



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CAMILA BORGES DOS ANJOS

**MOVIMENTOS DE AUTORIA NAS AULAS DE INGLÊS:
A LINGUAGEM IMAGÉTICA NO TRABALHO COM A LÍNGUA, COM A
MEMÓRIA E COM O(S) SENTIDO(S)**

Tubarão
2015

CAMILA BORGES DOS ANJOS

**MOVIMENTOS DE AUTORIA NAS AULAS DE INGLÊS:
A LINGUAGEM IMAGÉTICA NO TRABALHO COM A LÍNGUA, COM A
MEMÓRIA E COM O(S) SENTIDO(S)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Andréia da Silva Daltoé

Tubarão

2015

Anjos, Camila Borges dos, 1990-
A61 Movimentos de autoria nas aulas de inglês : a linguagem
 imagética no trabalho com a língua, com a memória e com o(s)
 sentido(s) / Camila Borges dos Anjos ; -- 2015.
 164 f. il. color. ; 30 cm

 Orientadora : Andréia da Silva Daltoé.
 Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
 Catarina, Tubarão, 2015.
 Inclui bibliografias.

 1. Língua inglesa. 2. Análise do discurso. 3. Autoria. 4.
 Prática de ensino. 5. Linguagem. I. Daltoé, Andréia da Silva.
 II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em
 Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 420

CAMILA BORGES DOS ANJOS

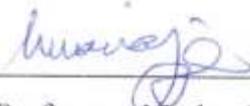
MOVIMENTOS DE AUTORIA NAS AULAS DE INGLÊS: A LINGUAGEM
IMAGÉTICA NO TRABALHO COM A LÍNGUA, COM A MEMÓRIA E COM O(S)
SENTIDO(S)

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

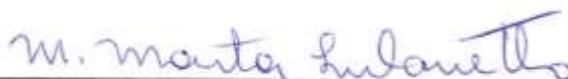
Tubarão, 19 de junho de 2015.



Professora e orientadora Andréia da Silva Daltoé, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Marisa Grigoletto, Doutora
Universidade de São Paulo



Professora Maria Marta Furlanetto, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

À minha mãe, Maria de Fátima, por me incentivar e me apoiar em todas minhas escolhas, sempre orando para que elas dessem certo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre me incentivou, e, em suas orações, pediu a Deus para guiar-me durante esta caminhada.

A toda minha família, por me apoiar e entender minha ausência em vários momentos, e aos meus amigos e amigas, com os quais não pude comparecer em várias ocasiões, por me compreenderem e torcerem por mim.

À prof^ª Andréia da Silva Daltoé, que me acompanhou desde a orientação da monografia, por me encorajar em todos os momentos, e contribuir significativamente para a construção de meu trabalho. A ela agradeço todos os rabiscos, apontamentos e anotações, que, embora a quantidade me assustasse, sempre eram muito pertinentes para a pesquisa.

À prof^ª Maria Marta Furlanetto e à prof^ª Silvânia Siebert, pelas contribuições decisivas na banca de qualificação.

À prof^ª Marisa Grigoletto, por aceitar o convite para compor a banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação Ciências da Linguagem, especialmente à Patrícia e à Elaine, que me socorreram em vários momentos; e ao Prof^º Fábio, responsável por me inspirar na escolha de meu *corpus* de pesquisa, a quem devo minha guinada inicial para este trabalho.

Aos meus colegas de trabalho da Proepex: Adriana, Milene, Sabrina e Sirlene, que acompanharam minha trajetória, minhas lamúrias e momentos de alegria;

Aos colegas Gisele, João e Michele, pelos momentos em sala de aula, pela partilha de dúvidas e incertezas, e pelo apoio concedido;

Aos colegas do Grupep, especialmente à prof^ª Deisi, sempre muito compreensiva; às *Palompetes*, Jéssica, Ketilin e Renata, por tornarem meus dias mais agradáveis e suportarem meus momentos de desespero;

Aos alunos da Escola Henrique Fontes, que participaram da construção dessa pesquisa, pelas valiosas contribuições e pela oportunidade de vivenciar essa experiência maravilhosa de docência;

A todos os professores que me inspiraram e me impulsionaram à realização deste sonho e às escolas pelas quais trilhei, enquanto ACT, pela experiência vivida, que me proporcionou a paixão pelo ensino de Língua Inglesa.

À Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL, por me dar suporte durante a graduação e o mestrado;

À Capes, por me conceder uma bolsa de estudos.

“Talvez poucos conquistem o “nome de autor”, para voltar às palavras de Foucault, e certamente pouquíssimos serão considerados “fundadores de discursividades”, mas a responsabilidade da autoria vale, muito mais, pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem” (LAGAZZI-ROGRIGUES, 2010, p. 93).

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar se/como acontece o processo de autoria nas aulas de Língua Inglesa, enquanto um segundo idioma. Nesse movimento, não estamos tratando de um falante ideal, que aprenderá uma segunda língua na escola como se fosse sua primeira, mas de um aluno que vivenciará o idioma e os valores culturais de outros países sem a exigência de falar como um nativo. O percurso metodológico se dá no espaço da sala de aula, a partir de um estudo de campo realizado com alunos do ensino médio de uma escola pública, onde se observou que as práticas de ensino, voltadas principalmente à tradução, classificação gramatical e decodificação textual, não possibilitavam ao aluno um trabalho de construção de sentidos na língua, para constituição do sujeito autor. E, na tentativa de que isso fosse possível, a escola em que se desenvolveu a pesquisa foi palco de propostas de ensino e de aprendizagem de língua inglesa voltadas à prática discursiva da língua-alvo a partir de atividades com vídeos, banners, etc. O trabalho possibilitou ao aluno ensaiar outras formas de construção de sentidos, por meio da linguagem imagética, que atravessou a música e a produção audiovisual. A ideia era que estas atividades pudessem contribuir para o aluno assumir o espaço de autor num segundo idioma em práticas de leitura, escrita e interação na língua. Buscando respostas a um ensino que possibilite um trabalho com a língua de modo que não a dissocie das situações significativas em que ocorre, é que esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, onde julgamos encontrar possibilidade de pensar as questões do ensino no espaço da polissemia, da produção de novos sentidos, fugindo, desse modo, de práticas de ensino que ainda se resumem à cópia e à repetição na língua.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Análise do Discurso. Autoria.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate whether/how the process of authorship happens in English classes as a second language. In this movement, we are not dealing with an ideal speaker, who will learn a second language at school as his first one, but a student that will experience the language and the cultural values of other countries without the need to speak like a native. The methodological approach happens in the classroom space, from a field study done with high school students from a public school, where it was observed that the teaching practices, mainly aimed at translation, grammatical classification and textual decoding, did not make possible to the student a construction of meanings work at the language, for constitution of the author subject. And, in an attempt to make this possible, the school where the research was developed was stage of teaching and learning practices of English language aimed at discursive practice of the target language from activities with videos, banners, etc. The work enabled the student to live other forms of construction of meaning through the imagery language, which crossed the music and the audiovisual production. The idea was that these activities could contribute to the student take the author space in a second language in reading and writing practices, and interaction in the language. Searching for answers to a teaching that allows a language work, so that does not dissociate it of significant situations it happens, is that this research is based on Discourse Analysis perspective, in French way, where we judge to find possibilities of thinking about teaching issues within the polysemy, the production of new senses, fleeing thereby, of teaching practices that still are focused in copy and repetition at the language.

Keywords: English Language. Discourse Analysis. Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Tradução do texto <i>Young People 1</i> | 31 |
| Figura 2 – Significados de <i>Move</i> e <i>away</i> | 32 |
| Figura 3 – Tradução da fábula <i>The Lion and the Mouse</i> | 34 |
| Figura 4 – Tradução do texto <i>Yesterday and Today</i> | 35 |
| Figura 5 – Tradução da música <i>Just for fun</i> | 36 |
| Figura 6 – Classificação gramatical do texto <i>My office</i> | 39 |
| Figura 7 – Classificação gramatical do texto <i>Dialogue</i> | 39 |
| Figura 8 – Classificação gramatical - Lista de exercícios | 40 |
| Figura 9 – Decodificação do texto <i>Learning English</i> e <i>At the Movies</i> | 42 |
| Figura 10 – Decodificação do texto <i>Saturday in the park</i> | 44 |
| Figura 11 – Decodificação da música <i>Let your glory fill this place</i> | 45 |
| Figura 12 – Decodificação da música <i>Wake Me Up</i> | 47 |
| Figura 13 – Decodificação do texto <i>Talking about prejudice</i> | 49 |
| Figura 14 – Círculos concêntricos da Língua Inglesa no mundo | 72 |
| Figura 15 – Círculos concêntricos da Língua Inglesa no mundo (por países) | 72 |
| Figura 16 – Vídeo <i>Imagine all the people 1</i> | 99 |
| Figura 17 – Vídeo <i>Imagine all the people 2</i> | 101 |
| Figura 18 – Vídeo <i>Mad World 1</i> | 103 |
| Figura 19 – Vídeo <i>Mad World 2</i> | 105 |
| Figura 20 – Vídeo <i>Another brick in the wall 1</i> | 107 |
| Figura 21 – Vídeo <i>Another brick in the wall 2</i> | 109 |
| Figura 22 – Vídeo <i>Another brick in the wall 3</i> | 111 |
| Figura 23 – Música <i>Oh, if I catch you</i> | 121 |
| Figura 24 – Música <i>Don't Worry Child</i> | 124 |
| Figura 25 – Música <i>Another brick in the wall</i> | 128 |
| Figura 26 – Música <i>Someone like you</i> | 129 |
| Figura 27 – Música <i>Moves Like Jagger</i> | 130 |
| Figura 28 – Música <i>Firework</i> | 131 |
| Figura 29 – Música <i>Don't you worry child</i> | 132 |
| Figura 30 – Banner <i>Nature Spirits</i> | 133 |
| Figura 31 – Banner <i>The beginning of the end</i> | 135 |
| Figura 32 – Banner <i>Predictable</i> | 136 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

DA – Discurso Autoritário

DP – Discurso Pedagógico

FD – Formação Discursiva

ILI – Inglês como Língua Internacional

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LF – Língua Franca

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MD – Memória Discursiva

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais (Orientações Educacionais Complementares)

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PS – Posição-sujeito

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| | PERCURSO METODOLÓGICO | 20 |
| 2 | O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 24 |
| 2.1 | MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA | 25 |
| 2.2 | PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA | 29 |
| 2.2.1 | Tradução: sentidos dados ou sentidos construídos? | 30 |
| 2.2.2 | Classificação gramatical: as regras da língua | 37 |
| 2.2.3 | Decodificação textual: o texto enquanto <i>passatempo gramatical</i> | 42 |
| 3 | ENTRE O UM E O OUTRO, ENTRE O MATERNO E O ESTRANGEIRO | 54 |
| 3.1 | RESISTÊNCIA E ESTRANHAMENTO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA | 54 |
| 3.2 | A LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA | 59 |
| 3.3 | REPRESENTAÇÕES IMAGINÁRIAS: O INGLÊS PADRÃO | 63 |
| 3.3.1 | O ideal de língua no ensino de Língua Estrangeira | 64 |
| 3.3.2 | O ideal de falante no ensino de segunda língua | 68 |
| 3.4 | A INCOMPLETUDE DA LÍNGUA: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA OU INTERNACIONAL | 74 |
| 4 | A AUTORIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA | 80 |
| 4.1 | A LINGUAGEM IMAGÉTICA E A REPRESENTAÇÃO DO REAL..... | 88 |
| 4.2 | CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM IMAGÉTICA PARA O ENSINO DE INGLÊS 91 | |
| 5 | MARCAS, PISTAS E GESTOS DE AUTORIA NAS AULAS DE INGLÊS: VÍDEOS E BANNERS | 93 |
| 5.1 | A TRADUÇÃO E O TRABALHO COM A MEMÓRIA | 94 |
| 5.2 | A ESTRUTURA E O TRABALHO COM A LÍNGUA..... | 115 |
| 5.3 | A INTERPRETAÇÃO E O TRABALHO COM O SENTIDO..... | 125 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 139 |
| | REFERÊNCIAS | 147 |
| | ANEXOS | 153 |
| | ANEXO A – BANNERS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS | 154 |
| | ANEXO B – QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO E DE GRAMÁTICA NO TRABALHO DE VÍDEO..... | 160 |
| | ANEXO C – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO NA ESCOLA..... | 163 |

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse na/pela Língua Inglesa (LI) surgiu na época em que cursava a sétima e a oitava série do Ensino Fundamental, quando a professora de Inglês nos motivou a ampliar o vocabulário nesta língua para facilitar a aprendizagem do idioma. Para tanto, semanalmente, era realizado um ditado, envolvendo as palavras que aprendíamos ao longo das aulas. Com isso, adquirimos um repertório linguístico significativo, entretanto começamos a nos questionar que, mesmo sabendo a escrita correta, em inglês, de inúmeras palavras, não necessariamente conseguíamos ler, compreender um diálogo ou falar o próprio idioma.

A partir daí, ingressei no Ensino Médio buscando vivenciar a LI na sala de aula para aprimorar o conhecimento, na expectativa de conseguir me expressar no idioma. No entanto, mais uma vez, encontrava a mesma dificuldade. As aulas no Ensino Médio voltavam-se, essencialmente, para a tradução de textos e para exercícios de classificação gramatical no livro didático (LD), comedindo nosso envolvimento com a língua. Assim, completamos a etapa escolar, equivalente a sete anos de estudo da disciplina, com a mesma frustração compartilhada por muitos alunos, a de que, mesmo nos dedicando durante um longo período de tempo ao aprendizado dessa língua, acabamos saindo da escola sem conseguirmos nos comunicar em inglês, produzir um texto nesta língua, etc.

No ano de 2008, ingressei na faculdade de Letras com o intuito de expandir o conhecimento na LI e, a partir daí, estudar outras possibilidades de ensino da língua que tornassem possível um contato mais próximo do aluno com o idioma, de modo que, enquanto professores, não ficássemos estabilizados na maneira uniforme e homogênea como o ensino estava sendo conduzido, conforme se deu nossa experiência na escola.

No mesmo ano, ingressei na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, como docente da disciplina de LI, e verifiquei que o processo de ensino e de aprendizagem de Inglês continuava acontecendo praticamente da mesma forma, embasado nos aspectos estruturais da língua, norteados ainda pelo LD, que rege como deve acontecer a aprendizagem do idioma em sala de aula. A prática docente, nesse sentido, nas palavras de Araújo (2012, p. 146), permanecia/permanece voltada à organização do conteúdo apresentado pelo livro, ou seja, as aulas de LI continuam a ter seu embasamento teórico e prático nos conteúdos abordados no LD, que servem como referência para as práticas de ensino.

Para Araújo (2012), o “material didático assume um papel de sujeito ‘ativo’ que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e sequencial, definindo, também, a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino” (2012,

p. 146). Em suma, é por meio do manual didático que o professor organiza suas aulas, definindo como estas devem ocorrer no espaço da sala de aula.

Vale dizer, por outro lado, que as condições de trabalho do professor também dificultam a possibilidade de ele utilizar outros meios para pesquisa e desenvolvimento de suas aulas, o que, de modo geral, explica a “facilidade” na utilização desse material. E, por isso, o LD se constitui como um dos elementos centrais no processo de ensino e de aprendizagem de LI, orientando o professor em relação a como conduzir as aulas no idioma, o que, de certa forma, pode ser um aspecto negativo, pois embora seja uma ferramenta de ensino, as aulas baseadas exclusivamente neste material impedem a realização de outras práticas de língua senão aquelas já ali estabelecidas. Todavia, por ser um instrumento tão recorrente na escola, o LD passou a ser prioridade no contexto escolar, como se fosse o único meio para esta prática, sendo considerado, por muitos pesquisadores e estudiosos da área de ensino de línguas, como um material insubstituível em sala de aula.

A proposta atual do manual didático¹, no entanto, está mobilizando noções como identidade, cultura, buscando outras formas de conceber o estudo da LI, que não sejam essencialmente gramaticais. Nesse sentido, podemos dizer que os LDs, produzidos no período de 2010 ou próximo a ele, estão buscando compreender a língua num plano social, ao desenvolver atividades relacionadas a textos da realidade do aluno e exercícios de interpretação referentes a essas leituras.

O modo como os LDs produzidos recentemente estão trabalhando com a LI aponta para outra perspectiva de ensino, diferente daquela concebida anteriormente, voltada essencialmente à construção frásica.

Contudo, não podemos considerar que todo e qualquer manual de ensino tem apontado para a prática social da linguagem, pois suscitar um ensino de uma língua estrangeira (LE), aqui especificamente o Inglês, sem conduzir o aluno a respostas preestabelecidas ou a um único e imodificável dizer, como até então as práticas de sala de aula têm revelado, ainda é uma tarefa que demanda tempo e um conhecimento significativo em relação à língua.

A organização do LD, nesse sentido, embora esteja buscando novas possibilidades de trabalhar a LI, ao ensaiar movimentos de interpretação e produção de sentidos em determinadas atividades, ainda carrega o peso de toda uma performance de língua

¹ Vamos nos basear em LDs atuais como aqueles produzidos a partir de 2010, porque fazem parte de nossa pesquisa.

estritamente gramatical, haja vista que muitos exercícios ainda continuam trabalhando nessa mesma direção.

Esses exercícios, porém, não são apresentados apenas pelo LD, pois o professor, quando não faz uso desse material, se encarrega também de registrar no quadro atividades que contemplam essa prática estruturalista da língua, tais como: “Passe para a negativa e para a interrogativa”, “Siga o exemplo e complete as lacunas”, “Traduza o texto”. Isto porque, mesmo sem o LD, muitos professores trazem para a sala de aula suas experiências de aluno. E, a partir de um imaginário do que deveria ser uma aula de LI, repetem práticas que continuam mantendo o aluno afastado das vivências de uma segunda língua.

Assim, quer seja nos exercícios do manual didático, quer por meio daqueles desenvolvidos pelo professor, o aluno encontra-se aí novamente limitado à nomenclatura da língua, à medida que os sentidos são administrados em sala de aula, pois atividades como essas o conduzem a um único modo de atuação, que é o alcance de um sentido no texto, ou a reprodução de um modelo de classificação. Essa posição do aluno em relação à língua, enquanto repetidor, decifrador, poderia ser substituída por um caráter mais ativo deste, caso as aulas não visassem a essas práticas subjacentes e lhe permitissem falar, interagir, expressar-se, interpretar, pensar, enfim, vivenciar coisas no idioma.

Vale dizer que não estamos entendendo essa nova tomada de posição como um domínio que o aluno irá exercer sobre a segunda língua, afinal, estamos considerando aqui um aluno que vivenciará o idioma e os valores culturais do país de origem sem a exigência de apropriar-se de toda a estrutura da língua ou falar como um nativo. Ou seja, enquanto, muitas vezes, o ensino de Inglês encontra-se atrelado ao alcance de um ideal de aluno competente no idioma, compreendido como aquele que domina as regras da língua e fala tal como um nativo, com sotaque e pronúncia idênticos ao de um americano ou britânico, por exemplo, estamos, por outro lado, desconsiderando esse padrão de língua (que também não é/seria possível de atingir), na medida em que buscamos trazer à tona a identidade do nosso aluno, as diferenças culturais, as particularidades de sua própria língua, para, então, ensinar a língua do outro.

Nosso propósito neste estudo, portanto, não é tornar o aluno competente ou proficiente numa segunda língua, à semelhança de um nativo, tampouco fazê-lo dominar todas as regras de Inglês, como dissemos, afinal compreendemos que almejar essa meta no ensino de LI na escola é alimentar uma ilusão, pois o aluno jamais conseguirá, de fato, assimilar todos os elementos linguísticos ou ser como nativo numa língua que não seja sua

materna. Nesse sentido, pensando que atingir esse ideal de língua não seria uma tarefa possível, recorreremos a um ensino que não exigisse do aluno o alcance de um inglês-padrão, que buscasse igualá-lo a qualquer indivíduo que fala ou escreve no idioma como primeira língua. Nessa direção, estamos concebendo um ensino de Inglês que, por meio das vivências do aluno em sua LM, possa permiti-lhe expressar-se, comunicar-se, interagir.

Nesta perspectiva, buscamos, a partir dessa possibilidade concedida ao aluno, para expressão, comunicação e interação, que ele tenha mais liberdade para pensar, opinar, falar, discutir, interpretar nessa língua que está aprendendo, e, com isso, produzir sentido, assumir seu lugar na LE, constituir-se autor no idioma.

Diante dessas considerações, assentamos como problema de pesquisa: Como ou se é possível ocorrer movimentos de autoria nas aulas de LI numa tradição escolar que prevê o domínio dos conceitos linguísticos e de um falar nativo no idioma? Para responder a este questionamento, vamos apresentar a forma como o ensino de LI tem sido conduzido na escola, a partir de três práticas que se destacam neste cenário: tradução, classificação gramatical e decodificação textual.

A tradução consiste, na escola, num trabalho de passagem do texto de uma língua para a outra, ou seja, ao aluno não é permitido, nessa prática, imprimir no texto seu próprio sentido, pois este já se encontra preestabelecido pela ideal de “intérprete” exigido pela escola. De maneira aproximada, a classificação gramatical está voltada à realização de atividades ligadas a um determinado conteúdo didático, e ali o aluno desenvolve um rol de exercícios para exercitar a terminação dos verbos, a forma negativa, interrogativa, etc. E, de maneira semelhante, a decodificação textual se dá em torno de questões de “interpretação” a respeito de um determinado texto, no qual o aluno realiza um movimento de caça às respostas dispostas na superfície textual.

Partindo desse ensino que visa, então, à memorização de regras e à apropriação de um código linguístico, resultado de um trabalho voltado à gramática, nas três práticas que apresentamos (tradução, classificação gramatical e decodificação textual), vamos buscar, neste estudo, outras possibilidades para a constituição do sujeito autor no idioma, pois compreendemos que no ensino tradicional o aluno não tem a chance de sê-lo.

Nessa direção, buscamos subsídio na linguagem imagética, a qual faz parte do nosso meio e fazemos seu uso constantemente no cotidiano, nos gestos, movimentos, expressões faciais, melodias, e, por isso, entendemos que esta pode ser utilizada também num trabalho de língua para movimentos de significação, releitura e produção de sentidos. E,

pensando também na LI, sabemos que, por conta de o ensino exigir o domínio dos conceitos linguísticos, o trabalho com a imagem se dá em raros momentos em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, traçamos, então, como nosso objetivo de pesquisa: Investigar como/se é possível ao aluno assumir um lugar de autoria nas aulas de LI, a partir das possibilidades múltiplas de sentido da linguagem imagética.

Nesse sentido, considerando, ainda, um trabalho de língua que elenque tradução, classificação e interpretação textual, desenvolvemos, com o segundo ano do Ensino Médio, na Escola de Ensino Básico Henrique Fontes, localizada no município de Tubarão, duas propostas de ensino – vídeos e banners –, entendendo que essa materialidade, que tem atuação no terreno da imagem, poderia vir a ser uma possibilidade de trabalhar a autoria na LI.

A noção de autoria que estamos mobilizando aqui tem referência em Gallo (1995), a qual afirma que esta “tem relação com a produção do **“novo” sentido**, e ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade” (1995, p. 29) (grifo nosso).

Tomando como base, então, as práticas de tradução, classificação gramatical e interpretação textual, vamos analisar se o trabalho com vídeos e banners, a partir da linguagem imagética, abrangendo essas três práticas, permite ao aluno produzir o *novo sentido*, que significa, aqui: traduzir o texto a partir de suas vivências, de suas ideologias, imprimindo nele sua voz, sua marca, seu olhar em relação a essa materialidade da língua; realizar os exercícios gramaticais a partir da função que exercem na construção linguística; e interpretar o texto com liberdade para pensar sobre, para atribuir outros sentidos, que não estejam amarrados a sua superfície. E, neste percurso, buscamos tornar possível investir num estudo de língua na escola que se afaste da evidência dos sentidos na medida em que permita ao aluno pensar, criar, produzir e, com isso, ocupar a posição de autor.

Para fundamentar essa pesquisa, nosso estudo encontra embasamento teórico na Análise do Discurso (AD) de linha francesa pêcheutiana, desenvolvida no Brasil por pesquisadores como Eni Orlandi e outros teóricos, que citaremos ao longo do trabalho, que deram continuidade ao legado pêcheutiano em terras brasileiras, propondo aí uma nova maneira de conceber a língua.

A base teórica da AD, assim, torna possível questionar a formação do aluno ideal, que domina conceitos linguísticos e pode falar como o estrangeiro, previsto pela escola, lançando um novo olhar àquele sujeito real que está na sala de aula, propenso ao erro, à falha e aos equívocos que são próprios da língua, de modo a problematizar o espaço que a LI

assume no meio escolar e, desta forma, rever práticas de ensino que têm limitado a aprendizagem do idioma.

O trabalho com os sentidos, evidenciado nas práticas tradicionais de ensino da língua vai de encontro ao modo como a AD os concebe, pois, conforme Ferreira (2000), “A AD, ao eleger os sentidos como objeto de análise, vai ter interesse por um região onde o sentido encontra-se freqüentemente em suspenso, a perigo, na fronteira entre o sentido e o não-sentido” (2000, p. 109), o que representa dizer que numa prática discursiva de língua, os sentidos não já estão instituídos, delimitados, mas *em suspenso*, para um trabalho de significação, conforme estamos propondo.

Pensando nisso, iniciamos o Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Texto e Discurso, que visa ao estudo dos processos de produção de sentido, desde sua dimensão subjetiva até sua dimensão social, histórica e ideológica, e construímos este trabalho, intitulado: “Movimentos de autoria nas aulas de língua inglesa: o trabalho com a imagem na relação entre o materno e o estrangeiro”, que tomou a seguinte configuração:

A introdução constitui o primeiro capítulo. No segundo capítulo, apresentamos os métodos de ensino de LI que a literatura da área aponta como os mais importantes ao longo dos anos na escola. São eles: clássico, direto, audiolingual e comunicativo. Vamos tratar como cada método propunha o trabalho com a LI, valorizando as contribuições que deram ao ensino, mas também corroborando a ideia de que o método, em si, reduz as possibilidades de autoria na sala de aula, uma vez que restringe o ensino a uma visão conteudista de língua. As práticas de tradução, classificação gramatical e decodificação textual serão também discutidas nesse capítulo, pois são desenvolvidas, em sala de aula, a partir da natureza dos métodos que elencamos. Na oportunidade, trataremos materialidade de LDs de modo a investigar como/se o aluno é convidado, nesses três tipos de atividade, a assumir a posição de autor na LI.

No terceiro capítulo, trataremos à tona a questão do estranhamento do aluno à aprendizagem de LE, que vem culminar numa resistência deste ao processo de ensino de segunda língua na escola. Vamos atribuir essa resistência, principalmente, ao ensino exclusivamente gramatical, à ideia de inglês-padrão e à exigência de alcançar um falar nativo em segunda língua.

Entre a resistência e o estranhamento, também trataremos do desejo que o aluno tem de falar uma segunda língua, o qual, muitas vezes, está voltado a um ideal de língua, a um ideal de fala. Nesse sentido, vamos tratar das representações imaginárias de língua e falante (aluno e professor) que são idealizadas no contexto escolar e de que modo este imaginário se

aproxima ou se afasta do que os documentos oficiais preveem para o ensino da LI. Serão os documentos pesquisados: a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Orientações Educacionais Complementares) (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Ainda no mesmo capítulo, abordaremos a questão da incompletude da língua, versando sobre um ensino de Inglês enquanto língua internacional (ILI), língua franca (LF), na qual está contida uma miríade de outras línguas, de outras culturas, na medida em que esta não pertence apenas aos países que falam o Inglês como primeira língua, mas a todos aqueles que fazem seu uso também como uma segunda.

No quarto capítulo, buscando suporte na base teórica da AD, traremos a contribuição da linguagem imagética para pensar movimentos de autoria na LI, a partir de um estudo que não fique voltado apenas à linguagem verbal, ao texto escrito, que, embora compreendamos que também se trata de uma linguagem visual, voltamo-nos, nesse caso, ao uso da imagem propriamente dita, enquanto elemento visual, imagético, figura, representação de algo, que também pode promover um trabalho significativo de LE.

No quinto capítulo, faremos a análise do corpus de nossa pesquisa – vídeos, banners e entrevistas – para investigarmos se as duas propostas de aprendizagem, a partir de um olhar direcionado à imagem, num trabalho entrelaçado de tradução, classificação gramatical e interpretação, possibilitam ao aluno assumir o lugar de autoria na LI. As entrevistas, que também constituem nosso corpus de pesquisa, serão mobilizadas ao longo da análise.

Dada a configuração de nossa pesquisa, passaremos aos pressupostos metodológicos que nortearão a análise que realizaremos neste trabalho.

PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar o discurso, enquanto objeto teórico da AD, implica compreender como ocorre o movimento dos sentidos na língua. Orlandi (2001) afirma que “Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (2001, p. 26). Para pensar esse objeto simbólico, vamos partir do estudo do texto.

O trabalho com o texto, nessa filiação teórica, não consiste em práticas de decodificação de mensagens presentes em sua superfície, tampouco num levantamento de informações dispostas em sua estrutura, como acontece na análise de conteúdo que, nas palavras de Orlandi (2013), “procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?” (2013, p. 17). Para a autora,

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (2013, p. 17).

O trabalho com o texto, em nossa pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos da AD, vai acontecer com vistas a superar sua condição estanque em relação à língua, transparente, de modo que, para além do acúmulo de informações e de sentidos já dados, ele seja compreendido como objeto de significação, com abertura ao simbólico, ao real da língua, em que “todos” e tantos sentidos podem ser possíveis. Trabalhar com o texto nessa perspectiva é compreendê-lo, nas palavras de Orlandi (2001), “como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção” (2001, p. 21).

O texto, nesse entendimento, não abriga sentidos possíveis e únicos em sua organização teórica, pois os sentidos são produzidos a partir das condições de produção às quais o sujeito é exposto e, ainda, à situação a qual ele está inserido. A AD, enquanto campo teórico que trabalha nos limites dos processos de significação, “não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 26), pelo contrário, uma vez que os sentidos podem ser vários, entende que há espaço para que chaves distintas abram o texto para outras significações, outras interpretações.

Esse processo de significação ocorre, nas palavras de Orlandi (2001), por meio do “funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, [num] complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos” (2001, p. 21). Nesse entendimento, em AD, o texto é concebido enquanto unidade

significante, na qual os sentidos são construídos a partir da relação que o sujeito, inscrito na história, estabelece com a linguagem, o que quer dizer, nas palavras de Orlandi (2004) que “a língua significa porque a história intervém, o que resulta em pensar que o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história” (2004, p. 46).

A partir dessa materialidade histórica que afeta o sujeito e o sentido, vamos, então, discutir, em torno de nosso *corpus* de pesquisa, como acontece a produção de sentidos em LI, a fim de analisar como os sentidos são construídos e que posição o aluno assume nesta produção.

Nosso *corpus* de pesquisa será constituído a partir de propostas de ensino e de aprendizagem de LI – vídeos e banners –, e também questionários/entrevistas – realizados com alunos do segundo ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Básico Henrique Fontes, pertencente à GERED de Educação de Tubarão – Santa Catarina, quando lá lecionamos durante o ano letivo de 2013, nas turmas do primeiro e do segundo ano. O critério utilizado para a escolha do segundo ano para fazer parte da pesquisa deve-se ao fato de que eram turmas menores e os alunos demonstravam interesse por trabalhos diferenciados, o que possibilitou a realização de propostas não convencionais no ensino do idioma.

A escolha do *corpus* se deve ao fato de que, por serem atividades que fogem ao padrão das aulas de LI, ao não remeterem a uma perspectiva tradicional, há maiores chances de se permitir ao aluno se expressar na língua que está aprendendo e, nesse sentido, alcançar nosso objetivo nesse trabalho, que é possibilitar-lhe ocupar o lugar de autor no idioma. Os questionários, que também constituem o *corpus* da pesquisa, foram elaborados com o intuito de investigarmos, por meio de questões acerca da proposta com vídeos e banners, se essas práticas contribuíram para uma melhoria na relação do aluno com a LI, se foram significativas e, ainda, se, para ele, possibilitaram-lhe assumir algum espaço de autoria na língua em questão.

Assim, compreendendo que “Na análise do discurso, o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto” (ORLANDI, 2001, p. 21), vamos, em nosso trabalho, partir do texto, enquanto objeto empírico, mobilizado em nosso *corpus* de pesquisa – vídeos, banners e entrevistas –, para pensá-lo como objeto simbólico e teórico, ou seja, ao nível do discurso, de modo a verificar como, nesse processo, ocorre a produção de sentidos na/da língua.

Em se tratando do texto e do discurso, Orlandi (2005) afirma que “Podemos então concluir que a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso” (2001, p. 72). Nesse

sentido, considerando as condições de produção do texto, a análise do corpus de nossa pesquisa será realizada com base no sujeito e na situação para compreender como os diferentes discursos se constituem no âmbito da sala de aula na disciplina de LI.

No decorrer da pesquisa, vamos realizar um trabalho de de-superficialização do objeto teórico investigado: banners e vídeos, que constituem o corpus bruto, de modo que, nesse processo, consigamos chegar a um corpus discursivo, o que representa, em outras palavras, chegar ao nível do discurso, da língua fazendo sentido para o sujeito.

O corpus de uma pesquisa, nos pressupostos teóricos da AD, é construído pelo analista do discurso², que trabalha a língua em seu contínuo processo de funcionamento e, nesse trabalho, olha para sua materialidade à medida que ele se coloca, conforme Orlandi (2001), “em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (2001, p. 61).

Para análise de nosso *corpus*, vamos nos posicionar, então, enquanto analistas, buscando verificar como, nas aulas de LI, o aluno, na posição de sujeito do discurso, produz sentido ao construir os vídeos e os banners. Ou seja, de que forma o aluno, a partir das condições de produção do discurso, desempenha um trabalho de significação na língua, que não representa uma leitura condicionada de texto, mas um processo de construção do sentido, que se dá nessa relação entre o sujeito e a situação.

Parafraseando Orlandi (2005, p. 66-67), a análise do *corpus* vai sendo realizada a partir de um trabalho de recortes e retomada de conceitos, para os quais as noções da teoria do discurso vão sendo mobilizadas, permitindo aí um processo de análise. É dessa forma, a partir de recortes dos vídeos e banners produzidos, e da entrevista realizada, que vamos tecendo nossa análise em relação à teoria da AD.

No entanto, não objetivamos, aqui, ao analisar o *corpus*, chegar, conforme nos apresenta Orlandi (2005), “a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico” (2001, p. 62), mas pretendemos, nesse processo, atingir a “exaustividade almejada – que chamamos vertical” (2005, p. 63), ou seja, alcançar uma profundidade na pesquisa, de modo que nosso objeto simbólico dê margem para constituir a análise de nosso *corpus* discursivo.

Para fundamentar nosso trabalho, vamos:

² Analista do discurso se entende aqui como alguém que analisa o discurso a partir da formulação e constituição dos sentidos em sua heterogeneidade.

- Analisar o material didático adotado pela escola: *Essential English* (1999), *English for all* (2010) e *Upgrade* (2010), com registros de atividades realizadas em sala de aula nesses períodos;
- Avaliar como/se a autoria ocorre nas práticas tradicionais de ensino;
- Apresentar as propostas de ensino e de aprendizagem de LI desenvolvidas com os alunos das segundas séries do Ensino Médio na escola em questão;
- Elaborar um questionário para coletar a opinião dos alunos em relação às propostas aplicadas em sala de aula;
- Analisar o *corpus* de pesquisa;
- Verificar como/se há autoria nessa prática discursiva da língua;

Consideramos, por ora, que este percurso pode nos ajudar a chegar a algumas respostas a partir das questões inquietantes que nos apresenta Furlanetto (2003)³:

como são os discursos que atravessam o espaço de uma aula? Como o saber científico é representado aí? Qual o papel do professor em relação ao conhecimento? E o dos alunos? Quais as regras de funcionamento do discurso nesse espaço? Procura-se a homogeneidade do conhecimento e das relações pessoais? Como se apresentam os sujeitos? Há conflitos? Como eles emergem? Há alguma coisa que se possa detectar como “ensino diferente”? (2003, p. 6).

Não pretendemos, e também não seria possível, esgotar tais perguntas, todavia partimos agora em busca de possíveis respostas.

³ No texto *Análise do Discurso e ensino: como a teoria situa a prática*, apresentado na mesa-redonda “Análise do discurso e ensino de línguas”, durante a II Semana Integrada das Licenciaturas – UNISUL. Setembro 2003.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR

Falar do modo como a LI vem sendo trabalhada no meio escolar, aliás, falar do processo de ensino na escola, convoca falar em métodos de ensino, compreendidos, numa perspectiva tradicional, como técnicas utilizadas para desenvolver habilidades específicas no aluno, aprendiz do idioma.

Os métodos tiveram origem, durante o século XIX e XX, em diferentes países, inicialmente para o ensino de outras línguas, como grego e latim, e posteriormente também para fins de comunicação no período da Segunda Guerra Mundial, o que significa que os métodos não surgiram para a finalidade específica de ensino de LI na escola, mas foram adaptados para essa realidade e passaram a ser utilizados para o ensino do idioma no cenário brasileiro.

O ensino de línguas, entre elas o de Inglês, que é o idioma predominante nas escolas brasileiras, esteve concentrado nos métodos de ensino devido, principalmente, ao fato de ser um desafio para os professores ensinar uma língua estranha aos alunos. Os métodos foram funcionando como um apoio ao processo de ensino e de aprendizagem do idioma, como uma orientação ao professor, que, devido à carência de cursos de formação, ensina a LI a partir de sua experiência como aluno e/ou dos conhecimentos que obteve na faculdade. Aliado a isso, os métodos têm servido de subsídio à prática docente e, com o passar do tempo, à medida que novos objetivos para a aprendizagem de línguas foram surgindo, eles passaram por modificações e/ou foram sendo substituídos. Para Rivers (1975), “Ao estudarmos a evolução da metodologia do ensino de línguas, verificamos que o melhor de cada método é retomado numa época posterior, elaborado e reformulado, de modo que o melhor do passado não se perca, mas sirva aos propósitos do presente” (1975, p. 12).

A partir do estudo de Rivers, entendemos que a transformação e/ou substituição dos métodos no decorrer dos anos esteve voltada à evolução e melhoria do ensino de LI. Essas mudanças metodológicas se deram, nesse sentido, na tentativa de se atender aos aspectos linguísticos que não estavam sendo trabalhados no âmbito da sala de aula conforme as exigências do currículo escolar. Nesse sentido, os pesquisadores da área de LEs, que se dedicavam a esse avanço do ensino, aprimoravam os métodos, num trabalho de reelaboração e reformulação, para que, dessa forma, os objetivos imediatos do ensino fossem alcançados. Em outras palavras, quando o objetivo foi, por exemplo, desenvolver a leitura de textos literários, o método que se estabeleceu foi o de gramática e tradução; quando o objetivo foi comunicar, o método que entrou em vigor foi o comunicativo; e assim sucessivamente.

Dessa forma, com o passar dos anos, à medida que não davam conta de suprir as necessidades imediatas do ensino, os métodos foram sendo substituídos e, assim, um foi dando lugar ao outro. E, embora o termo método não seja mais utilizado na escola para se referir a uma metodologia específica aplicada em sala de aula, sua natureza ainda prevalece no ensino de segunda língua. Ou seja, mesmo que os professores, em tese, não admitam que suas aulas ocorram por meio de alguma metodologia de ensino, sua prática docente aponta para tal perspectiva, ao passo que seu plano de ensino tem sustentação numa abordagem metodológica.

Assim, de modo que possamos atender ao objetivo desse capítulo, que é verificar de que forma o ensino de LI acontece no contexto escolar, vamos recorrer, num primeiro momento, aos métodos de ensino que vigoraram ao longo do tempo no contexto escolar.

2.1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Dada a importância que os métodos desempenharam em relação ao ensino, na época em que surgiram, vamos apresentar aqui os métodos de LI considerados mais importante pela literatura da área – *método clássico (gramática-tradução)*, *método direto*, *método audiolingual/audiovisual*, *método comunicativo*.

a) Método Clássico (Gramática-Tradução)

O método clássico, também conhecido como método de gramática-tradução, foi um dos pioneiros no ensino de línguas. Oliveira explica que “o objetivo principal desse método é ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade de leitura de textos literários (atualmente o foco passou a ser os textos não literários)” (2014, p. 16). Verificamos que o objetivo do método mudou em relação à época em que foi criado, século XIX, e ao cenário atual do ensino, o que se deve, principalmente, ao fato de que os textos literários – crônicas, contos, novelas, poemas –, no Brasil, não são tão utilizados como no exterior para a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, textos que não envolvem a literatura propriamente dita, mas que são utilizados no meio social para informar, convencer, relatar fatos, como anúncios, notícias de jornais, entrevistas, etc., assumem seu espaço na sala de aula de LE.

A PCSC (1998) postula que “Apesar de seu tradicionalismo, ainda é o método mais usado nas aulas, baseando-se na memorização de regras gramaticais e vocabulário e enfatizando a tradução através da leitura de textos” (1998, p. 97). O método clássico, nesse

entendimento, é um dos mais recorrentes no ensino de LI atualmente e, como vimos, faz uso de textos não literários para explorar a estrutura da língua, ampliar o repertório linguístico e trabalhar na prática da tradução.

b) Método Direto

A princípio, questionava-se o uso da língua materna (LM) em sala de aula para ensinar a LI, o que fez vigorar uma das primeiras metodologias para o ensino dessa LE: o *Método Direto*. Para Bolognini (2007), “Acreditava-se que o aluno devia aprender a pensar na LE e construir seu sistema linguístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna” (2007, p. 10).

Neste entendimento, nessa metodologia direta da língua, o aluno precisava vivenciar a situação em contato com a LE, como afirma Martinez (2009) “fazer falar a língua e não falar da língua” (2009, p. 51). Não havia um conteúdo determinado para ser explicado gramaticalmente e/ou lexicalmente, pois era dado um espaço para tratar de assuntos pertinentes que incitassem ao uso de palavras próprias àquele contexto e que permitissem aos alunos a ampliação de vocabulário no momento em que as regras de funcionamento da língua também estavam sendo assimiladas.

Para Martinez (2009), “as metodologias de tipo direto dão prioridade ao oral, com uma escuta de enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção à boa pronúncia” (2009, p. 52). Esse método, assim, visou a um ensino preferencialmente voltado à fala, tal qual provém de um conhecimento linguístico internalizado, que era explorado, no âmbito da escola, em situações que favoreciam o dinamismo da oralidade. Acreditava-se, conforme Rivers (1975), que “os alunos aprend[iam] a entender uma língua ouvindo-a intensamente e que aprend[iam] a falar falando – associando fala com ação correspondente” (1975, p. 16). A pronúncia era, assim, um dos principais aspectos da abordagem direta, que se preocupava principalmente com essa articulação das palavras na língua, sem pôr em evidência o ato da escrita.

O método direto, para Rivers (1975), tinha como objetivo primordial “desenvolver a capacidade de pensar na língua, seja conversando, lendo ou escrevendo” (1975, p. 16). Para atingir esse objetivo, o professor, no entendimento do autor, precisava ser “fluyente na língua e dotado de grande imaginação e habilidade” (1975, p. 16), de modo que pudesse desenvolver com os alunos situações de diálogo, leitura e escrita.

Martinez (2009) afirma que a abordagem direta aponta para práticas imediatas da língua “sem passar nem pela tradução, nem pela explicação lexical ou gramatical” (2009, p. 51). No entanto, a assunção dos métodos diretos no ambiente escolar não foi muito duradoura, pois, assim como traz Martinez (2009)

Essa metodologia [...] esbarra em seus próprios limites. Se ela permite trabalhar facilmente temas como o fumo na classe e introduzir palavras como cigarro, fumar, acender, etc., o que se vai fazer para trabalhar conceitos como intoxicação ou risco cardiovascular? (2009, p. 52).

O modo como o método estava organizado, nesse caso, não permitia ao professor, bem como ao aluno, avançar no processo de ensino e de aprendizagem de LI, pois, diante de um ensino centrado apenas na fala, surgiu a necessidade de trabalhar também outros elementos linguísticos. A assimilação das regras estruturais da língua passou a ser objeto de estudo, fazendo com que, mais tarde, o método *audiolingual* ou *estruturalista* entrasse em vigor na sala de aula.

c) Método Audiolingual/Audiovisual

O método audiolingual/audiovisual baseou-se no estudo da estrutura da língua, principalmente em itens gramaticais, trabalhados de forma gradativa, de modo que o aprendiz compreendesse todo o processo morfológico-sintático da língua-alvo.

Bolognini (2007) aponta que “No Brasil, o método foi introduzido nos anos 1950, especialmente nos centros culturais de LI que literalmente começaram a importar materiais e técnicas de ensino do exterior” (2007, p. 11). Assim, as escolas da rede pública conduziam as aulas de LI a partir da didática dos materiais importados, que sustentavam técnicas de ensino auditivas e visuais, estabelecendo um vínculo forte com as músicas e vídeos da época.

Esses materiais, nesse caso, eram aplicados em sala de aula com a finalidade de apresentar ao aluno os padrões estruturais da língua, condicionando-o a repetir modelos, pois se acreditava que quanto mais familiarizado o aluno estivesse com a estrutura da língua, melhor seria seu aprendizado.

Trabalhar a LI gerenciada pelos aspectos gramaticais implica vivenciá-la em partes, fragmentada, sem possibilidade de/para outras construções. E era assim que esse método fazia do professor alguém cuja função se resumia a ditar regras de bem-dizer e seguir

fielmente o que o manual didático propunha. E com o aluno não era diferente, pois cabia a ele consentir nessa aprendizagem campânula da língua.

Um aspecto importante desse método era também, conforme Bolognini (2007, p. 11), a ênfase na correção linguística, em que os alunos eram expostos apenas a materiais linguísticos “foneticamente limpos e gramaticalmente corretos”, pois o erro era combatido de modo que os aprendizes de LI não estivessem sujeitos à falha. Nesse método, portanto, o aluno não podia conviver com o erro, apenas com situações linguísticas consideradas corretas, conforme o padrão de língua estabelecido. Atualmente, conforme Oliveira (2014), o método audiolingual/audiovisual “é usado em escala menor e perdeu sua popularidade” (2014, p. 17).

d) Método Comunicativo

Esse método está voltado ao ato da comunicação e, em sala de aula, sua abordagem visa, conforme Bolognini (2007), “à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, mas ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro” (2007, p. 12).

Nessa perspectiva, o método propõe uma aprendizagem de LE a partir de situações que sejam capazes de munir os alunos com expressões e vocabulário que deem conta do entrave comunicativo. Nesse sentido, o foco de ensino diz respeito exclusivamente ao ato de comunicação, isentando a dimensão gramatical do processo de aprendizagem de LE.

Na prática, segundo Bolognini (2007), “isso significa, por exemplo, que falar com fluência é mais importante do que falar de maneira gramaticalmente correta (2007, p. 13). Ou seja, aqui a gramática, ao contrário dos métodos estruturalistas, não ocupa a posição central no estudo da LI. A arte de se comunicar fica à frente do ensino pautado em nomenclaturas, regras e classificações e, assim, o combate aos erros não vem a se constituir como um problema, mas como uma porta de acesso às descobertas que um novo idioma pode proporcionar.

Para Jalil e Procailo (2009), pesquisadoras da área de metodologias estrangeiras, “Ficou claro, portanto, que a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeriria mais do que simplesmente o conhecimento das regras” (2009, p. 778). No mesmo entendimento, Lima (2009) afirma que “a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática)” (2009, p. 33).

O método comunicativo, nesse sentido, visa a um ensino que ultrapassa os saberes gramaticais na medida em que promove diferentes situações de uso da língua, de modo que o aluno se preocupe, nas palavras de Jalil e Procailo (2009), “não somente com o que dizer, mas como fazê-lo” (2009, p. 779).

A partir da explanação que fizemos aqui, a respeito dos métodos que vigoram/vigoraram no ensino de LI na escola, podemos dizer que a ideia de método reduz as possibilidades de autoria na sala de aula. Isto, porque a forma como a leitura, a produção textual, a interpretação é trabalhada a partir dos métodos restringe-se a uma visão conteudista de língua, que segrega o que é da fala, o que é da escrita, o que é da comunicação.

Para a AD, nas palavras de Orlandi (2012), “Não basta “falar” para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta “dizer” para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor” (2012, p. 105); afinal, enunciando, ele é apenas enunciador. Para ser autor, portanto, é preciso ultrapassar essa condição metodológica de ensino, que trabalha na transparência da linguagem, isolando os elementos da língua e limitando, pois, o envolvimento do sujeito nesse processo.

Pensando nisso, partimos, então, para o estudo de três práticas de ensino comuns nas aulas de LI: tradução, classificação gramatical e decodificação textual, de modo que possamos verificar se estas possibilitam um trabalho de construção de sentidos na língua, para constituição do sujeito autor.

2.2 PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Tendo em vista que o professor de segunda língua, atualmente, não desenvolve sua prática escolar com base em apenas um método específico, mas busca envolver-se um pouco com cada um, vamos analisar três práticas de ensino comuns à disciplina de Inglês na escola: tradução, classificação gramatical e decodificação textual.

A seleção desses três elementos se deu justamente pelo fato de serem práticas que o professor desenvolve com certa frequência em sala de aula para ensinar a LI, baseado em atividades que compõem o manual didático ou em exercícios que ele mesmo elabora. Desse modo, traremos alguns recortes de LDs nacionais distintos: *Essential English4* (1999),

⁴ O LD *Essential English*, de edição de Antônia de Siqueira e Silva e Rafael Bertolin, foi publicado em 1999.

*English for all*⁵ (2010) e *Upgrade*⁶ (2010) e, ainda, de atividades que compõem um portfólio da autora. O portfólio é formado por atividades de Inglês desenvolvidas ao longo da trajetória escolar da autora (2005 a 2007), durante o Ensino Médio, na Escola de Ensino Básico Marechal Luz, no município de Jaguaruna; e também atividades realizadas por uma aluna (2012 a 2014) durante o mesmo ciclo letivo, na mesma escola.

Esta não é a mesma escola que escolhemos para realizar nossa pesquisa, por conta de a autora não ter lecionado nesta instituição. Nesse caso, buscamos subsídio nas práticas de ensino realizadas na Escola Marechal Luz a partir das experiências que a autora vivenciou como aluna neste local, e também as experiências que os alunos, atualmente, têm nesta escola. Mais tarde, quando trabalhou com a LI noutra instituição, Colégio Henrique Fontes, a autora desenvolveu outras propostas de ensino e de aprendizagem, que constituirão o *corpus* de análise. Vale dizer, no entanto, que ambas as escolas pertencem à 20ª GERED⁷/TUBARÃO, da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

Com base nessas experiências, bem como nos pressupostos teóricos aos quais estamos nos filiando, vamos investigar se o caráter metódico que ainda prevalece nas aulas de LI impede, de alguma forma, a produção de sentidos outros nas práticas de tradução, classificação gramatical e decodificação textual.

2.2.1 Tradução: sentidos dados ou sentidos construídos?

É um exercício comum nas aulas de LI o professor solicitar aos alunos que traduzam textos de inglês para a LM, estabelecendo conexões entre as palavras e as frases, de modo que o texto faça sentido. Os alunos, por sua vez, geralmente encontram dificuldades nessa tarefa, pois as palavras em LI, conforme o contexto, podem apresentar significados distintos. Apreender o contexto em que o texto se situa, nesse caso, é um trabalho que exige conhecimento da língua por parte dos alunos que, de certa forma, encontram-se limitados nesse tipo de exercício, pois geralmente não são motivados a mobilizar o contexto em que as palavras estão inscritas.

Desconsiderar o contexto em que o texto está inscrito, nesse caso, pode limitar o trabalho do aluno nesse processo. Isto, porque as palavras podem significar de diferentes

⁵ O LD *English for all*, de edição de Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovicz, volume 2, foi publicado em 2010.

⁶ O LD *Upgrade*, organizado pela Richmond Educação, volume 1, foi publicado em 2010.

⁷ Gerência de Educação.

maneiras, e, caso o contexto não seja levado em consideração, os sentidos não circulam, podem ficar contidos, estagnados. Desse modo, vamos trazer, a seguir, alguns recortes dos LDs e do portfólio da autora, para que possamos, de fato, verificar de que forma o aluno traduz um texto no espaço escolar.

Figura 1 – Tradução do texto *Young People 1*

| | |
|--|---|
| <p>YOUNG PEOPLE</p> <p>Many young people think that their families do not understand their problems.</p> <p><u>Young people</u> generally make their decisions alone or with the help of a friend of the same age.</p> <p><u>Very often this happens</u> because there is no communication between parents and children.</p> | <p>Parents, sometimes, have no time to talk with their children and boys and girls <u>begin to move away from</u> their parents.</p> <p>There are, of course, different <u>remedies</u> for this situation. For example:</p> <p>Parents must talk frankly to their children and try to understand their problems.</p> |
| <p><u>Tradução</u> : jovens pessoas</p> <p>Muitas pessoas jovens pensam que seus familiares não compreendem seus problemas.</p> <p>Jovens pessoas geralmente tomam suas decisões sozinho ou com a ajuda de um amigo da mesma idade.</p> <p><u>Freqüentemente isto acontece</u> porque não há comunicação entre pais e filhos.</p> <p>Pais, às vezes, não tem tempo de conversar com seus filhos e garotos e garotas <u>põem-se a caminho da distância</u> de seus pais.</p> <p>Existem, naturalmente, diferentes <u>remédios</u> para as situações. Por exemplo:</p> <p>Muitos pais conversam francamente com seus filhos e tentam compreender seus problemas.</p> | |

Fonte: Portfólio da autora (2005/2007)

Essa atividade pode ilustrar o processo de que estamos tratando, a fim de observarmos se a prática de tradução, no contexto escolar, consiste na apreensão de sentidos colados ao texto, ou o aluno tem a a possibilidade de envolver-se com a língua.

O texto acima trata dos problemas que muitos jovens enfrentam com os pais, em relação à convivência, à falta de comunicação e à falta de tempo. No percurso da tradução, o aluno manteve-se fiel à passagem das palavras da LI para a LM. E isso é possível percebermos nos termos em destaque: *Young people*, traduzido como *Jovens pessoas*; *Begin to move away from*, traduzido como *põe-se a caminho da distância*; e *remedies*, traduzido como *remédios*.

Na primeira passagem, a palavra *people* acompanha *young*, porque, na LI, via de regra, os adjetivos vêm acompanhados de substantivos, o que não significa que ambos precisam ser traduzidos para a LM, afinal, a partir da palavra *jovens* já se subentende que são *jovens pessoas*. O aluno, aqui, então, converteu para a LM exatamente o significado que as duas palavras – *young people* – assumem na LI, sem dar espaço para qualquer outra construção na língua, como: juventude, mocidade, moços, etc.

A segunda expressão: *Begin to move away from* marca ainda mais esse processo, porque aqui o aluno consultou o significado de cada palavra no dicionário e, ordenadamente, as posicionou na construção de seu texto. *Begin to move away from*, nesse contexto, evoca o sentido de *afastar-se, separar-se, distanciar-se, mudar-se, afugentar-se*, entretanto o aluno traduziu a expressão como: *põe-se a caminho da distância*.

Para analisarmos esse processo de tradução, tomemos por base as duas palavras que seguem, respectivamente:

Figura 2 – Significados de *Move* e *away*

| |
|---|
| move n 1 movimento. 2 mudança. 3 lance. // vt+vi 1 mover, deslocar. 2 acionar. 3 alterar. 4 mexer. 5 induzir, incitar. 6 persuadir. |
| a.way adj 1 ausente, fora. 2 distante, longe, remoto. // adv 1 para longe, à distância, fora, embora. |

Fonte: Michaelis, Dicionário.

Move away é uma expressão bastante comum na LI, que significa *apartar-se, separar de*. No texto que apresentamos, ela foi utilizada com esse mesmo sentido. Como vemos acima, *move* e *away* são duas palavras distintas que, quando estão juntas, apresentam um significado único. Entretanto, para o aluno que desconhece a expressão, fica difícil, muitas vezes, chegar a um significado que se ajuste ao texto.

Esse, então, seria o momento de ele deixar sua marca no processo de tradução, associando os significados das duas palavras e chegando a um sentido comum entre elas. Nesse caso, *boys and girls begin to move away from their parents*, pode ser traduzido não só como *meninos e meninas (garotos e garotas, moços e moças, filhos e filhas) se distanciam de*

seus pais, como também *mudam-se para longe*, *vão embora*, *deslocam-se para outro lugar*, *saem de casa*, etc. Entretanto, a frase em que as palavras *move* e *away* aparecem no texto: *Boys and girls begin to move away from their parents*, foi traduzida ao pé da letra, ou seja, a cada palavra, separadamente, foi dado um significado, sem que se apreendesse o contexto em que está, o que resultou numa soma de significados que compromete o sentido que o aluno está imprimindo ao texto.

Por último, temos a palavra *remedies*, que foi traduzida como *remédios*. No parágrafo do texto em que se encontra, lê-se: *There are, of course, different remedies for this situation*, e, considerando o contexto, *remedies* refere-se a *soluções*, *escolhas*, *alternativas*, *opções*, *saídas*, etc., o que representa dizer que, mais uma vez, o aluno se ateve ao sentido literal da palavra. O trecho poderia ser traduzido, nesse caso, como: *Há, com certeza, diferentes soluções/escolhas/alternativa/opções ou saídas para essa situação*.

A partir dos três casos que apresentamos – *Young people*, *Begin to move away from* e *remedies* – verificamos que o movimento de tradução, aqui, consistiu numa cópia do sentido original do texto em LE. Essa amarra das palavras a um único significado se deve, muitas vezes, ao fato de o aluno, ao consultar o dicionário, fazer uso logo da primeira tradução que aparece junto à palavra, embora ali haja tantas outras, e que melhor se adequam ao contexto em que esta será empregada/utilizada. Há textos, também, que apresentam glossário, para “auxiliar” o trabalho de tradução, o que dá ainda mais ilusão de que não haveria outra palavra que substituísse melhor aquela proposta pelo material, como é possível verificarmos no recorte a seguir:

Figura 3 – Tradução da fábula *The Lion and the Mouse*

The Lion and the Mouse

Once when a lion was asleep, a little mouse began running up and down upon him. This soon wakened the lion, who placed his huge paw upon the mouse, and opened his big jaws to swallow him.

"Pardon, O King," cried the little mouse. "Forgive me this time, and I shall never forget it. Who knows what I may be able to do for you in turn one of these days?"

The lion was so tickled at the idea of the mouse being able to help him that he lifted up his paw and let him go.

Sometime later the lion was caught in a trap and the hunters who desired to carry him alive to the king tied him to a tree while they went in search of a wagon to carry him on. Just then the little mouse happened to pass by, and seeing the sad plight of the lion he went up to him and soon gnawed away the ropes that bound the king of the beasts.

"Was I not right?" said the little mouse.

Moral: "Small friends may prove to be great friends."

ILLUSTRATION: VALTON / CORBIS OUTLINE / GETTY IMAGES

Extracted from <<http://www.aesop-fables.org.uk/aesop-fable-the-lion-and-the-mouse.htm>>
Accessed on February 12, 2010.

| | | | |
|-------------------|---------------|------------------|----------------|
| gnawed away: roeu | paw: pata | swallow: engolir | wagon: carroça |
| jaws: mandíbulas | ropes: cordas | trap: armadilha | |

Fonte: *Upgrade*, Ensino Médio.

O texto acima é uma fábula, que consiste numa curta narrativa com animais que assumem características humanas. Aqui o aluno não precisava, necessariamente, realizar o processo de tradução do texto por escrito, mas traduzi-lo por meio de uma ou mais leituras, de modo a atribuir sentidos a ele e responder às questões que posteriormente são abordadas. Não as especificamos aqui, pois nosso intuito, neste momento, é trabalhar especificamente com a tradução do texto.

Para realizar a leitura da fábula, o aluno conta com um glossário (em azul) que traz o significado de algumas palavras presentes no corpo do texto, entre elas: gnawed away (roeu); jaws (mandíbulas); paw (pata); ropes (cordas); swallow (engolir); trap (armadilha); e wagon (carroça). O glossário, ao conter exatamente como estas palavras devem ser traduzidas, faz com que o aluno siga rigorosamente ao que o LD propõe, sem que, nesse processo, possa atribuir o seu sentido, traduzi-las ao seu modo de entender o texto, de pensar sobre ele.

A presença de um glossário para a leitura do texto representa, nesse caso, um obstáculo a outras leituras, pois o aluno poderia dizer, por exemplo, no trecho: "opened his big jaws to swallow him", que o leão "abriu sua boca gigante para devorá-lo", ou, ainda, que o leão "abriu seu grande maxilar para comê-lo", ao invés de "o leão abriu suas grandes mandíbulas para engoli-lo", como o LD propõe. Esse deslocamento de palavras, num encaixe

de um ou outro significado, é que daria mais espaço ao aluno no processo tradutório, entretanto, como verificamos aqui, o LD, ao direcionar a tradução dos vocábulos, acaba obstruindo essa possibilidade.

À semelhança do glossário, textos do manual do professor que já trazem grifados em azul, rosa ou vermelho a “resposta” para a tradução do texto estão também direcionando esse processo, na medida em que se subentende que qualquer diferença entre o texto do aluno e o presente nesse material didático consiste em erro, equívoco. Ou seja, se há, de fato, essa distinção entre um e outro, pressupõe-se que o aluno não alcançou o significado/sentido exato das palavras, que não foi fiel à tradução do texto “original” em LE. Para ilustrar esse tipo de exercício, trazemos o recorte a seguir:

Figura 4 – Tradução do texto *Yesterday and Today*

33 Yesterday and today

When I was a boy I went to school in a little village near my house. There I learnt to read and to write. My teachers were very good but I forgot their names.

Traduza o texto acima

ONTEM E HOJE

Quando eu era um garoto eu ia para a escola numa pequena vila perto de minha casa. Lá eu aprendi a ler e a escrever. Meus professores eram muito bons mas eu esqueci o nome deles.

I finished my studies two years ago. Now I work in a big bank. I work 8 hours a day. Every morning at 7 o'clock I go to work by car.

Traduza o texto acima

Eu terminei meus estudos dois anos atrás. Agora eu trabalho em um grande banco. Eu trabalho oito horas por dia. Cada manhã, às sete horas, eu vou para o trabalho de carro.

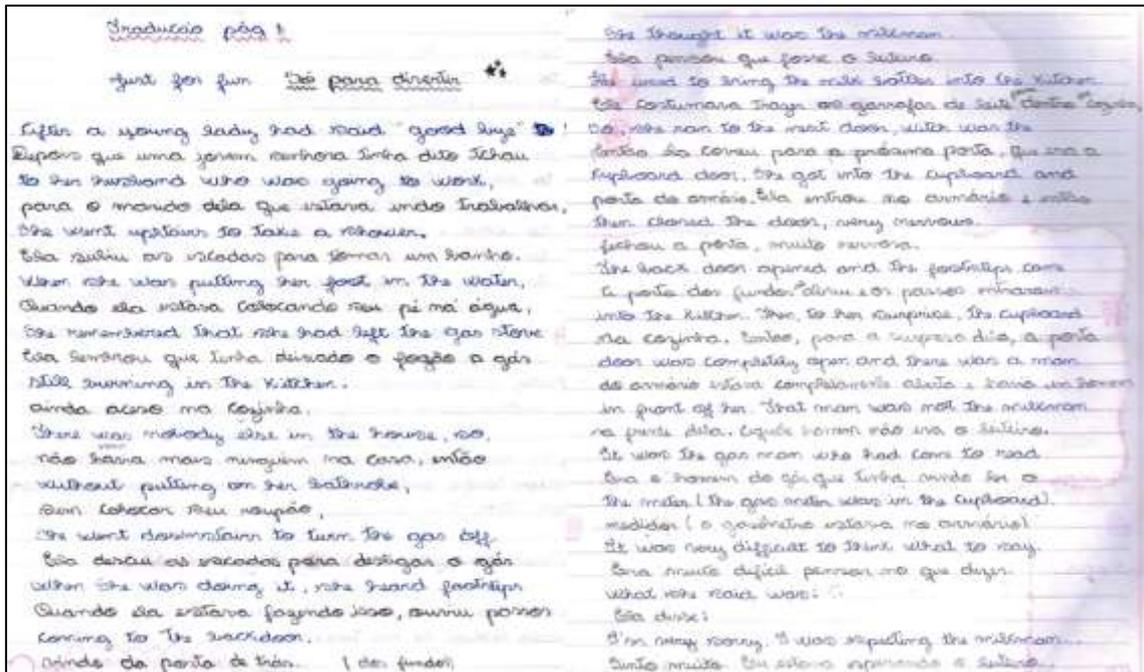
Fonte: *Essential English*, Ensino Médio.

No texto acima, a tradução em azul denuncia como o texto deve ser manipulado pelo aluno no processo tradutório, pois caso o faça diferente, o professor, com o LD em mãos, pode considerar sua tradução errônea, ao ser governado pela univocidade dos sentidos do material didático, que traz respostas prontas como se fossem as únicas corretas, verdadeiras ou possíveis no trabalho com a língua.

Os impedimentos à prática da tradução em sala de aula vão além da presença de um glossário ou de termos em destaque que apresentam o conteúdo textual pronto na LM. Um

exemplo disto é quando o professor sugere ao aluno que ele traduza palavra por palavra de um determinado texto, na ilusão de que dessa forma se irá apreender seu sentido completo, como evidenciamos no recorte abaixo:

Figura 5 – Tradução da música *Just for fun*



Fonte: Portfólio da autora (2005/2007)

Esse texto é uma história humorística, o que já se evidencia no próprio título: *Just for fun*, que pode ser traduzido como *Só para divertir*; *Só de brincadeira*; *Apenas para brincar*; ou ainda, *Só porque é divertido*, etc. Textos desse gênero têm um aspecto positivo na aprendizagem de língua, tendo em vista que prendem a atenção do aluno por apresentar humor em seu conteúdo.

Entretanto, no que concerne à prática de tradução, o aluno é direcionado a passar para a LM cada palavra da LI, numa obediência à estrutura frasal do texto. Nesse processo, como podemos verificar acima, ele escreveu o texto em LI deixando sempre uma linha para traduzi-lo frase por frase. De certa forma, entendemos que, dessa maneira, o aluno consegue sim compreender o texto, interpretá-lo, porém encontra-se rendido à tradução por etapas, enquanto que poderia mobilizá-lo num todo.

Verificamos, com isso, que o processo de tradução ainda é muito regido pelo manual didático ou pelo professor, na medida em que ambos, em tese: não provocam o aluno a ir além da literalidade das palavras; ditam como cada qual deve ser traduzida; não

estimulam o aluno a envolver-se no contexto; ou sugerem dividir o texto em partes, de modo que o significado de nenhuma palavra fique para trás.

Dessa forma, embora a tradução não seja uma atividade tão recorrente no meio escolar nos dias atuais, é possível dizer que o professor, de fato, quando promove esse tipo de atividade, espera que os alunos, em geral, alcancem o *sentido* que o texto quer imprimir. Nas palavras de Coracini (2010), “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido” (2010, p. 14).

O aluno, portanto, assume esse papel quando, no processo de tradução, encontra-se restrito ao trabalho com o texto, uma vez que não é instigado a refletir o contexto, a não orientar-se por um glossário, ou submeter-se a uma leitura fracionada de uma soma de palavras. Dessa forma, o objetivo da tradução, nas aulas de LI, se resume, como nos afirma Coracini (2010), “a descobrir o significado das palavras do texto” (2010, p. 19), pois o aluno, nessa prática, busca atender ao sentido que mais se aproxima daquele que o professor ou o LD pressupõem.

2.2.2 Classificação gramatical: as regras da língua

A classificação gramatical é uma das atividades mais aplicadas pelo professor nas aulas de LI. Comumente, após explicar um conteúdo, na sequência, ele passa aos alunos uma lista de atividades para fixação dos conceitos gramaticais ensinados. E os alunos realizam atividades que seguem modelos próprios de construção, tais como:

- a) Passe para a forma negativa;
- b) Escreva na forma interrogativa;
- c) Escreva em Inglês;
- d) Reescreva as frases;
- e) Complete com a palavra adequada;
- f) Observe o modelo e passe para o plural;

- g) Escolha a forma verbal correta;
- h) Preencha os espaços;
- i) Mude da voz ativa para a passiva;
- j) Traduza as frases;
- k) Empregue as formas verbais corretamente, etc.

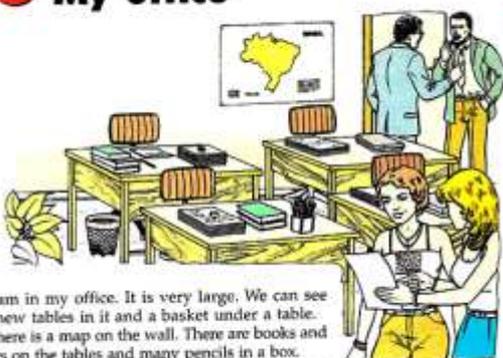
Atividades como estas organizam muitos dos manuais didáticos, inclusive os analisados aqui. Essas atividades direcionam as aulas de LI na escola e são, comumente, abordadas, nas palavras de Grigoletto (2011), de duas formas: “ou desvinculada de qualquer texto, ou vinculada a pequenos diálogos ou textos descritivos ou narrativos” (2011, p. 80), ou seja, os exercícios de classificação gramatical aparecem como “interpretação” de um texto ou isolados de qualquer contexto no idioma.

Quando a nomenclatura gramatical é trabalhada a partir de um texto, num dado contexto, Souza (1999) afirma que “essas atividades, ao invés de despertar o senso crítico do sujeito-leitor em relação ao conteúdo do texto, exercem um efeito distanciador, ao priorizarem o aspecto puramente lingüístico” (1999, p. 97). Ou seja, ao focalizarem um trabalho direcionado à nomenclatura da língua – *verbal tenses, verb to be, indefinite and definite articles, adjectives, relative pronouns* – acabam reduzindo a compreensão do texto à classificação de intermináveis exercícios de morfologia e sintaxe.

O texto abordado para essa finalidade, essencialmente gramatical, segundo Doninni (2010), pode ser compreendido como texto pedagógico, que, para o autor é aquele “construído com base no princípio da simplificação e [...] escrito para evidenciar – seja para apresentação ou prática – alguns aspectos linguísticos” (2010, p. 38). De maneira que possamos ilustrar o caráter de um texto pedagógico, trazemos o recorte a seguir:

Figura 6 – Classificação gramatical do texto *My office*

16 My office



I am in my office. It is very large. We can see four new tables in it and a basket under a table. There is a map on the wall. There are books and papers on the tables and many pencils in a box. Jane and Monica are talking about a letter. I am talking about business with Mr. Peterson. We are near the door.

1 Observe a indicação das flechas e escreva in, on ou under:

2

3 Escreva em inglês:

a) Onde está o carro?
Where is the car?
Ele está perto da casa.
It is near the house.

b) Onde estão os livros?
Where are the books?
Eles estão sobre a mesa.
They are on the table.

c) Onde estão as mesas?
Where are the tables?
Elas estão no escritório.
They are in the office.

d) Estou na sala com meus amigos.
I am in the room with my friends.

e) Estou lendo um livro de inglês.
I am reading a book of English.

f) Estamos conversando sobre negócios.
We are talking about business.

Fonte: *Essential English*, Ensino Médio.

O texto *My office* pode ser considerado um texto pedagógico por ser redigido exclusivamente para atender a finalidades gramaticais. Nele, vários objetos estão dispostos num escritório e os dois exercícios solicitam, respectivamente, apontar as preposições adequadas para cada um e escrever em inglês algumas frases, relativas ao texto, o que o classifica como descritivo, como afirmou Grigoletto, pois suas atividades estão relacionadas diretamente ao que contém em sua superfície.

Nesse tipo de texto, o aluno não é levado a pensar sobre, pois precisa, aqui, traduzi-lo para comprovar ao professor que assimilou os conceitos gramaticais trabalhados em sala de aula, ou seja, que entendeu a matéria e agora é capaz de realizar os exercícios corretamente. O texto pedagógico, nesse sentido, não oferece possibilidades para outras leituras, pois se encontra totalmente direcionado aos pressupostos gramaticais. Abaixo, mais um recorte que retrata um texto pedagógico:

Figura 7 – Classificação gramatical do texto *Dialogue*

34 Dialogue

Father: Waiter! Please!
Waiter: Yes! What do you want to eat?
Father: We want fish and rice.
Mother: Oh! No! The children like chicken and fried potatoes.
Father: Well. Bring chicken and fried potatoes for three and fish for me.
Waiter: What do you want to drink?
Father: Beer. Bring me beer.
Children: Beer?! We prefer lemonade.
Father: Well. Bring beer for two and lemonade for the children.
Waiter: Ok.

1 Preencha com do ou does:

a) Do you like apples?
b) Does she like apples?
c) Do they go to the beach?
d) Does he write a letter?
e) Do you work in that store?
f) Does it start at 7 o'clock?
g) Do you drive well?
h) Do you love me?
i) Do you like me?
j) Do you visit your friends?

4 Escreva na forma afirmativa:

a) Does she like me?
She likes me.

b) Does John go to school?
John goes to school.

c) Do they work in an office?
They work in an office.

d) Does she read a magazine?
She reads a magazine.

e) Do they visit their parents?
They visit their parents.

Fonte: *Essential English*, Ensino Médio.

Nesse texto, há o emprego do tempo verbal *Simple Present*, que, no contexto de um pequeno diálogo, num restaurante, é utilizado em sua forma afirmativa e interrogativa. Um dos exercícios que trabalha o texto refere-se ao preenchimento de espaços com *do* ou *does*, auxiliares do tempo presente na forma interrogativa, respectivamente, para *I, you, we, they* e *he, she, it*.

O outro exercício desenvolve-se na forma afirmativa, de modo que o aluno possa conjugar adequadamente o verbo na terceira pessoa do singular (*he, she, it*) a partir das regras de conjugação do verbo nessa modalidade. Mais uma vez o texto é trabalhado a partir de critérios gramaticais, para este fim, o que reforça o caráter pedagógico do qual estamos tratando.

Até aqui vimos com um texto serve de subsídio ao estudo da gramática, de modo que as atividades que o elencam estejam envolvidas num dado contexto. Agora, veremos como esses exercícios são trabalhados no âmbito da sala de aula ao estarem desvinculados, desprovidos de qualquer contexto situacional, conforme o recorte a seguir:

Figura 8 – Classificação gramatical - Lista de exercícios

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------|-----------------------|-----------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|---------------|----------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|--|
| <p>1) Escreva no singular:</p> <p>a) They play football. He plays football.</p> <p>b) They study History. He studies History.</p> <p>c) They dance well. He dances well.</p> <p>d) They go to school. He goes to school.</p> <p>e) They wash the car. He washes the car.</p> <p>f) They like music. He likes music.</p> <p>g) They watch television. He watches television.</p> <p>h) The students read books. The student reads a book.</p> <p>i) The boys like apples. The boy likes apples.</p> <p>j) The birds fly in the sky. The bird flies in the sky.</p> <p>k) The girls play the piano. The girl plays the piano.</p> <p>l) The students relax after class. The student relaxes after class.</p> <p>2) Preencha os espaços com a forma verbal correta:</p> <p>a) We _____ sports. (like — likes)</p> <p>b) She _____ flowers in the garden. (plant — plants)</p> <p>c) The planes _____ in the sky. (fly — flies)</p> <p>d) The bus _____ the station. (reach — reaches)</p> <p>e) Mary _____ to the park. (go — goes)</p> <p>f) The child _____ sweets. (want — wants)</p> <p>g) She _____ very happy. (seem — seems)</p> | <p>3) Escreva em inglês:</p> <p>a) Simone ama Bob. Simone loves Bob.</p> <p>b) Eles planejam casar logo. They plan to get married soon.</p> <p>c) Bob tem um bom emprego. Bob has a good job.</p> <p>d) A figura mostra duas garotas. The picture shows two girls.</p> <p>e) Ela vai para a escola. She goes to school.</p> <p>4) Complete a frase de acordo com o pronome:</p> <p>I read a book. You read a book. He reads a book. She reads a book. We read a book. You read a book. They read a book.</p> <p>VOCABULARY</p> <table border="0"> <tr> <td>after: depois de</td> <td>apple: maçã</td> <td>class: classe</td> <td>clean: limpar</td> <td>company: companhia</td> <td>enough: suficiente</td> <td>evening: noite</td> <td>fast: rápido</td> <td>fly: voar</td> <td>get married: casar-se</td> <td>go to: ir</td> <td>in the garden: no jardim</td> <td>love: amar</td> <td>plan to: planejar</td> <td>play: jogar, tocar</td> <td>read: ler</td> <td>relax: descansar</td> <td>seem: parecer</td> <td>show: mostrar</td> <td>study: estudar</td> <td>want: querer, desejar</td> <td>wash: lavar</td> <td>watch: assistir, ver</td> <td>wish: desejar</td> <td>work: trabalhar</td> <td>would: poderia</td> <td>very: muito</td> <td>wish: desejar</td> <td>write: escrever</td> </tr> </table> | after: depois de | apple: maçã | class: classe | clean: limpar | company: companhia | enough: suficiente | evening: noite | fast: rápido | fly: voar | get married: casar-se | go to: ir | in the garden: no jardim | love: amar | plan to: planejar | play: jogar, tocar | read: ler | relax: descansar | seem: parecer | show: mostrar | study: estudar | want: querer, desejar | wash: lavar | watch: assistir, ver | wish: desejar | work: trabalhar | would: poderia | very: muito | wish: desejar | write: escrever | <p>4) Complete, empregando o verbo <i>There is/are</i>:</p> <p>a) <u>There are</u> plenty of rooms in the hotel.</p> <p>b) <u>There are</u> fruit trees, but he refused to buy the farm.</p> <p>c) <u>There was</u> a surf competition in Recife last weekend.</p> <p>d) <u>There are</u> many people at the beach last Saturday.</p> <p>e) This is a long test. <u>There are</u> fifty questions.</p> <p>f) Look at that man! <u>There is</u> something wrong with him.</p> <p>g) <u>There was</u> a party at Bill's house last Sunday.</p> <p>h) I know that <u>there was</u> a Portuguese dictionary here but where is it?</p> <p>i) <u>There was</u> a World War from 1939 to 1945.</p> <p>j) <u>There were</u> many boys playing ball on the street last night.</p> <p>k) Today is Sunday. <u>There are</u> many people on the roads.</p> <p>l) <u>There are</u> many new books in the school library.</p> <p>5) Let's write in English! (Vamos escrever em inglês)</p> <p>a) Há cinco garotas na biblioteca agora. <u>There are five girls in the library now.</u></p> <p>b) Há algo errado com aquele menino. <u>There is something wrong with that boy.</u></p> <p>c) Houve uma festa na casa de Susana ontem à noite. <u>There was a party at Susana's house last night.</u></p> <p>d) Havia muitas pessoas na festa. <u>There were many people at the party.</u></p> |
| after: depois de | apple: maçã | class: classe | clean: limpar | company: companhia | enough: suficiente | evening: noite | fast: rápido | fly: voar | get married: casar-se | go to: ir | in the garden: no jardim | love: amar | plan to: planejar | play: jogar, tocar | read: ler | relax: descansar | seem: parecer | show: mostrar | study: estudar | want: querer, desejar | wash: lavar | watch: assistir, ver | wish: desejar | work: trabalhar | would: poderia | very: muito | wish: desejar | write: escrever | | | |

Exercícios como estes, desligados de um contexto, são extremamente frequentes no cenário do ensino de segunda língua. Conforme já discutimos, eles seguem modelos de construção próprios – escreva no singular, preencha os espaços, escreva em inglês, complete a frase de acordo com o pronome, complete com o *there be*, etc –, como é o caso dessas atividades, cujo objetivo é tornar o aluno um conhecedor da estrutura da língua.

O primeiro exercício consiste na passagem de frases do plural para o singular: *They study History* para *He studies History*. O aluno precisa ficar atento tanto à regra da terceira pessoa do singular quanto às regras de uso do plural para verbos. O segundo exercício traz duas possibilidades de verbos (um conjugado e o outro não) para que o aluno preencha os espaços com a forma verbal adequada. O terceiro exercício diz respeito à passagem de frases da LM para a LI. O quarto exercício solicita ao aluno que complete as lacunas, conjugando adequadamente os verbos, conforme os pronomes dispostos.

Na sequência, ocorrem mais dois exercícios. O primeiro voltado ao emprego do verbo *there be* no passado, para que o aluno consiga distinguir entre quando ele é usado no singular *There was* e quando é usado no plural *There were*. No exercício seguinte, há também a compreensão do verbo *There be*, mas, dessa vez, em sua forma no presente, *There is* (singular) e *There are* (plural). Ao assimilar a utilização dessas formas, o aluno deve passar as sentenças para a LI, de modo que aprenda a fazer construções frasais na LA.

Todas estas atividades consistem num trabalho de língua voltado às regras de uso dos elementos gramaticais. Desenvolver esse tipo de exercício, por um lado, contribui para que o aluno assimile a estrutura linguística e aprenda a construir sentenças que façam sentido na língua, mas, por outro, trabalham tão somente com o léxico, o que, de certa forma, torna-se uma atividade mecânica, automática, na qual o aluno só precisa repetir como no modelo.

Nesse entendimento, quando o professor solicita ao aluno que preencha o espaço com a forma verbal correta, como no segundo exercício aqui apresentado, “*Mary goes to park*”, já houve aí uma explicação sobre o simple present, com isso é exigido que o aluno saiba que o sujeito está na terceira pessoa do singular e o verbo “*go*”, via de regra, por terminar em “*o*”, recebe a terminação *-es*. Aqui, portanto, permite-se ao aluno acessar o léxico da língua, mas não se vai além disso.

O aluno, nesse caso, ao trabalhar exercícios de classificação gramatical, executa práticas de repetição, reprodução, decifração, ocupando um espaço de *repetidor*, *receptor*, *decodificador*. Isto, porque as palavras, expressões, proposições recebem o sentido impresso pelo LD e reafirmado em sala de aula pelo professor. Atividades voltadas à prática gramatical

encontram-se desvinculadas dos usos da língua, pois ao aluno é reservado um trabalho de memorização e repetição de conteúdos, armazenando, a cada atividade, uma forma linguística diferente. Nesse sentido, não há outra alternativa senão repetir os modelos disponíveis em cada tipo de exercício.

2.2.3 Decodificação textual: o texto enquanto *passatempo gramatical*

A prática da interpretação nas aulas de LI está bastante vinculada ao previsto pelo material didático, que aborda diferentes tipos de textos, sugerindo um trabalho de compreensão textual, o que é importante para que o aluno pense sobre o conteúdo abordado. Nesse caso, ele é estimulado pelo professor a realizar a leitura do texto e a desenvolver algumas atividades que tratam do tema proposto, de modo que ele possa atribuir sentido ao que leu.

Essas atividades, entretanto, comportam um direcionamento de sentidos que, na maioria das vezes, não fazem o aluno refletir, pois suas perguntas não abrem possibilidade para outras respostas, senão aquelas já previstas no texto, como podemos observar no recorte a seguir:

Figura 9 – Decodificação do texto *Learning English* e *At the Movies*

17 LEARNING ENGLISH

Patricia, my daughter, went to London in 1998. When she arrived there her English was very poor. While she was in England she spoke English all the time. As a result she learned it. Now she speaks English fluently.

Answer these questions:

a) Who is Patricia?
Patricia is my daughter.

b) Where did she go to?
She went to London.

c) When did she go to London?
She went to London in 1998.

d) How was her English when she arrived in London?
Her English was very poor.

e) Did she speak English all the time?
Yes, she spoke English all the time.

f) Did she learn English?
Yes, she learned it.

g) Does she speak English fluently now?
Yes, she speaks English fluently now.

18 AT THE MOVIES

Karina went to the movies last night and she saw an amusing film. In it, a fat short man slipped on a banana skin and fell down. When he got up a bad boy threw an egg in his face. Everybody laughed but Karina didn't like the scene. She got up and left the cinema.

Answer these questions:

a) Who went to the movies last night?
Karina went to the movies last night.

b) Where did Karina go last night?
She went to the cinema.

c) When did she go to the movies?
She went to the cinema last night.

d) What did she see?
She saw an amusing film.

e) What was the film like?
It was amusing.

f) Did she like it?
No, she didn't like it.

Fonte: *Essential English*, Ensino Médio.

No item 17, verificamos que há um texto relatando como a personagem Patrícia aprendeu Inglês. As questões de interpretação apresentadas são, respectivamente: a) Quem é Patrícia?; b) Onde ela foi?; c) Quando ela foi a Londres?; d) Como estava seu inglês quando ela chegou em Londres? e) Ela falou inglês todo o tempo?; f) Ela aprendeu inglês?; g) Ela fala inglês fluentemente agora?, etc.

De maneira aproximada, o item 18 também apresenta questões desse tipo: a) Quem foi para o cinema noite passada? b) Onde Karina foi noite passada? c) Quando ela foi ao cinema?; d) O que ela viu?; e) Como era o filme?; f) Ela gostou?, etc.

É possível dizer que exercícios como esses possuem as respostas já determinadas na superfície textual. Nesse sentido, cabe ao aluno caçar no texto a frase que responde a essas perguntas. Verificamos que as próprias perguntas já contêm algumas respostas, cabendo ao aluno apenas copiar, decodificar o texto para apreender o sentido. Grigoletto (2011) afirma que atividades como essas comportam “perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditada por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto” (2011, p. 81).

Ao aluno, nesse sentido, basta acompanhar linearmente o texto e transcrever o que está escrito e, caso faça diferente, incorrerá em erro, visto que, por exemplo, com relação ao primeiro texto, se responder que Patrícia foi para a Inglaterra, ao invés de mencionar a capital, Londres, conforme o texto apresenta, sua resposta poderá ser desconsiderada. Isso representa dizer, nas palavras de Grigoletto (2011), que “as tarefas dos alunos são extremamente limitadas e “mecanizadas”, com ênfase na utilização de habilidades simples, tais como o reconhecimento de informações explícitas no texto e a cópia” (2011, p. 81). A realização das atividades, nesse caso, precisa atender exatamente a essas informações presentes no texto.

Na mesma direção dessa atividade que apresentamos, trazemos a seguir outro texto, juntamente com algumas questões de interpretação:

Figura 10 – Decodificação do texto *Saturday in the park*

04.07.14

Saturday in the park

There are many people in the park today.
 It's a large and beautiful park near a lake.
 There are some people doing exercises.
 Some boys are playing football. Some others are cycling around the lake. Some girls are cycling, too.
 Some others are listening to the radio.
 The children are playing with toys and speaking loudly.
 And me? What am I doing here in the park?
 I am playing cards with my friends and watching the people in the park.

Text Comprehension

1. Answer according to the text:

a) Where are the people?
 The people here are in the park.

b) What is the park like?
 It's large and beautiful.

c) Is there a lake near the park?
 Yes, there is.

d) Are there people doing exercises in the park?
 Yes, there are.

Fonte: Portfólio da autora (2012/2014)

De maneira semelhante à atividade anterior, aqui também há um texto e questões de interpretação para serem resolvidas pelo aluno. *Saturday in the park* é um texto curto, que relata o que as pessoas estavam fazendo durante um dia no parque. O texto aqui abordado está escrito no Present Continuous – verbo to be (am, is, are) + verbo principal + ing –, para que ali o aluno também consiga estabelecer relação com o tempo verbal estudado.

O *Text Comprehension* traz as seguintes questões de interpretação: a) Onde estão as pessoas?; b) Como é o parque?; c) Há um lago perto do parque?; d) Há pessoas fazendo exercícios no parque?, etc. Para responder a estas perguntas, o aluno, num movimento de cópia, precisa apenas transcrever o que está contido no texto. Entendemos, dessa maneira, nas palavras de Grigoletto (2011), que “as tarefas de compreensão e interpretação do texto [...] traduzem-se, em sua grande maioria, em exercícios de verificação do conteúdo factual” (2011, p. 81).

Canções religiosas, na LM ou na LE, são pouco ouvidas pelos jovens, que preferem geralmente outros ritmos musicais. Entretanto, falar de Deus, independente de religião, é um assunto que pode ser discutido em sala de aula, de modo que os alunos sintam-se à vontade para falar o que pensam em relação às suas crenças, concepções, o que poderia acontecer naturalmente em um trabalho de música como este.

Por outro lado, verificamos, nas atividades relacionadas à letra da música, que os dez exercícios propostos abordam aspectos puramente gramaticais, solicitando a retirada no texto de: verbos no infinitivo, substantivos no singular, verbos no gerúndio, verbos no passado, pronomes pessoais, verbo *to be*, verbos possessivos, substantivos no plural, etc. A gramática, por assim dizer, mais uma vez pilota o ensino, bloqueando a possibilidade de pensar a língua. Para Lima (2010), muitos professores “arriscam-se a transformar um dos mais poderosos recursos didático-pedagógicos no ensino de língua estrangeira em uma espécie de “passatempo”” (2010, p. 178), um *passatempo gramatical*, diríamos, no qual o texto, nesse caso a música, é reduzido aos aspectos gramaticais.

Lima (2010) ainda acrescenta que grande parte dos professores “utilizam canções em suas aulas visando a alcançar objetivos linguísticos voltados para as habilidades básicas: listening, reading, speaking e writing (essas habilidades, se consideradas fora de um contexto cultural, podem resvalar para a repetição de práticas mecanicistas)” (2010, p. 178). As considerações de Lima vêm ao encontro da atividade que apresentamos, na qual não se mobiliza um contexto, não se promove uma discussão acerca da letra da música, pois se escorrega para tais *práticas mecanicistas*.

Figura 12 – Decodificação da música *Wake Me Up*

Wake Me Up (feat. Aloe Blacc)
Avicii

Feeling my way through the darkness
Guided by a beating heart
I can't tell where the journey will end
But I know where to start

They tell me I'm too young to understand
They say I'm caught up in a dream
Well, life will pass me by if I don't open up my eyes
Well, that's fine by me

So wake me up when it's all over
When I'm wiser and I'm older
All this time I was finding myself
And I didn't know I was lost

So wake me up when it's all over
When I'm wiser and I'm older
All this time I was finding myself
And I didn't know I was lost

I tried carrying the weight of the world
But I only have two hands
I hope I get the chance to travel the world
But I don't have any plans
I wish that I could stay forever this young
Not afraid to close my eyes
Life's a game made for everyone
And love is a prize

So wake me up when it's all over
When I'm wiser and I'm older
All this time I was finding myself
And I didn't know I was lost

So wake me up when it's all over
When I'm wiser and I'm older
All this time I was finding myself
And I didn't know I was lost

I didn't know I was lost
I didn't know I was lost
I didn't know I was lost
I didn't know I was lost

Activities

1. TRADUZA E EScreVA TODAS AS PALAVRAS QUE ESTAO NO PRESENT CONTINUOUS

working: dirigir, dançar, tocar ✓
winning: ganhando ✓
finding: achar, descobrir ✓
conquering: condução, transporte ✓

2. COMPLETE A CRUZADINHA COM PALAVRAS DA MUSICA EM INGLES:

1. *Jornada* ✓
2. *Mundo* ✓
3. *Viajar* ✓
4. *Mãos* ✓
5. *Tempo* ✓
6. *Jovem* ✓

Fonte: Portfólio da aluna (2012/2014)

Wake me up é uma canção do DJ sueco Avicii e um dos sucessos internacionais mais tocados em festas eletrônicas no Brasil. A letra da música faz menção a alguém que está perdido e procura por si mesmo, que precisa fazer escolhas e não se sente à vontade para isso, que está sem rumo e apenas segue seu coração.

Essa música, além de ter a batida que os jovens gostam, possui uma letra com a qual muitos se identificam e, além disso, também é formada por palavras acessíveis ao seu vocabulário, termos que são bastante utilizados na LI, como: *feeling, life, dreams, eyes, world, lost, hands, heart, life, journey, plans, love, game, etc.*, o que facilita sua compreensão. Em princípio, é possível dizer que ao contrário da música que trouxemos anteriormente, esta se encontra mais próxima da realidade do aluno, pelo fato de ser uma melodia voltada ao público jovem. Vamos, agora, à análise das questões.

A primeira atividade solicita aos alunos que traduzam e escrevam todas as palavras que estão no *Present Continuous* (Presente Contínuo). O aluno, então, selecionou quatro palavras: *beating*, *feeling*, *finding* e *carrying*, traduzindo-as, respectivamente, como *bater*, *percepção*, *achar* e *condução*. A algumas delas ainda acrescentou mais de um significado.

Vale dizer que o *-ing*, em inglês, não é usado apenas para formar gerúndio, pois ele também pode ser classificado como adjetivo ou substantivo. Neste, podemos destacar palavras como: *surfing* (surfe), *learning* (aprendizado), *speaking* (fala), etc., e naquele, palavras como: *interesting* (interessante), *tiring* (cansativo), *amusing* (divertido), etc. O *-ing* possui também outros usos, prevalecendo quando o verbo for sujeito de uma frase e, ainda, após preposições.

Partindo desse pressuposto, seria necessário explicar ao aluno que nem todas as palavras com essa terminação estão no gerúndio. Entretanto, isso não ocorreu, pois eles retiraram da letra da música tudo que continha *-ing*. A primeira palavra – *beating* –, na música, não exerce o papel de gerúndio, mas de substantivo, traduzindo-se como *batida*. A segunda palavra – *feeling* – é sujeito da oração e traduz-se como *sentir*. A terceira palavra – *finding* – é gerúndio, pois está acompanhada do verbo *to be*: *All this time I was finding myself*, traduzindo-se como: *Todo este tempo eu estava procurando por mim mesmo*. A quarta palavra, por sua vez, é um caso comum de verbo com *-ing* utilizado após os verbos principais nas frases, não sendo, pois, gerúndio.

Verificamos que apenas uma das palavras exerce a função de gerúndio, ou seja, só uma delas está no *Present Continuous*. Assim sendo, percebemos que o aluno, ao realizar essa atividade, não abrigou o contexto em que os termos foram utilizados, apenas extraiu da música todas as palavras formadas por *-ing*. O trabalho com a música, aqui, resumiu-se à caça à forma nominal do verbo e à tradução de palavras. O modo como a atividade foi explorada indica que a interpretação na LI também se restringe a práticas de decodificação, transcrição.

Da mesma maneira que na música anterior, *Let your glory fill this place*, podemos dizer que a canção *Wake me up* também foi utilizada como *passatempo gramatical*, ao passo que ao aluno exigiu-se apenas transitar pela estrutura da língua.

De modo a verificarmos se esse é, de fato, o espaço que cabe ao aluno nas práticas de interpretação na LI em sala de aula, trataremos, a seguir, mais um recorte do LD como objeto de análise:

Figura 13 – Decodificação do texto *Talking about prejudice*

| | |
|--|---|
| <p>Unit 7 – Talking about prejudice</p> <p>Cada povo possui seus costumes e crenças. Mas, quando duas pessoas passam a viver em uma comunidade com características culturais diferentes e que muitas as vezes, podem ter problemas. Vezes, os seres a seguir, através a solidariedade pode vencer a intolerância.</p> <p>TEXT 1</p> <p>Take a look at the pictures and the title of the text and mark the correct answers.</p> <p>1. What do you think the word "menorah" refers to?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> House. b. <input type="checkbox"/> Street. c. <input type="checkbox"/> Object with candles.</p> <p>2. In which period of the year does the story take place?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Spring. c. <input type="checkbox"/> Autumn.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Summer. d. <input type="checkbox"/> Winter.</p> <p>3. How did you arrive at this conclusion?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> By the snow on the houses and street.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> By the light in the windows.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> By the people wearing heavy clothes on the street.</p> <p>The Christmas menorah</p>  <p>On a frosty morning, someone took a baseball bat and broke the front window of a house in Newtown, Pennsylvania. It was the only house on the street with a lit menorah in</p> | <p>unit 7 77</p> <p>the window, and the criminals smashed it. A menorah is used to celebrate the eight-day Jewish Festival of Lights. As a Nativity scene reminds Christians of their heritage and faith, so does a menorah for Jews.</p> <p>The woman who lived in the vandalized house was no stranger to prejudice. She had come with her mother, a Holocaust survivor, to the United States to escape persecution in the old Soviet Union.</p> <p>Lisa Keeling, a neighbor, heard about the incident on returning from Mass with her family. She was astonished. She had never heard of anyone's being harassed because of faith or ethnicity in Newtown.</p> <p>Lisa had an idea. She ran into another neighbor, Margie Alexander, who had been so shocked at Lisa when she heard the news, and they decided to act. Word got around, and several Christian neighbors stopped by, asking what to do.</p> <p>That night, when the Jewish women turned onto her street, she stopped in amazement. Greeting her was a sea of orange menorah lights, shining in silent solidarity from the windows of all eighteen Christian houses on her block. Blinking with tears, she went home and replaced her own menorah back in the window.</p> <p>Margie and Lisa are hanging menorahs again this Christmas. "It ought to be a wonderful house. And one step in the right direction can make life better for everyone."</p> <p><i>Ladie's Home Journal, December 1997.</i></p> <p>COMPREHENSION</p> <p>1. Mark the correct option.</p> <p>This text is</p> <p>1. <input type="checkbox"/> a poem.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> a biography.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> an article.</p> <p>2. Write T (true) or F (false) for the following statements. Then explain the false statements.</p> <p>1. <input type="checkbox"/> The Jewish woman had never suffered prejudice before coming to the United States.</p> |
| <p>78 unit 7</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Lisa and her neighbors decided to act in order to show solidarity with the Jewish woman.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> After the incident with the Jewish woman, Margie and Lisa never put a menorah in their window again.</p> <p>C Find in the text</p> <p>1. what object the criminals broke and where it was.</p> <p>2. the reason why the Jews keep this traditional religious object.</p> <p>3. the reason why the Jewish woman hasn't been living in her native country for a long time.</p> <p>4. the great surprise the Jewish woman had one night returning home.</p> <p>D Answer the questions in Portuguese.</p> <p>1. Why did Lisa Keeling become astonished when she heard about the incident at the Jewish woman's house?</p> <p>2. What object did the criminals use to smash the vandalized house?</p> <p>3. What did the Christian neighbors do before their decision to put menorahs in their windows?</p> <p>E "Just one step in the right direction can make life better for everyone." What does the author mean by that? You may answer the question in Portuguese.</p> | <p>unit 7 79</p> <p>THINKING ABOUT THE TEXT</p> <p>2. Em sua opinião, é comum as pessoas terem uma atitude solidária, como a de Lisa, em momentos de necessidade? Justifique.</p> <p>3. O preconceito é um sentimento que influencia o comportamento das pessoas na sociedade. Nuncie quais são, na sua opinião, os tipos de preconceito mais frequentes no seu ambiente de convivência, em ordem crescente.</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Maíe. 5. <input type="checkbox"/> Condição social.</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Condição financeira. 6. <input type="checkbox"/> Raça.</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Estágio social. 7. <input type="checkbox"/> Desejo.</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Sexualidade.</p> <p>2. Cite alguns programas criados para estimular a inserção de minorias na sociedade. Eles têm sido eficazes? Justifique.</p> <p>VOCABULARY STUDY</p> <p>1. Find in the text the words that refer to:</p> <p>1. birth of Jesus — _____</p> <p>2. people who follow Judaism — _____</p> <p>3. religious ceremony in a Christian church — _____</p> <p>4. mass destruction or the death of a great number of Jewish people and other minorities during Nazism — _____</p> <p>5. discrimination — _____</p> <p>2. Complete the sentences using the appropriate words in parentheses.</p> <p>1. Her eyes always _____ when she sees her boyfriend. (cry - shout)</p> <p>2. This picture is wonderful. We could _____ in the hall. (hang - buy)</p> <p>3. Why didn't you _____ after dinner? We'll be here. (eat - drop by)</p> <p>4. The teacher asked me to _____ her so being the tests in the next class. (attend - pass)</p> <p>5. Nobody has the right to _____ anybody. (study - threaten)</p> <p>6. If you don't pay attention to your glass, it is going to fall on the floor and _____ (smash - share)</p>  |

Fonte: *English for all*, Ensino Médio.

Esse recorte trabalha um capítulo que aborda o tema *preconceito*, trazendo um texto da vida real, retirado do periódico *Ladie's Home Journal*, publicado em dezembro de 1997. O preconceito sempre foi um tema bastante discutido no meio social, em virtude de as pessoas, de certa forma, não aceitarem as diferenças étnicas, religiosas, culturais, políticas umas das outras. Nesse sentido, julgamos importante trabalhar com esse tema em sala de aula, pois entendemos que ele origina muitas discussões em relação à diversidade de indivíduos que

se filiam a um determinado grupo, constituem uma etnia, conforme suas crenças e seus princípios de vida em sociedade.

Mota & Scheyerl (2010), no livro *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*, buscam contribuir com novas perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de um segundo idioma. Em relação a esse contexto que apresentamos, as autoras destacam a importância de “redimensionar o tão conhecido “choque cultural” para favorecer a exploração de novos olhares, de novos exercícios de ser e de viver, em que [...] a diversidade entre os seres humanos seja celebrada através de uma política de solidariedade universal” (2010, p. 14).

Trazendo essa reflexão para o recorte analisado, verificamos que o texto *The Christmas menorah*, cuja tradução pode significar *A menorá de Natal*, nos permite *explorar novos olhares* em relação ao segmento religioso. Isto, porque a menorá é um candelabro, composto por sete braços, que representa a presença de Deus entre os homens. A menorá é símbolo da religião judaica, mas é também presente na fé cristã em algumas igrejas.

O texto abordado relata um ato de vandalismo vivenciado por uma mulher, residente na cidade de Newtown, na Pensilvânia. Segundo o texto, a janela da frente de sua casa foi atingida por um taco de baseball e aquela era a única casa na rua com uma menorá acesa à janela. Na sequência, o texto mostra que duas vizinhas prestaram ajuda à mulher, e ambas nunca haviam presenciado uma ameaça como esta por causa de fé ou etnia religiosa. Diante do ocorrido, as duas mulheres resolveram prestar solidariedade à judia e, reunindo mais vizinhos, encheram a rua de menorás, que brilharam por toda aquela noite de Natal.

Verificamos que o texto traz uma mensagem importante de solidariedade e de respeito às diferenças. Matos (2010), pesquisador da área de LE, afirma que “precisamos destacar o potencial comunicativo humanizador no uso da linguagem” (2010, p. 24). E acrescenta que a linguagem é “promotora da paz comunicativa entre usuários de línguas” (2010, p. 24). Entendemos, nesse sentido, que ensinar a LI é também levar aluno a refletir, pensar sobre seus valores, suas atitudes e suas ações no meio social frente a situações como essa.

O texto relata uma situação de preconceito à religião, que acontece em várias partes do mundo, por meio de perseguições religiosas, despotismo, opressão aos judeus, etc. No Brasil, foi instituído o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, comemorado anualmente em todo o território nacional no dia 21 de janeiro.

Trazer para a sala de aula essas questões é falar de cultura. Rivers (1975), em seu livro *Metodologia de LEs*, ressalta que “à medida que [o aluno] se esforça para aprender a

cultura dos falantes da língua que lhe está sendo ensinada, ele aprenderá muito sobre sua própria cultura (1975, p. 260). De fato, a entrada à cultura do outro possibilitará ao aluno entender o seu próprio espaço.

Partindo da noção de *preconceito* abordada nesse texto, algumas questões orientam o trabalho de interpretação. Diante disso, partimos, então, para a análise dos exercícios desse capítulo do manual didático, a fim de verificarmos se o modo como o *preconceito* é abordado supera essa condição mecanicista de língua enquanto *passatempo gramatical* que temos visto até então.

A primeira seção de atividades está voltada à compreensão do texto, organizando-se em exercícios de “A a E”. Na letra “A” o aluno precisa reconhecer o gênero textual no qual o texto se esquadra: poema, biografia ou artigo. No item “B”, o exercício traz três orações sobre o texto para que o aluno identifique se são verdadeiras ou falsas. Na letra “C”, o aluno deve encontrar no texto as informações necessárias para responder às questões; na letra “D”, à semelhança do item anterior, o aluno também deve responder a questões, agora na LM, a partir das informações presentes na superfície textual.

Em outras palavras, a letra “A” se refere basicamente à classificação da tipologia textual; a letra “B” se resume à identificação de sentenças; e as letras “C” e “D” à transcrição de informações. A interpretação, nestes itens, na tentativa de escapar do tratamento essencialmente gramatical, traz questões para que o aluno fale sobre o texto, entretanto, acaba resvalando nessa mesma prática, visto que só lhe permite filtrar informações já dadas, prontas no corpo textual.

A letra “E”, no entanto, apresenta uma situação um pouco diferente. Nela, se lê a frase: *Just one step in the right direction can make life better for everyone* (Apenas um passo na direção certa pode tornar a vida melhor para todos). Em seguida, vem a pergunta: *What does the author mean by that? You may answer the question in Portuguese* (O que o autor quer dizer com isso? Você pode responder à pergunta em Português).

Num primeiro momento entendemos que o exercício permite ao aluno atribuir sentido à frase, uma vez que dá a ele voz para falar do assunto tratado, porém, num segundo momento, o enunciado da atividade, ao propor ao aluno alcançar o sentido impresso pelo autor na superfície do texto, o impede de realizar outras construções na língua. Isso significa dizer, para Grigoletto (2011), que se pressupõe, na escola, que “o aluno não é capaz de refletir porque não sabe a língua estrangeira” (2011, p. 82), o que não passa de mera ilusão, pois sua vivência na LM lhe permite expressar-se em qualquer outro idioma.

No tocante a esse exercício, que inibe a possibilidade de o aluno refletir, pensar sobre a mensagem apresentada em referência ao texto *Menorah*, Grigoletto (1999), em uma de suas falas sobre os manuais didáticos, afirma que

o LD apresenta formulações que apontam para dois discursos contraditórios. De um lado, há um discurso que reforça a ilusão de liberdade do sujeito como aquele que é *livre* para interpretar; de outro, e concomitantemente, há um outro discurso que cerceia a interpretação. (1999, p. 87).

A partir das considerações da autora, entendemos que, ao mesmo tempo em que as atividades permitem ao aluno um espaço para interpretar, também se opõem a esse trabalho, porque tendem a controlar os sentidos. Assim, conforme Grigoletto (1999), a compreensão do texto já é “fruto de uma interpretação – a do autor do LD –, interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas” (1999, p. 70). Coracini (2010) afirma que

Quando se faz o que se chama entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como “o que o autor quis dizer?”, “quais são as idéias principais do texto?”, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta” (aquela que o professor ou o livro didático que, na maioria das vezes, se confundem, consideram como correta). (2010, p. 18-19).

Em conformidade com as palavras da autora, entendemos que vários exemplares de LDs trazem exercícios desse tipo, e, nas palavras de Grigoletto (2011), “Ocasionalmente, em livros propostos para o ensino médio, possibilita-se que o aluno empregue algum raciocínio inferencial ou dê opiniões pessoais” (2011, p. 81), como é o caso deste recorte analisado, uma vez que a opinião do aluno não é valorizada ao passo que a do autor é a que importa.

Verificamos, com isso, a partir dos recortes que trouxemos, que a prática da interpretação em sala de aula ocorre de três maneiras:

- a) A partir de textos pedagógicos, construídos a partir de uma dada situação, com questões que ensaiam cópia, repetição e decodificação do conteúdo textual, considerando que só possibilitam dizer de uma forma;
- b) Por meio de músicas, anúncios, artigos publicitários, etc., nos quais o que interessa é a extração de um verbo, um substantivo, um pronome presente na superfície de tais textos;

- c) A partir de um texto com função social, que dá espaço à produção de sentidos, todavia suas questões cercam esse movimento e, mais uma vez, incorre-se ou na abordagem gramatical, ou na caça às respostas já dadas no texto.

Essas são, portanto, as três formas de interpretação que verificamos no âmbito da sala de aula, quando trabalhadas no LD ou propostas pelo professor. Aqui, o aluno não é convidado a expressar-se, comunicar-se no idioma, pois os exercícios de interpretação regulam sua maneira de pensar e o direcionam a dizeres já legitimados, em que não é possível ter muita margem de manejo da língua.

Assim, ao ser conduzido à realização de práticas mecânicas da língua, que não dão espaço a outros movimentos de significação e interpretação, senão aqueles já estabelecidos, o aluno passa a resistir a essa aprendizagem que, para ele, não faz sentido. Junto disto ocorre também o estranhamento a esta outra língua, a língua do outro, estrangeira, diferente e que, por isso, às vezes parece tão distante do universo do aluno. Pensando nisso, investigaremos de que forma esses dois processos, resistência e estranhamento, percorrem a aprendizagem de LI na escola.

3 ENTRE O UM E O OUTRO, ENTRE O MATERNO E O ESTRANGEIRO

3.1 RESISTÊNCIA E ESTRANHAMENTO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

É recorrente na escola nos depararmos com depoimentos como: “Os alunos não têm vontade de aprender Inglês”, “Não há motivação para ensinar uma língua que os alunos não querem estudar”, “Meus alunos questionam para quê precisam aprender outro idioma se nunca irão morar no exterior”, etc.

Tais dizeres acabam diminuindo o fato de que aprender uma língua diferente da sua, para o aluno, é um grande desafio, afinal, o aluno está habituado à sua LM, à língua mãe, àquela com a qual se expressou durante toda sua vida.

Bohn (2009), refletindo sobre as contribuições de Revuz (2002) acerca da aprendizagem de línguas, afirma que “A língua estrangeira exige, de certo modo, uma nova construção do eu, uma revisão de tudo aquilo que está inscrito no aprendiz pela língua materna; ela vem perturbar, questionar, modificar as palavras da primeira língua” (2009, p. 176). Nesse caso, pronunciar, escrever, ouvir, traduzir e reconhecer palavras em outro idioma é, de fato, uma tarefa difícil, porque, embora a LM contribua para a realização desse processo, os elementos da LE são outros, sua estrutura, sua pronúncia, a maneira de se expressar, pois esta “modifica as palavras da primeira língua”.

Para Bohn (2009), “Junto com essas modificações, exige-se do aprendiz um trabalho de corpo, com a produção de novos sons, novos ritmos, novas curvas entonacionais, fluxos de ar e utilização modificada dos órgãos de produção da linguagem” (2009, p. 176). Ou seja, o aprendiz de segunda língua é apresentado aí a outro universo linguístico, totalmente diferente do seu, o que, nas palavras de Bohn (2009), nos “permite afirmar que a língua estrangeira muda a relação do aprendiz com a sua língua materna, [pois] há a entrada do outro nessa relação” (2009, p. 176).

Essa entrada do estrangeiro, do outro, portanto, provoca, em sala de aula, diferentes reações, pois ora o aluno tem curiosidade em embarcar nesse universo estranho ao seu, ora resiste a ele.

Pensando nisso, vamos trabalhar sob essas duas perspectivas: estranhamento e resistência à LE, para que possamos discutir de que forma interferem no processo de aprendizagem de LI. Para De Nardi (2008), “O estrangeiro nasce do estranhamento, desse estranho que nos perturba, que amedronta. Pensar no estranho é sempre pensar, de alguma,

forma, no que está distante, naquilo que ameaça por ser de fora, por estar fora, por não nos pertencer” (2008, p. 7).

É esse sentimento que o aluno tem pela LE, uma língua que é/está fora, não lhe pertence, conforme enfatizou De Nardi, e, por assim ser, o incomoda, perturba, causando, pois, estranhamento em relação a ela. Coracini (2003) afirma que “É, aliás, muito comum imputar-se à língua estrangeira essa sensação de estranhamento; afinal, trata-se de uma língua “estranha”, língua do outro, do desconhecido” (2003, p. 146). Para a autora,

Uma língua estrangeira constitui um conjunto de fragmentos “estranhos”, língua do estrangeiro, do estranho, do outro: outra cultura, **outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros**, que vem perturbar, confundir (o modo como vivo e penso não é o único, não constitui a única verdade) e, portanto, **colocar em questão meu modo de ser, de me posicionar**. Com relação à aprendizagem de uma língua, tal estranheza, tal perturbação pode provocar reações que se manifestam por **sentimentos que vão do medo a uma atração irresistível**. (CORACINI, 2007, p. 153). (grifos nossos)

Esse outro universo, estranho ao aluno, o desestabiliza, desestrutura e desconforta, por trazer à tona outro meio de perceber as coisas, de enxergar o mundo, o que, de certa forma, o coloca em suspense em relação à sua própria maneira de ser, agir, pensar, etc. A cultura do outro, nesse caso, é carregada de outras ideologias, de outras crenças, de outros valores e, por isso, o aluno a estranha, não se reconhece nela.

O aluno, nesse caso, nas palavras de Coracini (2007), tem “medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos ou mudanças” (2007, p. 153). Isso, porque o que foge à normalidade, incomoda, causa espanto, afinal, questionar-se acerca de sua própria maneira de entender as coisas, de perceber o mundo é como voltar-se contra si mesmo para se manifestar em relação ao outro, o que podemos evidenciar na fala de Coracini (2007):

a língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna. (2007, p. 152).

O vínculo que estabelecemos com nossa LM é um obstáculo à presença do outro, pois crescemos nadando nessas *águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira*

língua, o que significa que, se a agitarmos, a sensação será, por assim dizer, desconfortável, incômoda.

Ter medo desse terreno estranho, com o qual o aluno está lidando, faz parte, pois somos/estamos acomodados com nossos pensamentos, com nossos pontos de vista, então tudo o que está fora disso desarruma, desajeita. Para Coracini (2007),

serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes [...]. (2007, p. 152).

Importante dizer, então, que, mesmo que o sujeito estranhe essa visita ao espaço do outro, inconscientemente ele é atravessado por outras vozes, outras culturas, que interferem em sua constituição. Afinal, conforme Coracini (2009), em seu artigo *Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro*, no qual tratou do estranhamento à língua vivenciado por brasileiros em Portugal, nós “somos/estamos todos entre-línguas-culturas, mesmo quando “falamos” apenas “uma” língua” (2009, p. 475-476). Ou seja, é possível dizer, a partir do estudo desenvolvido pela autora, que, embora o sujeito tenha conhecimento da LP, comum a esses dois países (Brasil e Portugal), há aí um embate de diferentes culturas, algo que nos atravessa mesmo quando se trata da LM.

Pensando, então, na LE, podemos afirmar que esse estar entre-línguas-culturas é ainda mais intenso, afinal, trata-se, conforme trouxemos anteriormente, de uma língua estranha, estrangeira, desconhecida do aluno. Isso significa dizer que ocorre, entre o materno e o estrangeiro, uma relação de troca e pertencimento, no qual um atravessa o outro, um está embutido no outro, no entanto, separamos ambas as línguas como se cada uma pertencesse apenas a um espaço, enquanto que elas são constituídas em sua heterogeneidade. Assim, para pensar essa relação entre línguas, nesse caso, LM e LE, Coracini (2003) afirma que

a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, pela memória discursiva. Considerando, por outro lado, que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro, fica mais fácil, apesar da complexidade dessas relações, entender a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas [...]. (2003, p. 150).

Isso significa dizer que, embora sejamos regidos pela MD de nossa LM, adentrar na aprendizagem de LE e experienciar o estranho, nas aulas de Inglês, é uma tentativa de ir ao lugar do outro. Entretanto, nem sempre isso pode ser simples para o aluno, e ele resiste à aprendizagem do idioma.

Os alunos que têm mais facilidade com a LI – em termos de fala, escrita, memorização –, por exemplo, manifestam-se com mais frequência, respondem aos questionamentos do professor, fazem as homeworks e interagem em diversas situações do idioma em sala de aula. Por outro lado, os alunos que apresentam dificuldades em aprender a segunda língua, em tese, participam pouco das aulas, ficam inibidos, frustrados por não conseguirem obter resultados positivos. Estes últimos, então, reservam-se a não falar, ficam tímidos, envergonhados, nervosos ao serem expostos à LE.

Nessa perspectiva, esse sentimento de uma certa incapacidade que toma conta de muitos alunos faz com que eles, na aprendizagem do idioma, resistam, de fato, a este aprendizado. Ou seja, o aluno resiste à aprendizagem de segunda língua por considerá-la difícil, por pensar que não irá aprendê-la ou por medo de se relacionar com esse idioma que, a princípio, é tão estranho a ele. Além disso, muitos alunos também não veem sentido em aprender uma LE, porque julgam que só farão uso dela se viajarem para o exterior, arrumarem emprego por lá, ou estudarem em algum país cuja língua oficial não seja o português. Esses são alguns fatores que fazem o aluno resistir à aprendizagem do Inglês na escola e que não podem ser resumidos ao entendimento de um simples “não quero/não posso aprender”.

Para tratar dessa questão do estranhamento, Bohn (2009) afirma que, de fato, “É um tanto “constrangedor” para o aluno de inglês confrontar-se com expressões como “eu sou frio”, “eu sou 15 anos”, “eu sou cansado”” (2009, p. 176), quando na LP dizemos “eu estou com frio”, “eu tenho 15 anos”, “eu estou cansado””. Esse emprego do verbo *to be* em vários contextos, por vezes exercendo as funções do verbo *ter* e utilizado também como *estar*, confunde o aluno, que deve proferir no idioma: “*I am cold*”, “*I am 15 years old*” e “*I am tired*”. Tratando desse aspecto, Coracini (2003) afirma que

O fato de se perceber que [...] os ingleses dizem “eu sou frio”, quando os franceses dizem “tenho frio” e os brasileiros “estou com frio, sinto frio ou tenho frio”, que os franceses dizem “você me faz falta”, para significar “sinto saudades de você”, causa estranheza ou espanto e, por vezes, resistências: *alguns continuarão a ser fiéis à falta de artigo, ao gênero da palavra correspondente em sua língua materna, à melodia, musicalidade da língua, à maneira de pensar e se expressar em sua língua, criando, freqüentemente, uma fala híbrida*, com base na sua língua materna. (2003, p. 154). (grifos nossos)

Souza R. (2009) ao fazer referência a esta fala híbrida, explica que, na aprendizagem de Inglês, por exemplo, o aprendiz fica entre sua LM e a LA, o que faz com que, pela sua vivência numa primeira língua, ele resgate elementos desta, para que possam ser utilizados na LE. Assim, ao manifestar-se na LI, conforme apresentou Coracini, “alguns

continuarão a ser fiéis à falta de artigo, ao gênero da palavra correspondente em sua língua materna, à melodia, musicalidade da língua, à maneira de pensar e se expressar em sua língua”.

Isso representa dizer, recuperando os exemplos que apresentamos acima, que o aluno, de fato, diz “*I am with cold*” e “*I have 15 years old*”, por trazer para a LE o seu modo de falar, escrever e se expressar na LM, ou seja, ele interage na língua do outro assim como o faz em sua língua primeira, procurando raciocinar sobre a estrutura da língua do outro do mesmo modo que a sua. Posicionar-se neste outro lugar, no lugar do outro, é, para o aluno, sair de sua zona de conforto, é estranho, diferente, e por isso ele resiste.

Entretanto, não é só a resistência a dizer “I am 15 years old” em vez de “I have 15 years old” que o aluno apresenta na aprendizagem de segunda língua. O que queremos dizer é que, além desse estranhamento à maneira de se expressar no Inglês, o aluno resiste também a outros elementos da língua do outro, como, por exemplo, ao ensino centrado nos pressupostos gramaticais.

O enfoque gramatical no ensino, discutido anteriormente, não é estimulante para o aluno, pois as aulas se resumem à aplicabilidade de regras. Nesse âmbito, o aluno resiste ao desenvolvimento de atividades que, para ele, não fazem sentido, como também acontece na LM. Grigoletto (2003), em seu artigo *Representação, identidade e aprendizagem de Língua Estrangeira*, afirma que essas são “práticas que restringem as línguas ao seu funcionamento como matéria escolar, [...] traduzir palavra por palavra, ler ou ouvir e traduzir, decorar itens de vocabulário ou frases, aprender regras gramaticais, ouvir e repetir, etc.” (2003, p. 232).

É por este funcionamento da língua enquanto matéria escolar, do qual trata Grigoletto, que o aluno diz não querer aprender inglês; não entender a finalidade de saber uma outra língua; não compreender por que esta é ensinada na escola. Jorge (2009) relata que esse “comportamento dos alunos é muito mais uma forma de resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas” (2009, p. 166), como é o caso desse ensino exclusivamente voltado ao aspecto gramatical.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o aluno resiste às práticas gramaticais de língua, também é possível dizer que ele se reconhece nessa prática do ensino tradicional, uma vez que está habituado a esse exercício automático de memorização de regras e desenvolvimento de atividades estruturais da língua, que vivenciou durante toda sua trajetória na escola “aprendendo” a LM. E, assim, lado a lado a esse sentimento que ora repudia as práticas tradicionais, ora se identifica com elas, encontra-se também a vontade em aprender um idioma diferente do seu.

Nesse sentido, nas palavras de Souza D. (2013), “O sujeito experimenta tanto efeitos de estranhamento do saber (des)conhecido, assim também como se sente compelido a uma busca, por vezes incessante, de conhecimento” (2013, p. 149). Essa busca de/por conhecimento, podemos entender como desejo. Em outras palavras, assim como o aluno apresenta resistência e estranhamento à aprendizagem de LE, ele também manifesta desejo em aprendê-la. Esse desejo é movido por esse interesse, essa vontade que o aluno tem em falar mais de uma língua, sua curiosidade em aprender um sistema linguístico diferente do seu, uma outra língua, a língua do outro, numa tentativa de experienciar o estrangeiro, de se aventurar no que, para ele, é incomum.

Coracini (2007) afirma que isso ocorre porque “queremos ser como o outro, falar “corretamente” a língua do outro, como ele o faz, enfim, queremos ser como o outro que admiramos sem saber bem por quê” (2007, p. 156). E a partir dessa nossa admiração, somos atraídos, conquistados, seduzidos pelo outro. Para Coracini (2003), “Tanto no caso do medo como no caso da atração, é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua” (2003, p. 150).

Em outras palavras, o desejo em aprender, ser, estar numa LE é sustentado tanto pelo medo quanto pela atração que, contraditoriamente, se cruzam nesse processo. Pelo estranhamento à língua, o aluno apresenta medo e, conseqüentemente, também resistência a ela, todavia aí também se encontra o desejo, que o faz atrair-se pelo estrangeiro, e nos leva a pensar que na aprendizagem de uma segunda língua há tanto aspectos que aproximam o aluno do idioma quanto que o afastam, mas é nesse entremeio, entre o um e o outro, entre o materno e o estrangeiro, que a aprendizagem acontece.

3.2 A LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aprendizagem de uma segunda língua está vinculada aos saberes de uma primeira. Lima (2009) afirma que “O aprendiz de língua estrangeira acaba interpretando a língua-alvo tomando por base a cultura da língua materna” (2009, p. 184). Ou seja, é a partir do conhecimento da LM que o aprendiz estabelecerá relações com a LE. Nessa perspectiva, Coracini (2003) afirma que

É preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais... (2003, p. 153).

Nesse entendimento, o aprendiz de LE não é uma folha em branco, pois ele já possui um conhecimento linguístico, a “bagagem” da LM, ao passo que conhece sua estrutura e carrega sua ideologia, o que, nesse caso, será posto em conflito na aprendizagem da LI. Para Coracini (2003), sobre “as relações entre língua materna e língua estrangeira, já se pode depreender uma relação de base e de constitutividade entre uma e outra, de modo que ensinar uma língua estrangeira não se pode limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, isto é, descrevê-la como sistema de signos e de estruturas” (2003, p. 155).

Isso representa dizer que LM e LE coexistem, e, assim como nossa primeira língua, a língua do outro também não pode se resumir aos aspectos estruturais, pois, conforme já discutimos, a língua não é constituída apenas de léxico, mas de tantos outros elementos, sociais, históricos, ideológicos, políticos, culturais, etc. Esses elementos, que constituem toda e qualquer língua, são postos frente a frente com a LM na aprendizagem de segunda língua. Nesse viés, Coracini (2003) afirma que

Fica claro, então, que se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. (2003, p. 154).

Os modos de significação de cada sujeito, aos quais a autora se refere, dizem respeito à maneira que cada sujeito se significa e significa o mundo, o que é próprio de cada de um de nós. Ou seja, é próprio do sujeito se filiar a redes de saberes, o que representa, em AD, a filiação a FDs. Pechêux (2009) define formação discursiva (FD) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito” (2009, p. 147).

Nesse entendimento, é a partir da concepção que temos de vida, família, religião, educação, saúde, esporte, lazer, etc., por assim dizer, em nossa LM, que iremos nos filiar numa ou noutra FD. Em outras palavras, é a partir de nossa ideologia que nos inscrevemos nas FDs. A ideologia consiste, para nós, nas palavras de Furlanetto (2014), “como um dispositivo de naturalização de valores, noções, crenças, sentidos que atravessam as esferas da sociedade, produzindo efeitos a partir do interdiscurso, em sua divisão necessária em espaços de inserção subjetiva (as formações discursivas)” (2014, p. 200).

Isso significa que a ideologia age sobre nós, nos molda, instruindo-nos em nossas escolhas, fazendo com que entendamos uma palavra a partir do lugar que ocupamos. Para

Orlandi (2013), “as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (2013, p. 43), a partir da lugar que ocupa aquele que as emprega. Dadas suas características, parafraseando Orlandi (2012, p. 115), as palavras são atravessadas por diferentes FDs, afetadas por um sujeito ao ocupar diferentes posições.

Nesse entendimento, inscrevemos as palavras numa dada FD na LM, todavia, no trato com a LI, podemos ressignificá-las em FDs distintas daquelas que anteriormente nos filiávamos. A PCSC (1998) entende que “Quem aprende uma língua estrangeira não será o mesmo de antes de aprendê-la, pois esse processo exige o confronto das formações discursivas da língua materna com as da língua que se está aprendendo” (1998, p. 96).

Isso quer dizer que a maneira como significamos as palavras na LM faz com que nos inscrevamos em determinadas FDs, as quais diferem, muitas vezes, das FDs em que se inscrevem em outras culturas. Orlandi (2012) afirma que “As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra [...]. Por exemplo: o sentido da palavra “abertura” é diferente para os que estão no poder e para a “oposição”” (2012, p. 23).

No ensino de LI, a FD a qual nosso aluno se filia, por exemplo, em relação à “religion” (religião) pode não ser, e não é, a mesma de países do Oriente Médio, haja vista que estes vivenciam perseguições e massacres religiosos, o que já não faz parte da realidade brasileira, por isso, cada qual se filiará a uma FD diferente, fazendo com que a palavra religião mude de sentido ao pertencer a esta ou àquela FD.

Nessa linha de pensamento, Orlandi (2013) afirma que “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (2013, p. 44). Nesse sentido, o sujeito pode ou não se identificar com as FDs nas quais as palavras se inscrevem em outro país, em outra cultura, à medida que estas são postas em confronto na aprendizagem da LI.

Nesse meio, há embates, conflitos entre diferentes culturas, pois é isso que move a aprendizagem de uma segunda língua, é esse ir e vir ao lugar do outro, que ora provoca similitudes, ora estranhamentos no sujeito que está em contato com o idioma. Isso representa dizer, segundo Coracini (2003), que “Inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua” (2003, p. 153). Em outras palavras, o sujeito se ressignifica na língua do outro, seja por meio de analogias ou contrastes que esse idioma apresenta. Coracini (2003) explica, nesse sentido que

a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que,

evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. (2003, p. 153).

Nesse entendimento, ocorrem alterações na constituição da subjetividade quando a língua e toda materialidade que a constitui entram em cena, desarranjando e sacudindo o sujeito, que, nesse caso, fala de um lugar, do lugar da LM, e, por isso, sua identidade, sua marca, sua ideologia não são elididas, mas ressignificadas. Para Payer (2012), a LM “introduz os sujeitos no mundo, pela linguagem, com todos os valores, incluindo os de “afecto”, que acompanham toda a significação das palavras, o modo como ela se imprime na subjetividade” (2012, p. 98).

Nessa mesma linha de pensamento, Coracini (2003) entende que “Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças) que, pouco a pouco, vão constituindo e alterando a subjetividade” (2003, p. 154). A LM, nesse cenário, é a guia de uma viagem ao mundo do outro, responsável pelo itinerário de produção de sentidos na LE.

Aprender uma segunda língua, nesse entendimento, é se aventurar em outras culturas⁸, em outros espaços, partindo de uma identidade – valores, crenças, concepções – construída na primeira língua. Vale dizer que as línguas, em geral, carregam traços, características umas das outras, o que significa dizer que a identidade do sujeito, em LM, é também fruto de outras relações, de interferências do estrangeiro, afinal, conforme postula Coracini (2007), “Não há língua-origem, língua pura, única, perfeita, fechada” (2007, p. 131), principalmente no que se refere ao Inglês, que é um idioma híbrido, falado em diferentes lugares do mundo.

Coracini (2007, p. 117), nesse sentido, afirma que o sujeito que fala mais de uma língua é atravessado por traços culturais em conflito. Em outras palavras, na aprendizagem de segunda língua ocorre um choque cultural entre a cultura do sujeito e a cultura do outro, e, nesse âmbito, conforme a PCSC (1998), o sujeito obtém “um melhor nível do conhecimento de si e da própria cultura, na medida em que esta é confrontada com a cultura do outro” (1998, p. 96). Afinal, assim como questiona Coracini (2007), “seria possível compreender o

⁸ Para as OCEM (2006, p. 97), Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos).

estrangeiro sem atravessar as fronteiras do materno, daquilo que nos torna sujeitos?” (2007, p. 120).

Respondendo a essa indagação, entendemos que é no limiar entre o materno e o estrangeiro que língua e sujeito se constituem, haja vista que, para a autora, “Toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro, toda língua é o outro...” (2007, p. 131). A aprendizagem de uma LE, nesse sentido, implica sempre um deslocamento em direção ao outro, da outra língua e, metaforicamente, podemos dizer que a língua é, então, uma aquarela, na qual vários pigmentos históricos, ideológicos, políticos de outras línguas se diluem, numa mescla de outras culturas, de outros sujeitos, de outras identidades, do outro.

3.3 REPRESENTAÇÕES IMAGINÁRIAS: O INGLÊS PADRÃO

A ideia de língua e falante ideais está vinculada à noção de inglês-padrão. Assim, a partir do que se entende por “padrão”, a saber, “modelo”, “paradigma”, o ensino de LI tem sido realizado, na escola, seguindo este princípio.

Sobre o termo inglês-padrão, Oliveira (2014) afirma que “Na verdade, já se falou tanto nele que virou senso comum a ideia de que os alunos precisam aprender o inglês padrão, o que aponta para algo que parece óbvio: a existência de um tipo de inglês chamado padrão” (2014, p. 40). Isso deriva, nos termos do autor, de uma “naturalização do discurso” (2014, p. 40), o que significa dizer que a concepção de um inglês-padrão, aquele que segue à risca um modelo, de certa forma, materializou-se no discurso escolar, de modo que apenas um tipo de inglês é prestigiado. Assim, a partir do inglês britânico e do inglês estadunidense, passou-se a ensinar, no Brasil, um inglês que estivesse mais próximo da Inglaterra e dos EUA, que o possuem como primeira língua. Entretanto, nas palavras de Oliveira, questionamos:

E qual é o critério para se decidir o que é inglês padrão? Seria o critério de ser uma língua falada nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Austrália, na Irlanda ou em outro país cuja língua oficial é o inglês? E se se escolher um desses países, que dialeto de qual região e de que comunidade linguística dessa região será o inglês padrão? Padrão de quem? Padrão para quem? (2014, p. 41).

Isso implica dizer que, da mesma forma que o inglês-padrão está vinculado ao inglês falado nesses países, abre-se espaço para discussão sobre que dialeto é considerado padrão, visto que, por serem países de vasta extensão territorial, possuem diferentes comunidades linguísticas, onde cada qual fala a sua maneira, variando de região para região. Esta língua padrão, nesse caso, segundo Oliveira (2014) “É uma forma que as classes

dominantes possuem de controlar a diversidade sociocultural e de inculcar nas pessoas [uma] ideia puramente ideológica: a de que há variantes linguísticas erradas, pois existe apenas uma variante linguística correta” (2014, p. 41).

Partindo desse pressuposto, o inglês-padrão, falado pelas classes mais favorecidas da sociedade, seria a única variante linguística considerada correta e, por isso, é a variante adotada pela escola para o ensino de LI. Para Oliveira (2014), “A rigor, não existe um inglês padrão concreto, embora seja muito provável que nossas mentes operem com alguma coisa que acreditamos ser o inglês padrão. Afinal de contas, aprendemos na escola que existe uma língua padrão” (2014, p. 41). Isto é, a ideia de uma língua padrão passou a ser corroborada/disseminada na escola, de modo que todos nós, alunos, professores e comunidade escolar, acreditássemos que, de fato, há um padrão de língua que deva ser ensinado.

Para Coracini (2003), “a homogeneização da “língua-padrão”, tanto no ensino da língua materna como no ensino da língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao lugar de centro e relegando outros às margens” (2003, p. 152). Em outras palavras, a imposição de um inglês-padrão pode apagar a circulação de quaisquer outras variedades do idioma, à medida que alimenta o imaginário de que só existe um tipo de inglês.

Nesse cenário, nas palavras de Oliveira (2014), “há professores que costumam operar com um conceito de inglês padrão na cabeça, mesmo que não o admitam, mesmo que afirmem em alto e bom som que inglês padrão não existe” (2014, p. 42). Nesse sentido, esses professores, embora não reconheçam, trabalham em prol do inglês-padrão, uma vez que buscam tanto se aproximar do inglês falado pelos nativos quanto evitar quaisquer erros de grafia, pronúncia ou deslizes no idioma.

Para pensar esse imaginário de língua padrão, que prevê que o aluno detenha/domine os conceitos linguísticos do idioma e também fale tal como um nativo, a escola acaba, com isso, direcionando o ensino ao alcance destes dois ideais: de língua e de falante (aluno e professor), que discutiremos a seguir.

3.3.1 O ideal de língua no ensino de Língua Estrangeira

Alcançar um ideal de língua significa, para a escola, dominar sua gramática. Pensando nisso, essa instituição de ensino administra a ideia de inglês-padrão a partir de um estudo voltado também, e principalmente, aos aspectos gramaticais.

O ensino da gramática, nesse sentido, requer do aluno o conhecimento da estrutura da língua, de seus elementos morfológicos e sintáticos, que ele saiba discernir quando usa *do* ou *does*, por exemplo, para formar a forma interrogativa no Simple Present; que ele saiba que os verbos regulares seguem uma regra geral de terminação –ed enquanto que os irregulares são discriminados numa tabela, para a formação do Simple Past; que nos substantivos (nouns) terminados em “f ou fe”, seu plural fica “ves” (knife, knives; scarf, scarves)⁹. Esse é, pois, o conhecimento linguístico que se exige do aluno na escola, que ele domine a estrutura da língua, sabendo empregar adequadamente os termos quando faz uma pergunta e afirma ou nega alguma coisa.

É nesse sentido que o inglês-padrão atua na perspectiva gramatical, definindo quais palavras o aluno deve utilizar para compor uma frase, num movimento de soma de vocábulos, em que se determina o que deve vir antes e o que deve vir depois. Isso representa dizer, por exemplo, que para formar uma frase interrogativa utilizando a terceira pessoa do singular, no Simple Present, a saber: *He watches TV every day*¹⁰, o aluno deve, primeiramente, utilizar o auxiliar *does*, usado para essa pessoa verbal, e, posteriormente, retirar a terminação –es do verbo, deixando-o em sua forma normal, e, por fim, acrescentar um ponto de interrogação na frase: *Does he watch TV every day?*¹¹. Esse exemplo representa uma regra da língua; para a escola, constitui erro se a frase for construída de maneira diferente, como: *Do he watch TV every day?* ou *Does he watches TV every day?*, pois defende-se a ideia de um padrão de língua, que deve ser respeitado, mesmo quando o objetivo da aula seja a comunicação no idioma.

Para Oliveira (2014), “É esse suposto padrão que, por exemplo, nos diz que a forma canônica é *I am not* e não *I ain't*; que devemos falar *She doesn't know anything* em vez de *She doesn't know nothing*; que o correto é *There are a lot of people here* e não *There's a lot of people here*”¹² (2014, p. 41). Nossa fala, quando o aluno questiona acerca de usos como estes citados, é, geralmente, de que a segunda forma acima utilizada é compreensível, que conseguimos entendê-la, entretanto está fora do que se considera padrão da língua, portanto o recomendado, neste caso, se se tratasse de um emprego formal, seria utilizar a primeira forma. Algo aproximado acontece na LP com, por exemplo, *Haverão dias melhores!* no lugar de

⁹ *Knife* e *Knives* significam, respectivamente, faca, facas; e *scarf* e *scarves* significam cachecol, cachecóis.

¹⁰ *Ele assiste televisão todos os dias.*

¹¹ *Ele assiste televisão todos os dias?*

¹² *I am not* significa *Eu não sou*, *Eu não estou*; *She doesn't know anything* significa *Ela não sabe de nada* e *There are a lot of people here* quer dizer *Há muitas pessoas aqui*.

Haverá dias melhores! É possível compreender a ideia, todavia, conforme a regra, trata-se de um verbo impessoal e, por isso, deve ser empregado na terceira pessoa do singular.

Não estamos dizendo, com isso, que a gramática da língua não deva ser ensinada, mas que, ao nos voltarmos para um ensino que combata quaisquer erros de grafia ou uso no idioma, estamos privilegiando um estudo estritamente gramatical, em que não se pode fazer uso da língua de modo diferente daquilo que se encontra previsto, caso contrário incorrer-se-á num erro. Pensamos que o aluno deve, sim, saber os usos formais da língua, entretanto, basear-se exclusivamente neles é como abreviar o ensino de LI aos pressupostos gramaticais.

Neste contexto, as OCEM (2006) afirmam que “Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem” (2006, p. 107). Nesse movimento, a gramática tem ocupado um espaço isolado em relação à língua, pois, conforme os OCEM (2006), é “em sua função de codificar, fixar e normatizar a linguagem que a gramática está intimamente ligada a um conceito homogêneo de linguagem” (2006, p. 107). A gramática, ao classificar a língua, está também a categorizando, uniformizando, e, por isso, “não tolera variações ou contextualizações, promovendo-se como sistema único, correto e abstrato” (2006, p. 107).

De maneira aproximada às OCEM, os PCN+ (1999) prescrevem que o objetivo de aprender uma LE, aqui especificamente o Inglês, “não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos” (1999, p. 104).

Os PCN+ não concebem a gramática como central ao ensino, mas a consideram um elemento-chave para que o aluno consiga ler, interpretar e produzir textos na LI. Entendemos que o conhecimento da estrutura da LI facilita a compreensão de um texto no idioma, entretanto, conhecer essa estrutura não é garantia de que o aluno consiga realizar um trabalho de interpretação, de escrita, de leitura na língua.

Para as aulas de LI, os PCN+ (1999) sugerem “que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura lingüística; a aquisição de repertório vocabular; a leitura e a interpretação de textos” (1999, p. 103). Os PCN+ (1999) destacam que “O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz” (1999, p. 103). Os três eixos principais que o documento menciona para que o ensino de segunda língua aconteça na escola referem-se, em outras palavras, à gramática da língua, ao vocabulário e ao processo de leitura e interpretação.

Vale dizer que também entendemos que a leitura numa segunda língua demanda o conhecimento de um vocabulário um tanto amplo, assim como a compreensão de alguns processos estruturais, no entanto mesmo que o aluno possua um vasto repertório linguístico e reconheça consideravelmente seus aspectos lexicais, não é garantia que este realize eficazmente um trabalho de interpretação, conforme postulam os PCN+.

Verificamos que os PCN+, ao proporem esses três eixos para o trabalho com a LI, organizam como o ensino deve ser mediado em sala de aula, tendo como base a estrutura linguística apoiada na estrutura vocabular para que os processos de leitura e interpretação se efetivem, entretanto, a língua não obedece a uma ordem linear, ou seja, não é partir da realização de cada uma dessas etapas, passo a passo, que o aluno aprenderá o idioma. Para as OCEM (2006),

A escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. (2006, p. 90).

Isso representa dizer, nas palavras de Coracini (2003), que “ensinar uma língua estrangeira não se pode limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, isto é, descrevê-la como sistema de signos e de estruturas” (2003, p. 155), é preciso envolver-se com seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, que já fazem parte de sua organização.

Os documentos oficiais, de maneira geral, destacam a importância de se ensinar uma LE a partir de seus aspectos sociais, linguísticos, históricos, ideológicos, lexicais, etc., de modo que o estudo da língua não aconteça de modo fragmentado. Para os PCNEM (2000), conceber “a aprendizagem de línguas de forma articulada [...], implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais” (2000, p. 30), o que representa dizer que se o ensino de LI acontece a partir da unidade, da totalidade da língua, ele irá abranger as diferentes esferas do idioma.

Nessa linha de raciocínio, em conformidade com os PCNEM (2000), “deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais” (2000, p. 26), para entrar em cena um ensino que não tem distinção entre partes ou definição de níveis, que não compreende a língua enquanto estrutura, mas que a concebe num todo, enquanto acontecimento. O professor de LE, conforme os PCN+, “deve lançar mão de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos,

estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalinguístico” (1999, p. 94).

Desta forma, a partir de um estudo de segunda língua que não esteja concentrado tão somente em aspectos gramaticais, ditando ao aluno que palavras deve empregar nesta ou naquela situação de uso, torna-se possível desconstruir esse ideal/padrão de língua previsto na/pela escola, como aquela que será totalmente dominada pelo aluno. Logo, entraria em cena outra perspectiva para se trabalhar a língua, aquela em que o aluno pode interagir, se expressar, sem medo de cometer um erro quando esquece, por exemplo, de empregar o “do” ao fazer uma pergunta “*you go to your house now?*”¹³. Esse outro tratamento de língua é diferente do padrão que a escola prevê, entretanto, ao considerarmos que o aluno, de fato, nunca irá alcançar este ideal, o ensino deveria contemplar práticas de interação, expressão, de modo que o aluno pudesse usar a língua no mundo, em movimento, em situações comunicativas, fazendo sentido para ele.

O inglês-padrão, nesse sentido, deixaria de fazer parte do ensino de LI para dar lugar a uma língua que não obedece rigorosamente a modelos para ser utilizada. Entretanto, consideramos que essa é, ainda, uma tarefa que demanda tempo e estudo, pois o professor de línguas, de certa forma, baseia-se muito no manual didático, que, por sua vez, não contempla esse tipo de ensino.

O padrão de inglês que mobilizamos aqui não se encontra voltado apenas ao domínio de termos gramaticais. O inglês-padrão sustenta-se também pelo alcance de um ideal de falante nativo no idioma, com sotaque e pronúncia padrões, conforme discutiremos na próxima seção.

3.3.2 O ideal de falante no ensino de segunda língua

O inglês-padrão, ao qual nos referimos, não remete apenas um ideal de língua, mas também um ideal de falante, a saber: aluno e professor. O inglês-padrão, nesse sentido, também está relacionado ao inglês do falante-nativo do idioma. Vale dizer que não estamos entendendo que todo falante nativo falaria um inglês-padrão, afinal, como vimos, há variedades de uso da LI, mas estamos considerando, num uso formal, que os nativos, por falarem o Inglês como primeira língua, se aproximam mais deste padrão, que, para nós, representa a pronúncia correta das palavras, o sotaque próprio de seu país de origem, etc.

¹³ *Você vai para sua casa agora?*

É o que acontece também na LP, pois, embora haja inúmeras variedades de emprego do idioma em todo o país, foneticamente e entonacionalmente distintas, é possível dizer que, numa prática formal da língua, as pessoas buscam pronunciar adequadamente as palavras, ajustando-as ao contexto em que a língua está sendo empregada. Os brasileiros, nesse sentido, falantes da LP como sua LM, em situações formais de uso da língua, encontram-se, para nós, mais próximos também de um padrão do que um estrangeiro, por exemplo.

Nesse sentido, tratando-se do ensino de línguas nas escolas no Brasil, é possível afirmar que, assim como o ideal de falante a ser alcançado na LP corresponde àquele que faz uso da norma culta, também na LI este ideal estaria voltado ao alcance de um falante nativo.

Assim, a escola, desconsiderando as questões identitárias, as diferenças culturais, as particularidades dos sotaques de nossa própria língua, ensina um Inglês que está mais próximo daquele falado por um nativo do idioma, e, portanto, distante. A partir disso, constrói-se um ideal de Inglês que deve ser ensinado na escola.

Para Grigoletto (2003), “todos os que lidam com o ensino de línguas estrangeiras estão certamente familiarizados com a força dessa idealização sobre a perfeição de desempenho do nativo em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” (2003, p. 230). Mas o que seria, então, ser nativo em uma língua? Oliveira (2014) questiona: “Você já percebeu como é difícil definir o que é um falante nativo? Seria uma pessoa cuja primeira língua é o inglês? Nesse caso, os falantes de dialetos diferentes do tal inglês padrão são nativos do inglês?” (2014, p. 44).

Para nós, falante nativo de LI é todo aquele que nasceu num país cuja primeira língua é o inglês, independente da variedade linguística da qual ele faz uso. Entretanto, em relação ao ensino de LI, estamos mobilizando como falante nativo aquele que emprega a língua “corretamente”, em termos de pronúncia, em situações de uso formal. Nas palavras de Oliveira (2014), “há métodos de ensino que estabelecem como meta levar o aprendiz ao nível de proficiência do falante nativo” (2014, p. 45). Ou seja, idealiza-se um aluno proficiente, falante nato no idioma, e busca-se atingir este propósito. Kramsch (1998) e Byram e Fleming (1998) apud Rodrigues (2013) afirmam, nessa instância,

que ter como objetivo o desenvolvimento de uma proficiência de falante nativo corresponde a exigir que um aluno (por exemplo, um aluno dinamarquês de língua estrangeira) se empenhe arduamente em imitar o “ideal”, por exemplo, um falante nativo francês (se estivermos lidando com o ensino-aprendizagem da língua francesa). Isso também corresponde a pedir ao aluno dinamarquês para ignorar ou, em um sentido metafórico, apagar sua identidade cultural e social e suas

experiências pessoais ao assumir o papel de “falante quase nativo” (almost native speaker) de língua francesa. (2013, p. 187).

Em outras palavras, isso corresponde a exigir que um falante de nossa LM busque atingir o “ideal” para a aprendizagem de segunda língua, que é falar tal como um nativo, o que, parafraseando o autor, vem resultar também num apagamento *da identidade cultural e social* desse aprendiz, afinal, suas particularidades não são reputadas. Para Baladeli (2014), “A identidade cultural reflete as constantes negociações que ocorrem na interação entre os sujeitos e, destes, com o mundo” (2014, p. 72). Obstruir o aluno dessas negociações é, pois, vedar, interromper, impedir seu acesso à sua própria identidade.

Podemos dizer, então, que: de um lado o aprendiz anuncia o risco de perda da identidade cultural se falar como um nativo; de outro, há a impossibilidade de falar exatamente como tal. Há, nesse caso, a prevalência de dois discursos contrários/contraditórios permeando o ensino de segunda língua. Ou seja, enquanto no primeiro, a exigência de o aluno falar como um nativo lhe causa prejuízos identitários; no segundo, tentar alcançar esse falar é uma tarefa sempre impossível.

Isso só confirma ainda mais a ideia de que ter o pleno domínio de uma segunda língua é, portanto, um mito. E esse mito se sustenta quando se impõe ao aluno que ele fale eficazmente essa língua diferente da sua, a língua do estrangeiro, na qual ele não pode compartilhar aspectos sociais e culturais próprios de sua primeira língua. Tratando desse aspecto, Souza R. (2009) afirma que

os que se envolvem com a aprendizagem de línguas estrangeiras acabam não demorando muito a perceber que **a meta de obtenção de um nível elevado de proficiência na L2 não pode ser confundida com a meta de ser absolutamente igual, em todos os aspectos da língua-alvo, a um falante nativo da língua.** Acredito que se em alguns casos as pessoas têm essa segunda meta quando buscam aprender ou ensinar uma língua estrangeira, elas logo descobrem o quanto ela tem de irreal (2009, p. 154). (grifo nosso)

Partindo desse pressuposto, entendemos que, por mais que o aprendiz de uma segunda língua acredite “dominar” completamente o idioma, esse já não é um objetivo alcançável, pois, conforme nos disse Souza acima, a aprendizagem de uma LE “não pode ser confundida com a meta de ser absolutamente igual, em todos os aspectos da língua-alvo, a um falante nativo da língua”. Ou seja, não há possibilidade de o aprendiz incorporar os aspectos lexicais, culturais, sociais, históricos, ideológicos de uma língua que até então não fazia (e não faz) parte de seu meio, uma língua que não lhe é materna.

Desse modo, alcançar o ideal de ser um falante nativo, no processo de ensino e de aprendizagem de LI na escola, é sustentar uma ilusão. Em AD, podemos dizer que essa ilusão tem a ver com as formações imaginárias (FI). Orlandi (2006) explica, com base nos estudos de Pêcheux (1969), que as FI “presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso” (2006, p. 15).

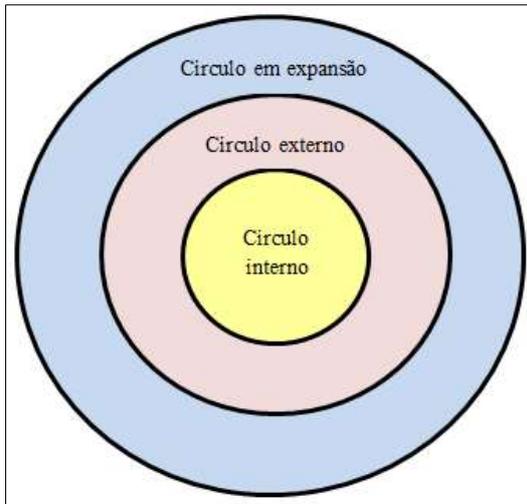
Isso representa dizer que, no âmbito escolar, ao projetarmos a imagem de um aluno nativo no idioma, estamos criando um imaginário de *quem deve ser* esse aluno, de *como ele deve agir, falar, realizar* seus exercícios na língua. Isso tem a ver, em AD, com os mecanismos de antecipação, nos quais as imagens que o sujeito faz é que determinam a posição que este deve ocupar. Assim, à medida que projetamos no aluno que ele deva assumir uma determinada posição, por exemplo, estamos determinando o lugar que este deve ocupar no espaço da sala de aula. Ao construirmos essa imagem de falante-nativo, portanto, o aluno passa a acreditar nela, e a projetar sua identificação com este lugar, projetando-a também em direção aos demais alunos, de modo que o objeto do discurso – inglês-padrão – seja possível de atingir.

Esses mecanismos de antecipação estão ligados às condições de produção, porque, ao passo que idealizamos um aluno como falante-nativo de LE, as circunstâncias em que ele irá atuar já estão determinadas, ou seja, não há muito mais a fazer senão a busca por esse alcance do inglês-padrão, do falar nativo.

Embora seja essa a imagem que circula na escola, não há, para nós, como idealizar que o aluno, falante de LP como primeira língua, consiga aprender a LI tal como um nativo. Para Rodrigues (2013) “não se espera que um usuário de uma língua adicional seja uma “cópia” de um falante nativo, mas sim que consiga se comunicar, utilizando essa nova língua de acordo com seus próprios objetivos” (2013, p. 186). Afinal, só é considerado nativo, conforme discutimos, quem nasceu num país cuja primeira língua é o inglês. Os demais usuários, nesse caso, fazem uso da língua, para diferentes finalidades, entretanto, não são falantes natos do idioma e não poderiam se comportar/ser como tal.

A partir dessa ideia de falante nativo, apresentamos, a seguir, três círculos concêntricos, criados por Braj Kachru, para dividir o uso da LI: círculo em expansão, círculo externo e círculo interno.

Figura 14 – Círculos concêntricos da Língua Inglesa no mundo

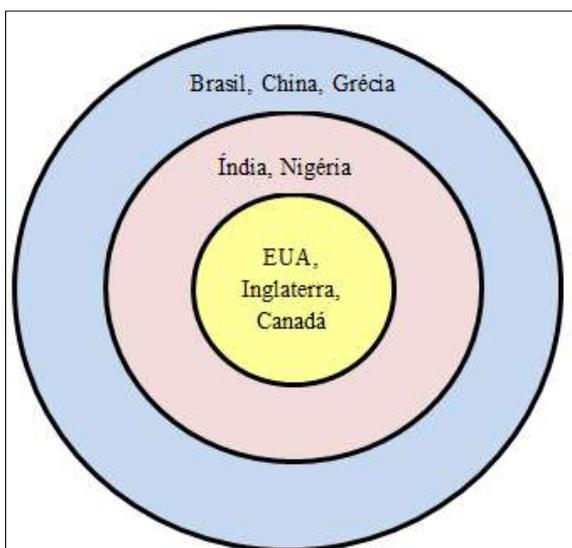


Fonte: Oliveira (2014).

Oliveira (2014), baseado nos estudos de Braj Kachru, explica que “O círculo interno representa os países tradicionalmente considerados como aqueles em que a língua inglesa é a primeira (e geralmente a única) língua oficial” (2014, p. 42). Ainda conforme o autor, “O círculo externo representa os países que foram colonizados por aqueles do círculo interno” (2014, p. 42). E, por fim, “O círculo em expansão representa aqueles países que não foram alvos da colonização dos países do círculo interno, mas que são locais onde o inglês é usado, principalmente, para fins comerciais e diplomáticos” (2014, p. 42-43).

Elaboramos um novo modelo esquemático, à semelhança do que traz o de Braj Kachru, para facilitar nossa compreensão a respeito dos países que constituem cada círculo:

Figura 15 – Círculos concêntricos da Língua Inglesa no mundo (por países)



Fonte: Elaboração da autora (2015).

Criamos, aqui, uma suposta representação da disposição dos países de acordo com os círculos interno, externo e em expansão, de Braj Kachru, para delimitarmos os países em que o inglês é língua oficial e aqueles em que o idioma é segunda língua.

A partir desse quadro, verificamos que há três categorias de inglês diferentes, que, por sua vez, se subdividem em inúmeras outras categorias, representadas pelas variedades linguísticas de cada país, de cada região. Em resumo, isso quer dizer, pois, que a língua falada pelos países de cada círculo é diferente, assim como a língua falada em cada país também apresenta contrastes em relação a outro país do mesmo círculo, e, por fim, dentro de cada país, a língua também varia conforme as características de cada região.

Importante dizer que esses círculos não devem ser compreendidos como fronteiras mágicas, intransponíveis, afinal, as línguas se atravessam, se contaminam. Frente a essa heterogeneidade linguística da LI, ilustrada nos círculos, não há como definir um inglês certo ou errado. Entendemos, assim, que o inglês-padrão tornou-se um rótulo social, utilizado para privilegiar uma única variedade do idioma. Entretanto, como vimos, existem diferentes variedades de inglês, enquanto primeira e segunda língua. Não faz sentido, nesse caso, que o aluno busque, em sala de aula, nas palavras de Brawerman-Albini, Becker, Baca & Martinez (2013), “se comparar ao falante nativo e tê-lo como um exemplo de perfeição e meta a ser alcançada” (2013, p. 42).

Nessa ótica, compreendemos que ao invés de alcançar um ideal de língua, poderíamos compreender, na escola, o inglês como uma língua que atravessa o mundo todo, à medida que seu número de falantes cresce significativamente. Para Baladeli (2014), “em nome da inteligibilidade e da necessidade de superar modelos padronizados de uma variedade de inglês, ascende a concepção de língua franca como alternativa para integrar língua, sociedade e cultura (2014, p. 73).

Estamos entendendo que, para nossa pesquisa, a denominação da LI como LF pode ajudar a desconstruir o imaginário de um inglês-padrão, deslocando-o do lugar do impossível para o real da língua, que, nas palavras de Orlandi (2013), implica “a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido” (2013, p. 74), pois não há língua perfeita, padrão, ideal e, por isso, buscamos compreendê-la, aqui, como idioma no mundo, presente em diferentes culturas, como língua internacional, planetária, que abrange todas e tantas variedades linguísticas.

3.4 A INCOMPLETUDE DA LÍNGUA: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA OU INTERNACIONAL

Siqueira (2008), em sua tese de doutorado, investiga a LI como língua internacional (ILI) ou LF, como é também conhecida, afinal ambos os termos representam um inglês desterritorializado, como o próprio autor afirma. Para Siqueira (2008), “Concebemos uma língua franca como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos lingüisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas” (2008, p. 15). Nesse meio, encontram-se os países do círculo externo e do círculo em expansão e, neste último está situado o Brasil, que faz uso da LF principalmente por/para fins econômicos, políticos e comerciais.

Siqueira (2008) compreende a LF “não como uma língua neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural” (2008, p. 15), mas uma língua na qual está contida uma miríade de outras línguas, de outras culturas, pois já não pertence mais apenas aos países do círculo interno, visto que detém um alcance mundial de falantes. Para Leffa (2009), “Uma língua internacional, como é o caso do inglês, justamente por ser multicultural, envolve a apreensão de vários mundos, não só o mundo anglo-saxônico e de seus descendentes, mas também outros mundos, incluindo vários países de todos os continentes” (2009, p. 120).

Entretanto, embora a LI esteja sendo compreendida como LF, a concepção de inglês-padrão ainda prevalece no imaginário dos falantes e aprendizes. Assim, os países do círculo interno, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, fariam um inglês nativo, enquanto que o círculo em expansão busca alcançá-lo. Nessa direção, Oliveira (2014) alerta para

a necessidade de pensar[mos] se o tal inglês padrão é adequado para o ensino de inglês nos países do círculo em expansão, principalmente porque falantes desses países aprendem inglês geralmente para se relacionar com pessoas de países desse círculo e não necessariamente com membros dos países do círculo interno. (2014, p. 43).

Oliveira reflete que países como o Brasil, pertencentes ao círculo em expansão, não necessariamente estabelecem contato com países do círculo interno. Entretanto, dentre todos os países que recebem brasileiros no mundo inteiro, os Estados Unidos lideram o ranking de destino, seguido por Japão, Portugal e Espanha, o que não invalida a hipótese de Oliveira, afinal o fato de os brasileiros buscarem principalmente os EUA como lugar de destino, seja para moradia ou viagens, não implica que eles tenham que adotar a língua tal qual dos nativos para se comunicar. Isso vem reforçar a ideia de que o brasileiro não precisa

aprender o inglês dos países hegemônicos, aos moldes de um inglês-padrão, mesmo que conviva com nativos.

Esta ideia de inglês-padrão, no campo da AD, pode ser abordada a partir da noção de fechamento da língua, de transparência, de completude. Isto, porque, ao buscar-se, em sala de aula, alcançar este ideal de inglês, estamos remetendo o ensino a uma língua fechada, que, nas palavras de Aiub (2011), refere-se a uma “única língua, homogênea, sem falhas, sem equívocos, completa, a língua do gozo pleno, uma língua-lugar” (2011, p. 22). Ou seja, a uma língua que está pronta, acabada e não permite quaisquer modificações, alterações, interferências.

Esse tipo de língua, que não incorre em erros, deslizos, falhas, é uma ilusão, pois, segundo Orlandi (2001, p. 60), a língua é algo que está sujeito a falhas, imperfeições e equívocos, nos quais tanto o sujeito quanto o sentido não são completos.

Insistir num ensino de uma língua-padrão é, pois, sustentar um ideal de perfeição, de língua por excelência, o que, de fato, não existe. Reforçamos, então, que o inglês-padrão e, conseqüentemente, o alcance de um falante nativo, constituem um mito para a linguagem. E isto vem trazer à tona a questão da incompletude da língua, que, segundo Orlandi (2001), “é o índice da abertura do simbólico, do movimento do sentido e do sujeito, da falha, do possível” (2001, p. 93). É por esta incompletude que, conforme a autora,

os enunciados da língua podem sempre escapar à organização da língua, ao trabalho da razão e da lógica sobre a linguagem. É neste espaço que se localizam os “furos” e as “faltas” que são estruturantes e próprios à ordem da língua. É o lugar enfim da incompletude da linguagem, onde tudo e tanto acontece. (ORLANDI, 2000, p. 24).

Neste lugar, em que tudo e tanto acontece, o ensino de LI encontra espaço para desatar-se das amarras de um padrão de língua, à medida que esta passa a ser concebida como um sistema que falha. De Nardi (2007) afirma que “Algo sempre escapa; por isso, se há metalinguagem, [...], [esta], no entanto, não é capaz de dar conta de todos os movimentos da linguagem, que carrega em si um lugar do impossível, espaço da falta, da incompletude” (2007, p. 40).

Isso nos leva a pensar, em relação ao ensino, que os alunos, ao serem expostos à segunda língua como LF, têm maiores chances de fazer parte de uma aprendizagem de língua que não é fechada em si mesma, mas aberta aos processos de significação. Isso implica dizer, nas palavras de Orlandi (2007), que “a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia” (2007, p. 47).

Kramersch (1998, apud Rodrigues, 2013) afirma que, em vez de buscar, como acontecia anteriormente, que nossos alunos se tornem “falantes semelhantes a nativos” (native-like speaker), acreditamos que, como profissionais do ensino de LI brasileiros, devemos buscar que eles se reconheçam como “falantes interculturais”.

Ser falante intercultural, nesse caso, é falar essa língua que atravessa diferentes culturas, ressoando nela características, particularidades que são próprias de nossa língua-materna, sem a exigência de alcançar qualquer ideal linguístico. Isto, porque, para Brawerman-Albini, Becker, Baca & Martinez (2013), “devem ser levadas em consideração as línguas maternas dos falantes de inglês, pois cada uma tenderá a imprimir características próprias no inglês que será falado por seu usuário e isto poderá facilitar ou dificultar a inteligibilidade entre os dois (ou mais) interlocutores (2013, p 46-47).

O falante intercultural, nesse caso, compreende o ILI, como LF, que corrobora aspectos de diferentes culturas a partir de sua LM. Nesse cenário, a LM serve de subsídio à aprendizagem de uma LE, uma vez que é por meio dessa primeira língua que o aluno poderá, na escola, ressignificar-se na língua do outro. Para Rodrigues (2013),

nossa expectativa é que o aluno deva ser considerado – e deva considerar-se – como um mediador, alguém que faz a mediação entre culturas diferentes devido a uma competência na língua estrangeira em combinação com o conhecimento e a compreensão do universo sociocultural do outro (2013, p. 187).

Essa mediação, portanto, não deve ser feita entre Brasil e Estados Unidos, Brasil e Canadá, Brasil e Inglaterra, países pertencentes ao círculo interno, pois não é a cultura dos países nativos em LI que buscamos confrontar no processo de ensino e de aprendizagem de Inglês. O que buscamos, nesse sentido, é cotejar diferentes culturas, de diversos países – Suécia, Alemanha, França, México, Hungria, Japão, China, Noruega, etc. –, compreendendo o ILI – híbrida –, ou seja, uma língua que não é mais pertencente apenas aos países hegemônicos, mas falada no mundo todo. Para Baladeli (2014), “O entendimento da língua inglesa como uma língua internacional ou franca implica a dissociação desta como exclusividade estadunidense ou inglesa” (2014, p. 73).

Isso significa dizer que, para que o aluno aprenda a LI, ele não precisa necessariamente conhecer, integralmente, a cultura de cada país que a possui como primeira língua, ou melhor, não precisa estar por dentro da cultura dos Estados Unidos e da Inglaterra, as duas nações que mais se destacam no cenário mundial. Para Lima (2009), é “perfeitamente possível aprender as quatro habilidades da língua inglesa – ou de qualquer outra língua

estrangeira – sem aprender a cultura dos países nos quais o inglês é falado como língua materna” (2009, p. 183).

C. Alptekin & N. Alptekin (1984, apud Lima, 2009) “sugerem que não se deve ensinar inglês com base nas culturas dos países de fala inglesa e sim levando em consideração as atitudes do inglês como língua internacional” (2009, p. 183). Ferreira (2001) e Kalva (2012, apud Baladeli, 2014) defendem, nessa mesma perspectiva, que “a língua inglesa vem conquistando nossos espaços como uma língua internacional e não como uma propriedade exclusiva dos Estados Unidos ou da Inglaterra” (2014, p. 34).

Compreender o ILI é, pois, ir de encontro à ideia dessa língua enquanto pertencente a apenas determinados países, afinal, conforme nos afirma Lima (2009), “existe certa tendência em enfatizar os aspectos culturais dos países hegemônicos, Estados Unidos e Inglaterra” (2009, p. 185). E essa tendência se reconhece, principalmente, nos materiais didáticos que, por sua vez, acentuam a cultura norte-americana ao abordar elementos culturais próprios desses países, como é o caso do Halloween. Para Baladeli (2014), ainda há “modelos de ensino que focalizam a língua inglesa apenas no campo da cultura de países centrais, além disso, valorizam somente a variante padrão, dentre tantas existentes no idioma” (2014, p. 34). Ou seja, de certa forma o ensino da cultura se volta essencialmente aos países hegemônicos, enquanto que, nas palavras de Lima (2009),

Na verdade, ao invés de se concentrar no ensino de fatos sobre determinado país de fala inglesa, talvez fosse aconselhável adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural, por meio de comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua-alvo. (2009, p. 183).

Essa compreensão intercultural poderia ser estimulada, por exemplo, quando o tema Halloween fosse trabalhado nas aulas de LI, de modo que ali ele pudesse relacionar sua cultura à cultura do outro, sem fazer juízo de valor entre uma e outra, pois em raros momentos o aluno é levado a pensar sobre sua própria cultura, o que torna, a seu ver, a do outro melhor, mais bonita e superior à sua.

Diante disso, Lima (2009) questiona: “Considerando que o inglês é a língua materna de vários países, portanto de várias culturas diferentes, falada e estudada em diversos contextos por não nativos, surge, de fato, a pergunta: que cultura ensinar?” (2009, p. 183). Não há necessidade em selecionar uma cultura em específico para ensinar a LI, tampouco concentrar o ensino apenas no idioma nativo dos países do círculo interno, pois, tomando o

ILI, entendemos que o Inglês deve ser ensinado de modo a atingir, se possível, todos os países do mundo, disseminando e difundindo a cultura de diferentes povos e nações.

Nesse entendimento, o ensino do inglês não fica restrito a duas nações apenas, a estadunidense e a britânica, ao passo que o trabalho com o idioma, voltado para diferentes países, proporciona ao aluno confrontar pontos de vista, comparar características e diferenças, perceber semelhanças e agregar um repertório cultural bastante diversificado. Para Baladeli (2014),

numa prática pedagógica crítica e plural em tempos de globalização, os significados construídos pelos grupos são desvelados numa abordagem contextualizada da língua inglesa, que, nesse referencial, não é atribuída exclusivamente como pertencente aos estadunidenses ou ingleses, emergindo, pois, a língua inglesa como franca como a aceção mais apropriada ao modelo de educação defendido. (2014, p. 34).

Em linhas gerais, nas palavras de Rodrigues (2013), as aulas de LI devem “promover a integração e o respeito à diversidade e permitir ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria” (2013, p. 185). As aulas de LI, nesse sentido, devem favorecer o contato com outras, diversas, distintas culturas, para que, nesse movimento, o aluno conheça o território do outro, sem que, para isso, precise desconsiderar/repudiar o seu. Baladeli (2014) nos explica que “Uma alternativa viável para abordar a língua e cultura estrangeira sem incorrer na supressão dos valores culturais do aluno diz respeito à proposta do relativismo cultural¹⁴, em que ambas as culturas possam coexistir na sala de aula” (2014, p. 31).

Nesse entendimento, a partir do relativismo cultural, é possível trabalhar com a cultura brasileira e a cultura da LI sem que haja sobreposição entre esta e aquela. Afinal, segundo Baladeli (2014), “Desenvolver uma prática pedagógica democrática nas aulas de língua inglesa pressupõe fornecer ao aluno subsídios linguísticos, discursivos e culturais na língua estrangeira sem sobrepô-lo aos valores construídos em sua língua materna” (2014, p. 33), o que significa que o aluno, ao aprender a LI, poderá também manter os valores inerentes à sua primeira língua, e contrastá-los com os da cultura estrangeira.

¹⁴ Conforme Moita Lopes (1996, apud Baladeli, 2014, p. 31), a literatura sobre o relativismo cultural na sala de aula de língua estrangeira propõe que os aspectos culturais sejam incorporados no estudo da língua como alternativa para se efetivar o respeito aos comportamentos e valores dos falantes da língua estrangeira. Todavia, ainda conforme o pesquisador, a tendência do relativismo cultural precisa ser assumida com cautela para não se causar um efeito contrário, ou seja, a supervalorização da cultura estrangeira em detrimento dos valores e comportamentos historicamente construídos em língua materna.

Para Baladeli (2014), “Isso não significa, porém, que no entrecruzamento de culturas distintas não haja embates ou hibridizações, até porque a tendência é que o contato cultural desencadeie novos valores culturais” (2014, p. 31). Nesse cenário, o encontro entre culturas pode ser pacífico ou pode gerar conflitos em nível cultural, afinal, conforme Lima (2009), “o ensino da cultura envolve sentimentos, crenças, emoções, valores, comportamentos e atitudes” (2009, p. 189), que, por sua vez, divergem de região para região, conforme a identidade cultural de cada povo. Para Mota (2010, p. 44), a cultura “incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos” (2010, p. 44).

Nesse meio, é possível que o aluno se reconheça, se identifique ou, ainda, se oponha, estranhe a cultura do outro, num movimento que lhe permite valorizar e respeitar sua própria cultura, sua identidade. Para Padilha (2004, apud Rodrigues, 2013, p. 185), o trabalho intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano (2004, p. 14).

Trabalhar o inglês em sala de aula dessa forma, com base nos aspectos culturais da língua, vai ao encontro do ILI que discutimos, o qual também denominamos *inglês intercultural* ou, ainda, *inglês híbrido*, inglês como LF. Esses são alguns termos que podem ser utilizados para se referir ao inglês que foge ao embrião nativo do idioma visto que se permite nascer também em outros países, na mescla de diferentes culturas.

4 A AUTORIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para discutir a noção de autoria na sala de aula de LE, pelo viés da AD, vamos, num primeiro momento, a partir do que discutimos até aqui, apresentar a maneira como ela tem sido pensada tradicionalmente na escola.

Como vimos no primeiro capítulo, o ensino de LI vem se dando a partir de três elementos: tradução, classificação gramatical e decodificação textual. Nessas práticas de ensino, é possível dizer que o aluno não tem muita liberdade para pensar na língua. Isso porque, conforme discutimos, na tradução, por exemplo, precisa-se alcançar um sentido colado ao que o autor imprimiu no texto; na classificação gramatical, deve-se identificar as regras lexicais da superfície linguística; e na decodificação textual, como o próprio nome sugere, decodifica-se o texto, ou seja, responde-se às questões de “interpretação” num movimento de cópia e transcrição de palavras e frases ali presentes.

Esse trabalho com a língua, que fica à margem de um processo de produção de outros sentidos, pode ser pensado a partir do conceito de discurso autoritário (DA), sugerido por Orlandi (2013). Nele, a autora afirma que “a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (2013, p. 86). Isso representa dizer, em relação às três práticas de ensino elencadas, que nelas os sentidos já são administrados, isto é, não há muita possibilidade de o aluno escapar ao que já se encontra preestabelecido.

Gallo (2012), tratando do DA, questiona: “o que significa um discurso ter formas autoritárias como predominantes?” (2012, p. 56-57). A própria autora afirma que “Não se trata, nesse caso, de atitudes autoritárias, mas de formas discursivas autoritárias, ou seja, formas que tendem para um sentido único, uma única interpretação” (2012, p. 56-57). O DA, nesse entendimento, caracteriza-se por impedir movimentos outros de interpretação, significação, de polissemia na língua. Para explicar como essas formas discursivas autoritárias perpassam o ambiente da sala de aula, Gallo (2012) traz o seguinte exemplo:

ao levar para seus pequenos alunos, ainda no jardim da infância, folhas de papel com um desenho que se repete (todos os alunos receberão o mesmo desenho) sobre o qual constam marcas coloridas em cada parte do desenho, apontando **qual a cor que deve ser usada para colorir o desenho**, a professora, mesmo que cheia de boas intenções, está **mobilizando formas discursivas autoritárias, impedindo a polissemia**. Nesse caso, o que se espera, por parte do sujeito-aluno, é **um gesto mecânico de interpretação sem reflexão**. (2012, p. 57). (grifo nosso).

Frente a essas considerações, entendemos que assim também atua, comumente, o professor de LE, sinalizando no papel quais sentidos o aluno deve apreender no texto no momento da tradução, que modelos deve seguir num exercício de classificação gramatical, ou, ainda, como/o que deve responder às questões de interpretação. Com essas práticas, portanto, estamos *mobilizando formas discursivas autoritárias, impedindo a polissemia*, e, com isso, reduzindo a autoria dos alunos às práticas de traduzir eficazmente um texto, passar corretamente as frases para os tempos verbais indicados, e/ou transcrever um diálogo entre personagens presente no LD.

Nesse percurso, o impedimento da polissemia, e da interpretação, representa, em outras palavras, a negação da autoria no idioma, uma vez que, se o aluno não tem oportunidade para fazer diferente, ao passo que o ensino encontra-se voltado a práticas automáticas de língua, não abrindo espaço para a produção e circulação de sentidos outros, inviabiliza-se também a ele a possibilidade de sua inscrição enquanto autor na LI.

É possível dizer que autoria e interpretação caminham juntas. Pfeiffer (2003), nessa perspectiva, afirma que “Dizer que os espaços de interpretação não são abertos faz pensar em como é possível que o aluno se posicione como autor, já que para a AD a questão da interpretação é crucial também para o funcionamento da autoria” (2003, p. 73). E assim também entende Aiub (2010), quando diz que “Sem espaço para a interpretação, não há lugar para a inscrição do aluno enquanto autor” (2010, p. 85), o que também pode ser evidenciado na fala de Mittmann (2011), quando afirma que “pensar a questão da autoria implica estabelecer uma articulação com a interpretação” (2011, p. 100-101). Nesse entendimento, recusar ao aluno a possibilidade de interpretar na língua implica também coibir movimentos de autoria no idioma.

Essa negação à produção de sentidos está relacionada, nas palavras de Aiub (2010), às

atividades que não trabalham a historicidade da língua, [que] não abrem a possibilidade para a interpretação e, por conseguinte, não podem levar a [...] autoria por parte do aprendiz, pois não há responsabilidade pelo dizer, uma vez que se trabalha apenas no âmbito da formalidade. (2010, p. 89).

Isso significa que as práticas de tradução, classificação gramatical e decodificação textual, ao serem desenvolvidas no âmbito da sala de aula de LE, enquanto *atividades que não trabalham a historicidade da língua*, de fato, vão coibir o aluno, aprendiz do idioma, a responsabilizar-se pelo seu dizer e a ocupar o lugar de autor. Afinal, atividades assim excluem

a materialidade histórica da língua, contendo/controlando o processo de interpretação, o que, conseqüentemente, vai impedir a constituição de outros sentidos e, portanto, o processo de autoria na língua. Afinal, como nos apresenta Orlandi (2012), “Com efeito, a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (2012, p. 75). Pensando nesse processo, Aiub (2010) reflete, nesse caso, que

para que haja o espaço, em sala de aula, de outras possíveis interpretações – e com a possibilidade de outras interpretações há a inscrição do aluno enquanto sujeito –, não se pode tomar este espaço como um lugar que aprecia a reprodução e a memorização desenfreada, como se tudo tivesse um modelo a ser seguido, impossibilitando, assim, o aprendiz de se colocar no papel de autor. (2010, p. 85).

É, portanto, por esse caráter de reprodução, repetição, memorização de termos linguísticos, presente nas aulas de LI, que se obstrui a possibilidade de o aluno interpretar, pensar, se expressar, interagir na língua, o que vem resultar na impossibilidade de ele *se colocar no papel de autor*. Para superar essa condição, é necessário, pois, sair desse espaço que calcula os sentidos e não permite historicizá-los.

Nesse movimento, então, de oportunizar ao aluno historicizar o seu dizer, é que se torna possível convocá-lo a um trabalho de autoria no idioma. A noção de autoria que estamos mobilizando nesta pesquisa tem, nas palavras de Gallo (1995), “relação com a produção do “novo” sentido, e ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade” (1995, p. 29). A produção do *novo sentido*, nesse caso, leva-nos a pensar na polissemia, que tem ficado às margens nas práticas de ensino de LI.

Esse *novo sentido*, para a inscrição do sujeito enquanto autor no/do discurso, não é entendido a partir da noção foucaultiana de autoria, que, nas palavras de Souza O. (2006), representa “unidade e origem de suas significações” (2006, p. 23), ou seja, enquanto para Foucault, a autoria ocorre num espaço mais formal, num texto original ou numa obra, enquanto origem (princípio) do dizer, para nós ela se dá a partir da inscrição do indivíduo, neste caso o aluno, enquanto sujeito nas práticas de ensino de LI em sala de aula.

Assim como Orlandi (2013), também deslocamos a noção de autoria foucaultiana “de modo a considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” (2013, p. 75). Em suma, “a autoria é uma função do sujeito” (ORLANDI, 2013, p. 122) e, portanto, também tem vez na escola. Lagazzi-Rodrigues também discute a questão desse modo, afirmando que “Assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo **imaginariamente “seu”**, com

“começo, meio e fim”, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade” (2010, p. 93) (grifo nosso).

A origem do dizer, a que Lagazzi-Rodrigues fez menção, não é a mesma origem defendida por Foucault, pois neste o sujeito é princípio, ponto de partida, fonte do dizer, enquanto, para a AD, esta origem representa, para o sujeito, um dizer que é *imaginariamente* “*seu*”, mas que não é só seu ao “pertencer” também a outros sujeitos.

A perspectiva teórica que tomaremos como base nesta pesquisa é a de que o autor não se constitui como um sujeito dono, proprietário de um dizer, mas um sujeito que ocupa uma determinada posição no discurso e, com/por isso, resgata, recupera, e ressignifica sentidos, tornando-os um pouco “seus” também, o que o permite assumir, nesse processo, um lugar de autoria na língua. Desse mesmo modo, Aiub (2010) também entende que

o autor é visto enquanto sujeito do discurso, não como causa e fonte do dizer, mas como aquele que ocupa uma determinada posição em uma dada formação discursiva. É aquele que relaciona um saber já instituído com a sua singularidade enquanto sujeito, assumindo, assim, responsabilidades pelo dizer. (2010, p. 87).

Partindo desse pressuposto, a produção do *novo sentido* refere-se, então, à responsabilidade assumida pelo sujeito em relação a um dizer que enuncia, à singularidade que imprime a ele a partir de sua filiação a uma FD, da sua PS, que determinam se o sentido será um ou outro.

Neste percurso, embora estejamos, aqui, entendendo autoria conforme o conceito de Gallo, podemos também pensá-la a partir das contribuições de Lagazzi-Rodrigues (2010), que afirma que “O autor se constitui à medida que o texto se configura” (2010, p. 93), o que representa dizer que é a partir da configuração dos sentidos mobilizados na construção de um texto que o sujeito assume a função de autor.

A partir das noções de autor e autoria que trouxemos aqui, e da necessidade de pensar um ensino de LI que possibilite ao sujeito ocupar estes lugares, é que fomos investigar se as atividades com vídeos, banners e entrevistas, que constituem nosso *corpus* de pesquisa, permitiram ao aluno assumir um lugar de autoria nas aulas de LI, considerando-se que a linguagem imagética poderia se constituir numa possibilidade de trabalho em sala de aula mais significativa.

Nas entrevistas realizadas com os alunos acerca das atividades com banners e vídeos, podemos afirmar que a maioria deles, ao ser questionado: “Você se sentiu autor ao realizar esses trabalhos na disciplina de Língua Inglesa? Sim ou não? Por quê?”, respondeu de

modo positivo, que as práticas, de fato, lhe tinham oportunizado isso, como podemos ver nas falas a seguir:

Aluno 1: Sim, porque tivemos que criar uma história, **desenvolver nossas ideias e da nossa maneira.**¹⁵

Aluno 2: Sim. Porque foi algo que eu fiz com **minhas próprias ideias.**

Aluno 3: Sim, a cada proposta tivemos que **representar, liderar, fazer, construir, montar, apresentar por conta própria...**

Aluno 4: Sim, me senti. Por que todos os trabalhos tínhamos que **escrever, apresentar, em inglês.**

Ao relacionarmos essas falas à noção de autoria de Gallo, enquanto produção do *novo sentido*, verificamos que os alunos se sentiram autores nas práticas desenvolvidas. O *novo sentido* pode ser evidenciado quando o aluno afirma que desenvolveu a história à sua *maneira*, com suas *próprias ideias*, o que representa dizer que teve oportunidade para pensar, interpretar, *representar, liderar, fazer, construir, montar, apresentar por conta própria*, e isso significa, para nós, ser autor no idioma.

O aluno 4 afirma que se sentiu autor porque precisou *escrever, apresentar, em inglês*. Entendemos, nessa perspectiva, que, para o aluno, a produção escrita e a comunicação no idioma representam também sinais de autoria, uma vez que ele precisa esforçar-se para compreender e se expressar na língua do outro. Isso, portanto, para ele, já é ser autor.

Além disso, outras falas dos alunos também apontam para sinais de autoria no idioma, quando dizem:

Aluno 5: Sim, eram trabalhos que **despertavam a criatividade, faziam a gente ir além.**

Aluno 6: Sim, principalmente no trabalho do banner, **me senti uma pessoa muito criativa.**

Aluno 7: Sim, quando produzimos o vídeo com a música, **criamos um vídeo totalmente diferente do clipe**, buscamos imagens que representassem cada estrofe.

É possível dizer, por meio dessas falas, que os alunos consideram o fato de usarem sua criatividade para desenvolver os trabalhos como uma possibilidade de assumir a condição/função de autor. Ou seja, o aluno sentiu-se autor, porque a proposta com vídeos e banners o fez *ir além*, ao permitir-lhe ser uma *pessoa muito criativa*.

A criatividade, nas palavras de Orlandi (2013), “implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente,

¹⁵ Grifos nossos.

produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (2013, p. 37). Isso significa dizer que a elaboração dos vídeos consistiu nessa *ruptura do processo de produção da linguagem*, haja vista que o aluno foi convidado a criar *um vídeo totalmente diferente do clipe*, o que o fez desorganizar/desestruturar os sentidos já instituídos à medida que a proposta o permitia contemplar a produção de sentidos outros.

Essa fuga às evidências do sentido, ao que já se encontra preestabelecido, dá ao aluno maior liberdade para pensar e, com isso, o faz sentir-se dono de uma ideia, embora esta não seja só sua, mas de tantos outros que também a compartilham. Isso tem a ver com o esquecimento nº 1 de Pêcheux, que, para Orlandi (2001), nos dá “a ilusão de que somos donos do que dizemos, quando na verdade, retomamos sentidos já existentes” (2001, p. 35). Essa ilusão pode ser evidenciada na fala do aluno a seguir, quando questionado o que representava, para ele, ser autor:

Aluno 8: Ser autor é criar algo inteiramente próprio [...].

Aluno 9: Criar algo, ser o dono de uma ideia.

Isso representa dizer que o sujeito esquece os discursos que o formaram, tendo a ilusão de estar na origem do que é formulado, de que o dizer é *inteiramente* seu, que é *dono de uma ideia* só sua, no interior da FD a qual se filia. Nesse meio, ele movimenta os sentidos à medida que os reproduz a partir de um sentido já-posto. O *novo sentido*, nesse caso, significa, aqui, retornar a sentidos já existentes na língua, que são esquecidos (esquecimento nº 1) e voltam à tona na voz do aluno, conforme sua fala a seguir sobre o que é ser autor:

Aluno 10: É usar a imaginação para aperfeiçoar ou **criar algo novo, tendo algum estudo como base**.

Essa retomada aos sentidos (esquecimento nº 1), seguida de sua resignificação na língua, permite ao aluno *criar algo novo*, visto que o convida a trazer à tona sua própria maneira de pensar, mesmo que esta também seja a maneira como o outro pensa, ou tenha pensado, pois tudo o que dissermos partirá de *algum estudo como base*. O fato é que, ao criar o vídeo, por exemplo, o aluno imprime nele sua singularidade, preocupando-se também com o leitor, neste caso, seus colegas em sala de aula, que são seu público-alvo, conforme é possível verificarmos na fala a seguir:

Aluno 11: Sim, porque tive que pensar numa forma de **agradar a todos e expor minha opinião**.

O aluno elaborou os vídeos e banners pensando também numa forma de *agradar a todos*, o que faz trabalhar o jogo da antecipação ao dizer, de modo ao aluno querer satisfazer seu público, seu leitor, sua plateia. Assim, o aluno concilia a ideia de agradar aos colegas de sala com a defesa de sua opinião em relação ao tema mobilizado na construção da materialidade. Ou seja, é a sua forma de enxergar o mundo que se faz presente nos vídeos e nos banners, e não a forma estabelecida pelo professor ou pelo manual didático. E isso é possível percebermos na seguinte fala, ainda em relação ao sentimento de autoria na elaboração desses trabalhos:

Aluno 12: Sim, pois eu **participei na realização** destes mesmos e **não foi somente o professor que agiu**.

A partir da afirmação “*não foi somente o professor que agiu*”, podemos depreender que, para o aluno, é o professor quem age o tempo todo, quem está no comando, e quem decide a interpretação a ser dada. É essa visão que o aluno tem sobre o ensino de línguas, e também não só, afinal, esse controle acerca do que ele deve falar, o que deve pensar, perpassa grande parte das disciplinas escolares.

De certa forma, entendemos que a escola coíbe a liberdade de expressão do aluno em determinados momentos, como quando o professor solicita sua opinião acerca de determinado assunto e ele se manifesta de maneira contrária ao que “deveria” dizer sobre, por exemplo. Essa é, pois, uma forma de censura, que, Orlandi (2007) entende como “a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições” (2007, p. 104).

Esse impedimento ao aluno de ocupar esta ou aquela posição, de defender este ou aquele ponto de vista, de pensar de uma ou de outra forma, resulta no controle da polissemia, como tratamos anteriormente, e na inibição de gestos de interpretação, o que ressoa na interdição à autoria, à produção de outros sentidos.

Todavia, nas práticas que propusemos, conforme essa fala do aluno, não ocorreu censura, pois aqui ele teve possibilidade de expressar sua opinião, suas ideias, sua maneira particular de ver/perceber as coisas, uma vez que lhe foi oportunizado a participar também na realização das atividades, conforme ele mesmo disse, o que o fez atuar e ir em busca de um novo sentido para o trabalho que estava elaborando.

Como dissemos, a maioria dos alunos sentiu-se autor ao elaborar os vídeos e banners, entretanto alguns não consideraram o desenvolvimento desses trabalhos como uma forma de autoria na língua, conforme verificamos abaixo:

Aluno 13: Os **trabalhos foram bem significativos** sim, mas não creio que houve isso de “sentir-se” autor de algum...

Aluno 14: Não, eu me senti mais como se estivesse **construindo algo**.

Embora a fala dos alunos diga que não houve autoria na elaboração dos trabalhos, entendemos, por outro lado, que o fato de o aluno os considerar *significativos*, e afirmar se sentir *como se estivesse construindo algo*, nos leva a pensar que sim, que há autoria. Isto, porque consideramos que, se o trabalho é significativo para o aluno, há nele algo que chama a atenção, que o prende, que o torna autor ao criá-lo. Da mesma forma, entendemos que a construção de algo também remete à autoria, pois ali há trabalho de língua, há organização de ideias, há produção de sentido.

Nesse entendimento, mesmo o aluno manifestando-se contrariamente ao processo de autoria na elaboração dos trabalhos desenvolvidos, sua fala aponta para outra perspectiva, quando diz que a atividade foi significativa e ele pode construir algo. Consideramos que o posicionamento desses alunos, ao afirmarem não assumir a função de autor nas práticas realizadas, se dá por conta de muitos ainda entenderem a autoria como algo distante, que não é possível alcançar, que apenas autores de livros e de outras obras conseguem chegar até ela, o que se reafirma na fala do aluno a seguir, quando questionamos o que é, para ele, ser autor:

Aluno 15: É criar algo livro, filme entre outros.

Aluno 16: Para mim ser autor é criar alguma obra.

Aluno 17: Autor, para mim é quem cria alguma coisa, ou “reinventa” uma obra.

Aluno 18: Autor é aquele que coloca suas ideias no papel e também mostra essa “idéia”, ao seu público.

A ideia arraigada de autor, aqui, está ainda vinculada à produção de um filme, de um livro, de uma obra qualquer. Essa concepção de autoria, como algo que não é para qualquer um, ou seja, que está voltado para uma produção cinematográfica, uma publicação impressa ou uma obra literária, se deve ao fato da ausência de possibilidades para a produção de sentidos outros na escola. E assim o aluno vai entendendo a autoria como uma prática que está além do seu alcance, que só faz parte da vida de quem aparece na televisão ou torna sua ideia pública de alguma outra forma.

Todavia, embora esse princípio seja compartilhado por alguns alunos, a maioria, como dissemos, compreende que as práticas de produção de vídeos e banners movimentam

um trabalho de autoria, pois eles se sentem um pouco no comando do dizer. Ainda sobre o questionamento acerca do que seria ser autor, temos:

Aluno 19: É criar algo, fazer algo que **veio de você**.

Aluno 20: É criar suas **próprias ideias**.

Aluno 21: Autor é quem cria, abre caminho, **mostra novas direções**.

Aluno 22: Criar ou **participar da criação** de algo.

Aluno 23: Ter **autoria** em algo.

Aluno 24: Ter a **liberdade** para poder criar algo.

Aluno 25: Ser autor é ser um **criador**.

Aluno 26: Aquele que **cria algo ou alguma coisa**.

Aluno 27: É ser criador, é **dar vida e forma às coisas**.

Aluno 28: Ser autor é ser um criador é **criar coisas novas**, aceitar mudanças.

Com as atividades desenvolvidas, a fala dos alunos indica que a função autor não é algo tão distante assim deles, pois estes associam a autoria às suas próprias ideias, a novas direções, à liberdade, à participação em algo, à criação de coisas novas, etc. Esse é um exercício possível de ser realizado na escola, entretanto, como vimos, muitas vezes não acontece.

Pensando nisso, buscando, neste trabalho, oportunizar ao aluno atuar no campo de outros sentidos, da polissemia, de novos movimentos de significação, realizamos trabalhos voltados à linguagem imagética, pois compreendemos que a imagem pode se constituir como uma possibilidade de o aluno aprender a LE de forma mais significativa, senão repetindo modelos ou reproduzindo ideias já postas.

Partindo desse pressuposto, discutiremos, a seguir, a contribuição da linguagem imagética para a produção do *novo sentido*, pra movimentos de autoria no processo de ensino e de aprendizagem de segunda língua na escola.

4.1 A LINGUAGEM IMAGÉTICA E A REPRESENTAÇÃO DO REAL

Áreas como divulgação científica, marketing, publicidade, cinema, dança, teatro já compreendem o valor da linguagem imagética. A publicidade, por exemplo, explora isso muito bem, atraindo a atenção das pessoas em relação aos produtos e serviços que estão sendo

veiculados na esfera social. Assim também para representar cenas da vida real ou fictícias em filmes, seriados e apresentações de peças em geral. Ou seja, a linguagem imagética faz parte da nossa vida, tem grandes chances de chamar nossa atenção, constituindo assim uma forma de discurso bastante importante. Pêcheux (2010), no livro *O papel da memória*, afirma que a publicidade

utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado lingüístico para apresentar – tornar presentes – as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também a fazê-lo se posicionar em meio ao grupo social dos consumidores desse produto; a se situar, a se representar esse lugar (2010, p. 28).

Pêcheux fala de uma relação da imagem com o lingüístico, mas não só, permite pensar o modo como este discurso, em seu conjunto, interfere na vida social. Nesse sentido, entendemos que a imagem, aliada ao texto, se constitui como um meio de veicular a publicidade, sendo uma porta de entrada na promoção da qualidade de produtos e serviços. Guimarães (2013), em seu texto *Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva*, fala sobre a natureza híbrida do discurso publicitário, afirmando que

O movimento do olhar que transita do visível ao nomeado e vice-versa reflete a estratégia fundamental do discurso da propaganda, ou seja, o intento de persuadir o leitor a crer na veridicção da imagem e, por conseguinte, o despertar do desejo de compra do produto anunciado. (2013, p. 126).

A imagem é, assim, utilizada pela publicidade e também por outros meios que citamos acima, como complementação ao texto verbal, de modo que ambos conversem entre si e, nessa relação que estabelecem, consigam “transmitir uma mensagem” ao leitor. No caso da publicidade, essa junção entre texto e imagem se apresenta de maneira bastante articulada, de modo que a mensagem o convida a comprar o produto e a imagem constitui-se como *o despertar do desejo de compra*, na medida em que busca representar o produto tal como ele existe verdadeiramente, ou senão manipulá-lo para ganhar o cliente.

Esse jogo entre a imagem e a palavra interfere, conforme afirmou Pêcheux, na posição que o leitor irá ocupar *em meio ao grupo social de um produto*, o que significa dizer que a propaganda realizada sobre esse produto, dadas as características da linguagem verbal e da linguagem imagética, irá contribuir para que o leitor forme uma opinião a respeito, compre o produto ou tenha uma opinião contrária a ele. Nesse entendimento, podemos dizer que a publicidade utiliza de enunciados lingüísticos (linguagem verbal) e não lingüísticos

(linguagem imagética) para aproximar-se do público-alvo e obter resultados positivos em relação à qualidade dos produtos e serviços veiculados.

Essas duas formas de linguagem, verbal e imagética, aparecem na maioria das vezes juntas, complementando-se, na esfera social, no entanto, nem sempre nos damos conta do modo como entendemos ambas, como um discurso só, sem fazer distinção do que é da imagem e do que é da palavra. Isso acontece porque, embora façamos uso desses dois tipos de linguagem com frequência, não podemos negar que a linguagem verbal é extremamente valorizada em nossa sociedade, presente desde cedo em nossa aprendizagem da escrita, leitura, fala, sendo encontrada em livros, cadernos, bulas, receitas, artigos, manuais, etc. Assim, mesmo a linguagem imagética também marcando presença em nossa vida remotamente, bem antes da aprendizagem da escrita, não poucas vezes ela parece invisível e inaudível.

Nesse sentido, a linguagem verbal parece ocupar mais espaço em nossa vida que a linguagem não verbal, porém ambas são utilizadas em nosso dia a dia e se constituem como elementos importantes em qualquer modalidade social. Conforme o LD *Português: A Arte da Palavra* (2009), “Estamos tão acostumados com as linguagens não verbais no nosso cotidiano que às vezes nem as percebemos. Mas elas estão em toda a parte, como no código de trânsito, na dança, na música, nos desenhos e pinturas e até [...] na moda e no vestuário” (2009, p. 19). A linguagem não verbal, ou imagética, nesse sentido, faz parte do nosso meio e fazemos seu uso constantemente no cotidiano, nos gestos, movimentos, expressões faciais, melodias, mesmo que, muitas vezes, desconsideremos que tudo isso é também uma linguagem.

Nas aulas de Língua Portuguesa, essa questão aparece marcada por distinções precisas, quando o professor explica que há dois tipos de linguagem: verbal e não verbal. No espaço da sala de aula, a linguagem não verbal é trabalhada por meio de imagens de anúncios, histórias em quadrinhos, figuras, e o aluno é motivado a ler a imagem, escrever sobre o que ela significa, para que consiga interpretá-la.

Na visão de Souza T. (2001), “A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual” (2001, p. 06), uma vez que palavra e imagem são, ambas, opacas. Nos termos da autora, “A palavra não pode ser a moeda de troca das imagens” (2001, p. 06). Para Souza, nesse caso, solicitar ao aluno a descrição de uma imagem implica reduzi-la à linguagem verbal, pois por mais que o aluno escreva sobre a imagem, não conseguirá alcançar tudo o que ela representa, em sua materialidade.

Compreendemos, por outro lado, que nunca haverá, de fato, uma língua que traduza ou descreva a imagem, pensando também numa relação de espelho, mas isso também

acontece na produção de sentido da linguagem verbal, porque nunca vamos chegar ao sentido que o autor quis imprimir ao escrever uma crônica, por exemplo, vamos, nesse caso, lidar com efeitos de sentido.

Nesse entendimento, quando Souza afirma que *a palavra fala da imagem, a descreve e traduz*, a autora trabalha, aqui, o imaginário da língua como reflexo do real. Em *A língua Inatingível* (2004), Gadet e Pêcheux afirmam que “o real da língua reside naquilo que nela faz Um, a assegura no Mesmo e no Idêntico e a opõe a tudo o que da linguagem cai para fora dela” (2004, p. 30).

Nesse sentido, entendemos que o real é o que é, no mundo e, não conseguimos atingi-lo, mesmo se descrevermos a imagem, pois não será ela *mesma, idêntica*, haja vista que aqui trabalhamos com efeitos de sentido. Nesse caso, a imagem perde, porque sempre vamos perder. A palavra vai ser sempre precária, insuficiente para reproduzir o real, porque o real não é descrito em palavras como num espelho. Nunca vai ter uma troca que não vá ser afetada por esse simbólico da língua, que sempre vai correr atrás do real, porém nunca vai completá-lo, alcançá-lo.

Podemos dizer que a imagem, assim como o texto verbal, simboliza o real, pois se constitui como uma “representação” desse real, que é *inatingível*. É a materialidade de cada texto funcionando em seu conjunto que vai marcar uma diferença ou outra entre o verbal e o imagético. Ou seja, ensinar esses dois modos de funcionamento para o aluno, como coisas separadas, não ajuda a pensar os efeitos de sentido de um texto, ou mesmo sua produção.

Com isso, entendemos que o imagético traz, sim, inúmeras possibilidades de tornar um estudo de segunda língua mais atrativo, todavia não se pode pensá-lo em distinção ou oposição ao verbal, pois ambos se relacionam. Pensando nisso, traremos, a seguir, as contribuições da linguagem imagética para a produção de sentidos e constituição do sujeito autor num segundo idioma.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM IMAGÉTICA PARA O ENSINO DE INGLÊS

Em nosso trabalho, a linguagem imagética será compreendida como uma ponte de acesso para que o aluno chegue à possibilidade de entender a LI, no campo verbal. Para estabelecermos essa relação do imagético com o ensino do idioma, vamos ao conceito de policromia, desenvolvido por Souza T. (2001), que se define como um “lugar que permite ao interpretar a imagem projetar outras imagens, cuja materialidade, não é da ordem da

visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico. Da ordem do discurso” (2001, p. 08). Souza T. (1998) afirma que

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo **eu** na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra (1998, p. 08).

O conceito de policromia, desenvolvido por Souza, ajuda a compreender *se/como* a linguagem imagética propicia ao aluno ocupar o lugar de autor ao lidar com esse *jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra*, movimentando e assumindo outros sentidos nesse diálogo *discursivo-ideológico* ao qual é submetido ao traduzir um texto por meio de imagens, por exemplo.

Nesse movimento, a linguagem verbal também estará presente, entretanto, não pretendemos, aqui, reduzir uma a outra, mas utilizar dos recursos de que cada uma dispõe para tornar o trabalho com vídeos e banners significativo na LI, de modo que ambas possam contribuir para a construção dos sentidos no idioma.

Contudo, as propostas partirão da ideia de que a imagem tem chance de capturar mais o aluno. Além disso, no trabalho com a LI, a linguagem imagética não é muito utilizada, pois julgamos que para aprender uma segunda língua precisamos apenas entender suas palavras, ampliar nosso repertório linguístico e compreender sua estrutura lexical. Entretanto, é uma linguagem que, no estudo de Inglês, pode ser explorada, pois o vocabulário, as músicas, vídeos na LA podem ser trabalhados a partir de elementos não verbais, como imagens, sons, cores, etc.

A linguagem imagética, nesse sentido, pode trazer ainda mais contribuições no âmbito das aulas de LI, pois entendemos que a imagem pode vir a ser um alicerce para as práticas de estudo do idioma, para movimentos de autoria na língua. Dessa maneira, desenvolver um trabalho com a imagem é lidar com efeitos de sentido, pois esta abrange também a cultura do aluno, sua história e ideologia, ao passo que confronta seu espaço com o espaço que o outro ocupa e, nessa relação, ele pode visualizar a língua a partir sua própria maneira de pensar, agir, entender as coisas ao seu redor.

5 MARCAS, PISTAS E GESTOS DE AUTORIA NAS AULAS DE INGLÊS: VÍDEOS E BANNERS

Considerando que o trabalho com a imagem pode vir a ser um ponto de partida para a produção e circulação de sentidos outros no ensino de LI, e, conseqüentemente, para movimentos de autoria no idioma, vamos retomar as três práticas comuns à sala de aula, apresentadas no primeiro capítulo: tradução, classificação gramatical e decodificação textual, que serão mobilizadas agora como: tradução-imagética, estrutura da língua e interpretação textual.

Vale dizer que os termos, neste momento, mudaram conforme as mudanças que estamos promovendo com este trabalho, haja vista que nos retiramos de uma região de sentido estagnada e migramos para uma região polissêmica de significação. Estas práticas, ao serem mobilizadas na elaboração/construção dos vídeos e banners, encontram-se mais próximas de um ensino que possibilite a inscrição do aluno enquanto sujeito-autor do discurso, a partir de marcas, pistas (sinal), gestos de autoria.

Importante ressaltar que estes três termos são mobilizados na análise, mas, embora semelhantes, não são a mesma coisa. O primeiro, definido como *marcas de autoria*, terá referência em Aiub (2010), quando este o utiliza para pensar a prática da tradução; o segundo, a saber, *pistas (sinais) de autoria*, será utilizado principalmente em relação à estrutura da língua; e o terceiro, *gestos de autoria*, será utilizado como analogia aos gestos de interpretação aos quais se refere Orlandi (2005).

Neste entendimento, a tradução dos vídeos consistirá numa tradução-imagética, pelo fato de os alunos traduzirem a letra da música por meio de imagens, imprimindo nela *marcas de autoria*; e a classificação gramatical será mobilizada como estrutura linguística, afinal não temos como fugir da estrutura da língua, entretanto ela isolada, como era trabalhada, não oferece nenhuma mudança, mas pensada dentro de situações de contexto, significativas, pode garantir alguma *pista/sinal de autoria*; e a decodificação textual será tratada como interpretação textual, uma vez que o texto não será compreendido como um código, mas como um lugar de sentidos, em que são possíveis *gestos de autoria*.

Nossa análise, assim, será dividida em três seções, que discutem, respectivamente, memória e tradução-imagética; língua e estrutura; e sentido e interpretação. Embora os conceitos, em AD, sejam mobilizados cada qual numa seção, é importante dizer que, em nossa materialidade, eles se atravessam. Ou seja, memória, língua e sentido estão presentes, concomitantemente, nessas três práticas de ensino, que são desenvolvidas a partir dos vídeos e

dos banners. Optamos por dividir o trabalho dessa forma para facilitar nosso processo de análise. Vale lembrar também que as entrevistas realizadas com os alunos também constituem o corpus de pesquisa, e continuarão sendo mobilizadas ao longo da análise.

Dada a configuração da pesquisa, procuramos, então, verificar se um ensino de LI que fuja aos aspectos tradicionais da língua – repetição, cópia, estrutura –, inserindo o aluno noutro espaço, a partir de um trabalho com a imagem, o convida a assumir a função de autor no idioma, na medida em que lhe oportuniza produzir sentido na língua, por meio de uma prática que leve em conta suas vivências, interações e trocas de experiências.

5.1 A TRADUÇÃO E O TRABALHO COM A MEMÓRIA

A noção de memória é trabalhada por Orlandi (2013) em AD como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (2013, p. 31). Desse modo, a memória, em AD, não é entendida como um resgate histórico, uma memória cronológica, ou de arquivo, mas uma memória que vem interferindo no discurso do sujeito, atravessando-o, mesmo sem que ele perceba.

Payer (2012) afirma que “operar com a noção de memória supõe reconhecer que o funcionamento do que se chama de modo amplo de *memória* (histórica, social, cultural) tem como uma de suas bases materiais de funcionamento o discursivo” (2012, p. 92). Ou seja, é por meio do discurso, de algo já dito, que constituímos nosso dizer numa rede de memória. E, conforme Orlandi (2012), “A essa memória constitutiva, discursiva, chamamos interdiscurso” (2012, p. 171), que é definido, nas palavras da autora, como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (2010, p. 21).

E é o interdiscurso que vamos mobilizar nesse primeiro momento para a análise de nosso *corpus* de pesquisa, pois ele é “o lugar em que os sentidos se estabilizam ou se movimentam” (Orlandi, 2012, p. 171), em que os processos de significação da língua ocorrem. Para tanto, vamos verificar se os alunos, nos exercícios de tradução que apresentamos no primeiro capítulo, bem como nas práticas de ensino desenvolvidas nas aulas da autora, na Escola Henrique Fontes, foram oportunizados a constituir/construir sentidos que tem a ver com as suas vivências na escola, com o seu mundo.

Pensando nisso, vamos levar essa discussão à prática da tradução da LI no âmbito da sala de aula. Retomando as atividades de tradução que apresentamos anteriormente, vimos que esse processo está voltado, principalmente, ao alcance de um sentido e à descoberta dos

significados das palavras do texto. Isso significa que o texto guardaria sentidos que precisam ser revelados pelo aluno no trabalho de tradução, o que representa dizer que o processo de significação do texto encontra-se direcionado a um sentido único, absoluto, e, neste espaço, o aluno não é convidado a produzir outros sentidos.

E isso acontece, nas palavras de Mittmann (1999), porque “Efetivamente, o pensamento tradicional sobre tradução oculta o processo de tradução da mesma (o processo tradutório), em nome da ilusão de que o texto traduzido é capaz de carregar sem contaminação o significado transparente do texto original” (1999, p. 223), ou seja, sustenta-se uma ilusão de que é possível alcançar a matriz do sentido que o autor buscou imprimir ao produzir o texto. Essa ilusão percorre desde o processo de tradução de textos em sala de aula, até a tradução de livros, uma vez que, neste, o trabalho do tradutor é aproximar-se da obra original e, naquele, exige-se que o aluno assemelhe seu texto, convertido para a LM, àquele emitido pelo autor em LE, o que se deve, conforme nos apresenta Mittmann (2012), ao “imaginário da tradução como “transporte do significado do original de um idioma para outro”” (2012, p. 66).

Compreender o processo de tradução dessa forma, como uma cópia, uma transcrição entre línguas é, pois, pensá-lo numa relação de espelho entre a LE e a LM, em que não há possibilidade para outros sentidos senão aqueles já cristalizados no texto primeiro, cabendo ao tradutor apenas reproduzi-los, como se, nas palavras de Mittmann (1999), “esse apagamento fosse capaz de esconder o fato de que é precisamente esta voz que está ali presente, não como o outro, o intruso, mas como o enunciador do discurso da tradução” (1999, p. 227).

Essa forma cristalizada de pensar a língua, no entanto, reduz as possibilidades de construção de sentidos, pois as palavras, nesse caso, permanecem estáveis, intactas, impermeáveis a outros significados. Para Grigoletto (2011), “O sentido proposto como se já estivesse lá, que é fixado a priori pela soma das palavras, como se estivessem congeladas no dicionário, e que deve ser apreendido e não construído, é a negação da historicidade do texto e do leitor” (2011, p. 83).

Neste percurso, entendemos que, quando o tradutor traduz um texto, por mais que ele busque, de fato, aproximar-se dos sentidos ali veiculados pelo autor, há também uma circulação de sentidos outros, pois ele registra ali sua voz, imprimindo sua marca e deixando no texto pistas da PS que ocupa. Isso também deve ser levado para pensar a tradução no âmbito escolar, pois, quando o aluno traduz um texto do LD, ele não é um *intruso* nesse

processo, mas um sujeito que enuncia a partir de sua PS, de suas vivências, de suas ideologias. Nesse entendimento, Mittmann (1999, p. 224) afirma que

Numa perspectiva discursiva, podemos dizer que não é o texto original que serve de base para que se produza o texto da tradução, mas a imagem que o tradutor faz, não apenas do texto original, mas também do lugar do autor, do lugar do leitor, do seu próprio lugar, da imagem que faz de outros discursos, etc.

Na escola, o aluno, ao assumir o papel de tradutor, não é motivado a fazer essas imagens, do autor, do leitor, do lugar que ocupa, de outros discursos. Primeiramente, porque a prática da tradução, assim como tantas outras atividades, é muito restrita aos muros da escola, ou seja, o aluno não visualiza um leitor porque, de fato, não há; haja vista que seu texto geralmente fica limitado como exercício em seu caderno e não circula em outros espaços. Além disso, por essa fixação no alcance de um sentido único para o texto, o aluno também não tem abertura para se posicionar em relação ao lugar que ocupa ou aos sentidos que poderia mobilizar derivados de outros discursos. Nesse caso, o processo de significação do texto resume-se, em tese, à caça do sentido estabelecido pelo autor.

Mittmann (1999), em seu artigo *Heterogeneidade e função tradutor*, faz menção a dois autores, Hermans e Hattnher, que reapresentam a noção do processo tradutório, questionando essa ilusão de que a leitura de um texto deva alcançar a mensagem que o autor nele imprimiu. Nas palavras de Mittmann, esses autores

contestam na concepção tradicional sobretudo a negação da voz do tradutor, a exigência do apagamento desta voz e a ilusão de que a “boa” tradução é aquela em que se ouve nitidamente a voz do autor, sem a interferência da voz não autorizada do tradutor (1999, p. 226-227).

De maneira contrária ao processo de tradução que temos presenciado até agora na escola, Mittmann (1999), em concordância com as ideias de Hermans e Hattnher, pressupõe que, para traduzir, o tradutor também precisa ouvir sua própria voz tecendo o texto, sem a preocupação de ocultá-la para dar lugar apenas à voz do autor. Nesse sentido, a autora afirma, recuperando sua própria fala em outro trabalho, que

O processo tradutório é um processo de produção do discurso da tradução, que se materializará no texto da tradução. Não é um ato individual ou um mecanismo lingüístico de transferência de mensagens de um texto para outro equivalente, de uma língua para outra. É um processo em que se estabelecem relações de sentido com outros discursos, dentre eles o discurso dito “original”. O processo tradutório, portanto, ‘não começa, nem termina no tradutor’, mas ‘é um processo de relação de sentidos e de produção de discursos’. (MITTMANN, 1999, p. 225).

Nesse viés, o processo de tradução não é concebido enquanto decifração de código linguístico, no qual o que está em jogo é a transferência de mensagens de uma língua para outra, rumo ao alcance de determinados sentidos, mas enquanto prática discursiva, na qual se torna possível estabelecer *relações de sentido com outros discursos*, num diálogo travado entre o *discurso dito “original”* e o discurso outro que se está produzindo. Para refletirmos sobre essa diferença, Mittmann (1999, p. 227, grifo nosso) explica que

se na perspectiva tradicional tínhamos o autor como o senhor que dita o texto, e o tradutor como mero reproduzidor; na perspectiva discursiva, não se trata de o tradutor ocupar o lugar de senhor, capaz de produzir sozinho um texto seu com base no texto do outro. Na perspectiva discursiva, o tradutor é um **lugar no discurso**, ou ainda, é uma posição enunciativa, que se divide em várias posições-sujeito no discurso e, portanto, no texto da tradução.

Isso representa dizer que, na perspectiva discursiva, não há um senhor-autor ou um senhor-tradutor, haja vista que ambos assumem lugares no discurso e seu dizer/traduzir é marcado por todas as determinações inscritas ali. Não se trata, pois, de ditar o texto, mas produzir sentido a partir da PS que cada um ocupa, de modo que o autor não diminua o tradutor, tampouco o oculte ou elimine, ou vice-versa.

Para tratar da PS, do sujeito dividido, Mittmann (1999) recorre à questão da heterogeneidade constitutiva, de Authier-Revuz, dizendo que, ao trazer esta noção “para o estudo sobre o processo tradutório, podemos afirmar que a produção de sentido pelo tradutor – na leitura do original e na escrita da tradução – é determinada pelo interdiscurso” (1999, p. 227). Em outras palavras, o sujeito assume um lugar no discurso em relação ao texto original a partir da MD, de sua inscrição no interdiscurso. E nesse meio também, conforme afirma Furlanetto (2011), “[...] o mundo discursivo preexistente ressoa em [sua] produção, e fica disponível para sofrer algum tipo de remodelação” (2011, p. 52), o que significa que, na escrita da tradução, outros sentidos são mobilizados, visto que o tradutor os remodela conforme a PS que ocupa no discurso.

Partindo dessa concepção de tradutor, enquanto *lugar no discurso*, lançaremos este olhar às práticas de ensino que constituem nosso *corpus* de pesquisa. Nesse momento, então, vamos mobilizar os vídeos produzidos pelos alunos, que trazem uma relação entre texto verbal e imagem, de modo a verificar se a tradução da letra da música em imagens oportunizou o aluno a ocupar essa *posição enunciativa*, na qual várias PS são assumidas na/para constituição do discurso por essa rede de memória.

Nas atividades que envolvem imagens, geralmente solicita-se ao aluno que ele as interprete e produza sentidos, na linguagem verbal, a respeito do que vê. Por exemplo, se mostrarmos ao aluno a imagem de uma casa e pedirmos que traduza, em palavras, o que isto representa, ele poderá dizer: família, lar, abrigo, união, moradia, etc. Há vários sentidos que podem ser mobilizados numa só palavra. É, desta forma, em geral, que as disciplinas escolares desenvolvem a leitura de imagens, o que não deixa de ser uma forma bastante significativa de trabalhar a língua.

Entretanto, nesta seção, este processo acontecerá em ordem inversa, ou seja, vamos desenvolver o processo de tradução da letra da música em imagens que, sequencialmente, vão traduzindo a canção no decorrer do vídeo. Ou seja, o processo ocorre por meio da tradução da música em imagens pelo aluno.

Esse tipo de tradução, que lida com texto e imagem, tem raízes nas histórias em quadrinhos (HQs), importadas em diferentes países, que, para ter um alcance mundial, são traduzidas em diversas línguas, na língua oficial destes países em que são comercializadas. O processo tradutório das HQs elenca elementos culturais, sociais, ideológicos, em que entram em jogo outras percepções, outros sentidos, outras formas de pensar/ver o mundo, conforme a cultura de cada país, de cada região em que são veiculadas.

O texto, nas HQs, remete à imagem, e ambos se sustentam no processo de tradução, numa relação de interdependência, ou seja, texto e imagem se completam para a produção de sentidos. Em nosso trabalho, com a leitura da música por meio de imagens, vamos pensar, por outro lado, numa relação em que não há interdependência, ou seja, para que, embora o texto se mantenha, neste caso, a letra da música, as imagens possam ser sempre outras, resultantes de diferentes efeitos de sentido. Com isso, buscamos aqui verificar se o aluno, ao realizar a tradução da música por meio da linguagem imagética, é convidado a interpretar a letra sem a exigência de alcançar um sentido “correto”, e se, nesse processo, lhe é oportunizado ocupar seu *lugar no discurso* ao *remodelar o texto* a partir de sua PS, de sua inscrição no interdiscurso e, nesse espaço, assumir autoria na língua.

Vamos à análise de nosso corpus de pesquisa, trazendo as imagens dos vídeos produzidos a partir da letra da música *Imagine all the people*:

Figura 16 – Vídeo *Imagine all the people 1*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

As imagens acima – representadas, de um lado, por uma multidão na rua, de outro, por vários indivíduos com máscaras e, ainda, por um coração formado por milhares de pessoas – descrevem o que significa o refrão da música *Imagine all the people* para o aluno, ou melhor, traduzem o sentido desse verso para ele. O processo de tradução se estabelece, aqui, por meio dos sentidos que o aluno veicula e atribui, em forma de imagem, à letra da música. Para que possamos compreender a significação da imagem, Souza T. (1998), afirma que é preciso “entender tanto como ela se constitui em discurso, quanto como ela vem sendo utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais” (1998, p. 4). Para tanto, a autora explica que

uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar. Um olhar que trabalha diferente quando da leitura da imagem. Enquanto a leitura da palavra pede uma direcionalidade (da esquerda para a direita), a da imagem é multidirecionada, dependendo do olhar de cada "leitor". (1998, p. 4).

É possível dizer, então, a imagem só se torna visível a partir de um trabalho de produção de sentidos, de interpretação, que se dá, por exemplo, quando o aluno seleciona *a multidão, as pessoas mascaradas e o coração coletivo*, na figura x, para representar o texto verbal, num movimento de significação que se estabelece entre *a imagem e o olhar*, e não só, pois também é preciso *ver/interpretar*, de modo que seja possível dar sentido. Nesse processo,

o caráter multidirecional da linguagem imagética permite que o aluno signifique, traduza o texto a partir do olhar e ver que ele busca imprimir nessa instância.

Quando a letra da música diz *Imagine todas as pessoas*, o aluno tem a liberdade de pensar como seriam essas pessoas, que, num primeiro momento, neste vídeo, são, para ele, pessoas que encontramos nas ruas no dia a dia, na ida ao trabalho, no comércio, em meio à vida agitada da cidade. E num segundo momento, são pessoas que usam máscaras, que escondem sua face, podendo representar aqueles que não reconhecem/assumem seus erros, aqueles que vivem arraigados a mentiras, atos falhos, falsidade ou, ainda, aqueles que a cada dia põem uma máscara para sair de casa, não sendo os mesmos lá fora, e a tiram ao retornar. Num terceiro momento, em que as pessoas formam um coração, o aluno traduz esse verso imprimindo a ele um sentido distinto daquele que fez anteriormente, pois pensa nas pessoas, aqui, num movimento de solidariedade, união e amor.

Pensar o texto a partir dessa gama de sentidos que se instaura no trabalho com a imagem é permitir ao aluno manifestar-se no processo de tradução por meio de seu *olhar de “leitor”*, como nos apresentou Souza T. Nesse entendimento, a proposta, aqui, para o desenvolvimento do processo de tradução, é ir de encontro à prática que tem sido empregada na escola – sentido literal, único –, de modo a mobilizar a produção de sentidos outros, a partir de uma perspectiva tradutório-imagética¹⁶. Nela, há um rol de sentidos que podem ser mobilizados na medida em que diferentes imagens podem ser escolhidas pelo aluno para traduzir o texto, para produzir outros sentidos na leitura da música.

Essa tradução do texto por meio de imagens garante ao aluno determinada autonomia na língua, uma vez que o processo de tradução dá abertura para a constituição de outros sentidos possíveis, afinal entendemos, assim como Medeiros (2013), no artigo *Sujeito-Tradutor: Dizeres e Silenciamentos*, que

O processo de tradução não consiste apenas em “passar de uma língua para a outra” [...]. Traduzir consiste principalmente em assumir um dentre os diversos efeitos de sentido possíveis e, a partir daí, reconstruir o texto trabalhado em outro idioma. (2013, p. 01).

Em outras palavras, traduzir um texto não se resume apenas em deslocar palavras de uma LE à LM, pois, nesse tipo de tradução, é comum o aluno recorrer a ferramentas como o Google tradutor, ou dicionários online, por exemplo, e encontrar ali um sentido “x” para o

¹⁶ Esse é um termo criado pela autora dessa pesquisa para se referir à maneira como estamos entendendo o processo de tradução neste contexto.

texto, sem a possibilidade de interpretá-lo de um modo diferente. Todavia, traduzir, conforme salientou a autora, consiste em *assumir um dentre os diversos efeitos de sentido possíveis* num texto, tais quais, para nós, podem derivar tanto da linguagem verbal quanto da imagética.

É nesse sentido também que os PCN+ consideram o processo tradutório, ao afirmar que “ao traduzir um texto em língua estrangeira para a língua materna, o aluno deve fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas que melhor reflitam o texto original, num processo de transcrição lingüística representado pela transposição textual de uma língua para outra” (1999, p. 96). Isso, portanto, dá sentido às palavras de Medeiros, quando afirma que *traduzir não é apenas passar as palavras de uma língua para outra*, pois o processo de tradução requer *transcrição*, e não transcrição dos elementos da língua.

Nestes termos, em nossa análise, voltamo-nos à tradução-imagética realizada a partir de imagens selecionadas pelo aluno, que para ele melhor representam o verso da música. Ainda no mesmo vídeo, abaixo apresentamos mais um recorte:

Figura 17 – Vídeo *Imagine all the people 2*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

Os recortes que trouxemos acima são acompanhados dos seguintes versos, respectivamente: *Living life in Peace*, que pode significar *Vivendo a vida em paz*; e *And no religion too*, podendo ser entendido como *E nenhuma religião também*. O primeiro recorte traz a imagem de duas pessoas se abraçando e segurando um cartaz que diz: *Free Hugs*, que significa *Abraços grátis* ou *gratuitos*; o segundo recorte traz a imagem de mãos femininas segurando uma vela.

A partir da significação por imagens dada ao verso da música, verificamos que o trabalho de tradução aconteceu a partir da língua fazendo sentido para o sujeito, uma vez que lhe possibilitou imprimir sua marca no processo tradutório, em que os alunos selecionaram imagens que têm a ver com seu lugar na sociedade. Essa forma de pensar o processo tradutório vai ao encontro das ideias de Aiub (2010), que fala que a tradução

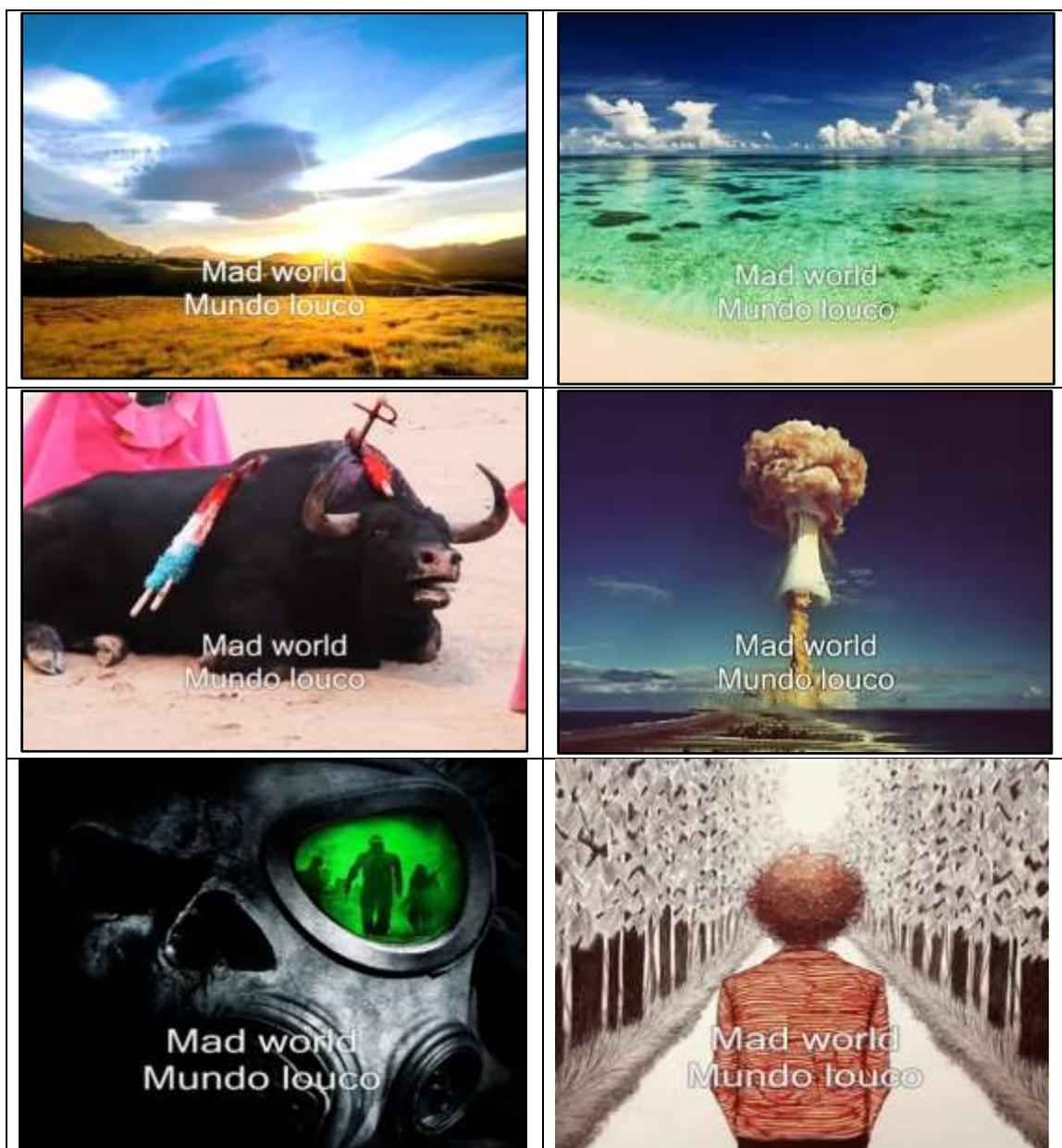
sempre irá trazer marcas do sujeito que versa ou traduz, colocando em seu texto traduzido ou vertido pistas de um contexto sócio-histórico distinto, de condições de produção distintas, pois, mesmo que no momento da passagem de uma língua para outra o tradutor tente “se apagar” do texto, ele se coloca justamente quando faz isso. (2010, p. 94).

Isso representa dizer que a escolha dessas imagens propriamente ditas, pelo aluno, para representar a letra da música, consiste numa marca deixada pelo sujeito nesse processo, pois a opção que faz por uma ou outra imagem resulta num movimento de significação do texto. Nesse caso, *Viver em paz*, para ele, significa ter liberdade para abraçar as pessoas, compartilhar momentos, vivenciá-los ao lado de quem se ama. E a ausência de religião, conforme sua leitura, pode traduzir-se numa vela acesa, representando a luz que ilumina a todos, independente de filiação religiosa.

Essa tradução, que o aluno faz por meio da imagem, se dá conforme seu *contexto sócio-histórico*. Isso é possível percebermos, num primeiro momento, quando, por exemplo, tomando por base as salas de aula em que desenvolvemos a pesquisa, diferentes estilos musicais fizeram parte do trabalho: eletrônico, blues, clássico, country, etc., o que representa que cada aluno fez sua escolha a partir das posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico.

Num segundo momento, temos essa percepção ao analisar as imagens, pois *Living life in Peace e And no religion too* são versos que, para outro aluno, podem significar de maneira distinta, a partir de outra imagem. Assim como, se o mesmo aluno que construiu o vídeo, realizando esse processo tradutório, em outro momento o fizesse, poderia este também optar por outras imagens, diferentes destas escolhidas aqui. Isto, porque, assim como afirma Mittmann (1999), “cada tradução de um texto marcará também suas diferenças, pois será resultado de novas condições de produção de discurso, de diferentes relações de sentido” (1999, p. 225-226). É importante dizer que estamos entendendo condições de produção, aqui, conforme Orlandi (2001), que afirma que “Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (2001, p. 30) na produção do discurso.

O processo tradutório, nesse entendimento, acontece a partir da construção de sentidos em relação às condições de produção do texto, ou seja, a significação do texto tem a ver com as circunstâncias – sujeito e situação – nas quais ele é produzido. Ou seja, as condições de produção do texto, neste caso em LE, podem levar o aluno a interpretá-lo de uma forma ou de outra. Para ilustrar essa reflexão, vamos observar as imagens escolhidas para a construção do vídeo elaborado a partir da música *Mad World*, de Gary Jules:

Figura 18 – Video *Mad World 1*

Fonte: Arquivo da professora (2013).

As imagens acima foram escolhidas pelo aluno para representar o "mundo louco" no qual vivemos. Mad World é o refrão da música e, por isso, é repetido várias vezes ao longo da letra. A cada entrada do refrão, o aluno colocou uma imagem diferente para simbolizá-lo.

Essas imagens instalam um contraste da realidade, ao passo que o mundo louco pode significar de diferentes maneiras, tanto em paisagens paradisíacas, que suscitam o encanto de lugares esplêndidos, quanto em situações da realidade, como nas touradas, que carregam uma tradição cultural impugnada por quem não admite maus tratos aos animais; ou ainda, acontecimentos da história, como a explosão da bomba de Hiroshima, que marcou o terrorismo e a malevolência contra a humanidade, em 1945.

A produção de sentidos que se estabelece aqui é proveniente das condições de produção do discurso, que, nas palavras de Orlandi (2001), “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (2001, p. 30). A partir das condições de produção é que diferentes relações de sentido foram mobilizadas para a tradução: num primeiro momento, o aluno considera imagens que representam paz, tranquilidade, equilíbrio, calma; enquanto que, num segundo momento, utiliza imagens de desastre, tragédia, crueldade, sofrimento. Nessa discussão, o mundo louco poderia ser representado por tantas outras imagens, porém, conforme discutimos no campo da AD, Orlandi afirma que “o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição [...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico” (2006, p. 17).

Nesse entendimento, o sentido da imagem foi determinado pela PS assumida nesse discurso. Isso representa dizer que o aluno escolheu várias imagens (esquecimento 2) entre tantas que poderiam representar o mundo louco do verso da música. Nessa perspectiva, a PS assumida pelo aluno determinou a escolha pela imagem, e o sentido se fez nessa relação com a ideologia, com os fatores sociais, históricos e linguísticos, pois é, neste espaço, que o sujeito se constitui e proporciona abertura para que os sentidos circulem, como na letra da música abordada, em que os sentidos deslizam de uma direção a outra, dando lugar à interpretação.

Em AD, sentido e sujeito se constituem numa relação com a história, o que quer dizer que, para estabelecer essa comparação entre o lado do bem e o lado do mal, o aluno recorreu a uma rede de memória. Corroborando esta ideia, Grigoletto (2011) nos traz que “é na relação com sua memória discursiva (MD) que os sentidos de um discurso se produzem, na relação entre a língua em sua materialidade e a história com suas contradições” (2011, p. 298).

Ainda nesse vídeo, referente à música Mad World, o aluno traz, a seguir, imagens de conflitos que ocorrem em outros países e os que ocorrem em nosso país. Evidenciamos essa analogia de confrontos sociais, políticos, ideológicos na seguinte imagem:

Figura 19 – Vídeo *Mad World 2*

Fonte: Arquivo da professora (2013).

As imagens acima simbolizam os tanques de guerra percorrendo ruas de um estado da Síria e, ao canto direito da imagem, há a realidade social brasileira, em que as perseguições policiais são constantes, por tráfico, assaltos, homicídios, etc. É a cultura estrangeira em confronto com a cultura brasileira, revelando semelhanças e diferenças no meio social. O aluno traduz a letra da música fundamentando-a em aspectos reais de seu cotidiano. Para Ferreira (2011, p. 61),

Para compreender a cultura de um povo, de um grupo, é preciso conhecer a sociedade onde ele vive e está. É na vida em sociedade que as diferenças entre culturas constituem a imensa diversidade que nos torna parte da humanidade, encontram sentido e ganham expressão como realidade.

A produção do vídeo, nesse sentido, contribui também para se discutir essas diferenças culturais, que são importantes na formação do aluno. Estudar a LI, nesse sentido, é mergulhar na cultura do outro, sem necessariamente vivenciar a cultura americana, pois o Inglês é um idioma do mundo. Valorizar o país no qual o idioma é língua oficial faz parte, porém estudar apenas o inglês dos Estados Unidos e o inglês da Inglaterra é restringir um estudo sobre a cultura a apenas estes países.

A forma como estamos concebendo o processo tradutório-imagético, nesse sentido, desfaz o caráter hegemônico que se concentra tão somente sobre esses dois países, ao passo que deixa intervir também a cultura de outras regiões, conforme vimos no vídeo *Mad World*, que trouxe à tona a bomba de Hiroshima, lançada no Japão, e os conflitos militares da Síria. É desse modo que o ensino de LI deve caminhar, proporcionando ao aluno a vivência com diferentes culturas, sem fazer juízo de valor entre uma ou outra.

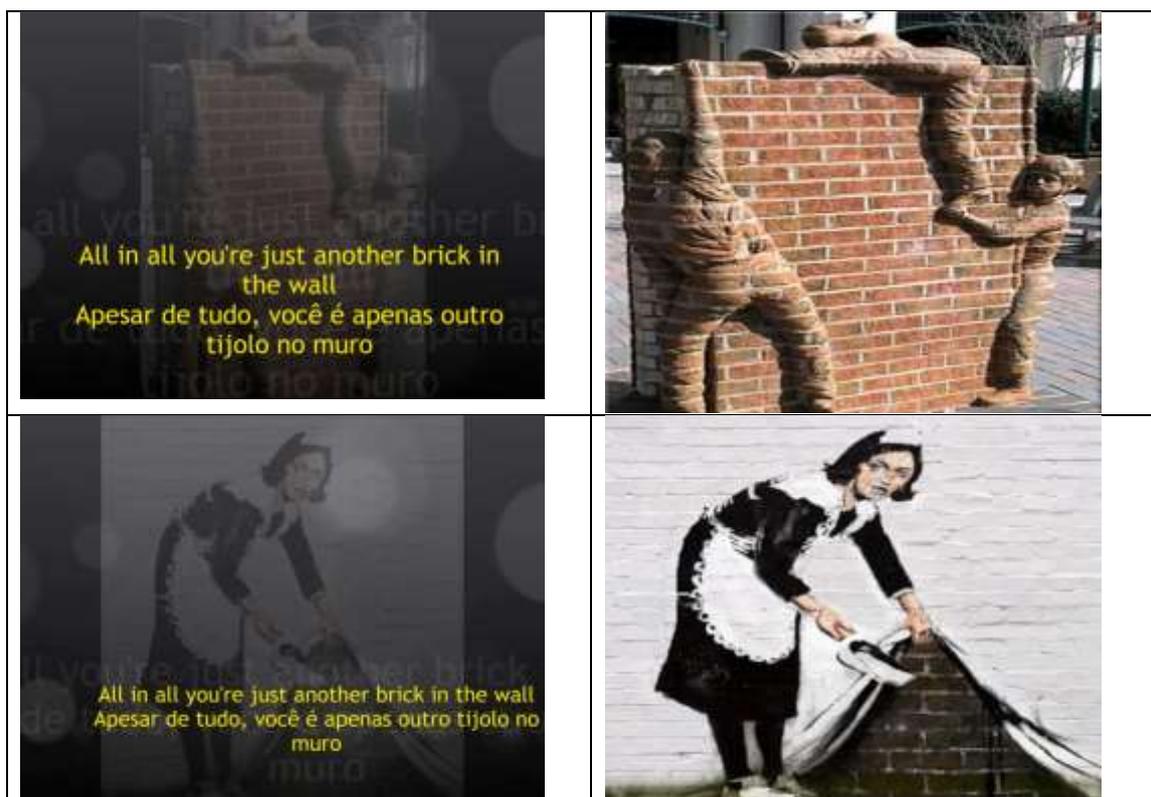
Nesse entendimento, a LI, enquanto idioma falado por milhões de pessoas, deve suscitar possibilidades para questionamentos, adversidades, estranhamentos, contrapontos e proximidades entre culturas. O idioma, nesse sentido, poderia ser ensinado com vistas a discutir esses problemas sociais, pois assim como traz a PCSC (1998), “é a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico (cultural)” (SANTA CATARINA, 1998, p. 94).

Inserido nesse espaço, o aluno pode emitir opiniões, pensar sobre, interpretar a realidade e, dessa maneira, constituir-se autor, à medida que, assim como apresenta Orlandi (2006), “responde pelo que diz ou escreve” (2006, p. 24). Assumir essa responsabilidade no dizer é, pois, lidar com sinais de autoria no idioma em questão.

A maneira como estamos entendendo o texto, aqui, vai ao encontro do estudo de Medeiros e Mittmann, que entendem a prática da tradução como a possibilidade de assumir um dentre os diversos efeitos de sentido possíveis no texto, sem que, para isso, haja transporte de significados entre línguas. A AD, conforme nos traz Orlandi (2005), “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como está investido de significância para e por sujeitos” (2005, p. 26). No processo de tradução, nesse caso, busca-se compreender como o texto em LI, enquanto objeto simbólico, vai significar para e por sujeitos ao passar por uma *transcrição* para a LM, conforme nos disse Mittmann.

Nesse tratamento teórico, seria possível, a partir de um trabalho com diferentes formulações de sentido, levar o aluno a assumir seu espaço na língua, ao responsabilizar-se por seu dizer. Mittmann (2012) desenvolve o conceito de função-tradutor, explicando que esta “lida com o estar entre duas línguas, como princípio que leva ao efeito de proximidade entre dois discursos, ou mesmo de amalgamento” (2012, p. 72). A autora acrescenta que “A função-tradutor seria, portanto, uma função do sujeito (interpelação, tomada de posição) no processo da tradautoria, ou seja, da construção da autoria no processo Tradutório” (2012, p. 72). A função-tradutor, nesse caso, tem relação com o lugar no discurso ocupado pelo sujeito que traduz, como já apresentamos anteriormente.

Vamos, então, à análise de mais um vídeo, elaborado a partir da música *Another brick in the wall*, de *Pink Floyd*, para verificar se o aluno assume a função-tradutor nessa proposta de ensino e, conseqüentemente, ocupa o espaço de autor na LI.

Figura 20 – Vídeo *Another brick in the wall 1*

Fonte: Elaboração dos alunos (2013)

As imagens acima foram selecionadas pelo aluno para traduzir o trecho “All in all you’re just another brick in the wall”, que quer dizer “Apesar de tudo, você é apenas outro tijolo no muro”. O verso denuncia como muitos alunos se sentem no âmbito da sala de aula, metaforicamente falando, como verdadeiros tijolos que sustentam um espaço vazio, sem voz para emitir suas opiniões, sem perspectiva, expectativas ou qualquer motivação para o ensino. Podemos verificar, aqui, uma crítica social dos alunos à instituição Escola, em especial, ao autoritarismo dos professores.

O sentimento de ser apenas mais um tijolo no muro é reflexo de um ensino que, durante muitos anos e, de certa forma, ainda nos dias atuais, acontece de modo massificador, uniforme, cerceando o aluno quando censura o que este pode/deve pensar, falar e como deve agir frente às questões discutidas no âmbito escolar. Nesse entendimento, ao aluno é vedada a condição de assumir um posicionamento em relação ao que é debatido no espaço da sala de aula. Em outras palavras, o aluno é proibido de circular pelas FDs, pois a censura age sobre o que ele sabe (o já-dito) e assim o faz para evitar que haja trabalho histórico do sentido e, conseqüentemente, ele se constitua enquanto sujeito.

Isso representa dizer, nas palavras de Orlandi (2007), que “O gesto da censura lesa o movimento da identidade do sujeito na sua relação com os sentidos. Ele lesa de algum modo

a história” (2007, p. 130). A censura, por assim dizer, controla o movimento dos sentidos, fazendo o aluno se sentir como apenas outro tijolo no muro.

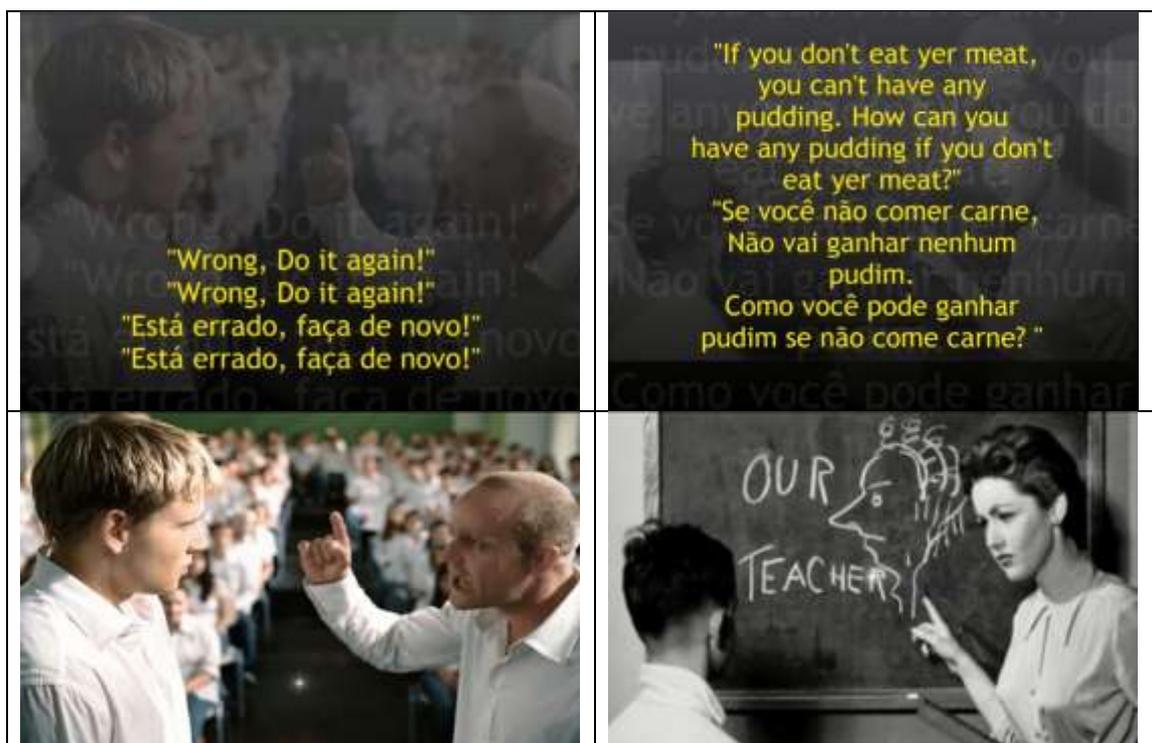
Para ele, ocupar essa posição, numa FD tradicional, representa realmente ser um tijolo no muro, imobilizado, paralisado, sem possibilidade para se “mexer”, o que é possível percebermos nas imagens. No entanto, as duas primeiras indicam que, mesmo sendo apenas tijolos no muro, os alunos, ali imbricados/presos, tentam fugir, numa tentativa de escape, afinal a censura não é completamente eficaz, pois os sentidos não são estanques, eles vazam; nas duas últimas imagens, temos uma faxineira, aqui na posição de professor, colocando a sujeira embaixo do muro, o que nos remete ao ditado popular “Varrer a sujeira para debaixo do tapete”, que significa, nesse contexto, que o professor, em seu trabalho pedagógico, muitas vezes, continua a ministrar suas aulas da mesma maneira que faz há anos, sem preocupar-se em se atualizar ou buscar novas maneiras para o ensino.

Essa postura, por parte do professor, mantém na escola um clima organizacional tranquilo, em que tudo está aparentemente bem, no entanto, o esquivo à resolução dos problemas que atravessam o ensino vem culminar nas lacunas de aprendizagem dos alunos, que dizem não saber nada de Inglês, não conseguir falar no idioma, não compreender uma conversação ou expressar-se na língua.

Em vista dessas considerações, a respeito das imagens escolhidas pelo aluno, podemos afirmar que, nesse processo tradutório-imagético, o aluno se posicionou em relação ao texto, assumindo efeitos de sentido na língua (professor enquanto faxineiro, alunos enquanto tijolos). Esse movimento, portanto, permitiu ao aluno experienciar a função-tradutor no âmbito da sala de aula, o que consistiu, conforme nos apresentou Mittmann (1999), numa tomada de posição no processo de tradutoria. A autora acrescenta, ainda, que a função-tradutor “organiza a heterogeneidade de vozes, como a posição-sujeito do tradutor, e posição-sujeito do autor (ou a imagem que o tradutor tem dela), além das outras vozes vindas do interdiscurso e que entram no texto da tradução” (1999, p. 232).

Nesse entendimento, o aluno, assumindo a função-tradutor no texto, no espaço escolar, organiza as vozes do autor, sua própria voz e, ainda, outras vozes que atravessam o discurso tradutório.

A seguir, ainda nesse mesmo vídeo, apresentamos mais imagens que retratam essa função assumida pelo sujeito no processo de tradução.

Figura 21 – Video *Another brick in the wall 2*

Fonte: Arquivo da professora (2013).

É possível percebermos que a letra da música traz ordens e condições que norteiam como o aluno deve atuar no âmbito da sala de aula. Num primeiro momento, vamos, então, nos valer desses versos para pensar o ensino de LE na escola, visto que a escolha dessa música e dessas imagens pode ter partido de uma identificação do aluno com o que vivenciou ao longo de sua jornada no âmbito da sala de aula. Num segundo momento, então, trataremos da função-tradutor exercida pelo aluno ao escolher essas imagens que, para ele, retratam o cenário escolar.

As imagens acima, em consonância com os versos da música, fazem alusão à postura autoritária do professor em sala de aula, aquele que, muitas vezes, exerce controle de pensamento sobre os alunos. Trazendo essa discussão para o ensino de língua, conforme já discutimos em capítulos anteriores, quando comparamos o ensino de LI de dez anos atrás com o vigente, verificamos que a forma com que o professor conduzia e, em muitos casos, ainda conduz as aulas, projetando modelos, privilegiando estruturas gramaticais e controlando os gestos de interpretação, bloqueia a circulação do sentido em sala de aula.

No verso “Se você não comer carne, não vai ganhar nenhum pudim”, há um discurso dominante imperando, pois este impõe ao indivíduo uma coisa para receber outra em troca, caso contrário não será reconhecido, ou terá uma punição, etc. No campo da AD, torna-

se possível relacionarmos esse emprego da língua ao discurso autoritário (DA), citado por Orlandi para se referir ao discurso pedagógico (DP).

Na ocasião, Orlandi (2011) afirma que o DA “resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando)” (2011, p. 16). E, da mesma maneira, nos versos que trouxemos, verificamos a presença deste tipo de discurso, a partir do uso de imperativos, como “Faça de novo”, ou subjuntivos, denotando uma condição, à medida que se lê “Se você não fizer isso, não terá aquilo”. Além disso, nessas falas, também percebemos que há controle da polissemia, como tratou Orlandi (2011), controle de gestos de interpretação, como dissemos acima, uma vez que solicitar ao aluno que faça novamente o exercício implica dizer que este estava errado, que as palavras que usou não eram exatamente essas ou que o sentido correto a ser impresso não era aquele.

Nessa perspectiva, o aluno não tem chance de fazer o exercício de forma diferente, pois já está predeterminado como deve ser, como deve acontecer, etc. Bolognini, Pfeiffer & Lagazzi (2009) afirmam que “O discurso escolar configura-se como autoritário porque tende a interditar a circulação de diferentes sentidos, privilegiando a produção de um único” (2009, p. 23), o que vem resultar numa repetição que fotocopia/xeroca o dizer do professor, a fim de alcançar a resposta correta.

Nessa discussão, a frase *If you don't eat yer meat, you can't have any pudding* diz, no âmbito das aulas de LI, que: Se você não seguir os modelos corretamente, você jamais aprenderá Inglês. Isso significa que, se o aluno não fizer as atividades conforme proposto pelo professor, estas não serão aceitas, serão desconsideradas, corrigidas e reformuladas/refeitas conforme as orientações que lhe forem repassadas.

Esse movimento, pelo qual o aluno tem que atender ao que o professor diz ou ao que o manual didático prescreve, tem relação também com o que Orlandi (2013) entende por repetição empírica (mnemônica), efeito papagaio (2013, p. 54), em que não há possibilidade de o sujeito fazer diferente, consistindo apenas em exercício de cópia.

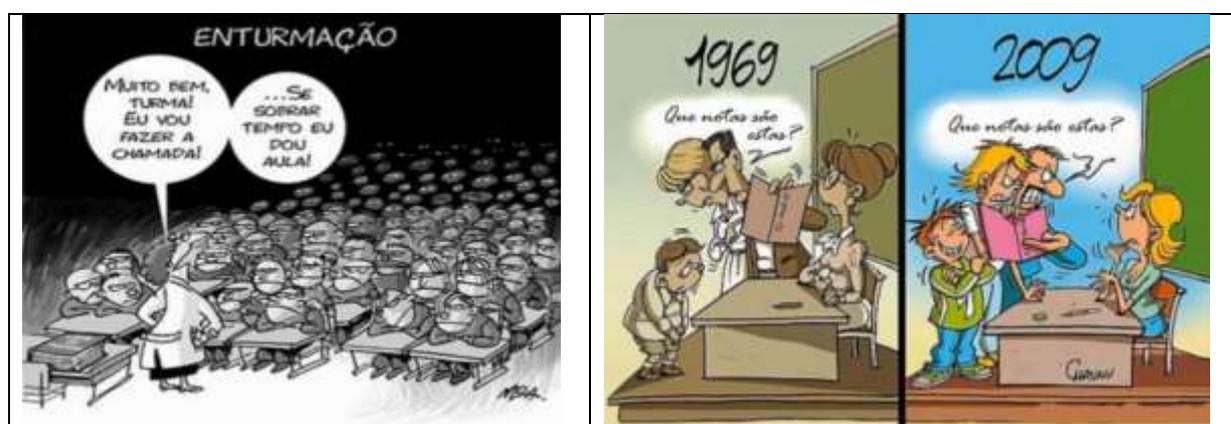
A forma como estamos compreendendo o ensino de LI, em nossa pesquisa, no entanto, vai na contramão do discurso autoritário e da repetição empírica, conforme Orlandi, pois nosso objetivo consiste em oportunizar ao aluno vivenciar a autoria no idioma, o que, nesse tipo de exercício com a língua, inviabiliza essa possibilidade. Vale lembrar que a análise que fizemos até aqui diz respeito à letra da música apenas, pois entendemos que, tratando-se de escola, poderíamos explorar os sentidos veiculados pela canção. Feito isto, vamos, agora, verificar a tomada de posição do aluno no processo tradutório-imagético.

Ao trazer à tona novamente a frase “Está errado, faça de novo”, constatamos que o aluno atribuiu a esse verso a imagem de um professor que, aparentemente, parece muito nervoso, pela seriedade e a forma com que aponta o dedo, contestando alguma coisa, em frente a toda uma turma, na sala de aula. A repetição desse enunciado “Wrong, do it again, Wrong, do it again” talvez possa ter contribuído para que o aluno assim o interpretasse/traduzisse. Como já falamos, as imagens que o aluno escolheu, para a construção desse vídeo, também podem ter a ver com os anos em que frequentou a escola, quando ouvia, por exemplo, o professor sinalizar que sua tarefa não estava correta ou que deveria refazer a atividade.

A tradução que o aluno deu a essa letra, nesse sentido, tem a ver com suas vivências, com sua PS. Isso reafirma a noção de função-tradutor que temos defendido para o processo de tradutoria, conforme Mittmann nos apresentou, pois é em atividades desse tipo, em que não há controle da polissemia, tampouco exercício mnemônico, que o aluno encontra espaço para se constituir autor no idioma, na medida em que encontra em seu dizer um sentido para o que está desenvolvendo na língua.

Da mesma forma, as imagens abaixo também retratam o posicionamento assumido pelo aluno em relação à escola, pois, ao final do vídeo, quando não há mais letra na música, apenas melodia, ele registra algumas situações que ocorreram, ou ainda ocorrem, no espaço escolar, que fizeram, ou ainda fazem parte, do ciclo escolar, e que ele registra no vídeo, porque presenciou ou porque acredita que são imagens que marcaram a história da instituição escola ao longo do tempo.

Figura 22 – Vídeo *Another brick in the wall 3*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

As imagens acima se referem a charges que circularam/circulam nas redes sociais nos últimos tempos. A primeira diz respeito à enturmação, que, em 2013, movimentou

protestos e manifestações de alunos e professores nas ruas, e, por fim, não vigorou. Nesse sentido, a escolha dessa imagem contribuiu para se pensar o sistema educacional brasileiro, que, num dado momento, buscou amontoar os alunos em sala de aula para reduzir as turmas e diminuir a carga horária dos professores.

A imagem indica a insatisfação do aluno frente à enturmação, visto que salas superlotadas e sem condições físicas para suportar o excesso de alunos poderiam comprometer sua aprendizagem, conforme se lê: “Muito bem turma, eu vou fazer a chamada...se sobrar tempo eu dou aula”. Ou seja, aqui o ensino assume um papel secundário, uma vez que o professor se obriga a fazer a chamada em primeiro lugar, para fins de registro no diário de classe, e, com o excesso de alunos em sala de aula, acaba perdendo um tempo precioso para a execução das aulas.

A segunda charge traz à tona outro problema decorrente do ensino: a inversão de papéis entre aluno e professor, pois, de um lado, enquanto o aluno era responsável por suas notas baixas, de outro, o professor tem perdido sua autoridade ao ser considerado culpado pelo insucesso na média escolar dos alunos.

Essa situação tem sido comum no âmbito da sala de aula, pois antes o professor assumia uma posição diferente de agora em relação ao ensino, era autoritário, exigente e os alunos portavam-se bem, o obedeciam e respeitavam. Hoje, no entanto, muitas mudanças aconteceram, e o aluno, por vezes, é negligente e indisciplinado em sala de aula, o que faz com que o professor não consiga/possa assumir a postura de antes, afinal, assim como podemos visualizar na imagem, ele é repreendido pelos pais e acusado de não exercer sua tarefa de “educar” os alunos.

Outra leitura que fizemos desta charge é de que o aluno, desde 1969 reproduzindo conteúdos, de certa forma, tem razão de nos dias atuais não produzir outros sentidos, outros gestos de interpretação, e assim, o professor, ao longo de todos esses anos priorizando a repetição mnemônica, conforme nos apresentou Orlandi, está, agora, arcando com as consequências de um ensino que não dará mais certo.

Desse modo, cada vez que a escola, em conformidade com os documentos oficiais, tem buscado historicizar os sentidos, o que só é possível quando o dizer não é um só, tem esbarrado nos obstáculos que seu próprio sistema construiu, visto que durante muito tempo privilegiou dizeres únicos, sedimentados, e não deu chance para o aluno se expressar, o que pode ser evidenciado na seguinte fala:

Aluno 29: [...] criar um filme em inglês e depois explicar em inglês na frente da sala foi **superar uma barreira**.

Nessa fala, podemos perceber que o aluno não está habituado a esse tipo de atividade, e, por isso, a construção do vídeo foi classificada, por ele, como a superação de uma barreira. Isto, porque, conforme discutimos acima, a escola, ao trabalhar numa perspectiva tradicional, não dá espaço para que atividades como essas, por exemplo, aconteçam de maneira espontânea, sem que o aluno as considere uma barreira senão intransponível, mas uma tarefa *hard level*¹⁷. No entanto, não estamos dizendo que entender a elaboração do vídeo e a explicação para os colegas como um desafio não seja válido para o aluno, afinal quando ele se sente desafiado, há mais chances para que desenvolva um trabalho mais articulado. O que estamos discutindo é que atividades como essa deveriam fazer parte do ambiente escolar de forma mais natural, de modo que o aluno se sentisse mais à vontade, por exemplo, para ir à frente, na sala de aula, e expressar-se na língua que está aprendendo.

A proposta de atividades diferenciadas, como a que apresentamos, faz com que o professor desarrume todo um sistema que, ao longo de décadas, cimentou os alunos, como se fossem apenas tijolos no muro. A execução dessas atividades provoca resistência, pois, conforme tratamos em capítulo anterior, o que é novo, de certa forma incomoda, e isso incomoda ao aluno, que sempre repetiu, transcreveu, decodificou, classificou, e agora precisa criar, imaginar, inventar, pensar.

Entretanto, concomitantemente a essa resistência que o aluno apresenta ao que é “novo”, há também sua renúncia à realização de exercícios de repetição, à memorização de fórmulas, à cópia de modelos, pois ele busca e quer, sim, fazer diferente, entretanto, apresenta dificuldades devido ao ensino regrado que, desde muito tempo, a escola executou/executa, o que tem resultado em notas baixas, e déficit de aprendizagem, conforme vimos na charge.

Esse fazer diferente, no entanto, é possível, à medida que, assim como trouxemos nesta seção, o aluno é estimulado a assumir um *lugar no discurso*, uma posição, a traduzir um texto a partir de suas vivências, de seu pré-construído, o que não significa, nas palavras de Orlandi, “que o sentido possa ser *qualquer um* e que todas as interpretações sejam equivalentes¹⁸” (2003, p. 57), mas que o aluno possa ter aí uma margem de manejo da língua que está aprendendo, podendo se expressar à sua maneira, ao ter liberdade para pensar, expor sua opinião, deixar sua marca no texto, etc.

Foi por essa forma de pensar que propusemos ao aluno a construção do vídeo, pois acreditamos que, por meio de uma seleção de imagens, ele poderia traduzir a letra da

¹⁷ Hard level significa, aqui, um nível extremamente difícil.

¹⁸ Equivalente, neste contexto, refere-se a algo de mesmo valor, válido.

música do seu jeito, construindo ali seu dizer na função de tradutor, tornando possível culminar esse trabalho em movimentos de autoria.

Nesse sentido, a tradução de um texto por meio de imagens, proposta na Escola Henrique Fontes, pode vir a ser um ponto de partida para a autoria na sala de aula de LI, o que podemos constatar também nas falas dos alunos a respeito da atividade com vídeos:

Aluno 30: [...] foi algo que fizemos com nosso nome, **pensamento, criatividade, e conhecimento para elaborar.**

Aluno 31: [...] pude criar várias coisas com as minhas ideias, ou as de um grupo, no caso. Não fiquei dependente de livros e sim, consegui aprender com as minhas **próprias criações.**

Ao relacionarmos essas falas com o processo de tradautoria ao qual se refere Mittmann (1999), verificamos que, por meio deste trabalho de tradução da música em imagens, o aluno tomou uma posição, enquanto sujeito do discurso, ao desconstruir os sentidos do texto, sua noção de literalidade e homogeneidade, passando a lidar aí com outras leituras, a partir de suas *próprias criações*. O trabalho de tradução envolveu, conforme Mittmann (2012), um “jogo de tensões, embates, disputas, turbulências acionado na leitura do texto base pelo tradutor” (2012, p. 74). E é nesse jogo que há lugar para a autoria, à medida que o aluno é motivado a pôr em prática seu *pensamento, criatividade, e conhecimento para elaborar*, traduzir o texto a partir de seu próprio olhar sobre ele.

Ao ser questionado acerca de qual proposta de ensino foi mais significativa para seu aprendizado, dentre os diversos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano pela professora, o aluno responde:

Aluno 32: O vídeo, pois tivemos que saber a tradução, entender e mostrá-la para a turma e com isso treinamos a **tradução de uma forma nova.**

Em vista dessas considerações, é possível dizer que há espaço para a constituição do sujeito autor em LI, na escola, ao trabalhar com a prática da tradução, desde que se permita ao aluno imprimir no texto sua própria marca, conforme nos apresentou Aiub (2010), ou seja, que o deixe traduzir o texto de uma forma nova. Nesse processo, o sujeito afeta o texto com suas singularidades ao resgatar dizeres presentes numa memória, inscritos no interdiscurso.

Recuperando a noção de autoria proposta por Gallo (1995), que afirma que esta tem relação com a produção do “novo” sentido, entendemos que dar ao aluno essa liberdade, para uma forma nova de tradução, significa deixá-lo percorrer vias polissêmicas, que, conforme nos apresenta Orlandi, tornam sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos.

Dessa maneira, entendemos que o processo de tradução-imagética, como estamos propondo, pode vir, numa perspectiva discursiva, a proporcionar um espaço de autoria ao aluno, nas palavras de Gallo (2012), “como efeito de origem, efeito de responsabilidade, a partir do modo particular [do] sujeito” (2012, p. 69), de sua forma de ver o mundo e de entender as coisas.

5.2 A ESTRUTURA E O TRABALHO COM A LÍNGUA

A língua é objeto de estudo permanente dos estudiosos da linguagem, que buscam inúmeras tentativas para analisá-la, demarcá-la, delineá-la e categorizá-la. Isto, porque a língua é concebida como um conjunto que, de acordo Orlandi (2005, p. 15), pode se significar de diversas maneiras, à medida que a formulação do discurso dá abertura para que os sentidos se constituam.

Pensar a língua pelo viés da AD é, portanto, nas palavras de Orlandi (1996, p. 45), estudar sua ordem, “a ordem da língua”, não enquanto uma organização interna, sistêmica, mas como forma material atingida pela história. Orlandi (2003) explica que “em Análise do Discurso, a história não é cronologia, não é evolução, nem relação de causa-efeito, mas filiação, produção e mecanismos de distribuição de sentidos” (2003, p. 09). Em outras palavras, esta história que também determina a língua não é a história que estuda os acontecimentos históricos da humanidade, uma história linear, cronológica. Para a AD, a história intervém como exterioridade, transmitida pela materialidade do texto, em que se estabelece a língua.

Diante do exposto, entendemos que a língua, para a AD, se constitui em torno de uma materialidade histórica e, porque pela historicidade é atingida, é que não se pode pensar em língua perfeita, já que, segundo Orlandi (2001, p. 60), a língua é algo que está sujeito a falhas, imperfeições e equívocos, em que, nas palavras da autora (2012), “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história” (2012, p. 99). Assim, para confirmar a influência da história na construção dos sentidos e do funcionamento da língua, Orlandi (2003) destaca que:

a questão da história é colocada na base da reflexão sobre a linguagem, tanto na compreensão do seu funcionamento, como da representação que os sujeitos se fazem da língua e da constituição das disciplinas que tentam explicá-la ao mesmo tempo, a AD se institui como uma teoria semântica: explicar como os sentidos são produzidos na/pela materialidade da língua é seu principal objeto. (2003, p. 43).

Vamos trazer, então, essa discussão entre língua e história para a sala de aula de LE, direcionando-a também para nosso corpus de pesquisa, de modo a verificarmos se a forma com a qual os exercícios de classificação gramatical, que apresentamos no primeiro capítulo, bem como aqueles desenvolvidos ao longo das propostas de ensino executadas pela autora, na escola investigada, permitem ao aluno ter acesso à materialidade histórica da língua no estudo de inglês. Para tanto, vamos nos embasar em Paiva (2005), em seu artigo *O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa*, no qual a autora questiona: “a gramática que ensinamos, como ensinamos, contribui para que nossos aprendizes aprendam a língua de forma a poder usá-la para se expressar ou para compreender o outro em manifestações orais ou escritas?” (2005, p. 173), ou para exercícios de interações e/ou expressão na língua?

Partindo destes questionamentos, recuperando as atividades de classificação apresentadas no primeiro capítulo, que pressupunham um trabalho voltado à estrutura da língua, a saber: Passe para a negativa/interrogativa; Escreva em inglês; Traduza as frases; Preencha os espaços, etc., é possível afirmar que exercícios desse tipo são desprovidos de sentido quando trabalhados no limiar da nomenclatura gramatical, pois neles o aluno apenas executa práticas de repetição, reprodução, decifração, ocupando um espaço de repetidor, receptor, decodificador no idioma.

E isso é possível verificarmos no teste gramatical proposto por Paiva (2005), no qual a autora solicita que façamos alguns exercícios a partir da frase: “*The slithy toves gimbled the wabes*”, são eles: *Make it interrogative*, que significa *Passe para a interrogativa*; *Make it negative*, em que se lê *Passe para a negativa*; *Rewrite it in the simple present*, que pede *Reescreva no tempo presente*; e, por fim, *Turn it into the passive voice*, que quer dizer *Passe para a voz passiva*.

Após exercitarmos nossos conhecimentos gramaticais, desenvolvendo os quatro exercícios solicitados, Paiva (2005) questiona: “Você sabe o que significam todas essas frases que você produziu? Você poderia usá-las em algum contexto oral ou escrito?” (2005, p. 174), e, na sequência, a autora responde: “Claro que não, pois essas palavras não existem na língua inglesa e o que você fez foi apenas trabalhar com transformações e organizações possíveis de palavras dentro de uma frase sem sentido” (PAIVA, 2005, p. 174).

Isso significa que as possíveis “respostas” a esses exercícios, a saber: *Did the slithy toves gimble the wabes?* (forma interrogativa); *The slithy toves didn't gimble the wabes* (forma negativa); *The slithy toves gimble the wabes* (presente simples); e *The wabes were gimbled by the slithy toves* (voz passiva), trabalham apenas na ordem estrutural da língua, o

que implica dizer que, mesmo não fazendo sentido, elas podem ser, de qualquer forma, classificadas, categorizadas, organizadas gramaticalmente, pois, conforme discutimos, trabalham apenas na base da repetição, da reprodução, decifração e reconhecimento de estruturas.

Paiva (2005) reflete sobre essa atividade, dizendo que “Apesar de termos trabalhado com uma frase *nonsense*, acreditamos que esse exercício pode ter contribuído para refletirmos sobre a forma estéril como a gramática tem sido trabalhada na escola” (2005, p. 174), de maneira fragmentada, desassociada, desvinculada dos usos reais da língua. E assim também compreende Pfeiffer (2003), quando afirma que “Todos os exercícios de gramática exigem do aluno apenas a devida classificação da linguagem nas “caixinhas” pedidas pela gramática, corroborando [...] com a idéia da linguagem enquanto código e tendo seus sentidos colados desde sempre nas palavras” (2003, p. 94).

A partir das considerações de Paiva e Pfeiffer, entendemos que a prática da classificação gramatical, nas aulas de LI, tem acontecido a partir de sentidos instituídos, delimitados, em que a língua é concebida como código, e, como tal, deve ajustar-se às *caixinhas* gramaticais, de modo que as regras sejam respeitadas. Isso explica, numa retomada aos recortes do LD que trouxemos no Capítulo 1, por exemplo, o fato de o exercício solicitar ao aluno o preenchimento dos espaços com a forma verbal correta: “*The child...sweet*” (*want*). Aqui evidenciamos o trabalho exclusivo e mecanicista do léxico da língua, o que tem contribuído, nas palavras de Coracini (1999), “para a concepção, tão difundida ainda hoje, de que aprender uma língua se reduz a “adquirir” vocabulário e estruturas sintáticas” (1999, p. 113), ou seja, “de que ensinar uma língua estrangeira significa ensinar formas lingüísticas” (1999, p. 112).

Mittmann (2007), em seu artigo *Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso?* faz menção ao uso da gramática em relação ao ensino de LP, afirmando que

O aluno é convocado a conhecer todas as suas peças de composição, com os devidos nomes (substantivo composto, adjetivo superlativo, verbo defectivo...), seus parafusos e roldanas que executam encaixamentos (conjunção coordenativa adversativa, preposições indicativas de posse...), a função dos elementos quando da sua combinação (sujeito inexistente, predicado verbo-nominal, oração subordinada adverbial causal...), a ordem normal de aparecimento (sujeito antes do predicado, adjunto adverbial no final da frase...), os efeitos do movimento de uma peça sobre outra (concordância, regência, aspecto verbal, vírgula). Como se pode ver por esta breve, incompleta, mas cansativa listagem, a aula de Língua Portuguesa costuma resumir-se num ensino pleno de metalinguagem prêt-à-porter que pressupõe uma reflexão, mas sem que esta se dê de fato. (2007, p. 4)

Parafraseando Mittmann, nessa mesma linha de pensamento, é possível dizermos que, no que tange ao ensino de LI, o aluno começa por aprender os verbos (verbo *to be*, verbos regulares, verbos irregulares, etc); os parafusos e roldanas (*in, for, at, to, on, by, with*), dos quais trata autora; a função dos elementos (a palavra *building*, por exemplo, se utilizada na frase *He is building a house*, significa *Ele está construindo uma casa*, exercendo a função de verbo no *present continuous*; mas na frase *Look at that building*, significa *Olhe aquele prédio*, exercendo, pois, a função de substantivo); a ordem de aparecimento (se eu me refiro a um *garoto engraçado*, devo utilizar o adjetivo anterior ao substantivo: *funny boy*); etc.

Paralelamente à reflexão que faz Mittmann, nesse sentido, verificamos que o ensino de LI também se encontra voltado ao uso de metalinguagem, quando exercícios como esses não são discutidos contextualmente, de maneira mais abrangente, sem se voltarem apenas ao léxico da língua.

Na contramão desse ensino essencialmente gramatical, Lima (2009), afirma que “Ensinar um língua estrangeira, portanto, não se resume em traduzir palavras e aplicar regras de uma língua para outra” (2009, p. 184), pois, segundo o autor, “Esse tipo de ensino/aprendizagem de língua leva o aluno a se tornar o que [...] Bennett chama de *fluent fool*” (2009, p. 84). Bennett (1997), em seu texto *How not to be a fluent fool: understanding the cultural dimension of Language*¹⁹, nos explica que “A *fluent fool* is someone who speaks a foreign language well but doesn’t understand the social or philosophical content of that language”²⁰ (1997, p. 16).

A noção de *fluent fool*, de certa forma, vai ao encontro do ensino classificatório da língua que temos abordado aqui, pois, embora o aprendiz de LE, no espaço escolar, em tese, não fale bem²¹ uma segunda língua, conforme nos apresenta esse conceito, ele geralmente também não é motivado a abarcar seus elementos sociais e filosóficos. Ou seja, a produção das atividades de classificação, nesse sentido, não leva em conta um contexto sócio-histórico, pois elas cumprem seu papel imediato, sem, nesse caso, assumir seu papel social na linguagem. Bennett (1997) destaca que “To avoid becoming a *fluent fool*, we need to understand more completely the cultural dimension of language. Language does serve as a

¹⁹ *Como não ser um fluente tolo: entendendo a dimensão cultural da Linguagem* (tradução nossa).

²⁰ *Fluent fool* é uma pessoa que fala uma língua estrangeira bem, mas desconhece seus elementos sociais e filosóficos.

²¹ Falar bem, aqui, compreende a possibilidade de o aluno se expressar, se comunicar na língua.

tool for communication, but in addition it is a “system of representation” for perception and thinking”²² (1997, p. 16).

Ou seja, é necessário pensar a língua para além de ser apenas um instrumento de comunicação, afinal, nas palavras de Orlandi (2013), “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar” (2013, p. 21). Assim, conforme nos apresentou Bennett, devemos compreendê-la como *sistema de representação*, ou seja, como unidade de significação, aberta a diferentes possibilidades de ver, ler e pensar o mundo.

Nesta perspectiva, podemos dizer que, para a AD, a língua é o material em que se constituem efeitos dos sentidos, como forma instável, a qual não se fecha em si mesma. Portanto, ela não pode ser tomada como um todo fechado, cujos sentidos já sejam dados de antemão. Para Orlandi (2000), a AD:

não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeito, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (2000, p. 15, 16).

Compreender a língua pelo viés da AD, na escola, não significa que as práticas de classificação gramatical devam ser excluídas/eliminadas do ensino, mas compreendidas também enquanto produção de sentidos. Grigoletto (2011), nessa perspectiva, explica que

o fazer sentido não ocorre fora da historicidade que marca a relação do homem com a linguagem. Assim, entende a AD que o sentido não se dá no vácuo da letra morta no papel, e sim na relação entre o sujeito produtor de linguagem, a materialidade lingüística e a história (2011, p. 80).

Trazendo essa discussão para o ensino de gramática, entendemos que para que a língua faça sentido ao aluno, o ensino não pode acontecer no vácuo da letra morta no papel, ou seja, num emaranhado de exercícios que trabalham a mesma coisa, e que apenas desenvolvem sua estrutura, a partir de organizações possíveis de palavras dentro de uma frase sem sentido, conforme nos apresentou Paiva. Isso representa dizer, nas palavras de Jordão (2013), especialista na área de LI, que

Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a

²² Para evitar que alguém se torne um *fluent fool*, nós precisamos entender as dimensões culturais de uma língua. A língua não serve somente como uma ferramenta para comunicação, mas também como um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo. (tradução nossa).

posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos construímos enquanto sujeitos. [...] Ensinar e aprender línguas é, portanto, ensinar e aprender a ser capaz de se perceber como alguém que constrói sentidos em meio a vários outros alguéns também construtores de sentidos, e assim perceber que os sentidos são construídos social, cultural e politicamente, e têm um grande impacto em quem nós somos e como nos representamos uns aos outros. (2013, p. 77-78).

A partir da concepção de ensino de LI apresentada acima, voltada à construção de sentidos do/para/no mundo, vamos mobilizar tal reflexão para verificar se a classificação dos itens gramaticais, que constituem nosso corpus de pesquisa, permite ao aluno ir além da estrutura linguística.

Retomando o que nos disse Grigoletto (2011), a gramática, na sala de aula de LE, é abordada de duas formas: “ou desvinculada de qualquer texto, ou vinculada a pequenos diálogos ou textos descritivos ou narrativos” (2011, p. 80). Isso representa dizer que, em sala de aula, ou o aluno classifica uma sequência de exercícios desatados de um contexto situacional, ou os realiza a partir de textos artificiais, nomeados por Doninni como textos pedagógicos. Para o autor (2010) “O ensino baseado exclusivamente em textos desse tipo desvincula a língua de seus usos e de seus usuários, e contribui para a separação entre o inglês ‘da escola’ e o inglês ‘do mundo’” (2010, p. 38).

Em ambos os casos, vinculados ou desvinculados de um *texto pedagógico*, os exercícios de gramática consistem apenas em práticas mecanicistas da língua. Nesse sentido, nosso propósito, com o recorte que trazemos abaixo, é verificar se, a partir do trabalho com *textos autênticos*²³, ao aluno é oportunizado produzir sentido ao estudar gramática, a partir da língua em movimento, significando para/por ele. Nosso interesse em trabalhar com textos autênticos se deve ao fato de que, assim como nos apresenta Doninni (2010), estes

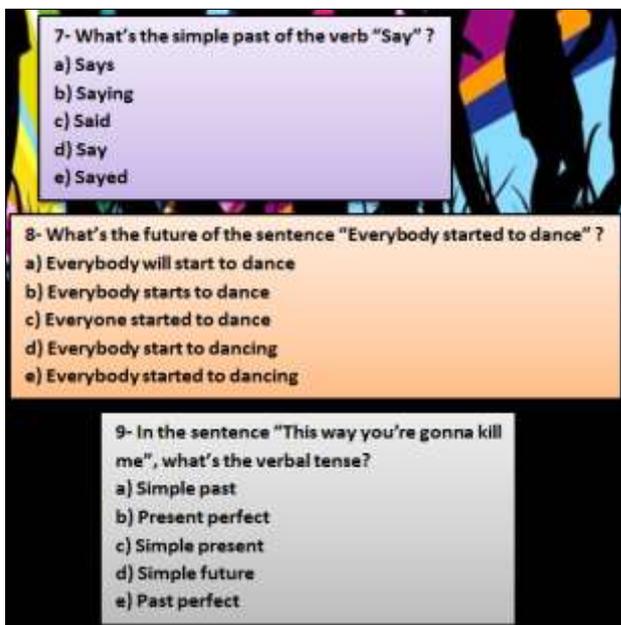
possibilitam explorar redes de habilidades e conhecimentos (informações acerca da língua, tais como: léxico, sintaxe, semântica, fonologia; usos de linguagem contextualizados e relações entre as identidades dos interlocutores; habilidades de pensamento e linguísticas – leitura, escrita, produção e compreensão oral etc.), viabilizando um trabalho mais rico e aprofundado do que, em geral, é possível com textos pedagógicos. (2010, p. 40).

Pensando nisso, vamos analisar algumas atividades de cunho classificatório, elaboradas a partir da letra das músicas utilizadas na construção dos vídeos, que se constituem

²³ Vale dizer que estamos entendendo por texto autêntico, aqui, conforme Doninni (2010, p. 37), “aquele que não foi originalmente produzido com a função de ensinar a língua”.

como textos autênticos. A seguir, as atividades que apresentamos se referem à letra *Oh, if I catch you*, de Michel Teló.

Figura 23 – Música *Oh, if I catch you*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

A letra da música *Ai se eu te pego*, de Michel Teló, cantor brasileiro, traduzida para o inglês – *Oh if I catch you* – ganhou visibilidade no exterior e esteve entre um dos hits mais tocados na Europa e nos Estados Unidos quando foi lançada, em 2011.

Essa canção brasileira, que invadiu os meios de comunicação internacionais, foi também uma das escolhidas por nossos alunos para a produção do vídeo. O recorte acima traz algumas das questões elaboradas pelo aluno a respeito da música mobilizada.

Na questão sete se lê: *What's the simple past of the verb "Say"?*, que significa “Qual o passado do verbo “Say” em inglês?”. O verbo “say”, que pode ser traduzido como *falar, dizer, afirmar, exprimir, declarar, etc.*, é apresentado na música no verso: “*I got closer and started to say*”²⁴. O aluno, para formular esta questão, se utiliza de alguns dos usos deste verbo: *Says, saying, said, say, sayed*. Embora alguns verbos que apresentam semelhança léxica com “say”, como é o caso de “play”, sejam regulares, ou seja, sigam a regra geral, com terminação *-ed*, “say” é irregular, ou seja, não segue a regra geral de formação do tempo passado e do particípio passado, o que torna sua estrutura diferente nesse tempo verbal: “*said*”. O verso da música, nesse caso, ficaria: “*I got closer and said*”.

²⁴ *Eu me aproximei e comecei a falar.*

As outras alternativas, nesse caso, traziam o uso desse verbo em outros tempos verbais (simple present e present continuous), não no simple past, conforme o exercício solicitava, exceto a última, “sayed”, na qual seu uso é incorreto, visto que, como dissemos, por “say” ser um verbo irregular, é inadequado empregá-lo com a terminação –ed.

De maneira aproximada, na questão seguinte, o aluno solicita o futuro do verso: “Everybody started to dance”. Com o conhecimento sobre o future tense, a resposta é “Everybody will start do dance”. Enquanto no primeiro exercício ocorreu a passagem do verbo do presente para o passado (Simple present to simple past), neste houve a passagem do tempo passado para o futuro (Simple past to future tense). Aqui, portanto, o aluno transita pelos três principais tempos verbais utilizados na língua: presente, passado e futuro, tendo a oportunidade de aprendê-los num contexto significativo, que é essa abordagem dos itens lexicais a partir de uma música que o próprio aluno escolheu, que faz sentido para ele.

Esse tratamento contextual concedido à música, elencando movimentos de tradução e interpretação desta (como apresentado na seção anterior, e apresentar-se-á na próxima), é o que diferencia esse trabalho de classificação gramatical apresentado aqui daquele empregado no primeiro capítulo. Enquanto que lá a prática da classificação se dava apenas numa instância: a retirada no texto de verbos no infinitivo, substantivos no singular, verbos no gerúndio, verbos no passado, pronomes pessoais, verbo to be, etc.; o trabalho de/com língua que estamos mobilizando aqui não se restringe a essa prática, por dois motivos:

- a) não consiste numa caça aos termos (verbos, pronomes, etc.) ou às expressões na música, num movimento apenas de cópia, mas num exercício em que, como vimos, o próprio aluno precisa pensar sobre a estrutura da língua para formular sua questão, o que exige dele conhecimento dessa organização;
- b) aborda não só elementos lexicais, mas a língua fazendo sentido para o aluno, pois à medida que ele classifica as palavras, orações, concomitantemente a atividade também está convidando-o a pensar sobre a letra da música, a atribuir sentido a ela.

Nessa linha de pensamento, na qual o aluno trabalha a estrutura da língua ao mesmo tempo em que a visualiza fazendo sentido no contexto mobilizado, Paiva (2005) afirma que

a língua geralmente usada na sala de aula para exercitar a gramática da língua inglesa fica no nível da forma e não aciona, na mente dos aprendizes, nenhuma construção significativa de significado. Mas o que é ser significativo? **Significativo é algo que tenha a ver com o universo dos alunos.** É o professor levar em consideração as experiências deles. É fazer com que **os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-la.** Enfim, **ser significativo é usar a língua de forma contextualizada** (2005, p. 174). (grifos nossos).

É isso, portanto, que estamos fazendo aqui. O aluno encontra sentido em trabalhar a gramática da língua, porque a compreende a partir do que a música o motiva, ou seja, “é algo que tem a ver com o universo dele”. Além disso, a maneira como os itens gramaticais são mobilizados também permite que “os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-la”, uma vez que precisam pensar sobre. E, ainda, nessa prática não são só explorados os aspectos gramaticais na letra, há também o vídeo, conforme apresentamos, e questões de interpretação, que trataremos na próxima seção, o que torna a atividade significativa, ao “usar a língua de forma contextualizada”.

A forma com que o aluno mobilizou as questões nesse trabalho com a música “*Oh if I catch you*” torna possível visualizarmos um movimento de autoria na língua. Nesse tipo de atividade, não estamos pensando um aluno autor como aquele que, ao elaborar essas questões, detém total conhecimento sobre elas; mas um aluno que, ao ser convidado a pensar na/sobre língua para formulá-las, por vezes também “errando” na construção dos enunciados, consegue encontrar um espaço de autoria pelo modo como entende que a estrutura da língua também não é fixa.

O trabalho com a gramática, de maneira contextualizada, por meio da abordagem da música, revela um maior envolvimento do aluno com a estrutura da língua:

Aluno 33: [...] é atividade diferente, interessante, e **não nos prende somente em textos.**

A fala do aluno indica que o trabalho com a música é um diferencial no ensino de LE, pois assim o ensino não se dá somente em textos, mas a partir de outros gêneros que também possibilitam um trabalho significativo de língua. E nesse meio é possível trabalhar a autoria, porque a leitura que o aluno faz da música não a reduz à mera detecção de aspectos gramaticais, pois outros elementos da língua, como contexto, som, harmonia, também são ali trabalhados e, num conjunto, vão tecendo o texto e os sentidos envolvidos nesse processo.

Em entrevista sobre este tipo de atividade, que envolve o aluno em vivências próximas do seu cotidiano, o aluno afirma que:

Aluno 34: Ao invés de eu ter que decorar as regras do inglês eu comecei a **aprender o inglês**.

A fala do aluno nos faz pensar que, durante anos, ele fica na escola repetindo modelos e decorando regras, entretanto, isso não garante, de forma alguma, que ele aprenda o idioma. Neugebauer (2003) afirma que, “No caso do ensino de língua estrangeira, um dos efeitos do uso da metalinguagem como fim, e não como meio, é o ensino e a memorização de regras gramaticais, resultando em uma aula **sobre** a língua estrangeira” (2003, p. 55). (grifo nosso)

Nessa perspectiva, ao compararmos o depoimento do aluno com o que nos apresenta Neugebauer, verificamos que a maneira como estamos concebendo o ensino aqui faz com que o aluno deixe de aprender *sobre a LI para aprender a LI*. Ou seja, ocorre um deslocamento, pois o aluno vivencia a língua nas práticas de ensino.

Todavia, na próxima atividade, elaborada a partir da música *Don't you worry child*, de *Swedish House Mafia*, não é isso que observamos:

Figura 24 – Música *Don't Worry Child*

6- Complete: "Those days are ____, now the memories"

- a) gone
- b) went
- c) go
- d) has gone
- e) have gone

7- What does meaning of "Don't worry"?

- a) Não chore.
- b) Não se preocupe.
- c) Não saia.
- d) Não ouça.
- e) Não se cale.

8- In: "I was a king and I had a golden throne" is in the:

- a) Simple Present
- b) Present Continuous
- c) Simple Past
- d) Present Perfect
- e) Past Continuous

9- The past of "think", "meet", "remember" is:

- a) Thought / met / remember
- b) Thinks / meet / remembered
- c) Think / met / remembered
- d) Thought / meet / remembered
- e) Thought / met / remembered

Fonte: Arquivo da professora (2013).

Da mesma maneira que nas atividades anteriores, aqui o aluno também elaborou questões de gramática que tivessem a ver com a letra da música *Don't you worry child*. Porém, é possível percebermos que na questão 6 é necessário apenas completar o espaço com

o verbo empregado na música. Esse movimento se constitui apenas como cópia, pois o aluno, nesse sentido, não é levado a pensar sobre esse exercício na língua.

Isso de deve, de certa forma, ao fato de as aulas de LI ocorrerem tradicionalmente nessa perspectiva, o que levou o aluno a construir uma questão conforme as que se encontram dispostas no LD ou a partir daquelas que o professor passa no quadro. Nesse sentido, entendemos que o aluno pôs em prática o conhecimento gramatical que fez parte de sua trajetória, aquele no qual o ensino continua arraigado a práticas automáticas da língua, o que vem confirmar que há sempre, entre o novo e o velho, uma memória que volta.

Isso representa dizer que, mesmo num trabalho contextualizado de língua, algo sempre escapa, ou seja, embora essa proposta de ensino tenha buscado uma forma de situar a gramática no uso da língua, ao praticar sua estrutura, ocorreu que o aluno reduziu esse exercício a apenas transcrição de uma palavra da música para a questão formulada.

Nesse tipo de atividade, portanto, não vemos sinais de autoria, pois o aluno não mobiliza a língua para trabalhar sua estrutura, apenas realiza um movimento de cópia, assim como nos exercícios que apresentamos no primeiro capítulo. A autoria, assim, mais uma vez se resume à repetição, à cópia, à transcrição, decodificação linguística.

5.3 A INTERPRETAÇÃO E O TRABALHO COM O SENTIDO

Grigoletto (2011), em pesquisa tendo como objeto um LD²⁵ de LI de EM, analisa um pequeno texto, cujo título é “*The English Pub*”, que apresenta a seguinte frase em sua parte inicial: “*The English Pub is a unique institution*”. A autora questiona, em relação a esse texto, a primeira pergunta de interpretação a ele direcionada: “*What is the English Pub?*”. Para ela, “A resposta esperada do aluno é considerada correta e única, visto que vem incluída no livro do professor, é a repetição da frase inicial do texto (“*It is a unique institution*””) (GRIGOLETTO, 2011, p. 84).

Esse é um exemplo de texto pedagógico bastante claro de como o processo de interpretação ocorre no nas aulas de LE no âmbito escolar, a saber: a partir de um movimento de cópia, transcrição de frases e decodificação do texto. As questões de “interpretação” não contribuem para que o aluno possa respondê-las de outra maneira, pois são formuladas visando a um único sentido, de modo que todos os alunos respondam a mesma coisa.

²⁵ O LD analisado pela autora foi: Marques, A. (1989) *Reading Texts in English*. Vol. 1, 2º grau. São Paulo: Ática, p. 13-14.

Voltando ao texto apresentado por Grigoletto (2011), a autora afirma que “O que se pede, no entanto, de forma alguma leva o aluno a construir uma interpretação para o texto que lhe seja significativa, levando-o a refletir sobre diferenças e semelhanças entre bares no Brasil e “pubs” ingleses, ou sobre hábitos de diferentes povos, por exemplo” (2011, p. 84-85), haja vista que a preocupação está em levar o aluno a reproduzir o que está posto: *It is a unique institution*.

Grigoletto (2011), nesse sentido, explica que “dizer que “pub” em inglês é uma instituição singular não ajuda a descrever um pub inglês para alguém que, de fato, quisesse conhecer a respeito dessa espécie de bar, razão que, na vida real, seria possivelmente a única a motivar tal pergunta” (2011, p. 84). Nesse caso, verificamos que a maneira como o processo de interpretação ocorre, controla os sentidos, de modo a afastar a língua de seus reais usos. Afinal, conforme apresentou a autora, se na realidade alguém indagasse o que é um bar inglês, é porque, de fato, a pessoa quer saber algo sobre o ambiente, a bebida, a culinária, a cultura desse local, e não, nesse caso, que é *uma instituição única*, o que é algo relativo, vago e precário em termos de informação.

Pensamos, nesse sentido, que levar o aluno a discutir essas questões culturais e a refletir, como nos apresentou Grigoletto, *sobre diferenças e semelhanças entre bares no Brasil e “pubs” ingleses*, poderia ser uma alternativa para que o trabalho de interpretação se tornasse mais significativo, pois assim ele conseguiria atribuir sentido ao texto quando descrevesse algo presente em seu cotidiano, ao imaginar como isso poderia ser no lugar do outro.

Esse tipo de interpretação, apresentado por Grigoletto, tem semelhanças com os recortes de LDs e atividades promovidas pelo professor que trouxemos no primeiro capítulo, nos quais o aluno é direcionado a respostas tomadas, em não raros momentos, como verdades absolutas. Nesse caso, as perguntas que o convocam a um trabalho de interpretação têm os sentidos controlados ou se resumem a exercício gramatical. De certa forma, o LD pressupõe que a transcrição e a decodificação das frases do texto, ou a classificação de termos, movimentam a prática da interpretação. Isso implica dizer que atividades como: “*Escreva as palavras que estão no Present Continuous*” ou “*Complete o parágrafo*”, para o LD, dão conta de um trabalho significativo de língua. Conforme Grigoletto (1999), a interpretação “é apagada e substituída pela univocidade, transparência e completude dos sentidos” (1999, p. 76).

O trabalho de interpretação, nesse contexto, raramente convoca o aluno a se aventurar em outros dizeres, pois cerca os sentidos ao apresentar questões que não lhe permitem dizer de outro modo, que não o levam a produzir diferentes efeitos de sentido.

Pfeiffer (2003) afirma, nessa perspectiva, que

“nas atividades de interpretação”, o livro fornece uma espécie de “dica” para desencadear a leitura correta dos textos segundo o próprio autor do livro. Essas dicas pressupõem um leitor incapaz e interdito – mesmo estando no ponto mais alto da escala hierárquica ginásial – de interpretar. O aluno precisa ser colocado dentro da interpretação que o autor do livro didático expõe como única e verdadeira (2003, p. 94).

Essa “dica”, que pode ser evidenciada em “*What is the English Pub?*”, quando o texto sugere “*It is a unique institution*” como resposta, aparece em tantos outros textos, o que faz com que o aluno realize um trabalho vazio de interpretação, uma vez que o sentido já está pronto, ou seja, assim como afirma Grigoletto (1999) o que acontece é o “reconhecimento do sentido “já-lá”, dado pela soma de palavras e frases” (1999, p. 86).

Essa evidência dos sentidos em um texto está relacionada ao que Orlandi (1996, p. 64), denomina “*conteudismo*”. Para a autora (2005), “A análise de conteúdo [...] procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?” (2005, p. 18). Orlandi (2005) explica que

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (2005, p. 18).

Nesse entendimento, podemos afirmar que a maioria das atividades de interpretação nas aulas de LI, na escola, estão trabalhando no plano do conteúdo, ao idealizarem respostas *únicas e verdadeiras* no processo interpretativo. Em contraste a essa proposta, Orlandi (2004) afirma que, em AD, “Não partimos, como na análise de conteúdo, da exterioridade para o texto, ao contrário, procuramos conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade” (2004, p. 29).

A forma como a AD trabalha os movimentos de sentido na língua permite ao sujeito inscrever-se na MD e escolher por outras formas de significar o texto, sem a regularidade de obedecer aos sentidos estanques da análise de conteúdo.

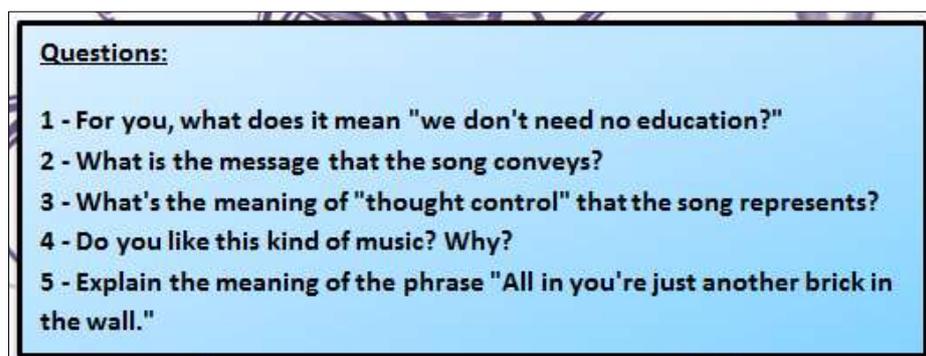
Partindo, então, da concepção de sentido para a AD, vamos realizar a análise de nosso corpus de pesquisa, que se dará em duas etapas, a saber: num primeiro momento,

vamos abordar as questões de interpretação elaboradas pelos alunos em relação às letras das músicas utilizadas na produção do vídeo; num segundo momento, vamos trazer os banners montados/confeccionados pelos alunos. Tanto num trabalho quanto no outro, vamos verificar se tais práticas permitiram aos alunos avançar na análise de conteúdo rumo a um processo de produção de sentidos outros na LI e, por assim ser, também de autoria.

Vale dizer que, em ambos os trabalhos, foi solicitado aos alunos que elaborassem cinco questões de interpretação, e, embora em nossos recortes, abaixo, apareçam todas, vamos mobilizar as que julgamos pertinentes para o que estamos buscando nesta seção.

Retomando a música *Another brick in the wall*, de *Pink Floyd*, vamos verificar se as questões de interpretação elaboradas pelo aluno dão direito a movimentos de sentido na língua.

Figura 25 – Música *Another brick in the wall*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

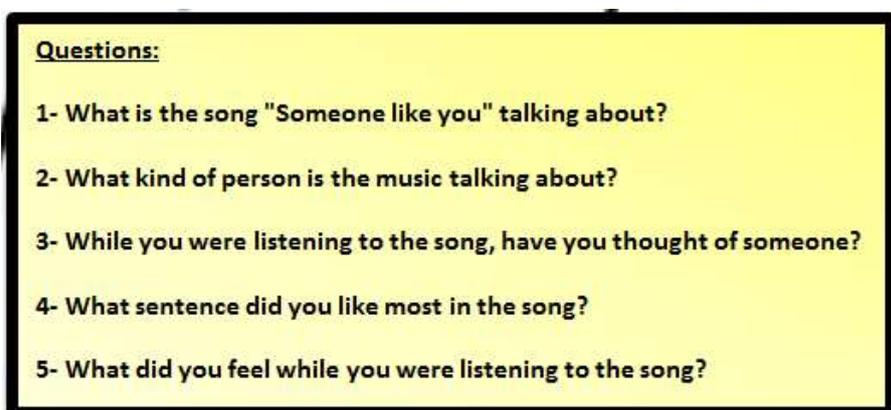
A partir da primeira questão acima: “*For you, what does it mean “we don’t need no education”*”, que em português quer dizer: “*Para você, o que significa “nós não precisamos de educação”*”, é possível dizer que o aluno, aqui, ao utilizar o termo “*para você*”, já permite ao leitor aproximar-se da letra da música para falar o que pensa sobre. Essa abertura para a significação do verso “*we don’t need no education*” permite ao aluno, em sala de aula, atribuir o seu sentido a este trecho, um sentido que não está pronto, pois é construído a partir de seu olhar enquanto leitor, conforme já discutimos.

De maneira aproximada, a questão cinco, a qual se lê “*Explain the meaning of the phrase “All in you’re just another brick in the wall”*”, significando “*Explique o significado da frase “Apesar de tudo, você é apenas outro tijolo no muro”*”, é possível também dizer que nela há possibilidade para o aluno se expressar a seu modo acerca do verso da música, o que vem corroborar o que Pêcheux (2009) afirma

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (2009, p. 146).

Isso representa dizer que o sentido atribuído pelo aluno é determinado por sua inscrição numa FD, que lhe permite posicionar-se em relação a esse verso da música. Afinal, o sentido dessa proposição não existe *em si mesmo*, o que quer dizer que não é dado *a priori*, mas por meio de um processo de interpelação do sujeito pela história, pela memória, e que vem resultar num movimento particular de interpretação.

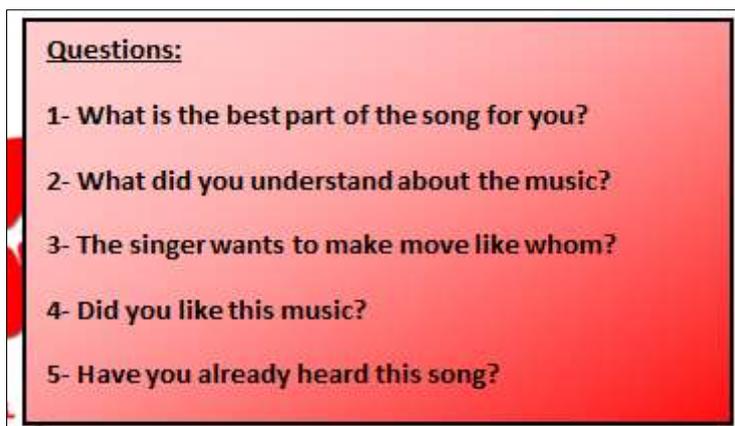
Figura 26 – Música *Someone like you*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

As questões quatro e cinco, da letra da música *Someone like you*, da cantora Adele, que, respectivamente, questionam “*What sentence did you like most in the song?*” e “*What did you feel while you were listening to the song?*”, podem ser traduzidas como “*Qual sentença/parte/verso você mais gostou na música?*” e “*O que você sentiu enquanto você estava ouvindo a canção?*”. Nelas, podemos verificar a possibilidade de interpretação concedida ao aluno, pois num primeiro momento dá direito a ele escolher o verso que mais gostou e, posteriormente, também permite que este expresse seu sentimento em relação à música, o que sentiu ao ouvi-la, podendo aí manifestar-se de diferentes maneiras.

Figura 27 – Música *Moves Like Jagger*

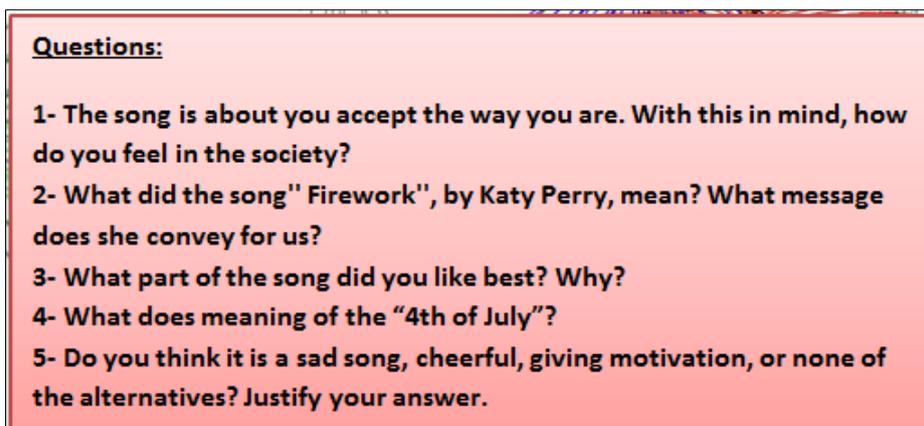


Fonte: Arquivo da professora (2013).

A primeira questão, da música *Moves Like Jagger*, de *Christina Aguilera*, traz: “*What is the best part of the song for you?*”, cuja tradução corresponde à “*Qual é a melhor parte da música para você?*”. Nela, o aluno tem abertura para pensar qual verso mais chama sua atenção, o que representa dizer que, aqui, ele tem liberdade para atribuir sentido à música, diferente de quando, por exemplo, é questionado sobre o que o autor/compositor quis dizer em determinado trecho. Isto, porque, muitas vezes, nem ele próprio, que compôs a música, sabe por que a produziu. E, assim também o aluno não pode chegar à evidência desse sentido.

Diferentemente da primeira questão, a terceira apresenta “*The singer wants to make move like whom?*” que, em português, significa: “*O cantor quer mover-se como quem?*”. Aqui verificamos que o aluno construiu uma questão de interpretação que não oportuniza a produção de sentidos, haja vista que se a resposta for algo diferente de “*like Jagger*”, estará errada, pois a letra da música aponta para tal, no verso “*I’ve got the mooves like Jagger*”, que quer dizer “*Eu tenho os movimentos como o do Jagger*”.

O aluno, ao elaborar essa questão, resgatou, num trabalho com a memória, as atividades que resolveu ao longo de sua experiência escolar, que consistiam basicamente em cópia e transcrição, e trabalhou, nesse exercício, na mesma direção que as práticas tradicionais. Isso significa dizer, nas palavras de Souza D. (2011), que “O aluno, por sua vez, entra no jogo da homogeneização ” (2011, p. 136). Ou seja, embora a proposta com os vídeos e banners fosse superar essa condição tradicional, homogênea, ela encontra-se enraizada no ensino de línguas, pois este ainda carrega o peso de toda uma performance de língua estritamente gramatical, haja vista que muitos exercícios ainda continuam trabalhando nessa perspectiva.

Figura 28 – Música *Firework*

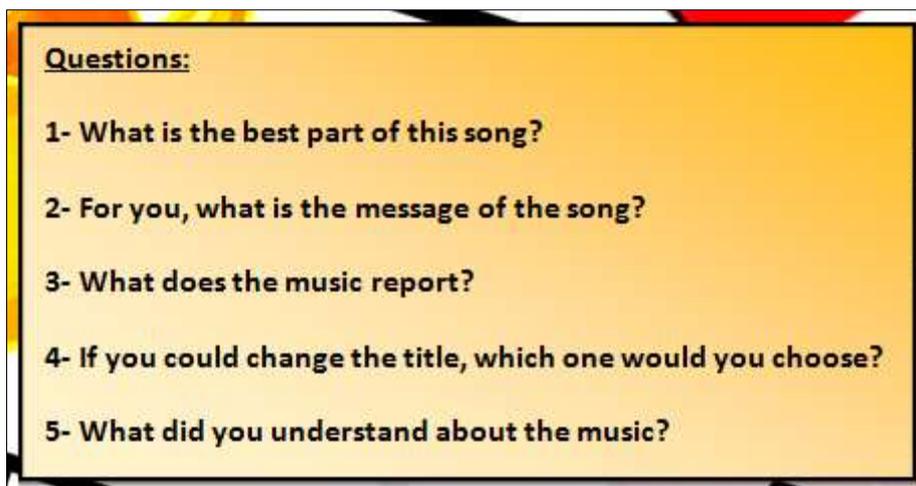
Fonte: Arquivo da professora (2013).

A primeira questão de interpretação, referente à música *Firework*, de Katy Perry, traz: “The song is about you accept the way you are. With this in mind, how do you feel in the society?”, que significa: “A canção fala sobre você se aceitar do jeito que você é. Pensando nisso, como você se sente na sociedade?”. Verificamos que esta é uma questão que garante ao aluno uma interpretação bastante ampla, uma vez que vem mexer no lugar que este ocupa na sociedade.

Nesse entendimento, dá-se ao aluno a oportunidade de dizer quem ele é, o que pensa, por que pensa dessa forma, etc., a partir dos sentidos que o constituíram ao longo de sua vida. Aqui há possibilidade para diferentes sentidos, para a inscrição numa ou noutra PS, para a filiação numa ou noutra FD.

De maneira distinta, a segunda questão é assim formulada: “What did the song “Firework”, by Katy Perry, mean? What message does she convey for us?”, significando “O que a canção Firework significa? Qual mensagem ela transmite para nós?”. Ao tratar da mensagem abordada pela música, o aluno controla o processo de produção de sentidos, instituindo aí um único dizer, a mensagem que a música veicula. Mais uma vez, ele assim o faz porque na escola também já foi questionado acerca do sentido transmitido por uma canção, um sentido que todos pensam que qualquer música veicula, um sentido já estabelecido por quem a compõe. Todavia, como já dissemos, muitas vezes o compositor também não tem conhecimento sobre que sentidos ali mobilizou, e, além disso, a interpretação do aluno pode ser totalmente diferente, dando lugar a outros sentidos que não tenham perpassado esse processo.

Figura 29 – Música *Don't you worry child*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

A canção *Don't you worry child*, de *Swedish House Mafia*, apresenta sua segunda questão da mesma forma como a última atividade analisada, questionando a mensagem da música “*What is the message of the song?*”. Mais uma vez, reforçamos que esse tipo de exercício não leva a lugar nenhum, ou seja, permite apenas movimentos de paráfrase, mobilizando sempre o mesmo sentido, e coibindo a possibilidade de trabalhar com o outro, o polissêmico na língua.

Entretanto, a quarta questão já aponta para movimentos de autoria, ao solicitar: “*If you could change the title, which one would you choose?*”, que significa “*Se você pudesse mudar/trocar o título, qual você escolheria?*”. O aluno, portanto, teria chance de realizar a escolha do título a partir do que considera significativo para aquele contexto mobilizado na música.

Para a segunda parte de nossa análise, trazemos a materialidade dos banners, produzidos pelos alunos, para discutir se essa produção resultou em gestos de autoria na LI.

A proposta de produção dos banners se deu a partir de uma feira de Ciências realizada na escola investigada, cujo tema foi meio ambiente. Cada professor buscou mobilizar uma maneira significativa, em sua disciplina, para tratar dos problemas ambientais que atualmente enfrentamos, como poluição, desmatamento, efeito estufa, aquecimento global, etc., propondo também sugestões para a superação destes.

Na disciplina de Inglês propusemos, então, aos alunos, a elaboração de banners, de modo que pudessem criar, inventar, produzir sentido a partir da temática mobilizada. Assim, cada equipe elaborou um banner, abordando o meio ambiente sob diferentes

perspectivas, haja vista que os filmes criados perpassaram diversos gêneros: terror, comédia, aventura, ação, drama, romance, ficção, etc.

É possível dizer que essa escolha de gênero que o aluno fez já é uma pista de autoria, pois decorre de sua singularidade, de suas preferências, que são resultado também de um trabalho de memória, que interfere na forma com a qual o sujeito produz sentido.

Figura 30 – Banner *Nature Spirits*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

Esse banner, intitulado “*Nature Spirits*”, traduzido como “*Espíritos Naturais*”, traz a sinopse de uma história de amor impossível vivida por dois jovens de culturas diferentes: ele, John C., filho do proprietário de uma empresa de construção; e ela, Taynara, uma índia que vive na floresta, protegendo e cuidando das árvores.

Nesse filme, o aluno confronta dois pontos de vista distintos, ao pôr em evidência o amor existente entre dois personagens, que, por sua vez, devem fazer escolhas para conseguir alimentar esse sentimento. John C., enquanto professor de biologia, defende a preservação do meio ambiente, ao passo que seu pai, barão de uma empresa que causa um extremo impacto ambiental, não se preocupa com isso. John C., nesse caso, fica entre viver este amor que sente por Taynara e enfrentar seu pai, ao ir contra os seus princípios.

Esse romance impossível, vivido pela índia e o filho de um homem de negócios, tem origem em histórias que relatam amores proibidos, como em “Um amor para recordar”, “Cidade dos Anjos”, “Crepúsculo” e “Romeu e Julieta”, este último muito conhecido na

história do cinema. À semelhança dessas histórias, o aluno produziu um filme que fala de amor, ao mesmo tempo, conforme as orientações, também contempla a temática meio-ambiente.

Ao criar esse amor proibido entre John e Taynara, o aluno recupera (esquecimento 1) sentidos da história de amor vivida por Isabella Swan e Edward Cullen (Crepúsculo), por Romeu e Julieta, etc., e os ressignifica em seu filme. Esse movimento de ressignificação acontece, porque, nas palavras de Orlandi (2013) “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (2013, p. 62), o que representa dizer, aqui, que o discurso anterior, presente em vários filmes, foi mobilizado, apontando aí para um outro discurso, que resultou no filme criado; ou, ainda, que o discurso é o mesmo, sendo, portanto, ressignificado em outra situação.

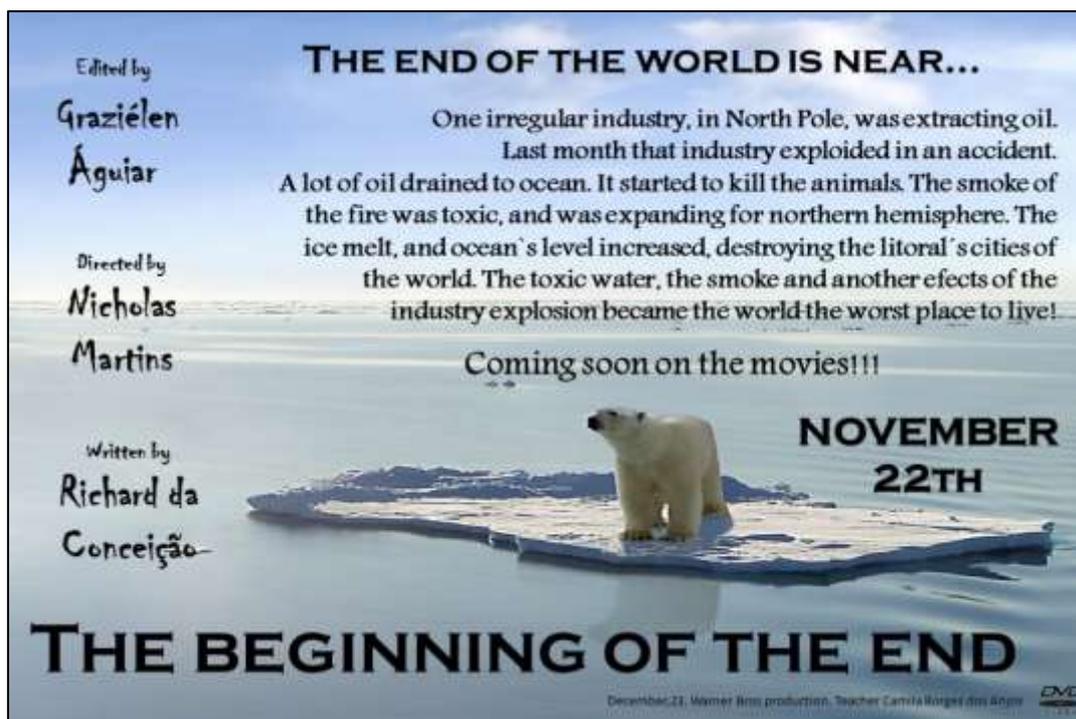
Esse outro discurso seria, para nós, a constituição de um *novo sentido*, ou seja, o aluno, ao ressignificar o filme, inaugura nele sentidos outros. Carreira (2001) afirma que “É nesta (re)significação que se vislumbra a instalação da singularidade na posição de autor” (2001, p. 1), ou seja, é no ato de ressignificar o discurso que se abre passagem para a prática da autoria.

Isso significa que o aluno, ao embasar-se em um ou mais filmes para criar sua história, mesmo que não tenha pensado propriamente em algum destes que citamos ou em qualquer outro que já assistiu, realizou um trabalho de resgate de sentidos na língua, e, tendo oportunidade para ressignificá-los, imprimiu ao filme seu próprio gesto de autoria, uma vez que, nas palavras de Carreira (2001), foi “dando aos sentidos já-lá uma interpretação particular” (2001, p. 2).

Acerca desse processo de ressignificação, Mittmann (2011) afirma que “O retorno do mesmo, pelo próprio fato de retornar em outro lugar, faz com que seja outro. Novas multiplicidades, novos deslizamentos, por outro lado, precisam ser contidos pelo gesto de autoria” (2011, p. 103). Isso representa dizer que a história de amor entre John e Taynara, nessa perspectiva, ao retornar ao mesmo (amor proibido abordado em “n” filmes), aqui o faz em outro lugar, numa nova cena discursiva, o que implica a produção de outro sentido.

Nature Spirits, por assim dizer, passou por um processo de ressignificação de sentidos ao ser criada, o que garantiu ao aluno maior autonomia para trabalhar a/na língua ao passo que teve liberdade para escrever esse romance à sua maneira.

Figura 31 – Banner *The beginning of the end*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

O banner acima, que tem como título “*The beginning of the end*”, cuja tradução pode ser “*O começo do fim*”, relata a ocorrência de uma explosão numa indústria que extraía óleo no Pólo Norte. Após o fato, o óleo espalhou-se pelo oceano ocasionando a morte de muitos animais. Além disso, a fumaça tóxica também provocou a poluição do ar em todo o Hemisfério Norte. E juntos, os elementos tóxicos que invadiram a água e o ar tornaram o mundo o pior lugar para se viver.

O aluno criou, aqui, uma história baseada em fatos reais, verídica, pois o vazamento/derramamento de óleo é algo que comumente acontece nas plataformas petrolíferas, prejudicando principalmente a vida marinha. O aluno traz à tona a realidade que vive, que vê na televisão, que lê nos jornais, acerca dos prejuízos causados por esse combustível, quando atinge diretamente o meio ambiente.

Na produção de “*The beginning of the end*” há, portanto, uma realidade representada na ficção. Para elaborar este filme, o aluno teve liberdade para pensar o meio ambiente em que estamos vivendo, as consequências de algumas ações antrópicas, o que o fez chegar num fecho para a história: o fim do mundo.

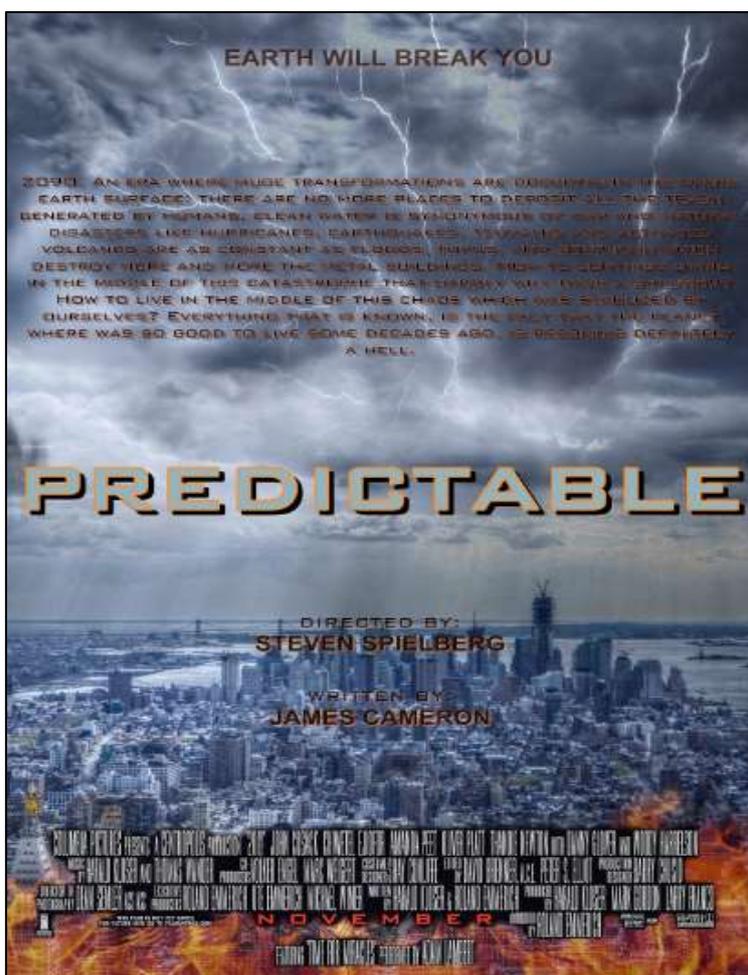
O aluno considera, aqui, que se o ser humano continuar a realizar práticas que denigrem o meio ambiente, como essa que detalhou, de fato isso resultará em sérios prejuízos

ao homem e à natureza. Esse é o seu ponto de vista, sua maneira de pensar e por isso também um gesto particular de interpretação.

Esse gesto se deve ao trabalho da história, da memória, da ideologia, que afetam o sujeito e regem o processo de produção de sentidos. Para Mittmann (2011), “a ideologia interpela a todos e a cada um de maneira particular em função do lugar que o sujeito ocupa, e é a particularidade que faz emergir a autoria” (2011, p. 100). O lugar que o aluno ocupa, aqui, enquanto defensor da natureza, é resultado de uma interpelação ideológica, que o faz pensar desta forma e não de outra. De modo oposto, os indivíduos que causam algum mal ao meio ambiente – desmatamento, poluição, tráfico de animais – têm outra maneira de pensar, e, portanto, são interpelados por outra ideologia.

Quer dizer, a opinião do aluno, aqui, em relação ao meio-ambiente em que vive, é singular, embora seja compartilhada por tantas outras pessoas, mas este é o seu gesto, e, por isso, também sua possibilidade de ser/fazer-se autor.

Figura 32 – Banner *Predictable*



Fonte: Arquivo da professora (2013).

O banner acima, intitulado “*Predictable*”, que significa “*Previsível*”, remete ao ano de 2090, trazendo à tona uma era na qual grandes transformações estão ocorrendo na superfície da terra: que há ausência de lugares para depositar/descartar o lixo produzido pelos humanos; a água é sinônimo de guerra; e desastres naturais como furacões, terremotos, tsunamis e vulcões são tão comuns quanto inundações, tufões e chuva ácida.

Em meio a essa série de problemas ambientais, o aluno questiona: Como continuar vivendo em meio a essa catástrofe que dificilmente terá uma solução? Como viver em meio a esse caos provocado por nós mesmos? Após essas perguntas, o aluno afirma que tudo o que sabe é que o planeta que era tão bom para se viver algumas décadas atrás, agora está se tornando um verdadeiro inferno.

Esses questionamentos promovidos pelo aluno são reflexo do que pensa sobre os problemas ambientais enfrentados na atualidade e que, para ele, irão se intensificar cada vez mais, a ponto de, em 2090, causarem um caos extremo ao planeta.

Esse é, pois, um gesto de interpretação do aluno. Orlandi (1996) afirma que os gestos de interpretação são “constitutivos”, ou seja, eles são indispensáveis na leitura e também na produção de sujeito falante (locutor). Isso porque há necessidade de interpretar quando se fala (1996, p. 88). Assim, o aluno, aqui, interpreta o mundo dessa forma, abduzido por problemas aparentemente sem solução, e, a partir disso, fala o que pensa ao contrastar o mundo de antes e o de depois, atribuindo aí um sentido seu a esse texto, ao lidar com sua própria maneira de entender as coisas.

Na entrevista realizada, ao ser questionado acerca de qual proposta de ensino foi mais significativa para seu aprendizado na língua, dentre os trabalhos desenvolvidos durante a prática pedagógica ao longo do período em que a professora lecionou na escola, o aluno responde:

Aluno 35: A do banner foi muito bom para o aprendizado porque além de nós sermos criativos, passamos tudo para inglês e com isso aprendemos muita coisa.

A partir das considerações do aluno, é possível dizer que o trabalho de interpretação, aqui direcionado à construção dos banners e às questões formuladas em relação à música, permite ao aluno exercer a função de autor no idioma, uma vez que estas práticas deram a ele condições de se pronunciar na língua, produzir um novo sentido. Nesse processo, o sujeito resgata sentidos que o formaram, que o constituíram e os utiliza nesse trabalho de língua, ressignificando-os, fazendo uma releitura destes ou utilizando-os numa relação de intertextualidade.

A produção dos banners consistiu, dessa maneira, num trabalho de produção de sentidos, em que o aluno foi deslocado do lugar de estabilização do dizer, em que todas as coisas aconteciam de modo predeterminado, para incorrer num estudo de língua que o chama para produzir sentidos outros, para expressar-se de acordo com a sua experiência de vida.

Neste entendimento, saímos de uma análise de conteúdo para uma análise de texto, de discurso, que incita a novos saberes, novas práticas, novos sentidos. E nesse efeito do novo, conseguimos produzir um sujeito autor na sala de aula. Mittmann (2011) afirma que “É pela autoria que o sujeito, ao se submeter também se impõe, não apenas como *sujeito a*, mas também como *sujeito de*” (2011, p. 102), ou seja, ao originar gestos de autoria, o aluno não é um sujeito submetido às coerções da língua, mas um sujeito da língua, do discurso, do sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos, voltada à prática da autoria na sala de aula de LI, surgiu, como dissemos inicialmente, de nossa inquietação em relação ao ensino tradicional de LE que ainda se pauta muito pelas atividades isoladas de tradução, classificação gramatical e decodificação textual. Para nós, estas práticas, enquanto dissociadas de seu conjunto, que é a língua fazendo sentido, não facilitam o aprendizado de uma segunda língua, pelo contrário, pode ainda o afastá-lo mais.

E isso foi possível constatarmos a partir de um estudo direcionado a estas três práticas de ensino, quando verificamos que, de fato, o aluno é guiado/dirigido à execução de tarefas que contemplam sentidos já preestabelecidos. Isso significa, em outras palavras, que:

- a) no processo de tradução, o aluno não tem oportunidade para escolher as palavras e jogar com os sentidos, porque deve reproduzir, transcrever o texto da LE para a LM, como se esse transporte de significados entre uma língua e outra fosse possível;
- b) na prática da classificação gramatical, o aluno geralmente desenvolve um rol de exercícios para exercitar um determinado conteúdo didático, que, em sua maioria, estão desvinculados de usos reais da língua, resumindo-se a tarefa do aluno a atos de memorização e repetição, sem que haja outra alternativa senão seguir os modelos disponíveis em cada tipo de atividade.
- c) no processo de interpretação, o aluno também está condicionado a buscar um único sentido, supostamente estabelecido pelo autor, na medida em que as próprias questões de compreensão do texto já regulam sua maneira de pensar e o direcionam a dizeres já legitimados, em que não é possível ter muita margem de manejo da língua.

A partir dessas três práticas que elencamos, muito comuns no dia a dia da sala de aula de LI, foi possível verificarmos a maneira estanque e mecânica pela qual o ensino de língua tem trilhado. Ao visar o alcance de sentidos prontos, estamos concebendo a língua de modo transparente, como se fosse possível, por exemplo, atravessar o texto e mobilizar o que está do outro lado.

O ensino de Inglês, ao estar pautado/concentrado na gramática da língua, prevê que o aluno tenha domínio sobre todos os conceitos linguísticos que perfazem a estrutura do idioma, assim como também aponta para um ideal de falante, com sotaque e pronúncia semelhantes ao de um nativo. Entretanto, como vimos, não está ao alcance da escola,

tampouco de qualquer instituição de ensino, capacitar um aluno para falar como um americano, britânico ou australiano, pois entendemos que apenas quem nasce nesses países falará a língua como tal.

Consideramos, nesse sentido, que os falantes de inglês como primeira língua é que, de fato, serão proficientes nela, o que também não determina que eles dominem seus aspectos sintáticos e morfológicos, afinal nem todo falante nativo fala o inglês-padrão, ou seja, assim como nem todo brasileiro fala a norma considerada “cultura”, nem todo americano, por exemplo, também domina o inglês dito “padrão”.

Nesse entendimento, insistir num ensino de segunda língua, na escola, que atenda a esse princípio, é sustentar uma ilusão, pois, se o ensino ocorre a partir de um emaranhado de regras de bem dizer, o aluno resiste a essa aprendizagem, e assim o faz porque não quer e/ou não gosta de passar aulas inteiras classificando frases, ou traduzindo um texto que, para ele, não é significativo.

Essa resistência à língua reforça o medo que o aluno tem de se relacionar com esse idioma que, a princípio, é tão estranho a ele, principalmente pelo fato de expressões, como trouxemos, “*I am ten years old*”, serem escritas com o verbo *to be* representando aqui o verbo “ter” e não “ser, e estar”, como é normalmente utilizado. São palavras, frases desse tipo que causam estranhamento ao aluno em relação à LE, mas não só, pois, como vimos, o aluno também estranha o outro, sua cultura, suas crenças, sua ideologia.

Além disso, o fato de o aluno resistir à aprendizagem de LI se deve também ao julgamento de que só fará uso dela se viajar para o exterior, conseguir emprego por lá, ou estudar em algum país cuja língua oficial não seja o português. Em outras palavras, ele atribui a aprendizagem de uma segunda língua a algumas finalidades específicas que podem ou não fazer parte de sua vida. Nesse caso, quando o aluno não tem uma perspectiva de ir para o exterior, ele afirma que não tem por que aprender Inglês. Essa é, pois, uma das razões pelas quais o aluno também resiste à aprendizagem, por não encontrar uma finalidade para outra língua em sua vida.

A importância dada pelo aluno ao ensino de LI, nesse sentido, volta-se para algumas finalidades principais, que, a partir da entrevista que realizamos, foi possível identificar e discutir. Ao ser questionado “Para você, qual a importância de aprender a Língua Inglesa?”, os alunos deram uma gama de respostas diversificadas. Mobilizamos e selecionamos essas respostas, dividindo-as conforme as finalidades que os alunos conferiram a elas, a saber: inserção no mercado de trabalho, convivência com outras culturas, conhecimento de uma língua universal, perspectivas religiosas e relações econômicas, etc.

a) Inserção no mercado de trabalho

Aluno 36: É muito importante devido as **exigências que se faz em determinados empregos** de se falar mais de uma língua.

Aluno 37: É muito importante para o **nosso futuro, abrindo portas** para muitas oportunidades.

Aluno 38: É importante para adquirir novos conhecimentos, **ter uma boa colocação na área profissional.**

Aluno 39: Novas **oportunidades no mercado.**

Aluno 40: É importante para **ingressar no mercado de trabalho com mais qualificação**, pois o inglês vem se tornando uma língua universal.

Aluno 41: É importante pois nos dá um **diferencial no mercado de trabalho**, introduz mais facilmente a ele, sendo que é necessário.

Aluno 42: A língua inglesa com o passar do tempo **deixou de ser um diferencial e se tornou quase que uma obrigação.** O Inglês abre muitas portas para o mercado de trabalho.

Aluno 43: É bem importante, principalmente pra quem tem interesse em sair do país, fazer cursos lá fora e ter uma **profissão de sucesso** e pra quem quer seguir carreira internacional.

O mercado de trabalho é uma das principais razões que movimentam a aprendizagem de segunda língua. Muito do esforço do aluno para aprender a LI se dá para/por fins profissionais, pois, desde cedo, há um estímulo que parte da sociedade, tanto na escola quanto na família, para que ele aprenda um outro idioma e consiga um bom emprego.

Nesse sentido, o aluno encontra saída para a aprendizagem de segunda língua principalmente no campo profissional, que se deve às exigências de uma empresa para com seus funcionários/empregados. Aprender a LI, nesse contexto, significa para o aluno, então, destacar-se no meio profissional, ficar à frente de outros candidatos a uma vaga, etc.

Essa importância de aprender a LI para a atuação no mercado de trabalho pode ser evidenciada nas falas em destaque: exigências que se faz em determinados empregos; nosso futuro, abrindo portas; boa colocação na área profissional; oportunidades no mercado; mais qualificação; diferencial no mercado de trabalho; de diferencial a quase uma obrigação; profissão de sucesso.

Estes foram alguns termos utilizados pelos alunos para se referir às chances que a aprendizagem de uma segunda língua pode proporcionar ao aprendiz. Entendemos que, de fato, quem fala mais de uma língua tem mais oportunidade de conseguir uma vaga, num processo seletivo, por exemplo, que quem não tem conhecimento de outro idioma. Por outro lado, pensamos que vincular a aprendizagem de LI a fins profissionais é reduzir a possibilidade de outros usos da língua. Nesse sentido, consideramos que aprender uma LE significa, antes de tudo, permitir-se adentrar numa outra cultura, num outro espaço, para que,

então, ela possa fazer sentido ao aluno, seja para finalidades profissionais, ou quaisquer outras.

b) Convivência com outras culturas

Aluno 44: Além de acrescentar algo a mais no currículo, aprendendo o inglês conhecemos outra língua, podemos, podemos viajar pelo mundo e **conhecer novas culturas**.

Aluno 45: **Conhecer uma nova cultura** ou se comunicar com outras pessoas.

Aluno 46: Acho muito importante, pois **aprendemos uma nova língua, e isso é cultura** [...].

A importância de conhecer mais sobre outras culturas também é uma das finalidades, para o aluno, de aprender uma segunda língua.

Entretanto, a ideia de que o conhecimento de outra cultura só se dá pela ida a outro país está muito arraigada ao ensino, pois o aluno entende que apenas viajando para o exterior que terá essa oportunidade, enquanto que momentos de discussão em sala de aula também podem lhe proporcionar vivências com o outro, com o estrangeiro.

Consideramos extremamente importante discutir questões culturais no ensino de língua, pois assim, ao questionarmos o outro, suas vivências, crenças, concepções, torna-se possível compreendermos melhor o espaço que ocupamos.

c) Realização de viagens

Aluno 47: Para me comunicar, **quando eu for para fora do país**, ou exercer um bom emprego.

Aluno 48: Comunicação para **caso queira fazer um intercâmbio** e para uma oportunidade de emprego, por ser também uma língua falada no mundo inteiro.

Aluno 49: Para mim é importante pra **quando eu for viajar para algum lugar**, facilita me achar mais no lugar, conhecer as pessoas.

Aluno 50: O inglês hoje é falado em boa parte do mundo. Eu particularmente **tenho muita vontade de viajar**, creio que dominar a língua inglesa vai me ajudar muito na busca por boas oportunidades.

“Quando eu for para outro país”, “caso queira fazer um intercâmbio”, “quando eu for viajar para outro lugar”, “tenho muita vontade de viajar”, todas estas falas remetem ao futuro, ou seja, o aluno relaciona, aqui, a importância de aprender Inglês como uma possibilidade para conseguir se expressar no idioma lá fora.

Todavia, essas falas demonstram incerteza, dúvida, imprecisão; afinal o aluno não sabe se, de fato, fará alguma viagem ao exterior. Nesse caso, compreendemos que, embora seja importante conhecer a língua para a comunicação em viagens a estudo, passeio ou trabalho, também consideramos que isto representa reduzi-la a apenas um fim. Afinal, e se o

aluno permanece sua vida toda no Brasil? Se ele não tem oportunidade para realizar um intercâmbio? Qual seria, então, a importância de ter aprendido uma segunda língua? Isso não faria sentido, pois a aprendizagem esteve o tempo todo vinculada a um fim específico, que, por sua vez, não se realizou.

d) Conhecimento de uma língua universal

Aluno 51: Para mim é muito importante, porque hoje em sua **a Língua inglesa é a língua mãe do mundo.**

Aluno 52: O inglês é adotado como **uma segunda língua praticamente no mundo todo.** Por isso a importância de aprender.

Aluno 53: A língua inglesa é a **“Língua Mundial”** sem saber um pouco de inglês estaríamos um tanto quanto perdidos.

Aluno 54: Muita, pois **a língua mais falada**, uma das mais, é o inglês, no colégio não se consegue sair falando fluentemente, mas é uma boa base para um curso.

Aluno 55: Muito importante, pois **o Inglês é uma língua universal**, falada em quase todas as partes do mundo, sendo que é legal aprender por existira, músicas, livros, filmes, seriados que atraem as pessoas para aprender.

Aluno 56: A Língua inglesa é a língua universal, sempre **está presente em todos os lugares.**

Aluno 57: Para mim, o ensino de língua inglesa no Brasil é muito importante, pois expande os nossos meios de nos comunicar com o mundo, já que **o Inglês se tornou a língua mais falada.** E o aprendizado de várias línguas também evolui áreas do cérebro.

O aluno também considera importante aprender a LI devido à universalidade que esta “ganhou” ao ser falada em todos os cantos do mundo, “está presente em todos os lugares”. Assim, por ser uma língua que se disseminou mundialmente, sendo considerada internacional, global, o Inglês passou a atrair o interesse de muitas pessoas.

“A Língua inglesa é a língua mãe do mundo”, ou seja, é por meio dela que relações sociais, políticas, econômicas, diplomáticas, comerciais, religiosas acontecem, o que quer dizer que a LI é responsável pela comunicação no mundo.

O aluno, nesse sentido, também é atraído para falar essa língua que todos falam, desejando aprendê-la, demonstrando vontade e interesse por esta língua do outro, do estrangeiro.

e) Perspectivas Religiosas

Aluno 58: Para poder ir para outros países, **fazer as missões, levar a palavra de Deus**, porque a língua inglesa é oficial de todo o mundo.

Um único aluno afirmou que, para ele, a importância de aprender a LI está ligada “a fazer as missões, levar a palavra de Deus” ao povo, afinal, enquanto língua universal, o inglês pode contribuir para pregações religiosas em qualquer país.

A religião, nesse caso, é o que faz sentido para o aluno aprender a LE, uma vez que seu objetivo volta-se essencialmente à transmissão da fé e do amor às pessoas.

f) Relações econômicas

Aluno 59: [...] hoje em dia o mundo exige de todos nós algo a mais, como ex: **copa, várias pessoas vem de outros países**, línguas diferentes e **somos nós que precisamos de uma língua a mais em nosso vocabulário** e o Inglês é a língua mais falada.

A relação econômica, aqui, se refere ao evento mundialmente conhecido: *the worldcup*, a copa do mundo. O aluno faz menção a este evento esportivo, que aconteceu no Brasil recentemente, afirmando que nele “várias pessoas vem de outros países”, e por isso a necessidade de falar uma língua comum a todos: o inglês.

Para o aluno, “somos nós que precisamos de uma língua a mais em nosso vocabulário”, para que na copa fosse possível nos comunicarmos com facilidade com os turistas. Os brasileiros é que, neste caso, deveriam se expressar bem na LI, já que a copa do mundo movimenta o setor econômico e garante ao país sede grande reconhecimento internacional.

Buscamos apontar e analisar, aqui, as principais finalidades, para o aluno, em aprender uma LE. Verificamos que cada um expressou de alguma forma o que, para ele, representava aprender uma segunda língua, e assim o fez conforme sua PS.

Dada essa importância que a LI exerce na vida do aluno, tanto na área profissional, cultural, religiosa, econômica, quanto a nível mundial, enquanto sistema universal, internacional, verificamos que, de fato, para o aluno, há sentido em aprender outra língua, entretanto suas experiências de escola, em tese, não contribuem para que alcance tais finalidades na língua.

Pensando nisso foi que propusemos um trabalho com vídeos e banners, que constituíram o corpus desta pesquisa, juntamente com as entrevistas, pois entendemos que a partir de usos mais reais da língua, seria possível permitir ao aluno interagir, se expressar e se comunicar no idioma, seja para sua atuação no mercado de trabalho, num intercâmbio ou numa missão religiosa.

Com isso, encontramos subsídio na linguagem imagética que, por ser um tipo de linguagem tão recorrente em nosso meio e ao mesmo tempo chamar tanto nossa atenção, veio, em nosso trabalho, se constituir como um ponto de partida para movimentos de significação, releitura e produção de sentidos na língua que buscamos ensinar.

A partir do trabalho com a linguagem imagética, ou melhor, híbrida, tornou-se possível pensar em gestos de interpretação e produção de outros sentidos na LI, pois a imagem reproduz visualmente o que compõe o texto verbal. Nesse caso, a atividade de vídeos permitiu ao aluno traduzir a música em imagens, deixando circular aí sentidos outros. Essa liberdade para interpretar garante também uma tomada de posição do sujeito, um lugar no discurso, que dá acesso ao terreno da autoria.

O trabalho voltado à linguagem imagética nos autorizou a transitar pelas três práticas de ensino mais comuns na LI que apresentamos: tradução, classificação gramatical e decodificação textual, ressignificando-as e tornando possível um exercício de língua que levasse em consideração a identidade do aluno, as diferenças culturais, as particularidades de sua própria língua, para, então, vivenciar a língua do outro, o que significa, em outras palavras, que:

- a) no processo de tradução, o aluno teve a oportunidade de pensar a letra da música e significá-la por meio de imagens, num movimento polissêmico de sentidos, que lhe permitiu imprimir no texto sua própria marca, sua singularidade, a partir de uma rede de memória, do pré-construído, que intervém nesse trabalho com a língua;
- b) na prática da classificação gramatical, o aluno teve chance de pensar sobre a estrutura da língua do outro a partir de relações com a sua, ao passo que os exercícios encontravam-se situados num contexto significativo, em que a língua estava fazendo sentido para o aluno;
- c) no processo de interpretação, o aluno teve liberdade para criar, produzir, inventar, e dar ao texto (banner) o seu “tom”, o que vem deslocá-lo de uma PS de decodificador, para a PS de produtor de sentido.

Desta forma, entendemos que essas três práticas, ressignificadas a partir do trabalho com vídeos e banners, deram lugar a um estudo de LI que não se resumisse a um ideal de língua a ser aprendido a partir do domínio de conceitos linguísticos e/ou da formação de um falante nativo, mas a um estudo real, que convida o aluno a produzir sentido e a participar desse processo.

E isso se tornou possível com o abandono de um ensino regido/regulamentado pelo inglês-padrão, que se constitui como um verdadeiro mito no ensino de línguas, enquanto conceito, ideal nacional, referência, ao passo que, conforme já discutimos, não existe uma língua-padrão e, tampouco, é possível nativizar um aluno em LE. Por outro lado, o aluno pode tornar-se um falante intercultural da língua, quando compartilha aspectos de sua própria cultura por meio do ILI, híbrido e franco, que o permite mover-se do Ocidente ao Oriente, ressignificando-se nesse contato que estabelece com o outro.

O ILI é mobilizado, então, em nosso estudo para trabalhar o idioma no mundo, falado como segunda língua em inúmeros países, sem que o ensino ficasse centrado apenas nos países que compõem o círculo interno, que o falam como primeira língua, como é o caso dos Estados Unidos, da Inglaterra, etc. Essa entrada ao ensino de ILI se dá a partir do caráter de incompletude da linguagem, que permite ao aprendiz de segunda língua comunicar-se, interagir, expressar-se sem se preocupar com a condição de um falar nativo.

O ILI, nesse sentido, desponta como uma língua que admite erro, falha, imperfeições, não é transparente, tampouco completa, mas uma língua na qual o sujeito produz um efeito de fechamento, haja vista que, dada sua dispersão, os sentidos que nela circulam são inesgotáveis. Nesse meio, não há movimento de combate aos erros do aluno, pois se entende que é a partir deles que a língua trabalha e constitui sentidos.

Nossa tentativa foi, então, neste trabalho, repensar o espaço tradicional de ensino, que desconsidera as vivências e a identidade do aluno, rumo a um ensino de LI que privilegiasse um lugar de expressão, interação, interpretação, autoria no idioma, a partir dessa língua real, que circula em diferentes lugares, e também falha.

O trabalho com vídeos e banners, nessa perspectiva, se constituiu como uma forma de levar o aluno a esse terreno dos sentidos múltiplos, para que este vivenciasse o outro, o estrangeiro, e experienciasse o novo, o diferente, demonstrando medo e resistência, estranhamento ou desejo e, nessa mescla de reações, assumisse um lugar de autoria.

REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani Forgiarini. A repetição formal na aula de língua inglesa: impossibilidade para assunção da autoria. **Signo (UNISC. Online)**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 81-101, jul.-dez., 2010. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>.

_____. **Entre uma língua e outra, entre o materno e o estranho: lugar de interferências, historicidades, reverberações**. 2011. 176 p. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2011.

BRAWERMAN-ALBINI, A. ; Becker ; BACA, G. ; MARTINEZ, C. . O papel do falante nativo no ensino do inglês como língua franca. In: Brawerman-Albini, A.; Medeiros, V. S.. (Org.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 41-57, 2013.

ARAÚJO, Marcos de Souza. **Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o Livro Didático de Inglês do Ensino Médio?** In: DIAS, Reinildes; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (orgs). **Gêneros Textuais: Teoria e Prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete de; SANSANOVICZ, Neuza Bilia. **English for all**. [livro didático] Ensino Médio, volume 2, 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Identidades socioculturais no livro didático: em busca do ensino crítico de Língua Inglesa**. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

BENNETT, Milton J. **How not to be a fluent fool: understanding the cultural dimension of Language**, 1997. Adapted from “How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of Language”, 1993.

BOHN, H. I. **O método “soberano” para o ensino e aprendizagem da língua inglesa**. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 169-78.

BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

BOLOGNINI, Carmen Zink, PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy. **Discurso e Ensino: Práticas de Linguagem na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

CARREIRA, Fernandes Alessandra. **Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor.** Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan./jun. 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p 13-20.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro.** *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. v.9, n.2, p. 475-498, 2009. ISSN 1984-6398.

_____. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

DE NARDI, Fabiele. Stockmans. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: Solange Mittmann; Evandra Grigoletto; Ercilia Ana Cazarin. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias.** Sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, v. , p. 1-13.

DE NARDI, Fabiele. Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2007.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FURLANETO, Maria Marta. **Relações interpessoais e de saberes na Linguística Aplicada: o desafio da alteridade.** Revista da ANPOLL (Online), v. 1, p. 317-330, 2014.

FURLANETTO, Maria Marta. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras (UEPG. Impresso)**, v. 33, p. 43-59, 2011

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Trad. Bethania Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre, nº 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64.

_____. **O Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 2011. P. 79-92.

_____. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. P. 67-77.

_____. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. Claritas (PUCSP), São Paulo, v. 6, p. 37-47, 2000.

GUIMARAES, Elisa. **Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2013, vol.8, n.2, pp. 124-135. ISSN 2176-4573.

JALIL, Samira Abdel, PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia: 26 a 29 de outubro de 2009.

JORGE, Miriam Lucia dos Santos. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública**. In: Diógenes Cândido de Almeida (org). **Ensino aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

JORDÃO, Clarissa Menezes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013.p. 77-91.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Texto e autoria**. In: **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. Suzy Lagazzi- Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs) – Pontes Editores, 2010 – 2ª edição: Campinas, SP.

LEFFA, V.J. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual**. In: Diógenes Cândido de Almeida (org). **Ensino aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. Parábola Editorial, 2009. p. 113-124.

LIMA, Luciano Rodrigues; Guimarães, Sinézio Cotrim. **Texto e Discurso no ensino de inglês como língua estrangeira**. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 47-51.

_____. **O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural.** In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, 2010, 2ª Edição: P. 175-194.

MARIANI, Bethania S. C. **Sujeito e sentido: efeitos de linguagem.**

MATOS, Francisco Gomes de. **Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras.** In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** 2ª edição – Salvador: EDUFBA, 2010, p. 21-36.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDEIROS, Laís Virgínia Alves. **Sujeito-Tradutor: dizeres e silenciamentos.** VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, 15 a 18 de outubro de 2013, p. 01-05.

MITTMANN, Solange. **Tradutorias de Cien años de Soledad.** In: Organon, Porto Alegre: v. 27, nº 53, julho-dezembro, 2012, p. 65-78.

_____. Heterogeneidade e função tradutor. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis: v. 1, n. 4, jan-dez, p. 221-237, 1999.

_____. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? In: CAZARIN, E. A.; RASIA, G. dos Santos (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção Linguagens).

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** 2ª edição – Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. **Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras.** In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** 2ª edição – Salvador: EDUFBA, 2010, p. 37-62.

NEUGEBAUER, Verônica. **A constituição dos sujeitos e os conflitos discursivos na aula de língua estrangeira.** 2003. 123 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino-aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) – Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2003.

OLIVEIRA, Gabriela Redella de. **Português: a arte da palavra.** [livro didático] São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** – [1. Ed.] – São Paulo: Parábola, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001/2007.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2000/2003.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2005/2013.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 4ª edição.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, 6ª edição.

_____. Introdução. In: Lagazzi-Rodrigues, S.; Puccineli Orlandi, E.P. (orgs). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, Campinas, 2006.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2012.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. **O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa**. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

PAYER, Maria Onice. O trabalho da memória no discurso. In: MALUF-SOUZA, Olimpia; VALDIR, Silvia; ALMEIDA, Eliana de; BISIONOTO, Leila Salomão Jacob (orgs.). **Discurso sujeito e memória**. Coleção: Enalhic. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Papel da memória**. Pierre Achard [et al.] tradução e introdução: José Horta Nunes – 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas, Editora Pontes, 2003.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In Signorini, I. (org). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 213-230.

RICHMOND Educação. **Upgrade**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação. Editora Gisele Aga: São Paulo, 2010.

RIVERS, Wilga Marie. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Hermínia S. Marchi. Pioneira, SP: 1975.

RODRIGUES, Beatriz Gama. **Interculturalidade, formação de professores e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Piauí.** In: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva (orgs). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 179-191.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Antônio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael. *Essential English.* [livro didático] Ensino Médio. São Paulo: Coleção Horizontes, 1999.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. Tese (Doutorado em letras e Linguística) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUZA, Tânia C. Clemente. **Discurso e imagem: Perspectivas de análise não verbal.** Comunicação apresentada no 2º Colóquio Latinoamericano de Analistas Del Discurso, La Plata e Buenos Aires, agosto/1997/1998. **Ciberlegenda,** revista virtual, n. 1, 1998.

_____. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua** (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp) nº 7 NUDECRI – Campinas, SP: Unicamp, março 2001.

SOUZA, Deusa Maria. Livro Didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas, SP: Pontes, p. 27-31, 1999/2011.

_____. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas, SP: Pontes, p. 27-31, 1999-2011.

_____. (Des)gosto de ser professor de inglês na escola pública: entre o (dever) saber e o não saber. In: CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico; GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade.** São Paulo: Humanitas, p. 143-162, 2013.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **Aprendizagem/ensino de segunda língua e fossilização.** In: LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 151-160, 2009.

SOUZA, Osmar de. A função-autor numa heterogeneidade teórica. In: FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar de (orgs.) – **Foucault e a autoria.** Florianópolis: Insular, p. 168, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – BANNERS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



RICHARD SIMON AUGUSTO LIMA RAULI SPOLAVORI

THE ANSWER TO EVERYTHING

A long time ago, the biggest war in the galaxy (yes, in the galaxy) between two great nations: The proxygalactus and the trititis, with the proxygalactus almost winning, the trititis, sent to space, a bomb made of dark matter, the explosion was so great, that the three pillars were destroyed: the pillar of the nature, the pillar of the science and the pillar of faith.

After the explosion, every knowledge about all the things, was lost. In the side of the galaxy, there are the solar system, where lives eight planets, billion trillion of stars, and especially, one human, his name is Robert Paulson, nothing special in his life, nothing until 18/06/2014, the wreckage of the great war, was still travelling in the galaxy, and in a second of crazy galactical, a gate of space and time, was opened, in a solar system, where five eight planets, billion trillion of stars, and now specially, in a house of one human, Robert Paulson, he becomes to travel in the galaxy, especially in the great war, he can see everything, all that happened, and now he is the only man that knows the truth about the universe, nothing will built, understood, because the three pillars were broken, and what he can do? Nobody believes in him, everything that he can do is fix the pillars, what he got? A easy brain, one robot hiper smart, and a super power acquired in the moment of the crazy galactical, he can travel for every place that nobody knows.

VERIFIQUE A CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA DO FILME

Maybe the sky has got an answer

Mrs. Thomas lived alone. In fact she lived with flowers cultivated in the garden. She was lonely because her husband had died. Once, Mrs Lucy received a letter from a project for seniors in which she participated. After reading the letter with the name "Alfred," she recognized the letter from her husband and the memories flooded her mind. You can imagine what happened.

Letters to Heaven

A movie written by
Luisy de Albuquerque

Produced by
Renan Zapelini

November 18

This movie is directed by Victoria Araujo, written by Luisy de Albuquerque, edited by Renan Zapelini. The Movie also has all laws reserved, so it should not be sold without permission, the privacy policy should be respected, otherwise the charge will assume the consequences. Copyrights are all benefits and shortcomings as unauthorized copies and selling prohibited fleeing the law.

Jamie Ada Dana Mallory
Alicia Filliman Alves Key
Adrian Rafe Kemp
Krindges Muller Stuart

AN ENVIRONMENTAL CALLED

OCTOBER 15

In all the world, people work for preservation of environment. Some young who works in this area have something in common. August, Cabe, Mady, Lana and Kadi live in different places, but all of them are Tina Curt's children, biologist who became pregnant of five children and abandoned them because she did not have conditions to raise them. But in a World Conference about the environment, their lives are going to change.

A movie
written by
SOUZA
Israel



Gustavo Mendes Cristiano Martins Jackson Correia

SEARCHING FOR A NEW WORLD

DECEMBER 20th

The world which we live is replete of infractions, the majority of these causes are injuring the environment where we live. This movie is about the beginning of a battle, in which people are searching for a new world, and Jhony and Nhataly will make something to change what's coming to happen with the nature, but they need help, Then they will divulge some projects to be able to recruit new people to combat their infractions against the enviroment. This is the battle that will change the future

DVD VIDEO

L

LIVING INTENSE EMOTIONS

This movie is about a love story between a couple, Sophie and Alex. One day when they were on a trip, the bus that they were crashed with another vehicle, causing a big accident. And Sophie took the worst consequences from this accident, she went to the hospital with a serious injury on her head. After staying in the hospital for a long time, she comes back to consciousness, but there are two problems: she does not remember her past, and doesn't know who is Alex, and to make things worse, the world is completely different, with unstable weather which changes each moment and the population is trying to survive, but before that, Alex has to deal with the pain of his beloved woman doesn't knowing who he is, and confused, he decides to separate from Sophie and take her to her parents' care. Then, he decides to look for his family and try to save them from this new world. After a long time, he finally finds them and goes back to save Sophie and her family. Now, he is about to recover Sophie's love in this complicated situation.

The world upside down

Directed by Maria elisa TONON

Edited by Aline BENATE

THE LIFE CAN BE SAVED, BUT IT IS THE LAST HOPE

A movie written by Mirela LONGO

The BESTSELLER in 2013, nominated for the OSCAR!

DVD VIDEO

This movie is directed by Maria Elisa Tonon, produced by Mirela Longo, edited by Aline Benate and Benjamin Walkin. The Movie also has all laws reserved, so it should not be sold without permission. The privacy policy should be respected, otherwise the charge will assume the consequences. Copyrights are all benefits and shortcomings as unauthorized copies and selling prohibited fleeing the law.

From the same creators: *Evil Dead*
and *The Conjuring*

Directed by
NATALIA ROSA
JESSICA STEDILE

The movie is about Laurie's story, who suffered a terrible curse after
throw a beer can on the ground.
Now she and her friends try to find some way to help her, people are dead
and bodies found. Will she get to save this suffering?

MICHAEL
MONTEZ

TRACY
STRODE

SABRINA
AGRON

SINISTER





The scariest
movie of all time!

A movie written by
GIAN DOS SANTOS

This movie is directed by Juan Soto, produced by Michael Montez, edited by Tracy Strode and Sabrina Agron. This Movie also has all laws reserved, so it should not be sold without permission, the primary policy should be respected, otherwise the things will assume the consequences. Copyrights are all benefits and shortcomings as unauthorized copies and selling prohibited forcing the law.

WILL THEY END IT? HOW WILL THEY DO THAT?

THE MYSTERY OF THE TIGER

Sophie Hanks recently lost her parents and went living with
her aunt and her uncle in another town, the only way to pay her
college is working on looking animals, but Sophie feels a strong
connection with the mysterious blue-eyed tiger, so it spends most
of time on its side. What she does not know is that her favorite
animal has a cursed past, and she may be the only person able to
help him. Sophie decided to help the tiger settles to embark on a
danger journey where she will face dark forces, immortal creatures
and mystical worlds to try to decipher an ancient prophecy.

RONNIE MILLER

MELISSA ALOPEZ

VERONICA STARKS

RABUCEL LEONAR

Love, Destiny,
loyalty

APRIL 19

Best Seller
to The New
York Times.

This movie is directed by Ronnie Miller produced by Veronica Starks, edited by Melissa Lopez and Rabucl Leonar. The Movie also has all laws reserved, so it should not be sold without permission. Copyrights are all benefits and shortcomings as unauthorized copies and selling prohibited forcing the law.

"No one can change the past.
But the future could be different.
And I had to
start somewhere."

A movie written
by
Alice Silvani

THE INVASION

At one place of the galaxy a planet called Belenor, which keep its survival destroying other planets stealing all the necessary material for survival, as trees and water, and with its technology very advanced prepares for a great attack. Far away, there was a small planet called Terra with many forests, rivers and a very intelligent and technological breed. Without many worries about Belenor, they received information about planets of the same galaxy, that said:

"The terror goes very fast toward to the green planet".

David **SMITH**
 Nicolas **JAMES**
 Diego **STUART**

A MOVIE WHITTEN BY
**DANILO CARDOSO AND
 LEONARDO ADAMANTE**

Prepare for **The Invasion** JULY, 14

THE BEST WAR MOVIE
 best special effects
 nominated for
 the Oscar

This movie is directed by Leonardo Adamante, produced by Danilo Cardoso, edited by Lion Jimmy. The movie also has all laws reserved, so it should not be sold without permission.

Nathan Washington **Sophia Middleton**

A NEW AND INVINCIBLE WAR — By Dan White

In the autumn of 2022, NASA commits a fatal mistake and it becomes so dangerous to the earth's population. Dan White starts to write a book which is about how was the life on Earth Planet. His book was about a lot of deaths which were happening and natural vegetation's extinction too. After a long time, he publishes his work as "A New and Invincible War - by Dan White" and it becomes an example for all future generations.

Best Director ★
 Sam Spielberg

Best Movie ★
 Editing
 Ham Takasumi and
 Ben Frantz

Best Sound
 Editing
 Steve Warner

Winner of 3 Academy Awards

This movie is directed by Sam Spielberg, edited by Ham Takasumi and Ben Frantz, with sound edition by Steve Warner. The Movie also has all laws reserved, so it should not be sold without permission, the privacy policy should be respected. Copyrights are all benefits and short-lookings as unauthorized copies and selling prohibited fixing the law.

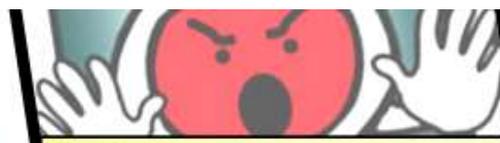
What will be the humans' salvation?

July, 4th

**ANEXO B – QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO E DE GRAMÁTICA NO
TRABALHO DE VÍDEO**



Escola de Educação Básica Henrique Fontes
 Disciplina: English
 Teacher: Camila Borges dos Anjos
 Group: Douglas / Fernanda / Isabela / Natalia / Heloise



Called Out In The Dark
Snow Patrol

It's like we just can't help ourselves
 'Cause we don't know how to back down
 We were called out to the streets
 We were called out to the towns

How the heavens, they opened up
 Like arms of dazzling gold
 With our rain-washed histories
 Well, we do not need to be told

Show me now, show me the arms aloft
 Every eye trained on a different star
 This magic, this drunken semaphore and I

We are listening and we're not blind
 This is your life, this is your time
 We are listening and we're not blind
 This is your life, this is your time

I was called out in the dark
 By a choir of beautiful cheats

And as the kids took back the parks
 You and I were left with the streets

Show me now, show me the arms aloft
 Every eye trained on a different star
 This magic, this drunken semaphore and I

We are listening and we're not blind
 This is your life, this is your time
 We are listening and we're not blind
 This is your life, this is your time

We are listening and we're not blind
 This is your life, this is your time
 We are listening and we're not blind
 This is your life, this is your time

Questions:

- 1- What is the music about?
- 2- What is the translation of the title?
- 3- Do you like this music?
- 4- Would you like to be called into the dark?
- 5- What is your opinion about the music?

6- Na música, em que tempo verbal está o verbo "call"?

- a) Present Perfect
- b) Simple Past
- c) Past Continuous
- d) Simple Present
- e) n.d.a

7- Em qual tempo verbal ficaria o verbo "call" se o título da música fosse "Calling Out In The Dark"?

- a) Present Continuous
- b) Simple Past
- c) Present Perfect
- d) n.d.a
- e) Simple Present

8- Assinale a alternativa correta da tradução do verso "With our rain-washed histories":

- a) Com as nossas histórias na chuva.
- b) Com chuva nas nossas histórias.
- c) Com as nossas histórias purificadas.
- d) Purificando as nossas histórias.
- e) Todas estão incorretas.

9- Em qual verso da segunda estrofe é encontrado o tempo verbal Simple Past?

- a) How the heavens, they opened up
- b) Like arms of dazzling gold
- c) With our rain-washed histories
- d) Well, we do not need to be told
- e) Nenhuma das alternativas

10- Qual o significado do último verso da música?

- a) Na sua vida, você tem o seu momento.
- b) A vida é um momento.
- c) O momento de nossas vidas.
- d) Essa é a sua vida, é o seu momento.
- e) Tudo tem seu tempo





Escola de Educação Básica Henrique Fontes
 Discipline: English
 Teacher: Camila Borges dos Anjos
 Group: Jhúlia Arceno/ Leticia Gomes

Before the Morning (Josh Wilson)

Do you wonder why you have to
 Feel the things that hurt you
 If there's a God who loves you
 Where is He now?

Maybe there are things you can't see
 And all those things are happening
 To bring a better ending
 Someday, somehow, you'll see, you'll see

Chorus;
 Would you dare, would you dare, to believe
 That you still have a reason to sing
 'Cause the pain you've been feeling
 Can't compare to the joy that's coming

So hold on, you got to wait for the light
 Press on, just fight the good fight
 'Cause the pain that you've been feeling
 It's just the dark before the morning

My friend, you know how this all ends
 And you know where you're going
 You just don't know how you get there

So say a prayer
 And hold on, cause there's good for those who
 love God
 Life is not a snapshot, it might take a little
 time,
 But you'll see the bigger picture

Would you dare, would you dare, to believe
 That you still have a reason to sing
 'Cause the pain you've been feeling
 Can't compare to the joy that's coming

So hold on, you got to wait for the light
 Press on, just fight the good fight
 'Cause the pain that you've been feeling
 It's just the dark before the morning
 Yeah, yeah,
 Before the morning,
 Yeah, yeah



Questions:

- 1- What is the subject matter at the music?
- 2- What is the message that the song title passes to you?
- 3- Does the music pass a positive or negative message? Why?
- 4- Do you like the song? Why/ Why not?
- 5- What type of film do you think could this song be as a soundtrack?

6- Mark the alternative that the verbs "to be" and "to get" are conjugated according to the Present Perfect Tense.

- a) was and got
- b) be and get
- c) been and got
- d) were and get
- e) been and get

7- In what verbal tense is this sentence at the music: "My friend, you know how this all ends"?

- a) Simple Past Tense
- b) Simple Present Tense
- c) Present Perfect Tense
- d) Past Participle Tense
- e) Future Progressive Tense

8- What is the meaning of the sentence "That you still have a reason to sing."?

- a) "Que você não tem mais razão para cantar."
- b) "Que você ainda tem uma razão para viver."
- c) "Que você ainda tem uma razão para cantar."
- d) "Que você nunca teve razão para cantar."
- e) "Que você terá uma razão para cantar."

9- What is the meaning of the sentence "'Cause the pain you've been feeling."?

- a) "Porque a dor que você está sentindo."
- b) "Pelo amor que você estava sentindo."
- c) "Porque a culpa que você está sentindo."
- d) "Porque a dor que você sentiu."
- e) "Porque a dor que você tem estado sentindo"

10- What is the translation of the song's title?

- a) Antes do amanhecer.
- b) Depois do nascer do sol.
- c) Depois do amanhecer.
- d) Antes do pôr do sol
- e) Manhã de sol...

"Let us always meet each other with smile, for the smile is the beginning of love" - Mother Teresa

ANEXO C – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO NA ESCOLA



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA TRABALHO DE DISSERTAÇÃO – 2014/A

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE FONTES / ENSINO MÉDIO

1- Para você, qual a importância de aprender a Língua Inglesa?

2- Como você avalia os trabalhos com músicas, vídeo e banners, desenvolvidos em 2013 na disciplina?

3- Você percebeu melhora na sua relação com a Língua Inglesa após essas práticas? Justifique.

4- O que mudou em relação às práticas tradicionais de ensino de Inglês?

5- Qual das propostas desenvolvidas foi mais significativa para seu aprendizado? Por quê?

6- Para você, o que é ser autor?

7- Você se sentiu autor ao realizar esses trabalhos na disciplina de Língua Inglesa? Sim ou não? Por quê?
