de algumas coisas / muita carregada, então, e eu percebia que até pessoas que falam muito bem inglês que estavam juntas às vezes pediam para repetir porque não *tavam* entendendo o que o cara *tava* falando. Agora tinha aqueles indianos que ficavam muito nos Estados Unidos, mas que não o indiano lá mesmo da Índia, aquele lá era muito difícil. Parecia que não *tava* falando inglês.

E: E você acha que quando você falava, eles te entendiam, assim, o francês e o indiano, eles estavam te entendendo bem?

A2: Na maioria das vezes, sim, também eu me esforçava para me fazer entender. Mas acho que sim. Lógico que às vezes eu falo, assim, com uma pronúncia que eles acham / aí eles falam “é isso?”, “não, não, é isso”, então / ou também, os canadenses, ou os americanos...

E: Você acredita que há interesse tanto dos nativos como dos não-nativos em aprender o português, ou em saber mais sobre nossa língua e cultura?

A2: Olha, eu assim, a minha experiência, é que nós, como precisamos do inglês, da língua inglesa, a gente se esforça muito mais para falar, para ser entendido, para, né? Então, é a experiência que eu / e como o americano não precisa do português para ABSOLUTAMENTE nada, né, ele, assim, a sensação que eu tenho é que ele não se esforça e / ele não precisa e / mas eles também são amáveis, né, o brasileiro é um povo simpático lá fora, então tenta, e quando / na minha experiência em particular, que é uma experiência, assim, com os médicos, então, e são todos amigos do meu amigo, então, são assim, protetores, e tentam me explicar direitinho, então.../ agora, experiências lá fora, indo num museu e pedindo alguma informação, assim, você vê que não se esforçam muito, não. “Latino que não sabe inglês, povo inferior”, eu acho que passa pela cabeça um pouco sim. Então, a impressão que eu tenho é que o brasileiro, ele tenta, realmente, se fazer entender, e tal, gesticula, se não sai

nas palavras, sai nos gestos, tal, que é uma característica do povo, muito extrovertido, né? Me parece isso. *Tá bom?*

A3

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A3: Com os americanos, é...mexicanos que falam inglês, e judeu.

E: Judeu da onde?

A3: Eu não lembro mais da onde. Eu sei que ele morou lá muitos anos...

E: Nos Estados Unidos?

A3: Nos Estados Unidos, e agora mora aqui no Brasil.

E: E ele não fala português?

A3: Fala, mas foi muito difícil pra ele, é, falar a nossa língua.

E: Interessante.

A3: É, então ele troca, né, porque geralmente eles trocam muito, porque o inglês é mais, assim sucinto, o português já é uma coisa mais complicada pra eles entenderem.

E: Então pra ele foi difícil?

A3: Pra ele foi difícil. Mas a esposa dele é brasileira. E foi pra lá, e se conheceram lá. Então *pra* ela foi bom, porque ela não sabia muito bem o inglês, então uniu o útil ao agradável.

E: Ela aprendeu com ele, e ele aprendeu com ela...

A3: Agora com os mexicanos, mesmo eles falando o inglês, é muito difícil você entender eles...porque o sotaque é muito carregado...O americano...esse é de, não sei se ele é de Boston...

E: Não era seu amigo?

A3: Não, ele é da empresa que eu trabalho e ele vem aqui de vez em quando, né, pra cá / é um sotaque bem forte, é como se ele fosse do interior, é complicado de você falar, de entendê-los. Ele melhorou bem, das outras vezes, porque ele acabou casando com uma americana. Então, sei lá, já facilitou um pouco.

E: E você acha que você se sente melhor falando com um americano ou com uma outra pessoa de outra nacionalidade?

A3: Com outra nacionalidade.

E: Por quê?

A3: Porque é mais fácil de entender, apesar do sotaque, e eles / parece que a pronúncia, como é mais lenta, às vezes, eles não são nativos, né, então, eu me senti melhor até. Até pelos latinos, por eles serem latinos, irmãos... Hermanos...e também eu tive contato / tenho contato com vários argentinos, e a gente vive se falando, né, se comunicando, tal, então quando eles vêm, eu prefiro que eles falem em inglês, até, mesmo que / pra eu entender melhor, porque / pros argentinos, o espanhol deles é...muito corrido, é complicado também de entender.

E: Por quê?

A3: É, eles não facilitam, não são todos, assim, eu não tenho, não tive muito contato com eles, mas, por exemplo, os nativos, eles se acham o 'ó', né, o supprassumo, então, eu tenho experiência disso e não gostei. Eu acho que se eles vêm pra cá, por exemplo, é que nem nós irmos pra lá, deveria ser uma.../ é mais da cultura também, a gente entende, né, que tem esse negócio da cultura.

E: E você acha que nós brasileiros temos mais interesse em...

A3: Nós nos esforçamos muito mais pra falar a língua deles do que eles a nossa.

E: Mais até do que outras nacionalidades? Você acha que a gente se esforça mais do que, sei lá, os mexicanos, os argentinos, os franceses, ou não, todo mundo se esforça igual?

A3: Os franceses, por exemplo, não aceitam. Mas eu acho que nós brasileiros nos esforçamos muito mais por nós sermos muito receptivos a outras nacionalidades, nós temos um coração mais aberto, um calor mais, assim, de recebê-los, e até de irmos / pra, pra poder comunicar porque a gente gosta deste contato com a / eles já não.

E: É, e você acha que eles têm interesse em aprender português?

A3: Não, e isso que, acho que irrita um pouco a gente, porque eles vêm pra cá e não fazem muito esforço...até, eu tenho um mexicano diretor da empresa, que veio *pra* cá faz 3 anos, e ele fala muito bem o português, se esforça pra falar o português correto. Já tem outro que é bem *light*, e *pra* escrever é

péssimo, e *pra* falar também é péssimo o português, apesar de ele falar assim / e a gente entende, e tudo, mas ele não fala.

E: Mexicano?

A3: Não, esse é argentino. Um é mexicano e o outro é argentino. Então eu, na minha / os argentinos não se esforçam muito, os mexicanos se esforçam um pouco mais...é uma coisa engraçada porque os mexicanos têm uma coisa também de latino, né, essa coisa mais aberta, mais extrovertido.

A4

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A4: Ingleses, americanos e...desde que eu comecei o curso?

E: É, e antes também.

A4: Ingleses e americanos.

E: E pessoas que falam inglês sem ser nativo...por exemplo, alemão, francês, mexicano...

A4: Não, foram só nativos mesmo.

E: E foi por causa do trabalho?

A4: Trabalho e esporte.

E: E como você se sentiu falando com eles em inglês? Foi fácil, eles ajudaram?

A4: Ajudaram, é agora eu tenho mais facilidade pra entender e falar, né, então, é lógico, tem coisa que eles falam rápido e eu não consigo entender, mas acho que eles se sensibilizam.

E: E como você se sente falando com nativos?

A4: No começo dá um pouco de insegurança, mas depois...Depois o que vale é a cara-de-pau, mesmo.

E: Então você gostava de conversar com eles? Era tranquilo?

A4: Então, na verdade eu tenho alguns amigos que eu tenho praticado um pouco por e-mail, então eles sempre me dão um *feedback* de alguma coisa, e conversando também, né, o pessoal do rugby tem muito / tem dois ingleses no time, então eu sempre procuro falar com eles em inglês. Porque eles gostam muito disso, até.

E: E você vê interesse deles em saber português? Em querer aprender português?

A4: Não, bastante, assim, tem um que ele já *tá* há bastante tempo aqui, ele fala muita coisa errada ainda, mas essa outra pessoa, ele é bem interessado, assim, ele fala direitinho já, ele fala bem melhor que o outro que *tá* há anos aqui.

E: É isso. Como você não tem o outro lado pra comparar...

A4: Então quando eu tive contato foi, por exemplo, quando eu fui *pra* Alemanha, mas foi antes do curso.

E: E o que é que você achou do inglês dos alemães?

A4: Muito ruim.

E: Por causa do sotaque?

A4: Muito ruim. Eles têm muito sotaque.

E: Como você compara a gente falando inglês e eles?

A4: Eu acho que a gente é mais esforçado, né, pra chegar perto do que seria, do que tem como ideal.

E: *Pra* inglês, principalmente...

A4: Nossa, muito, muito ruim. Teve um holandês também foi meio difícil.

E: Mas eles tentavam se fazer entender?

A4: Uh-uh. É, teve uma vez que eu falei também com um australiano e é bem diferente. É bem (grunhido), eles parecem que estão com uma batata na boca, assim, (grunhido), eu não entendia...

E: Mas com qual nacionalidade foi mais fácil falar, para você?

A4: É que eu tenho mais contato com ingleses, e eu acho que eles não falam tão rápido, pelo menos quanto os americanos que eu conheço. Quando tem apresentação, que ele desembesta a falar, aí tem que se esforçar bastante, você lê o slide da apresentação *pra* saber o que *tá* rolando.

A5

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A5: Com americanos, porque eu fui *pra* Orlando e com um indiano.

E: E como foi essa experiência com os americanos e com o indiano?

A5: Com os americanos, eu percebi, assim, que eles fazem de tudo *pra* te entender, mesmo que você não consiga falar corretamente, ou dar pistas do que você pretende; eles te ajudam, pelo menos foi isso que eu percebi. Eu até conseguia entender, mas eu não conseguia entender tudo porque eu ainda não *tava* preparada também *pra* entender tudo, mas eu também consegui me fazer entender um pouco.

E: Mas você acha que é porque você...você foi *pra* Orlando para os parques, é isso?

A5: Isso. Mas assim, como eu cheguei uns dias antes do meu namorado porque ele precisou fazer um curso, aí eu precisei pegar ônibus, precisei ir no supermercado, precisei fazer compra por minha conta.

E: Aí, nessas situações, eles te ajudavam?

A5: Sim, eles tentavam me entender, faziam mímica, se eu não conseguisse entender mesmo, procuravam outras palavras *pra* conversar comigo *pra* se fazer entender.

E: E com o indiano, como é que foi?

A5: Primeiro eu comecei a falar pela internet, né, e depois eu / aí depois que a gente se encontrou pessoalmente e tal, e começou a conversar, primeiro dá um pouquinho de dificuldade por conta do sotaque. É muito diferente. Você já falou com um indiano?

E: Com indiano não.

A5: É que o sotaque deles é muito acentuado. Então por mais que eles tentem falar, assim, se você pegar uma entrevista, um filme, você vai ver, é muito acentuado e... ele também / na verdade ele tentava falar português porque ele *tava* aqui no Brasil, né, *tava* trabalhando aqui e *tava* tentando se envolver com a língua e tal, mas tinha hora que não dava mesmo e ele usava o inglês.

E: Ele te entendia?

A5: Ele fazia muito esforço *pra* entender...e assim, na verdade, ele não falava português direito, inglês falava, só que com muito sotaque, aí eu não entendia direito, mas assim, aquela história, eu acho que as pessoas que não falam inglês fluente fazem muito / têm muito boa vontade *pra* tentar entender o outro.

E: E você acha que os americanos e outros nativos, eles se interessam por outras línguas? Por exemplo, se eles vêm pro Brasil, você acha que eles se interessam pelo português ou...

A5: Não. Não. Não. É assim...esse indiano, por exemplo, que não era americano, então ele precisava trabalhar aqui e se familiarizar com a língua. Os americanos, algumas pessoas de negócios que eu tive contato na empresa, assim, parece que a gente tem a obrigação de falar. Eles até podem aprender algumas palavras, alguns cumprimentos, mas não sai disso.

E: Eles não tentam?

A5: Não tentam. Eles não tentam. Realmente você percebe que você que tem que fazer um esforço maior *pra* ser entendido do que, aqui no Brasil pelo menos, né, do que eles fazerem...é claro, eles tentam se fazer entender, mas parece que a obrigação é sua de saber falar o inglês. Esse é o sentimento.

E: Se você comparar os brasileiros em geral com outras pessoas que falam inglês, assim, da América Latina, Europa, e tal, como você acha que a gente fala comparado com os outros, por exemplo, pensando no sotaque?

A5: Eu acho que como a gente aprende assim, como o ensino *tá* direcionado ao inglês americano ou ao inglês britânico, eu, não sei se é porque eu sou brasileira, eu acho que a gente fala com menos sotaque, por exemplo, do que um indiano. Eu não sei por que essa diferença. Mas eu já vi chineses falando inglês e não é tão ruim. Já vi chineses falando um inglês que, olha...mas não que eu tivesse contato, mas eu já vi alguns falando que realmente não dá *pra* entender nada, mas outros que desenvolvem bem. Então, de repente, é o quanto você se aprofunda no estudo da língua, o quanto você se dedica, tudo isso é levado em conta.

E: É, pode ser.

A5: Por exemplo, eu tenho uma pessoa na minha sala que ele é nordestino, de Pernambuco, eu não senti nenhuma diferença do que ele fala do que eu falo em inglês. Em português eu sinto o sotaque dele. Mas em inglês não. Então, às vezes, isso também pode...eu não sei por quê, mas todos os indianos que eu escutei têm sotaque, muito sotaque. Não, eu gosto, eu acho super engraçado, a entonação é totalmente diferente, é muito legal.

E: É, é diferente.

A5: É, e também dependendo do lugar dos Estados Unidos que você vai também tem um pessoal que tem um sotaque, como texano, o pessoal mais do sul já começa a diferenciar também, né. Então aí depende do lugar que você quer comparar. Assim, eu não acho que a gente não tem sotaque, só que uma pessoa de fora, o pouco que ele falar com a gente ele percebe que a gente não é nativo, que a gente tem sotaque, só que eu acho que não denuncia tanto igual a outras nacionalidades.

E: E como você se sente falando com um nativo?

A5: Eu acho que eu fico mais insegura com outra nacionalidade por conta justamente dessa barreira. Se a pessoa já vê a nacionalidade da língua, já fala mais fluentemente, são duas, acho que são duas facetas aí: tem aquele problema então do sotaque, *da* pessoa falar uma outra língua, carregar na outra língua, e você não entender, e tem também o lado da pessoa que é / que fala fluentemente, que é nativo da / que é americano. Ele pode às vezes falar tão bem e esperar isso de você. E a expectativa que você tem às vezes de descobrir o que o outro quer, você acaba se intimidando, acaba atrapalhando, ficando nervoso. E já aconteceu. Então mesmo assim, por exemplo, numa entrevista de emprego, lógico, por conta da situação você fica, assim, nervoso, só que às vezes, você acha que a expectativa do outro é tão grande que você acaba se atrapalhando.

E: É, pode intimidar um pouco.

A5: Exato, você acha que você nunca vai saber o suficiente, né. Mas eu acho que, sinceramente, pensando racionalmente, eu acho que eles não corrigem a gente, isso não acontece, mas na hora a gente fica intimidado, fica bastante intimidado. Cada vez que tem que atender o telefone a gente já fica intimidado...

A6

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A6: Alemães, austríacos, canadenses e americanos.

E: E como você compara assim, você falando com esses nativos e com os que não são nativos – os austríacos?

A6: Então, é assim: os alemães e os austríacos, no início, que eu comecei a falar, há uns seis, sete anos atrás, eu não percebi diferença. Aí, com o passar do tempo, fazendo curso de inglês, eu comecei a perceber a diferença de acentuação, o sotaque, e os americanos são mais objetivos e falam palavras, expressões mais curtas.

E: E você acha que entende bem os nativos e os não-nativos da mesma forma?

A6: Bom, quando se *tá* falando uma coisa simples, é mais fácil você conversar com um não-nativo. Quando você quer entrar em muito detalhe, já se torna mais difícil, se tornar compreendido, e você compreender o que *tá* se passando.

E: E como você se sente falando com um nativo e um não-nativo?

A6: Eu fico mais inseguro falando com um nativo. Ah, recentemente eu tenho uma experiência que aconteceu comigo, eu *tava* tentando lembrar, veio agora. Há um mês atrás, eu fiz uma *conference call* com um / quem / na realidade eu *tava* só como ouvinte, e quem liderou essa *conference call* era um americano. E aí, teve um momento que saiu do âmbito técnico, e eles começaram a falar coisas de trabalho, sobre o dia-a-dia, e aí eu tentei entender, e não entendi nada, foi muito rápido, eles *tavam* falando muito rápido. Eu sei que eles *tavam* falando alguma coisa de gíria, percebi, tal, que tinha alguma coisa de filme, *dude, hey dude*...Aí eu não entendi nada. Aí bateu meio que um nervosismo assim, aí depois eles voltaram *pro* âmbito técnico, aí eles falam mais pausadamente, e tal, e são palavras, assim, que eu *tô* acostumado a ouvir. Aí *pra* entender o contexto é mais fácil.

E: E você acha que eles se interessam em aprender português?

A6: Eu acho que não. Eu tiro porque no meu trabalho tem um americano que já mora aqui no Brasil há 4 anos e ele escreve português super mal. E sempre usa expressões em inglês e assim, falar, ele fala. Se eu for dar uma nota de fluência pra ele, eu não diria que ele é fluente. Diferente de um colega meu que é argentino, que fala português super bem, apesar de ser uma língua latina, o espanhol, mas eu noto que ele se esforça pra falar e escrever super bem. Já esse meu colega que é americano, que mora no Brasil há uns quatro anos, ele não.

E: E por que será que a gente tem mais interesse em falar inglês...

A6: Porque a gente precisa mais da língua, né? Porque tudo hoje é em inglês, internet, tudo, né? Precisa muito da / E também é assim meio que uma obsessão, né? E a gente desde criança, a gente foi bombardeado com informações da língua inglesa, né? E assim, eles não são bombardeados com / pra ele / no acesso à internet, é a língua que eu vejo desde que eu nasci.

E: E você acha, assim, que os nativos e os não-nativos tentam facilitar na hora de falar, para se fazer entender?

A6: Não, com certeza os que não são nativos se esforçam mais. Até porque todos os e-mails que vêm do *headquarter* da Alemanha, eles sempre vêm em inglês, e a segunda opção é o alemão, e não o contrário, em alemão e em inglês. Ou seja, se vem primeiro em inglês, é porque ele quer se fazer entender, então ele se esforça mais.

E: Você teve contato falando com eles ou só por e-mail?

A6: Tive, tive.

E: E falando também eles tentam...

A6: Tentam, tentam se fazer entender.

A7

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A7: Contato? Com alemães.

E: E americanos?

A7: Não... sim, também.

E: Só americanos?

A7: Chilenos, argentinos e uruguaios.

E: Falando inglês, todo mundo?

A7: Todos inglês e portunhol.

E: E assim, se você for comparar americanos com eles, você acha que é mais fácil entender quem? Os não-nativos ou nativos?

A7: Não-nativos.

E: Mais fácil?

A7: Mais fácil.

E: Por quê?

A7: Não sei se eles falam da maneira correta, eles não usam tantas expressões, tanta gíria. Mas é mais fácil entender.

E: Como você se sente falando com nativo?

A7: É difícil.

E: Por que será?

A7: Acho que porque a gente tem esse mito de já ouvir as pessoas e sentir mesmo que é difícil entender um nativo falando comparado aos não-nativos.

E: E você acha que os nativos têm interesse em aprender português?

A7: São muito poucos, a não ser os que têm interesse em morar no país. Caso contrário, não. Só negócios. Não têm interesse algum. Pedem pra que a gente fale a língua deles. A língua nativa. Não se esforçam de forma alguma. E isso eu acredito que não é nem os nativos americanos, né, a gente tem experiência com alemães e eles também usam da mesma metodologia.

E: Eles não se esforçam muito?

A7: Ou você fala o meu idioma ou eu não me comunico com você.

E: E os alemães, não exigem que você fale alemão?

A7: Já vi situações deles, assim, exigirem, mais, assim, na empresa, não. Fora eles falam o inglês porque não tem jeito. Dificilmente as pessoas falam alemão fluente.

E: Aí eles aceitam o inglês...

A7: Eles têm que aceitar o inglês, mas eles não gostam. Não gostam de falar.

E: Você acha que se a gente se comparar, assim, como brasileiro, se comparar com outras nacionalidades falando inglês, como você acha que a gente fala?

A7: A gente se dedica mais. A gente não é tão preso à cultura. A gente se molda muito melhor do que eles. A gente se adapta mais. A gente se vira melhor.

A8

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A8: Com americano, inglês, japonês bastante, e os italianos, que são os que eu tenho mais contato.

E: E o que você achou? Teve mais dificuldade em se comunicar com uma que com outra?

A8: Japonês.

E: E por que você acha isso?

A8: O sotaque é muito estranho...porque não é nativo, não sei se eu posso considerar isso. Não é a língua nativa dele, nem a minha, então a gente tem alguns problemas de comunicação.

E: E como você compara a forma que a gente fala inglês e como os japoneses falam?

A8: Eu acho que a gente disfarça mais. Eu acho que *pro* idioma deles (imita sons do japonês), complica...eles têm um sotaque muito estranho.

E: E com nativos, como foi essa experiência? Era mais difícil falar com nativos ou não-nativos?

A8: Os nativos intimidam se são nativos de grande poder de decisão. Não por serem nativos. Então se é alguém da Receita federal americana, um diretor de uma grande empresa, aí bloqueia.

E: Então o que intimida não é a questão da língua em si?

A8: É, é o cargo.

E: E você já ouviu outras nacionalidades, por exemplo, da América Latina falando inglês? Argentino, mexicano...

A8: Francês não é fácil, porque eles vão lá e falam que são obrigados a falar inglês e não francês...a América Latina, por questão de viagem, não de trabalho...acho que mais francês e espanhol.

E: E você acha que eles têm interesse em aprender português, como nós temos em aprender inglês?

A8: Eu acho que, se a gente estiver pensando em Europa, não dá *pra* comparar porque eles têm isso quase como vizinho deles, e eu acho que talvez o nosso espanhol a gente não valoriza, né? Mas você tá na França, eles têm lá o inglês apesar de ter toda uma história contrária ao inglês. O alemão hoje já aceita o inglês com muita facilidade, que não aceitava antigamente até em negociação internacional...mas acho que o Brasil é muito aberto a tudo, né, agora o que eu acho que fez diferença, se a gente comparar inclusive com espanhol e português, o que no inglês se compara muito, brasileiro tem muito

jogo de cintura, então ele tenta entender, ele tenta se expressar, os outros não. Você falou, ele não entendeu a primeira vez, a segunda ele não fala mais.

E: E nós?

A8: A gente tem um jogo de cintura, a gente é muito mais aberto pra isso.

E: E você acha que esse pessoal nativo, americano, australiano, eles têm interesse em aprender o português, em falar alguma coisa em português?

A8: Se compararmos / porque eu trabalho nessa área há quase trinta anos, se a gente comparar 30 anos atrás e hoje, hoje eles se interessam pelo português, inclusive os australianos, eles *tão* querendo aprender o que a gente fala, porque o Brasil hoje é uma fonte...de um país em desenvolvimento de larga escala, igual o mandarim, talvez, no futuro, mas / então, por causa disso.

E: Então você acha que australiano tenta entender mais que americano, que o britânico?

A8: Eles são menos formais, é muito mais fácil.

E: E você acha que os nativos e os não-nativos procuram facilitar, ajudar a comunicação?

A8: Se a gente não levar em consideração a idade, porque a idade pesa, a diferença de quando você trata com uma pessoa mais jovem e uma pessoa de mais idade, existe uma diferença de tratamento...a pessoa de mais idade não vai facilitar muito a sua vida...então assim, eu sei falar isso, e o que você falou não é assim...Os jovens, não, eles são muito mais *light* nessa questão, agora os nativos, é língua dele, ele sabe que ele não *tá* errando, os não-nativos sabem que eles podem estar talvez usando uma palavra que não é do meu conhecimento nem do dele, então a gente tem algo em comum, que é não conhecer a mesma língua...

E: Vocês se identificam...

A8: Eu falo assim: olha, um dia eu falo em português, e você fala em japonês e assim a gente vai se entendendo, mas hoje a gente vai ter que falar em inglês.

A9

E: Com que nacionalidades você já teve contato?

A9: A primeira vez foi com canadenses...e acho que só.

E: Você já falou alguma vez com gente que não é nativa, assim, francês falando inglês, ou espanhol falando inglês?

A9: Já. Asiáticos, que é muito difícil de entender, um pessoal acho que da França também, brasileiro...

E: E isso foi em intercâmbio?

A9: Foi. Eu fiquei um mês no Canadá, tem pessoas de vários países, então acaba...

E: E assim, você acha que foi...se você comparar essas nacionalidades, como você compara nativos e não-nativos falando? Foi fácil entender os dois?

A9: Não. Quem não era nativo era mais difícil.

E: Por quê? Pronúncia...?

A9: A pronúncia deles é muito difícil e às vezes eles têm uma certa dificuldade, e brasileiro não tem tanta...de falar...então às vezes eles *tavam* querendo falar alguma coisa e ficava difícil entender o que eles *tavam* falando.

E: O que você acha do nosso sotaque quando falamos inglês, se comparar com o de outros não-nativos?

A9: Assim, sotaque nós temos, tanto que lá a gente sabia diferenciar quem era brasileiro ou não ouvindo a pessoa falar, mas eu acho que, não sei explicar, eles têm dificuldade porque a linguagem deles é diferente, né, então acho que isso *pra* gente facilita um pouco, tem palavras que são iguais, então facilita *pra* gente.

E: E você acha a gente, assim, os brasileiros, têm interesse em aprender inglês? E as outras nacionalidades, têm interesse em aprender português?

A9: Olha, o que eu percebi lá é que nós somos bem, como é que eu posso dizer, simpáticos, sabe, nós conseguimos lidar com tudo um pouquinho...a gente tentava, pelo menos eu tentava pegar um pouquinho de / do coreano, de outras línguas...e eles eram, assim, mais na deles, então, ou seja, até difícil / complicada a comunicação porque entre eles eles se entendiam, mas quando eles iam falar, assim, com a gente ficava mais complicado.

E: E assim, mas você acha que mesmo em inglês, quando eles falavam, eles tentavam se fazer entender, perguntavam de novo, e tal?

A9: Eles até tentavam, mas, assim, do jeito deles, né, eu sentia eles, assim, um pouco recatados...tinha, assim, aquela exceção, que tentava falar, tentava

conversar com todo mundo, mas, assim, a maioria era mais recatado, mais na deles. Eles tentavam se comunicar, assim, mas...

E: E você falou com os canadenses, a maioria era professor ou você conversou com o pessoal mais na rua?

A9: Mais na rua, em supermercado, tanto que no começo eu achei muito rápido, eu não *tava* conseguindo pegar o que eles falavam, mas foi mais na rua, assim.

E: E eles, tentavam se fazer entender?

A9: Tentavam porque eu repetia, porque a gente pedia “Você pode repetir?”, então eles até repetiam, né, mas com aquela cara de “Poxa, eu não quero repetir. Tô te fazendo um favor”.

E: E você acha que você, comparando com outras nacionalidades de nativos, mesmo, canadenses, americanos, como você se sente falando com eles em comparação com não-nativos?

A9: Eu acho que eu ficava um pouco, assim, de pé atrás *pra* falar com brasileiro porque o brasileiro...você sabe quando você erra, e eles iam ficar comparando, mas o pessoal / até os asiáticos, o pessoal de outros países, até mesmo do Canadá, eu pensava assim: eles tão percebendo que eu não sou daqui, então você vê que eu *tô* aqui *pra* tentar, justamente *pra* isso, então até achava legal conversar com o pessoal, assim, de outros países porque o tanto que eu não sabia eles também poderiam não saber, então a gente ia se ajudando, eu preferia.

A10

E: Com que nacionalidades você já teve contato falando em inglês?

A10: Canadenses, britânicos, hoje, americanos, filipinos.

E: E, assim, que não sejam nativos também, franceses...?

A10: Sim, sim, franceses, holandeses, muito. Asiáticos também, quando eu estudei fora, que eu fiquei um mês estudando no Canadá e aí muito asiático, e às vezes em alguma visita de cliente, alguém de fora, enfim, mas do mundo inteiro. Acho que australianos também.

E: E se você comparar, assim, como um todo, como foi falar com esses não-nativos?

A10: Asiático é difícil de entender porque eles às vezes não conseguem pronunciar algumas palavras, tirando nativos, holandeses às vezes é um pouco difícil, alemães eu acho fáceis. Acho que...dos que eu tive contato acho que mais asiáticos do que os demais.

E: E os nativos você acha que em geral é fácil entender ou não?

A10: Não, eu acho que é mais difícil do que quem não é nativo falando, por mais que asiático seja difícil de entender, mas é bem mais fácil que americano, por exemplo, e britânico, não sei qual eu acho pior.

E: Mas por quê?

A10: Eu acho que quando eles *tão* muito à vontade / hoje, agora eu estava com um britânico e eu pude estar com ele a trabalho e nós trabalhamos, mas quando ele ficava à vontade, conversando de coisas corriqueiras, fora o trabalho, que ele se comporta de forma muito natural, se torna mais difícil. Quando ele *tá* trabalhando, ele tem o foco no trabalho, e aí então o foco na compreensão também minha, mas quando *tá* mais *relax*, falando da vida normal, acho que se torna mais difícil...americano também, mas eu acho que a gente acaba pegando um pouquinho, demora um pouquinho *pra* pegar o ritmo, mas engrena, eu acho que o britânico fica um pouquinho mais enrolado, e às vezes é bem difícil de entender.

E: E numa situação um pouquinho mais formal, você acha que tem essa preocupação da parte deles de se fazer entender?

A10: Eu acho que depende da pessoa, depende de quanta concentração a pessoa precisa *pra* ela fazer o que está fazendo, porque se ela precisa de muita concentração *pra* fazer o que ela está fazendo, *pra* expor o que ela está expondo, ela não consegue dar atenção *pros* ouvintes. Se é uma pessoa que não precisa de tanta concentração *pro* que ela *tá* fazendo, ela consegue colocar o foco, e tornar mais fácil a vida dos ouvintes.

E: E como você se sente falando com nativos ou com não-nativos?

A10: Eu me sinto mais intimidada falando com nativo.

E: Por que você acha isso?

A10: É porque é língua nativa deles e se torna mais difícil de eu entender do que um estrangeiro falando inglês. É como se estivesse no mesmo barco todo mundo que não fala inglês e estuda inglês, e num outro barco quem nasceu falando inglês. Eu acho que essa é que é a diferença.

E: E você acha que nós brasileiros / como você compara a forma como nós falamos inglês e os outros não-nativos? O sotaque, por exemplo?

A10: Eu acho que é muito percebido. Eu acho que é um “accent” muito percebido quando é brasileiro falando inglês, né? Assim como o asiático...

E: Eles percebem da mesma forma?

A10: É.

E: Será que é a nossa percepção?

A10: Eu tenho impressão que não, assim, eu não sei qual seria a visão de um nativo ouvindo, nunca perguntei, mas a gente ouvindo... a gente reconhece a distância brasileiro falando inglês, né, com raríssimas exceções, né, assim, no geral, dá *pra* identificar quem é brasileiro falando inglês, né, a menos que você tenha morado fora, e aí perde um pouco do sotaque.

E: E com esses nativos, você percebe alguma tentativa deles de aprender outra língua, as outras línguas com que eles têm contato? Eles tentam aprender outras línguas ou se interessam pelo português, querer saber falar alguma coisa?

A10: Acho que europeu com europeu, né, e latino eu acho que não, não tem muito interesse, a menos que se case com uma brasileira, e aí então surge o interesse, mas de forma geral não vejo interesse e nem por língua daqui mesmo, né, mesmo o espanhol, apesar de Espanha, tudo, acho que também não tem muito interesse. Acho que alemão, francês, holandês, aí tem uma facilidade e interesse, mas português eu não vi nenhum interesse.

E: E você acha que nós brasileiros temos interesse em aprender inglês?

A10: Talvez, eu acho que a gente tem uma facilidade um pouco maior, assim, não sei se por causa da raiz das palavras, ou não sei se tem a ver ou não. Mas eu acho que tem o fato *do* brasileiro ter um critério um pouco diferente, então se *tá* no nível básico, ou mesmo intermediário, já também se sente confortável pra conversar por um *approach* que é mais brasileiro, mais de simpatia, de se esforçar *pra* falar, de ser agradável, e acaba que isso ajuda pra desenvolver, /

acho que tem isso de querer agradar, sim, então tem um esforço, assim, é esforçado.