UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

VANIELE MEDEIROS DA LUZ

A (IM)POSSÍVEL IDENTIDADE DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DISCURSIVO DAS FORMAS DE RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA

Tubarão

2013

VANIELE MEDEIROS DA LUZ

A (IM)POSSÍVEL IDENTIDADE DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DISCURSIVO DAS FORMAS DE RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA

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.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão

2013

Luz, Vaniele Medeiros da, 1989-
L99 A (im)possível identidade de aprendizes de língua inglesa : um estudo discursivo das formas de resistência em sala de aula / Vaniele Medeiros da Luz ; Orientadora: Maria Marta Furlanetto. -- 2012.
117 f. : il.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português, [Espanhol, etc.]. 2. Distúrbios da aprendizagem. 3. Resistência (Psicanálise). 4. Estudantes do ensino médio. I. Furlanetto, Maria Marta. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 428.07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

VANIELE MEDEIROS DA LUZ

A (IM)POSSÍVEL IDENTIDADE DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DISCURSIVO DAS FORMAS DE RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA

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, 13 de junho de 2013.

M. Marta Furlanetto

Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora

Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Maria José Rodrigues Faria Coracini, Doutora

Universidade Estadual de Campinas

Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora

Universidade do Sul de Santa Catarina

Aos que me ensinaram as primeiras letras: meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ainda me lembro do dia em que a professora Andréia Daltóe aconselhou a mim e a Suelen a aproveitarmos cada momento do mestrado. Afinal de contas, segunda ela, vivenciar essa etapa tivera sido uma escolha nossa. Pensei muito nessas palavras durante todo o percurso, principalmente naqueles momentos difíceis; leituras quase incompreensíveis; ansiedade para cumprir os prazos; preparação de seminários para apresentar e discussões de grupos de estudos.

Apesar da escolha individual, chegando ao final destes dois anos de estudos, preciso trazer agora para o texto aqueles que já se fazem presentes nas entrelinhas e agradecê-los. Pessoas que fizeram (fazem) parte da construção de minha identidade.

A primeira delas não tem nome, ou melhor, pode ter vários nomes e várias formas. Alguém em quem posso confiar e a quem agradeço pela sabedoria e coragem.

Às professoras Mariazinha, Cláudia Espíndola Gomes, Carla Beatriz Souza Lopes e Jussara Bittencourt de Sá, por desvelarem um senso estético-artístico que já me habitava;

À professora Regina Rocha Reynaldo Tibúrcio, por me fazer acreditar que a educação transforma;

A minha orientadora Maria Marta Furlanetto, que me apresentou a Análise de Discurso, ainda na graduação, obrigada por desestabilizar muitos de meus pré-construídos; por acreditar em mim e pela invejável leveza de ser;

À professora Andréia da Silva Daltoé, por me fazer crer que os sonhos podem se tornar realidade quando há verdadeiro esforço; pelo seu olhar clínico que não deixa passar uma vírgula no lugar inadequado e pelas sugestões de corredor;

Ao professor Maurício Eugênio Maliska, obrigada pelas sugestões durante a qualificação do projeto de Mestrado;

A todos os outros professores da graduação, especialização e mestrado, obrigada pelo exemplo de docência;

À professora Maria José F. R. Coracini, obrigada pela maturação epistemológica que me proporcionou com suas preciosas sugestões;

Aos amigos e colegas da graduação, especialização e da turma de mestrado, obrigada por terem feito parte da minha história. Foi muito bom conhecê-los!

Às queridas Bárbara da Silva Izidorio e Suelen Francez Machado, pessoas de fé e coragem, obrigada pelo companheirismo. Quantas angústias, alegrias, reflexões e boas gargalhadas partilhamos!?

A Mislaine de Oliveira, amiga de longa data, obrigada pela presença constante e por ter-me ajudado com a digitação dos questionários.

Aos meus queridos alunos, em especial, àqueles que participaram da pesquisa, obrigada pela confiança.

Aos meus pais, obrigada por manterem suas mãos sempre entrelaçadas nas minhas.

“As Saliha takes the envelope, she says, ‘Merci beaucoup, Madame Rivest.’ Stepping out the door, she switches the plastic bag containing her work clothes from her right hand to her left hand and extends her right hand to Madame Rivest and says, ‘Bonjour, Madame Rivest’ and smiles. These are the first real words she has uttered since she woke up that morning. In the elevator, going down, Saliha is alone. She checks the contents of the envelope and smiles with satisfaction. Before the elevator reaches the ground floor, Saliha has time to reflect on her day. She has earned enough for the week’s food and cigarettes. Last week, she paid the last installment for her tuition at Plato College. She is tired but life is under control. Her only regret is that she hasn’t answered Madame Rivest in longer sentences. But she chases away her regrets with a light shrug and admits the reality. We come here to speak like them, she thinks; but it will be a long time before they let us practice[1]”.

(Ternar, 1990, pp. 327–8 apud Norton, 2000, p.1)

---

[1] “Quando Saliha pega o envelope, ela diz, “Merci beaucoup, Madame Rivest”. Ao sair, ela troca a sacola plástica contendo suas roupas de trabalho de sua mão direita para a mão esquerda e estende a mão direita para Madame Rivest e diz "Bonjour, Madame Rivest" e sorri. Estas são as primeiras palavras reais que proferiu desde que ela acordou aquela manhã. No elevador, descendo, Saliha está sozinha. Ela verifica o conteúdo do envelope e sorri com satisfação. Antes de o elevador chegar ao térreo, Saliha tem tempo para refletir sobre o seu dia. Ela ganhou o suficiente para os cigarros e comida da semana. Na semana passada, ela pagou a última parcela de suas mensalidades da faculdade. Ela está cansada, mas a vida está sob controle. Seu único arrependimento é que ela não respondeu Madame Rivest em sentenças mais longas. Mas ela afugenta seus arrependimentos com um leve encolher de ombros e admite a realidade. Nós viemos aqui para falar como eles, ela pensa; mas teremos de esperar muito tempo até que eles nos deixem praticar." [tradução nossa]

RESUMO

Nosso propósito neste estudo é verificar e compreender formas de resistência que se manifestam durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e tem como sujeitos alunos de cinco turmas de Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina. O objeto de pesquisa é contextualizado a partir das bases teóricas da Análise de Discurso com aproximação dos Estudos Culturais. O dispositivo de análise dos dados é a Análise de Discurso de linha francesa. O *corpus* para esse estudo foi constituído por enunciados emitidos pelos alunos durante algumas situações ocorridas em sala de aula e por enunciados formulados por eles como resposta a perguntas de um questionário e de entrevistas. Além disso, alguns enunciados produzidos pela professora-pesquisadora em diários de campo também compõem o *corpus* desta pesquisa. A interpretação dos dados permitiu concluir que, embora os discursos dos aprendizes produzidos em situações de entrevistas e questionário reproduzam estereótipos inscritos na memória discursiva acerca da importância do ensino e aprendizado de LI, discursos e outras práticas produzidas em sala de aula revelam formas de resistência a esse aprendizado. Para compreender os contextos sócio-histórico-ideológicos que poderiam motivar tais atitudes, buscamos os conceitos de investimento e comunidades imaginadas de Bonny Norton (1995; 2001) e o entendimento de Foucault (1996; 1998; 1999; 2004; 2010b; 2010c) sobre as relações de poder.

Palavras-chave: Resistência. Ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Identificação. Poder.

ABSTRACT

Our purpose in this study is to verify and understand forms of resistance that arise during the process of teaching and learning English as a foreign language. This research is qualitative and high school students from five classes of a public school in the state of Santa Catarina are its subject. The object of research is contextualized from the theoretical bases of Discourse Analysis and Cultural Studies. The data analysis is conducted from bases of French Discourse Analysis. The corpus for this study consisted of statements issued by the students during some situations that occurred in the classroom and by statements produced as answers to questions from a questionnaire and interviews. Moreover, some statements produced by the teacher-researcher in field diaries also contributed to the research. The interpretation of the data showed that although the students' speeches produced in situations of questionnaire and interviews portray stereotypes enrolled in memory discourse about the importance of teaching and learning English, speeches and other practices produced in the classroom reveal forms of resistance to this learning. To understand the socio-historical and ideological attitudes that could motivate such, we seek the concepts of investment and imagined communities of Bonny Norton (1995, 2001) and understanding of Foucault (1996, 1998, 1999, 2004, 2010b, 2010c) on power relations.

Keywords: Resistance. Teaching and learning English as a foreign language. Identification. Power.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ASL – Aquisição de segunda língua

CP – Condições de produção

EM – Ensino Médio

FD – Formação discursiva

LE – Língua estrangeira

LI – Língua inglesa

LM – Língua materna

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)

PCNLE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DOS EXEMPLOS

OCORRÊNCIAS	*SINAIS*	*EXEMPLIFICAÇÃO**
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda...( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para:::: ou mais	ao emprestarem os... éh:::...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos...ou três razões...que fazem com que se retenha moeda...existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas [	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...)nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Quadro 1 – Normas para transcrição

*Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 388 EF e 331 D². (PRETI; URBANO, 1988, p. 7-8)

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* Você *está* brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase.*
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... *(alongamento e pausa).*
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 14
2 INCURSÕES TEÓRICAS 17
2.1 SOB AS LENTES DA ANÁLISE DE DISCURSO 17
2.1.1 Língua e discurso 18
2.1.2 Forma-sujeito do discurso 22
2.1.3 Movimentos de identificação 24
2.1.4 Poder e resistência 26
2.1.5 Silêncio e resistência 32
2.2 SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS 33
2.2.1 A noção de identidade 33
2.2.2 A noção de identidade social, investimento, motivação e resistência 36
3 INCURSÕES PELO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA 42
3.1 ORIGEM E S*TATUS* DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS 42
3.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 44
3.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO 46
3.4 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LÍNGUA INGLESA 48
3.5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO SÃO JORGE 52
4 METODOLOGIA 42
4.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO 55
4.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES 56
4.3 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS 57
5 ANÁLISE DO *CORPUS* 59
5.1 PRELIMINARES: AULAS DE INGLÊS NO COLÉGIO SÃO JORGE 59
5.2 DISCURSOS QUE INDICAM A RELAÇÃO DOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO LE COM O IDIOMA 61
5.3 DISCURSOS QUE REVELAM FORMAS DE RESISTÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS 96
APÊNDICES 100
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO 101

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO 103
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA 106
ANEXOS 107
ANEXO A –TRANSCRIÇÃO DE AULA (AMOSTRAGEM) 108

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Inglês, nos dias atuais, goza de uma posição dominante em muitos setores da ciência, comunicação, cultura de massa, imagética e da inovação tecnológica. Do ponto de vista linguístico, o Inglês, segundo Rajagopalan (2003, p. 12 apud DENARDIN, 2010, p. 6), não é somente uma língua, mas já passou a ser tratado como uma *commodity*, ou seja, "uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo". Não é preciso ir muito longe para observarmos a presença da Língua Inglesa em nosso cotidiano, desde os materiais impressos até a internet; dos estabelecimentos comerciais até nossas próprias vestimentas. Diante disso, resulta um poder de atração junto a todos aqueles, anglófonos ou não, que buscam ascensão social, melhores oportunidades de trabalho e sucesso profissional.

Face a esse discurso institucionalizado de valorização da Língua Inglesa, um estudante tem vários motivos para aprender o idioma. No entanto, apesar dos objetivos que justificam a aprendizagem dessa língua estrangeira (LE)[2], observamos, constantemente, uma contradição entre os discursos institucionalizados que circundam o ambiente escolar e as práticas, tanto docentes quanto discentes.

As primeiras ideias para realizar esta pesquisa originaram-se de comentários e reclamações dos alunos frente ao aprendizado de Língua Inglesa: "não se aprende Inglês na escola"; "pra quê eu devo saber Inglês?"; "eu não sei Inglês"; "eu não sei ler em Inglês"; "Inglês é muito difícil". Em conversa com os pais dos alunos, também, deparamo-nos com alguns comentários que chamaram a atenção, como: "Inglês é a única matéria que não consigo ajudar meu filho"; "nem eu aprendi Inglês na escola". Além disso, observamos com frequência uma baixa participação nas aulas, apesar de estimulada e priorizada pelos princípios pedagógicos da escola. Todos esses discursos observados, associados a essa recusa de participação nas aulas, estão sendo tratados, neste estudo, como formas de resistência.

Tendo em vista as situações apresentadas, ensejamos duas perguntas que configuram respectivamente o problema geral e o específico desse estudo: Quais são as possíveis causas das formas de resistência que estudantes de Ensino Médio, da rede pública, manifestam ao aprendizado de Língua Inglesa como língua estrangeira? De que forma essas formas de resistência se manifestam?

---

[2] Está sendo feita aqui a distinção entre segunda língua e língua estrangeira no que se refere ao contexto de ensino-aprendizagem. Aprender Inglês como segunda língua significa aprendê-lo em contexto de imersão, enquanto que aprender o idioma como língua estrangeira significa aprendê-lo em seu contexto de origem. Um brasileiro estudando inglês nos EUA está aprendendo uma segunda língua, enquanto um brasileiro estudando inglês no Brasil está aprendendo uma LE.

Portanto, é na tentativa de responder a esses questionamentos que se pretende desenvolver a pesquisa. O objetivo geral norteador, de caráter descritivo e interpretativo, é verificar e explicar causas[3] possíveis que levam estudantes de ensino regular formal, da rede pública, a apresentar formas de resistência ao aprendizado de Língua Inglesa como língua estrangeira. O objetivo específico da pesquisa é identificar formas/atitudes de resistência que estudantes de ensino regular formal, da rede pública, apresentam durante aulas de Língua Inglesa como língua estrangeira.

Para dar conta desses objetivos, este trabalho identifica-se a duas grandes bases teóricas: a Análise de Discurso de linha francesa e os Estudos Culturais. A primeira identificação é com a Análise de Discurso (AD), na tentativa de buscar conectar o linguístico (a manifestação das múltiplas marcas linguísticas nos enunciados dos estudantes de Inglês da escola pública) com o discursivo (discursos que constituem identidades de aprendizes de línguas) num pano de fundo social e ideológico, que resulta na interpretação dos efeitos de sentido do dito e do não-dito na experiência de aprender línguas. A segunda identificação relaciona-se com a noção de identidade, entendida como o construto sociocultural, permeável e inconcluso que se verifica no mundo globalizado contemporâneo. Nesse trabalho, nomeamos Estudos Culturais a teoria desenvolvida por Bonny Norton (1995, 1997, 2000 e 2001).

Noções como subjetividades, identidades e discursos são de grande valia para esta pesquisa, já que a aprendizagem de uma língua estrangeira insere o sujeito em outra discursividade. O contato com o estrangeiro pode conduzir a "uma recusa da própria cultura, reforçada por uma admiração sem limites pelo país do outro, ou a uma revolta inconsciente e improdutiva." (PERUCHI; CORACINI, 2003, p. 377) E são essas relações com o estrangeiro que nos propomos a investigar. Por que o aluno diz querer aprender Inglês, mas resiste ao seu aprendizado?

Esta dissertação compõe-se de quatro capítulos, além das considerações iniciais e das considerações finais.

Nas Considerações Iniciais aqui apresentadas, expusemos, de maneira geral, a justificativa, os pressupostos teóricos, os objetivos e as perguntas que orientaram a pesquisa.

---

[3] Embora, nesta pesquisa, estejamos utilizando a palavra 'causa', que parece estar relacionada às ciências exatas, implicando uma mecânica do tipo causa = resultado; aqui, 'causa' está relacionada a contextos histórico-ideológicos que podem e/ou poderiam motivar as formas de resistência que pretendemos submeter à investigação/interpretação.

No segundo capítulo – Incursões Teóricas –, abordamos os conceitos e perspectivas a serem mobilizados para a análise, advindos das áreas da Análise de Discurso (AD) e dos Estudos Culturais (EC). Da Análise de Discurso, situamos principalmente os conceitos de língua, sujeito, movimentos de identificação, poder, silêncio e resistência. No âmbito dos Estudos Culturais, situamos o entendimento acerca da identidade em diálogo com as noções de identidade social, investimento e motivação segundo Norton (1995; 2001), principalmente, e também relacionamos tais conceitos com a noção de resistência.

No terceiro capítulo – Incursões pelo Ensino da Língua Inglesa – apresentamos alguns documentos cujo propósito é nortear as práticas pedagógicas no que se refere ao ensino de Língua Inglesa. Nosso objetivo com tal apresentação é compreender o contexto em que os discursos aqui analisados foram produzidos.

No quarto capítulo – Metodologia –, reconstituímos o percurso metodológico com o qual configuramos a coleta do *corpus* empírico e a construção do *corpus* discursivo. Nesse fazer, apresentamos o *lócus* de pesquisa, caracterizamos os sujeitos (alunos de Ensino Médio da rede pública) e descrevemos os instrumentos para a coleta de dados. Além disso, também visitamos a teoria acerca da pesquisa de cunho qualitativo, suas modalidades e procedimentos.

No quinto capítulo – Análise do *Corpus* –, apresentamos a análise e interpretação dos dados, à luz da Análise de Discurso de linha francesa. Optamos por distribuir a análise de maneira a responder as perguntas de pesquisa, o que confere um caráter didático ao texto e permite-nos organizar a apresentação e distribuição dos dados. Em forma de recortes linguísticos e discursivos aparecem as vozes dos sujeitos, a partir das quais fizemos a análise e interpretação. Os discursos dos alunos revelam a memória discursiva que circula na sociedade, recuperados em forma de arquivo, acerca do ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira. Além disso, constatamos, também, uma ambivalência entre o discurso institucionalizado revelado e os discursos e práticas de sala de aula.

Nas Considerações Finais, revisitamos os conceitos mobilizados para a análise e que leituras esses conceitos e os dados nos permitiram fazer e demarcamos as limitações do trabalho, com vistas à sua continuidade e desdobramentos.

2 INCURSÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, explicitamos teorias e conceitos das áreas da Análise de Discurso e dos Estudos Culturais, que fundamentam a análise linguístico-discursiva de interesse desta Dissertação. Primeiramente será desenvolvida uma subseção sobre a Análise de Discurso de linha francesa, enquanto disciplina teórica, bem como conceitos fundamentais para a análise em questão. Por fim, trataremos da noção de identidade – conceito-chave, quando se trata de aprendizagem de línguas e resistência – sob a perspectiva sociocultural.

2.1 SOB AS LENTES DA ANÁLISE DE DISCURSO

Existem muitas maneiras de estudar a linguagem; podemos fazer recair a atenção sobre a língua enquanto sistema de signos – como o faz a linguística – ou como sistema de regras do bem falar e escrever – como o faz a gramática, por exemplo. A Análise de Discurso (doravante AD), de linha francesa, não trata da língua, nem da gramática, embora também não as exclua. Ela trata do discurso e, como assevera Orlandi (2002), a palavra 'discurso', etimologicamente, designa a ideia de curso, de percurso, de movimento, abertura para os múltiplos sentidos. "O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando." (ORLANDI, 2002, p. 15)

A Análise de Discurso de linha francesa nasce nos anos 60 e se constitui no espaço de questões suscitadas a partir de três domínios teóricos: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Nesse sentido, a AD tem seu objeto e métodos próprios que tocam os bordos dessas três ciências, mas que não se confundem com eles. Segundo Orlandi (2006), a AD se faz entre a linguística e as ciências sociais, interrogando a linguística, que trata da língua, mas exclui o que é histórico e social; interroga, por outro lado, as ciências sociais na medida em que não consideram a linguagem em sua materialidade.

> A análise de discurso vai colocar questões de lingüística para a lingüística assim como vai colocar questões das ciências sociais para as ciências sociais, interrogando-as. [...] a análise de discurso não é uma resposta a essas questões. Ela vai mostrar que para respondê-las é necessário deslocar-se de terreno constituindo outra região teórica em que o sócio-histórico e o lingüístico se relacionam de maneira constitutiva e não periférica. O que liga o dizer a sua exterioridade é constitutivo de dizer [...]. (ORLANDI, 2006, p. 14)

É por isso que, como Orlandi (2001), consideramos a AD como uma disciplina que se faz no 'entremeio'. Segundo a autora, "uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus

pressupostos continuamente" (ORLANDI, 2001, p. 23), e a AD faz justamente isto: não acumula conhecimento, questiona permanentemente e se torna possível na contradição da relação entre linguística e ciências sociais.

O que mais interessa à AD é a linguagem tomada como prática, trabalho simbólico, o reconhecimento de sua função pelo confronto ideológico, e não como mero instrumento de comunicação. Ao falar, ao significar, o sujeito também se significa. Sujeitos e sentidos só existem a partir de relações, 'efeitos', e não podem ser tratados como se já fossem existentes em si. É só pelo efeito ideológico que sentidos e sujeitos, ilusoriamente, estão já-lá, *a priori*. Conforme Orlandi (2002, p. 15), "na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.". Portanto, por meio da Análise do Discurso, conhecemos melhor a capacidade de significar e de nos significarmos, porque ela serve como mediação entre o homem e a realidade natural e social onde está inserido. Tal mediação torna possível a transformação do homem e de sua realidade.

Há muitos conceitos pertinentes dentro da conjuntura teórica da AD, entretanto nos ateremos, principalmente, à teorização de sujeito, uma vez que o consideramos ponto de ancoragem e determinante de muitos outros aspectos-chave para a pesquisa. Afinal de contas, tratar de identidades e resistências é tratar quase que, exclusivamente, de sujeitos falantes em contexto específico. Para esse fim, reservamos um tópico à parte, mais adiante, assim como optamos por tratar mais detalhadamente a função da AD em tópico intitulado: língua e discurso.

2.1.1 Língua e discurso

Como mencionamos acima, a análise do discurso é uma disciplina que procura repensar os conceitos e ideias defendidos pela Linguística e pelas ciências das formações sociais. A língua, na Análise do Discurso, é vista como um sistema sujeito a falhas e, a ideologia, como constitutiva do sujeito e da produção de sentidos. O objeto de estudo da Análise do Discurso é o discurso. Já nos referimos também à noção de discurso e enfatizamos que ela não se assemelha à noção de *parole* referida por Saussure (2006), mas só pode ser formulada se entendemos o uso que fazemos da língua. O significado de uma palavra, que para a Linguística é da ordem da fala – *parole* – e relacionada às particularidades do sujeito, para a AD, o sentido de uma palavra é dado pelo lugar ideológico de onde os sujeitos enunciam. Desse modo, a AD resgata, por meio do discurso, o sujeito e o significado deixados

de lado pela Linguística: “mais do que um resultado, o discurso vai definir um processo de significação no qual estão presentes a **língua** e a **história**, em suas materialidades, e o **sujeito**, devidamente interpelado pela **ideologia.**” (FERREIRA, 2003, p. 203, grifo do autor). O discurso pode, então, ser definido como a palavra em movimento, prática de linguagem que se realiza entre sujeitos, num determinado contexto.

O discurso não obedece ao esquema tradicional de comunicação, que concebe a língua de modo estanque e os sujeitos como objetos de transmissão e decodificação de informações. Para a Análise do Discurso, não há separação entre emissor e receptor e não há transmissão de informações, mas efeitos de sentido.

Os efeitos de sentido a que nos referimos são os diferentes sentidos que os sujeitos podem formular de acordo com a formação discursiva a que estão identificados no momento, em sua relação histórica com o(s) outro(s). Isso implica dizer que os sentidos não existem em si mesmos, não são produtos acabados, mas estão em curso e podem mudar, de acordo com a formação ideológica dos interlocutores.

Quando dizemos que, no discurso, há efeitos de sentido, queremos dizer que as palavras, as expressões, as proposições mudam de sentido dependendo das posições de quem as emprega e de quem as interpreta. Como o exemplo citado por Orlandi (2002, p. 45), “[...] a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural”. Configuram-se aí as formações discursivas e ideológicas – reguladoras da produção e recepção dos sentidos.

É assim que a ideologia, em AD, é pensada como um mecanismo estruturante do processo de significação, pois determina a constituição dos sentidos, uma vez que o sentido não existe em si, mas é produzido a partir das posições ideológicas colocadas em jogo no processo discursivo. Esse mecanismo ideológico, ligado ao modo de produção dominante em uma formação social, é que garantirá, por sua vez, a reprodução das relações de produção que aí se constituem. Segundo Pêcheux (2009), esse conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente à posição de classes em conflito umas com as outras, é o que se denomina formação ideológica (FI). E uma FI tem, por seu turno, como seus componentes, formações discursivas (FD).

Segundo Orlandi (2002), a noção de formação discursiva é fundamental em Análise de Discurso, por permitir compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e, também, por permitir que o analista possa estabelecer certas regularidades no funcionamento discursivo.

É preciso salientar que formação discursiva não é o mesmo que memória discursiva. A memória discursiva é a possibilidade de dizeres no momento da enunciação e, como tal, implica escolhas que, consequentemente, resultam em esquecimentos, ditos e não-ditos. A formação discursiva, por outro lado, se refere a uma determinada formação ideológica projetada na linguagem. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux chama de formação discursiva "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifo do autor).

Por aí percebemos que as palavras, por elas mesmas, são neutras, descarregadas de significação, mas adquirem sentido a partir das formações discursivas nas quais se inscrevem. Orlandi (2002) vai dizer que as FD, por isso, "podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações" (p. 43), lembrando que, também conforme a mesma autora, as FD não podem ser pensadas "como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações" (p. 44). É neste sentido que Indursky (2007) tratará de uma FD cujas fronteiras são bastante porosas, permitindo a entrada de saberes estranhos e colocando em jogo, dessa forma, a unicidade da forma-sujeito.

Formação discursiva e sentido estão, necessariamente, imbricados. É por isso que Pêcheux (2009) considera a FD como uma espécie de matriz do sentido, porque se torna o lugar de sua constituição. O que liga o sentido à palavra, então, não é sua literalidade linguística, seu lugar no interdiscurso, mas sua filiação a uma FD. Ou seja, nas palavras de Pêcheux, o sentido "[...] se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (2009, p. 148).

O autor ainda faz uma consideração importante sobre as FD:

> [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que "algo fala" (*ça parle*) sempre "antes, em outro lugar e independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

Uma vez que o sentido não pode aparecer 'colado' à palavra como o concebem as teorias estruturalistas, o sujeito, como apresentaremos em tópico posterior, só aparece na origem do dizer por efeito de ilusão causado pela interpelação ideológica. Quanto à noção de

língua, esta aparece também bastante diversa daquela concebida pelas teorias formais de estudo da linguagem.

Em AD, não se busca o uso, a utilização individual e a função de signos linguísticos. Busca-se, no entanto, analisar como se desenvolvem os processos discursivos, partindo-se de uma materialidade linguística e considerando uma exterioridade que lhe é constitutiva. Os sentidos não estão na língua e não há, portanto, a dicotomia significado/significante.

Enquanto materialidade discursiva, deslizam, pela língua, o que é linguístico e ideológico, tornando-a um sistema instável, movente, aberto e, portanto, sujeita à transgressão, à falha no ritual e a todo tipo de equivocidade. Todo dizer está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, já que pode tornar-se sempre outro, se deslocar, derivar. É importante frisar, ainda, que a língua é dotada de historicidade mas, quando se fala que a história está na língua, não é de uma história datada e cronológica que se fala. A história está em uma relação direta com o sentido e este, como sabemos, depende de onde se inscreve a língua.

Compreender os sentidos implica ainda, necessariamente, a análise das condições de produção desses sentidos. As condições de produção, entendidas por Orlandi (2002) e tal como as define Pêcheux (2009), compreendem, basicamente, os sujeitos e a situação. A fim de explicitar essa questão, Orlandi (2002) agrupa as condições de produção em: condições de produção em sentido estrito e condições de produção em sentido amplo.

Em relação ao primeiro caso, as implicações para o sentido estão nas circunstâncias da enunciação, isto é, no contexto imediato. Já para o segundo caso, as condições de produção em sentido amplo, importa incluir o contexto sócio-histórico e ideológico. Não há como delimitar, com precisão, onde termina um e começa outro, a história, porém, ou seja, a produção de acontecimentos que significam e afetam os sujeitos em suas posições constituídas, perpassa os dois contextos. Vinculada a história está a memória, que aparece aí sob a forma de interdiscurso, ou seja, aquilo que fala antes, em algum lugar e que passa a constituir, sob a forma de pré-construído, um dizer de importância significativa sobre o qual outros dizeres serão ‘edificados’.

Assim é que se pode dizer que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2002, p. 31). Esses dizeres, traduzindo-se sob a forma de pré-construídos, são efeitos de sentido que atingem os sujeitos independentemente de sua consciência.

2.1.2 Forma-sujeito do discurso

A noção pêcheutiana de sujeito passou por três fases de elaboração. Partindo de Indursky (2000), estabeleceremos um breve resumo dessas três fases. Assim, temos que em 1969, o autor formula sua primeira noção de sujeito como sendo um lugar determinado na estrutura social. Trata-se, desde já, de um sujeito social e não tomado em sua condição linguístico-individual.

Em 1975, a noção de sujeito social, formulada em coautoria com Cathérine Fuchs, ganhou uma nova característica: o inconsciente. Isso faz com que o sujeito atue sob duas ilusões: ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz. Em obra seguinte, também em 1975, Pêcheux articula inconsciente e ideologia. Assim é que Pêcheux afirma que "o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências "subjetivas". (PÊCHEUX, 2009, p. 139)

Nesta perspectiva, não somos sujeitos independentes que fazemos nossas escolhas de acordo com nossa vontade, mas a determinação da vontade é pura ilusão. Como lembra Anjos (2003), o homem nasce prematuro e sem o outro não sobrevive.

> Vivendo por necessidade físico-biológico-mental em sociedade, condiciona-se, desde o nascimento, aos meios de comunicação dessa sociedade, que já estava "pronta" quando de sua chegada, com discursos e valores também estabelecidos. Cabe ao homem, sendo triângulo, círculo ou pentágono, enquadrar-se à forma geométrica que o meio social lhe impõe. A ele, resta identificar-se cada vez mais, por condição de sobrevivência, a essa roupagem social, independentemente de "seus" desejos. (ANJOS, 2003, p. 20-21)

Não temos, aqui, um sujeito intencional que decide sobre seus atos de forma livre, mas um sujeito constituído num corpo social, que age conforme a ideologia que o determina. Embora Pêcheux (2009) concorde com Althusser (1985) quanto à noção de sujeito social interpelado ideologicamente, o sujeito de Althusser é o da produção e reprodução, diferentemente do sujeito de Pêcheux que compreende, além da produção e reprodução, a transformação. Nesse sentido, para Pêcheux, o sujeito, apesar de estar determinado, pode também transformar, ou seja, pode também produzir sentidos a partir daqueles dados *a priori*.

O sujeito do discurso tem essa peculiaridade, segundo Orlandi (2002), de, ao mesmo tempo, ser "sujeito de" e estar "sujeito a" (p. 49). Ao dizer que o sujeito é sujeito de, a autora está se referindo ao desejo inconsciente que o constitui, e estar sujeito a representa a submissão desse sujeito à ideologia através de sua relação constitutiva com a língua e com a história, pois ele "é afetado por elas" (ORLANDI, 2002, p. 49) ao produzir sentidos. Isso

mostra que na AD não há um sujeito centrado, inteiro, pleno, fechado; nem um sujeito totalmente submisso, pois ele não é apenas reprodutor de sentidos na medida em que também é capaz de alterar sentidos e produzir o novo. A noção de sujeito em AD está intrinsecamente relacionada ao exterior que o constitui e não a um indivíduo plenamente consciente do que diz.

A noção de sentido está, também, relacionada à exterioridade, pois os sentidos são produzidos na discursividade, isto é, estão condicionados às posições ideológicas nas quais os sujeitos encontram-se submetidos. E o sujeito de discurso, de dimensão ideológica, é, na verdade, uma forma-sujeito[4]; uma forma-sujeito histórica.

Conforme Pêcheux (2009), o sujeito do discurso se identifica a uma formação discursiva que o constitui e, ao formular o intradiscurso, simula o interdiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o 'já-dito', e é isso que produzirá os efeitos de sentido e os efeitos de evidência e literalidade. Podemos caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação do interdiscurso no intradiscurso.

A produção dessas evidências, que colocam o homem na relação imaginária com suas condições de existência – a dos sentidos e dos próprios sujeitos enquanto origem do que dizer – é resultado da interpelação do indivíduo em sujeito, por meio de processos ideológicos. "Não há realidade sem ideologia", afirma Orlandi (2002, p. 48).

Uma vez que a entrada no simbólico é irremediável e permanente, como nos afirma Orlandi (2002), o indivíduo, ao entrar no simbólico, será 'automaticamente' afetado pela ideologia. O sujeito, pois, fala, produz sentidos e se constitui na medida em que sofre os efeitos do simbólico e submete-se à língua. Pela interpelação ideológica, inaugura-se a discursividade.

> [...] a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido [...] e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. (ORLANDI, 2002, p. 48)

Assim, a crença num sujeito que é a origem dos sentidos e que o que ele diz somente poderia ser dito daquela maneira e não de outra se deve ao que Pêcheux (2009) denomina esquecimentos 1 e 2, respectivamente. Aquele é do nível do inconsciente e diz

---

[4] A expressão "forma-sujeito", segundo Pêcheux (2009), foi introduzida por L. Althusser: "[...] "Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A 'forma-sujeito', de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais". (PÊCHEUX, 2009, p. 150)

respeito à maneira pela qual somos afetados pela ideologia, ou seja, a ideologia fornece elementos que possibilitam ao sujeito esquecer a sua inscrição na história e na língua, colocando-o assim na origem dos sentidos. Já o esquecimento número 2 é da ordem da enunciação e gera a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo. Ao falar, o sujeito 'escolhe' *"um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada".* (PÊCHEUX, 2009, p. 161, grifos do autor). Para a AD, o sujeito é determinado pela ideologia e pelo inconsciente, pois seu discurso é sempre atravessado pelo discurso do Outro, e este discurso é produto de um trabalho ideológico não consciente. Contudo, é necessário que ele esqueça daquilo que o determina, e esse esquecimento se efetua pela sua identificação às formações discursivas.

Vale a pena lembrar que, segundo propõe Pêcheux (2006, p. 56-57, grifos do autor), "não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma 'infelicidade' no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um 'erro de pessoa', isto é, sobre o *outro*, objeto de identificação". Ou seja, não há processo de interpelação do sujeito que se realize em plenitude. Daí o sujeito relutar e resistir ante as formas de poder estabelecidas.

2.1.3 Movimentos de identificação

Tratar de identidade em AD pode ser perigoso e, ao mesmo tempo, complexo, a começar pelo uso da própria palavra Identidade. Ela, do modo como é definida pelas Ciências Sociais, não tem espaço dentro do corpo teórico da AD, visto que remete ao que é 'mesmo', 'uno', 'idêntico', 'diferençável', 'homogêneo'. Em AD, no entanto, não há identidade possível a não ser na ilusão de um pertencimento imaginado, resultado da interpelação ideológica.

Nessa linha de pensamento, Coracini (2007) cita que Derrida aborda a questão da identidade como uma ilusão de pertença:

> [...] pertença a um grupo, a uma nação, a uma etnia, a uma religião, enfim, pertença à língua e da língua, pertença sempre marcada pela e na historicidade, inscrição do sujeito que se faz no espaço e no tempo, admitida, permitida ou coibida pelo outro. Possibilidade abstrata de (se) dizer "eu", ilusão de (se) definir com UM pela e na linguagem, de ser reconhecido e de legitimar sua existência [...]. (CORACINI, 2007, p. 50-51)

É uma ilusão que se instala no sujeito constituído pelo outro, pelo dizer do outro, pela linguagem que é sempre do outro, mas que também é dele e que nele se singulariza. Sujeito que se constitui pelo espelho do olhar do outro, outro que o identifica e com quem se identifica. Nas palavras de Coracini (2007), o sujeito constrói uma identidade, constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir e se encontrar com o outro, ao mesmo tempo semelhante e diferente.

Pressupondo, pois, esse arcabouço teórico, optamos, em AD, por não tratar de identidade (mesmo que possa o termo ser utilizado levando-se em consideração seu efeito de ilusão), mas de, assim como escreveu Pêcheux (2009), tratar de modalidades de identificação; momentos de identificação ou movimentos de identificação. As modalidades de que fala Pêcheux (2009) dizem respeito às tomadas de posição do sujeito frente aos saberes que estão inscritos nas formações discursivas em que se inscreve.

A primeira modalidade, segundo Pêcheux (2009, p. 199), consiste numa superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito. Tal superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD em que se inscreve. O sujeito realiza, em plena liberdade e cegamente, os efeitos da determinação do interdiscurso na FD com a qual se identifica. Essa superposição caracteriza, portanto, o discurso do 'bom-sujeito'.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do 'mau sujeito', isto é, o sujeito do discurso, em uma tomada de posição, contrapõe-se à forma-sujeito da FD. Aqui, o sujeito do discurso separa-se da forma-sujeito da FD, questiona-a e contraidentifica-se a alguns saberes da FD à qual se inscreve e passa a relacionar-se com ela de forma tensa.

Diferentemente da primeira e segunda modalidades, o sujeito, ao se relacionar com a forma-sujeito que o 'domina', produz um movimento de desidentificação, o que significa que ele pode romper com a FD na qual se inscreveu e, consequentemente, identificar-se a outra FD e sua forma-sujeito. No entanto, isso não significa que o sujeito deixa de ser interpelado pela ideologia.

Na conclusão de *Semântica e Discurso*, Pêcheux (2009) retoma a questão da forma-sujeito e suas modalidades de subjetivação. Afirma que é na "[...] *forma-sujeito do discurso*, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira*" (PÊCHEUX, 2009, p. 243, grifo do autor), ou seja, de que "eu sou realmente eu".

Isso posto, vimos que o sujeito constitui-se de múltiplas identificações, com traços do outro, que vão se entrecruzando e construindo a rede complexa e inatingível do

inconsciente e da subjetividade. Nesse sentido, interpretar, pelo viés discursivo, os discursos de aprendizes de Inglês como LE; como esse sujeito se vê ou pensa ser visto pelos demais durante o processo; que atitudes de resistência manifestam e sob quais circunstâncias; significa usar um dispositivo de interpretação que lida com o não-dito, além da materialidade linguística e os conceitos acima explicitados.

2.1.4 Poder e resistência

O objetivo primordial deste tópico é apresentar nossa concepção de resistência – conceito-chave para nossa pesquisa – a partir da revisão teórica de Michel Foucault. E por que Foucault e não outro? Este autor ousou ir além do pensamento filosófico-tradicional, pensando o sujeito como um produto histórico e social, construído por relações de poder e saber, a partir das instituições. E avançou em seu próprio pensamento: para ele, o sujeito também é produto de um trabalho sobre si mesmo. Considerando que pensar em resistência implica pensar sobre subjetivação e poder, faremos também, neste tópico, algumas exposições sobre tais conceitos.

A noção de sujeito, no pensamento foucaultiano, rompe com o referencial utilizado pela tradição filosófica, rejeitando a noção de sujeito transcendental e de seu papel unificador dos enunciados como discursos de verdade. Para Foucault, não há sujeito como fundador, agente de enunciação de verdade. O sujeito não é portador de uma essência nem possui caráter universal, pois não há uma verdade oculta, uma origem a ser buscada. Para ele, o sujeito não é jamais uma substância,

> [...] é uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constituiu como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assemléia [sic], ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas de sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade. (FOUCAULT, [1984] 2010b, p. 275)

Assim, Foucault concebe um sujeito que se constitui nas relações de poder e nos procedimentos de verdade, ou seja, por meio de práticas de assujeitamento e práticas de liberdade. Trata-se de um sujeito dual, aquele que é assujeitado a alguém pelas técnicas de controle (objetivação) e também aquele preso a sua própria identidade por uma consciência de si (subjetivação). Interessa menos para o autor saber o que o ser humano é, mas saber como se constitui a partir de suas práticas.

Destacaremos os mecanismos de normalização disciplinar e do cuidado de si enquanto instrumentos de objetivação e subjetivação do indivíduo moderno, que Foucault analisou no decorrer da sua vasta produção teórica.

A subjetividade, para Foucault, não é entendida como origem ou ponto de partida, mas como processo, um ponto de chegada de um processo complexo, tal como um devir. É vista como uma construção que se dá por práticas, discursivas ou não; um terreno ocupado e vigiado, sob formas que não são necessariamente repressivas, mas ao contrário, são sutis e imperceptíveis, que agem e governam com o nosso consentimento, inconscientemente.

O processo de subjetivação dá visibilidade às práticas de formação do sujeito, ou seja, à relação que o sujeito estabelece consigo e que o constitui sujeito de suas próprias ações. Tais práticas, porém, são produzidas e inseridas num contexto histórico e, por isso, fundamentadas em escolhas possíveis. Foucault analisou

> [...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeito de desejo, estabelecendo de si para consigo certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. (FOUCAULT, 1998, p. 11).

Em *A história da sexualidade*, volume I – *A vontade de saber*, Foucault (1999) escreveu que, ao falar a verdade sobre si mesmo, o sujeito tinha a possibilidade de conhecer-se, ao mesmo tempo em que se tornava também exposto aos outros, num entrecruzamento dos discursos que definem as nossas verdades sobre nós mesmos e a nossa subjetividade.

Daí reside a afirmação de que o sujeito é constituído e determinado a partir de relações de poder e saber; relações que , por serem históricas, são passíveis de transformação e enfraquecimentos. Nesse sentido, apesar de constituído pelos eixos poder/saber, o sujeito tem condições de questionar seus limites, e é a partir da percepção do que se é possível transpor e transformar, que a liberdade tem condições de existir. Em se tratando de liberdade, para Foucault o poder apresenta-se em circularidade e faz-se presente em todas as relações que pressupõem liberdade.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2010a) faz reflexões sobre o poder que produz, controla e reorganiza o saber na sociedade. Toda a análise sobre as coerções que recaem sobre a produção de discursos aponta para duas importantes teses. Em primeiro lugar, o poder, antes de ser negativo, é considerado como uma relação de forças. Por conta dessa especificidade, o poder está em todas as partes, de tal modo que os sujeitos são atravessados por relações de poder, não estando independentes delas. Em segundo lugar, o poder não

somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.

O discurso é concebido, no texto, como produto de algo que é exterior a ele, ou seja, o poder. “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 2010a, p. 10). O foco das reflexões do autor é o discurso, analisado como objeto de desejo e meio pelo qual nós podemos nos apoderar do poder. O discurso, assim definido, não traduz somente as lutas, mas aquilo pelo que se luta. Desse modo, para Foucault (2010a), é preciso considerar o discurso nas suas condições de produção, considerá-lo limitado por procedimentos de controle e de delimitação, que se apresentam tanto de modo externo quanto de modo interno.

O autor delimita três grupos de repressão do discurso. O primeiro se divide em: interdição, segregação da loucura e vontade de verdade. Em relação à interdição, o autor enfatiza que não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer situação, e que qualquer um não pode falar sobre qualquer coisa. Tanto a interdição quanto a segregação da loucura se orientam em direção à vontade de verdade.

Um discurso, por sua vez, que não é acolhido pela sociedade ou que vai contra os parâmetros sociais é excluído. Esse exercício do poder pode ser visto na análise da segregação da loucura. Desde a alta Idade Média, não é de interesse da sociedade ouvir o discurso dos loucos, pois não contém a verdade legitimada. “Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas.” (FOUCAULT, 2010a, p. 11). Mesmo com a evolução da medicina nessa área, apenas os psicólogos e os psiquiatras os escutavam, mas com distância. Assim, um discurso só tem validade se está sob o caráter de verdade.

Os discursos são produzidos e modelados por sistemas de regras, vigentes na sociedade e em cada âmbito do saber, o que lhes permite ter o poder de ser verdadeiro ou não. Aqui, Foucault (2010a) alerta para o fato de que a oposição entre o verdadeiro e o falso deve ser considerada como um sistema de exclusão que se manifesta historicamente e não apenas de modo discursivo. A separação entre o verdadeiro e o falso se dá em um acontecimento histórico. Isso significa dizer que o discurso verdadeiro, sendo histórico, sofre modificações ao longo da história. Isso pode ser percebido quando o autor analisa a passagem da verdade como efeito do discurso para a verdade como produto de regras internas ao discurso.

O segundo grupo de repressão do discurso é realizado internamente e se divide em: comentário, autor e disciplina. Quanto aos dois primeiros, “o comentário limitava o acaso

do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu.*" (FOUCAULT, 2010a, p. 29, grifo do autor).

Já a disciplina exerce sua repressão discursiva ao impor regras e limites, pois para fazer parte de uma disciplina é necessário seguir parâmetros teóricos e ser validado no âmbito do verdadeiro.

O terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos determina a forma como o indivíduo fará seu discurso. Esse grupo se divide em: ritual, "sociedade de discurso", doutrina e apropriação social do discurso.

O ritual define a qualificação que deve caracterizar os indivíduos que falam, isto é, cumpre a função de prescrever comportamentos, controlar as circunstâncias e o conjunto de signos que devem acompanhar os discursos. Estabelece formas de proferir discursos políticos, religiosos, judiciários, terapêuticos, por exemplo .

As "sociedades de discursos" controlam a edição e a divulgação dos discursos, cuja liberdade de circular está subordinada a certas normas de edição, reguladoras do sistema linguístico escrito.

À primeira vista, as doutrinas constituem o inverso das "sociedades de discurso", pois, enquanto nesta o número de pessoas que podiam ter acesso aos discursos é limitado, naquelas objetiva-se difundir os discursos. As doutrinas (religião, política, filosofia etc.) controlam os discursos, ao interpelarem os sujeitos para reconhecerem as verdades e a observarem as regras que estão em conformidade com os discursos já aceitos pela comunidade.

No que concerne à apropriação social dos discursos, a sociedade dispõe de vários meios, como a ciência e a educação, para divulgar os discursos já aceitos como verdadeiros. Além de garantir o acesso a eles, essas instituições podem, também, coibir os discursos que não estão em consonância com as regras prescritas pelas "sociedades de discursos". Portanto, os sujeitos não são livres para fundar qualquer conceito, pois só podem ser formulados os conceitos autorizados pelo sistema de relações que regula as práticas discursivas. É o determinismo do discurso que permite ou censura a produção dos conceitos.

Podemos dizer, a partir da análise desses dispositivos de controle de ordem discursiva, que Foucault rejeita uma concepção idealista de sujeito, isto é, de sujeito livre (não determinado pela exterioridade), que exprimiria um sentido preexistente, refletido pela linguagem.

Voltando à questão do poder – conceito nodal desta seção – para Foucault (1999), o poder não é algo que se adquire, que se guarda ou se deixa escapar, mas é algo que se exerce em meio a relações.

> [...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações [...], mas lhe são imanentes; [...] as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem lá onde atuam, um papel diretamente produtor; [...] o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, [...] as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas [...] lá onde há poder há resistência e, no entanto [...] esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 90-91)

Refinando essa compreensão, podemos dizer que o poder, em Foucault, não advém de um 'rei', ou seja, que o poder emana de uma fonte que o detém e pode deixá-lo fluir. Contudo, "o poder deve ser analisado como algo que [...] só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede." (FOUCAULT, 2004, p. 183)

Nesse conjunto de relações,

> Em vez de derivar de uma superioridade, o poder produz a assimetria; em vez de se exercer de forma intermitente, ele se exerce permanentemente; em vez de agir de cima para baixo, submetendo, ele se irradia de baixo para cima, sustentando as instâncias de autoridade; em vez de esmagar e confiscar, ele incentiva e faz produzir. (ALBUQUERQUE, 1995, p. 109)

Descartando, portanto, a ideia de uma oposição entre dominantes e dominados, no qual o poder vem do alto, Foucault apresenta um poder que condiciona o conhecimento, a produção de um saber a partir das análises do comportamento humano.

> Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou retenção de um saber. (FOUCAULT, 1997, p. 19).

Esse poder tem como objeto de ação, mas não o único, o corpo dos indivíduos e age sobre esses corpos, partindo progressivamente para toda a sociedade, pois os próprios sujeitos o incorporam e o exercem, sobre si e sobre os outros, já que este poder emerge de todos os lugares.

O disciplinamento dos sujeitos, a partir de um sistema que visa a produzir corpos dóceis, por meio de mecanismos de controle e vigilância, é a função específica do poder, segundo Foucault. Desde o nascimento, o indivíduo é inserido em instituições disciplinares,

com a preocupação de conduzi-lo a um padrão de bom comportamento social pré-estabelecido.

Nesse sentido, Foucault analisa a sociedade disciplinar, um tipo específico de sociedade, que se utiliza de mecanismos de controle para garantir a coesão do corpo social. Para o autor, a sociedade disciplinar funciona por meio de instituições disciplinares que exercem o poder. Elas não são fontes de poder, mas possuem mecanismos de poder: a vigilância, a normalização e o exame. Nas palavras de Foucault: "o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame." (FOUCAULT, 1996, p.153).

A vigilância ou olhar hierárquico é um mecanismo "leve" de coerção, no qual se manifesta o poder do olhar. Esse mecanismo projeta luz sobre os indivíduos e requer a localização precisa dos corpos no espaço. A arquitetura de algumas instituições disciplinares modernas nos remete a esse tipo de mecanismo controlador, como as prisões, as escolas, os hospitais. Trata-se de uma arquitetura que facilita a observação daqueles que ali "habitam".

Algumas instituições sociais criadas por essa sociedade disciplinar, como a escola ou a família, procuram ensinar a normalidade aos indivíduos. Se a conduta foge do padrão estabelecido, então o indivíduo é penalizado. Aí reside a sanção normalizadora, um regime disciplinar no qual funciona um microssistema penal que é acionado quando há uma transgressão da norma, punindo os "desvios", as "diferenças".

O exame, por fim, pode ser visto como o produto final de todas as técnicas disciplinares, pois reúne vigilância, sanção, controle de tempo e espaço. É uma forma de classificar e punir que tem por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade, resultando sua máxima utilização.

Todos esses dispositivos disciplinadores que ora apresentamos dão condições para que o poder circule e produza saber. As reflexões ensejadas aqui sobre as relações entre saber e poder contribuíram significativamente para elencarmos condições de possibilidade de formas de resistência que se manifestaram nas séries enunciativas que compõem o corpus desta pesquisa.

2.1.5 Silêncio e resistência

Segundo Orlandi (2007), "o silêncio é [...] a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é "um", para o que permite o movimento do sujeito". (ORLANDI, 2007, p.13)

O sentido não é fixo, ele não está preso a algum lugar pré-definido, não está "atrás" das palavras. Ele é construído nas relações entre locutores, já que sentidos e sujeitos se constroem mutuamente, no jogo das múltiplas formações discursivas. As diferentes formações discursivas "recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes." (ORLANDI, 2007, p. 20). Para analisar o silêncio e os mecanismos discursivos do silêncio, é necessário estudar as formações discursivas. Sabendo que é no silêncio que o movimento dos sentidos é possível e que as diferentes formações discursivas podem ser transpostas. "[...] o limite de uma formação discursiva é o que a distingue de outra (logo, é o mesmo limite da outra), o que permite pensar [...] que a formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois já evoca por si o 'outro' sentido que ela não significa." (ORLANDI, 2007, p. 21). É aí que se encontra o trabalho com o silêncio, no funcionamento do equívoco, do *non-sens*, do sentido "outro".

Para Orlandi (2007), o silêncio é "a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do 'um' com o 'múltiplo', a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa." (p. 24)

Orlandi (2007) classifica dois funcionamentos principais no trabalho com o silêncio: o silêncio fundador, aquele constitutivo da linguagem, e de todas as palavras, significando o não-dito e dando espaço de recuo significante; e a política do silêncio, subdividida em silêncio constitutivo e silenciamento. No silêncio constitutivo, esboça-se a ideia de que todo dizer cala alguma coisa, diz-se (y) para significar (x), ou seja, todo dizer tem sentidos silenciados. Na política do silêncio, trabalha-se com a concepção de que alguns sentidos são censurados ou pelo sujeito de uma formação discursiva, ou para toda uma comunidade em algum local historicamente determinado. "Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)." (ORLANDI, 2007, p. 29). Esse é o caso de nossos sujeitos investigados. Os alunos estão de tal forma submetidos a

determinadas formações discursivas que não conseguem transpô-las, a não ser, através do silêncio. O silêncio se torna, então, o (um dos) local de resistência.

Passamos agora a segunda base teórica que também sustenta nossas análises.

2.2 SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS

Ao longo dos últimos anos, temos vivido transformações intensas, rápidas e instantâneas, vinculadas a fatores econômicos, políticos e socioculturais. Diante dessas mudanças, a imagem de sujeito estável apresenta-se abalada para a sociedade.

Os Estudos Culturais são uma área teórica ancilar para o presente trabalho, uma vez que contempla como cenário o mundo pós-moderno (também chamado de alta modernidade, modernidade tardia, modernidade líquida), dentro do qual estão os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Para compreendermos o conceito de identidade no panorama contemporâneo, considerando a noção de sujeito tomada pela AD, heterogeneamente constituído, abordaremos, nesta seção, algumas concepções de identidade, por meio de estudos desenvolvidos por Orlandi (1998), Christine Revuz (1998), Serrani-Infante (1998), Rajagopalan (2004), Hall (2002) e Coracini (2006). Considerando os objetivos desta pesquisa, em tópico seguinte, faremos uma exposição sobre os conceitos de identidade social, investimento e motivação para Bonny Norton (1995; 1997) para, também a partir daí, pensarmos a contradição encontrada na pesquisa, entre o desejo de aprender e as formas de resistências manifestadas

2.2.1 A noção de identidade

Para entender o processo de constituição das identidades do sujeito-aprendiz de Língua Inglesa, é preciso conhecer algumas concepções de identidade.

Sob as lentes da AD, Orlandi (1998) afirma que a identidade não é aprendida, mas se refere a "posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia" (ORLANDI, 1998, p. 204), resultante em contato em rede pelos sujeitos. A língua falada pelo coletivo é a mesma, mas se dá de maneira diferenciada, e esta singularidade caracteriza a identidade, que é móvel e, por assim considerar, se opõe à exclusão. Informa, ainda, que faz parte da reflexão sobre a identidade linguística do aluno a compreensão da sua relação com a língua nacional (ORLANDI, 1998, p. 211).

Na linha da Análise de Discurso e Psicanálise, Christine Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998) trabalham com a noção de processos identificatórios, e o conceito de identificação toma maior relevância. Revuz (1998) percebe a identidade pelo viés subjetivo, focado no desejo, no eu e no Outro, e aponta que aprender uma língua estrangeira é uma forma de o aluno tornar-se outro. A autora acredita, portanto, que a identidade se transforma no processo de aprendizado de línguas. O que acontece é que a identidade se constrói no aprendizado da língua materna e, com o confronto e estranhamento da língua estrangeira sofre uma reformulação, tornando-se outra.

Saindo da Psicanálise e indo às Ciências da Linguagem, encontramos Rajagopalan (2004), um autor que, dentre suas pesquisas, trata da aprendizagem de língua estrangeira como exercício de construção identitária. Ele reconhece a realidade globalizada como provocadora de mudanças na vida do ser humano e, consequentemente, nas suas identidades, atravessadas por relações de poder da hegemonia do Inglês como língua internacional cuja apropriação e resistência são lados da mesma moeda.

Na discussão sobre identidade no mundo globalizado, além de Rajagopalan (2004), buscamos referencial em Hall (2002). Com base na proposta de Hall (2002), desenvolvemos uma abordagem sobre o sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico, sendo, no entanto, a concepção de sujeito pós-moderno a que mais interessa neste trabalho.

Sob essa perspectiva, temos um sujeito descentrado, dotado de uma identidade que também não lhe é fixa e una. Dentro de um contexto sócio-histórico, a heterogeneidade do sujeito e da sua identidade estará sempre num processo de relação com o outro.

Na concepção pós-moderna, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Nesse processo, o sujeito unificado e coerente encontra-se imerso num procedimento contínuo de constituição de sua identidade. Neste mundo pós-moderno, o sujeito é parte de um constante processo de (re)construção e (re)definição de novos conceitos e valores, onde as influências culturais e as mudanças sociais revelam a multiplicidade do sujeito e de uma nova sociedade cuja lei é a do transitório e do instantâneo.

O sujeito do Iluminismo, por sua vez, estava baseado numa concepção de ser humano centrado, unificado e dotado de razão, consciência e ação. Um sujeito completo que se definia em seu nascimento e permanecia nessa inteireza por toda vida. Essa essência do Ser – único, estável, sólido, moldável – constituía a sua individualidade, garantia a sua singularidade e caracterizava a identidade do sujeito iluminista.

A noção de sujeito sociológico reflete uma concepção interativa da identidade e do eu. Nessa concepção mais social do sujeito, o ser humano abandona a sua autonomia e

autossuficiência e sua identidade é constituída a partir das relações estabelecidas com os outros indivíduos. Esta noção de sujeito sociológico, em especial a abordagem sociointeracionista, ainda é compartilhada por boa parte dos educadores.

Retornando para o sujeito pós-moderno, sabemos que são inúmeras as transformações que afetam a constituição das identidades dos sujeitos, sendo o processo da globalização, a nosso ver, uma questão crucial. O mundo em novo ritmo, marcado por constantes mudanças e pelo imediatismo, permitiu que houvesse uma quebra de barreiras entre os povos. Hoje, as mais longínquas terras podem se conectar, derivando em uma nova concepção de tempo e espaço; provocando um "bombardeio cultural" e requerendo um indivíduo disposto a submeter-se a essas mudanças.

Na medida em que nações diferentes estão interconectadas umas com as outras, transformações sociais atingem todo o globo. Estamos suscetíveis a identificações diversas no mundo globalizado onde as fronteiras dissolvidas põem em questão velhas certezas e hierarquias da identidade. A livre interconexão estimula a criatividade no mercado e explora a diferenciação do "local", apesar de que a globalização é muito desigualmente distribuída entre regiões. "A proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no 'centro' do sistema global que nas suas periferias". (HALL, 2002, p. 79). Não acreditamos, porém, que a globalização vá destruir as identidades nacionais; é mais provável que vá produzir novas identificações "globais" e novas identificações "locais".

A identidade de um sujeito se faz a cada dia, a cada identificação que esse sujeito realiza com realidades culturais diferentes. Fala-se em crise de identidade do homem pós-moderno por não haver mais uma identidade "local" unificada e estável; contudo, a crise pode ser vista como algo positivo. O homem pós-moderno está diante de tecnologias que o faz conhecer o mundo todo e é impossível passar pela experiência de uma viagem, por exemplo, sem se deixar influenciar por ela. Dessa maneira, o homem "local" não perde sua identidade nacional, mas integra a ela outras diferentes.

Assim, Hall (2002) afirma que, independente da sua livre escolha, as identidades constituem os sujeitos, mesmo que de forma inconsciente. Através da afirmação da identidade e da diferença, numa estreita relação de poder, emergem nos grupos sociais desejos de garantir o acesso privilegiado aos bens socioculturais. A ilusória ideia de acessibilidade, comodidade e facilidade com que esses bens são disponibilizados, cada vez mais condicionam as pessoas à substituição dos bens de consumo, fazendo com que a velocidade das mudanças desmistifique o valor da durabilidade.

Nessa direção, Coracini (2006, p. 137) chama atenção para a construção incessante de necessidades provocadas pelo mercado consumista – ““graças à ação da mídia” - promovendo sempre de uma forma naturalizada o desejo pelo novo, “afinal somos todos estimulados a acompanhar o que chamamos de “evolução” ou “progresso” ou “moda””.

Em uma relação ambígua, a mesma era tecnológica que permite a proximidade das pessoas promove também o distanciamento, o prazer imediato converte-se em desilusão e o social em individual. As pessoas no seu quarto, na sua casa, se fecham para o próprio mundo, limitam o seu espaço e ao mesmo tempo procuram no distante, no virtual, a concretização dos seus desejos. Esse “excesso de individualização”, de acordo com Coracini (2006), “constrói em cada um de nós a ilusão do preenchimento da falta, a ilusão da completude, da onipotência, ainda que, com o passar do tempo, deixe, em muitos, o gosto amargo da solidão e da depressão”. (CORACINI, 2006, p. 145).

Essas reflexões nos permitem (re)pensar sobre o caráter transitório do processo identitário, levando-nos a compreender como o sujeito tem, através dos tempos, sofrido ações que condicionam a construção da sua identidade ao momento sócio-histórico-cultural vigente. Isto é, considerando o mundo global que produz cada vez mais desejos, depreendemos de nossa pesquisa que os estudantes, impulsionados pela complexidade da vida moderna, desejam estar preparados para atender aos padrões de exigência ditados pela sociedade globalizada. Aprender uma língua estrangeira, principalmente o Inglês, é um desses desejos. Mas se é um desejo, por que resistir ao seu aprendizado?

2.2.2 A noção de identidade social, investimento, motivação e resistência

Segundo Longaray (2005), investigações contemporâneas de inspiração sociocultural, realizadas na área da ASL (Aquisição de segunda língua), têm apresentado uma perspectiva mais crítica em relação ao aprendiz de línguas. Para a autora, “de acordo com essa nova postura acolhida por muitos pesquisadores da ASL, o aprendiz de línguas passa a ser aceito como um ser complexo – detentor de uma identidade mutável através do tempo e espaço”. (LONGARAY, 2005, p.18). Neste estudo, seguindo a linha teórica de Norton (1995), serão considerados os conceitos de identidade e investimento, com o objetivo de estabelecer uma relação entre a noção de identidade social e o aprendizado de línguas. Da mesma maneira, serão trabalhados conceitos de motivação para traçar um comparativo entre motivação e investimento, termo usado pela pesquisadora Norton. Embora os estudos de Norton (1995) estejam voltados à aquisição de segunda língua, compreendemos que os

conceitos abordados em sua pesquisa são igualmente relevantes para a nossa pesquisa que trata de aprendizagem de língua estrangeira.

A pesquisadora Bonny Norton (1995) inicia sua análise afirmando que os teóricos da ASL encontram dificuldades em estabelecer uma relação entre o aprendiz de línguas e o mundo social, ou seja, falta uma teoria da identidade social que fosse capaz de manter tal relação. A pesquisadora, então, indica que a concepção de identidade social é múltipla e sujeita a mudança, ao mesmo tempo em que propõe conceitos de investimento em oposição ao de motivação.

Norton (1995) assevera que não há na literatura sobre motivação uma explicação consistente de como as variáveis afetivas interagem com o contexto social, tampouco o contexto social é considerado. Além disso, os teóricos não conseguiram constatar por que um aluno pode estar motivado, mostrando-se confiante e extrovertido e, às vezes, desmotivado, mostrando-se ansioso e introvertido. Também não é apresentado, nessas teorias, um argumento consistente sobre por que um aluno fala em sala de aula e, outras vezes, permanece em silêncio, no sentido da participação.

No âmbito da ASL, o conceito de motivação estava, segundo Norton (1995), ligado ao campo da psicologia social, no qual se tentava quantificar o comprometimento do aprendiz no processo da aprendizagem de segunda língua. Citados pela autora, Gardner e Lambert (1972 apud NORTON, 1995, p. 16) e Gardner (1985 apud NORTON, 1995, p. 17) são responsáveis pela introdução das noções de motivação instrumental e motivação integrativa. De acordo com Norton (1995), a motivação instrumental diz respeito ao desejo de aprender uma segunda língua com propósitos funcionais, como um emprego, por exemplo. Já a motivação integrativa, refere-se ao desejo do aprendiz de adquirir uma língua que auxilie a integração bem-sucedida do aprendiz à comunidade da língua-alvo.

Essas concepções de motivação são criticadas pela pesquisadora Norton (1995) porque não dão conta de explicar a relação existente entre as relações de poder, identidade e aprendizado de línguas. Do ponto de vista de Norton (1995), "the conception of investment rather than motivation more accurately signals the socially and historically constructed relationship of the women to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it[5]". (p. 17)

---

[5] A noção de investimento sinaliza de forma mais adequada a relação construída social e historicamente pelas mulheres à língua-alvo e seu desejo, às vezes, ambivalente de aprender e praticá-la. [tradução nossa]

Assim, a autora sinaliza que a noção de investimento pode ser melhor compreendida por meio da metáfora de *capital cultural* utilizada por Bourdieu (1977 apud NORTON, 1995, p. 17). O francês utiliza a expressão para se referir ao conhecimento e pensamentos que caracterizam diferentes grupos e classes em relação a conjuntos específicos de formas sociais. Segundo ele, determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais alto dentro de um determinado contexto social.

Inspirada pelas ideias de Bourdieu, Norton (1995) afirma que, ao investir em uma segunda língua, o aluno compreende que, por meio dessa língua, ampliará seus recursos simbólicos e materiais que, em retorno, aumentarão o valor de seu capital cultural. Vale ressaltar que recursos simbólicos são meios como educação e amizade, enquanto que recursos materiais incluem bens imóveis e dinheiro. O investimento, segundo Norton (1995), cria uma expectativa de retorno, e um retorno capaz de garantir o acesso aos recursos previamente citados.

A noção de investimento defendida por Norton (1995), cabe lembrar, não tem a ver com o conceito de motivação instrumental. Nas palavras de Norton,

> The conception of instrumental motivation generally presupposes a unitary, fixed, and ahistorical language learner who desires access to material resources that are the privilege of target language speakers. In this view, motivation is a property of the language learner – a fixed personality trait. The notion of investment, on the other hand, attemps to capture the relationship of the language learner to the changing social world[6]. (NORTON, 1995, p. 17)

Nesse sentido, a noção de investimento pressupõe que ao falar o aprendiz está organizando e reorganizando a sua consciência de quem ele é e como se relaciona com os outros. Portanto, um investimento na língua-alvo é também um investimento na identidade social do aprendiz. Assim, o aprendiz é concebido com uma identidade complexa e dotado de múltiplos desejos que são frequentemente alterados através do tempo e do espaço.

Para desenvolver sua concepção de identidade social, Norton (1995) apoia-se em Weedon (1987 apud NORTON , 1995, p. 15), pois, segundo Norton (1995), os trabalhos de Weedon distinguem-se das outras teorias pós-estruturalistas no sentido de que o trabalho dela mantém relações entre experiência individual e poder social numa teoria da subjetividade. Para Weedon (1987, p. 21 apud NORTON, 1995, p. 15), "language is the place where actual

---

[6] A concepção de motivação instrumental geralmente pressupõe um aprendiz de línguas unitário, fixo e a-histórico que deseja ter acesso aos recursos materiais que são privilégios dos falantes da língua-alvo. Nessa visão, a motivação é uma propriedade do aprendiz de línguas – um traço fixo da personalidade. A noção de investimento, por outro lado, captura a relação do aprendiz com o mundo social mutável. [tradução nossa]

and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed"[7].

Segundo Norton (1995), para o entendimento dos dados de suas pesquisas, três características da subjetividade apontadas por Weedon são importantes: a natureza múltipla do sujeito, a subjetividade como um lugar de luta e a subjetividade como algo mutável. Norton (1995) realizou um estudo longitudinal com cinco imigrantes; todas eram mulheres recém-chegadas ao Canadá, depois de completarem um curso de língua inglesa com duração de seis meses. Essas imigrantes provinham de cinco países diferentes: Mai era do Vietnã, Eva e Katarina vinham da Polônia, Martina era natural da República Checa e Felicia, do Peru. A pesquisa durou doze meses – de janeiro a dezembro de 1991 – e foi conduzida por meio de diários, questionários, entrevistas individuais e coletivas e visitas. Por meio desse estudo, a autora explica, por meio de sua noção de investimento, as contradições da não participação das imigrantes nas aulas de Inglês, como também o desejo ambivalente de falar a língua.

Com exceção de Martina, todas as participantes se sentiam bem ao falar Inglês com amigos ou pessoas que conheciam bem, e incluindo Martina, todas as participantes estavam bastante motivadas para o aprendizado dessa língua. As imigrantes, porém, não se sentiam à vontade ao falar com pessoas que tinham um investimento simbólico ou material. Eva, por exemplo, que se mudou para o Canadá por fatores econômicos, em busca de um melhor emprego, não falava em inglês quando faziam comentários sobre o seu sotaque, em virtude de sentir-se constrangida em relação à revelação de sua origem.

Apesar de estarem altamente motivadas para o aprendizado, houve condições sociais particulares sob as quais elas se sentiram mais desconfortáveis para falar. Os resultados da pesquisa de Norton (1995) apontaram para o fato de que a motivação de um aprendiz de línguas para falar é mediada por investimentos que podem conflitar com o desejo de falar. Paradoxalmente, a decisão de permanecer em silêncio ou falar pode em ambos os casos constituir formas de resistência às forças sociais desiguais, ou práticas sociais inescrupulosas.

Antes de apresentarmos as contribuições de Longaray (2005) que se fazem pertinentes para esta pesquisa, consideramos pertinente voltar à noção de identidade social defendida por Norton (1995). Em textos escritos anos mais tarde, a autora sugere que os

[7] A língua é o lugar onde formas possíveis e verdadeiras de organização social e suas prováveis consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Porém é também o lugar onde a nossa percepção de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída. [tradução nossa]

termos *identidade social*, *identidade sociocultural*, *identidade ética*, *identidade cultural*, entre outros, são frequentemente utilizados para designar fenômenos da mesma natureza. Por isso, abandonando o termo *identidade social*, Norton (1997) faz uso do termo *identidade* para fazer referência ao modo como as pessoas compreendem sua relação com o mundo e com elas próprias e como tal relação se modifica ao longo do tempo.

Quanto à identidade e aprendizagem de línguas, Norton (1997) considera que o aprendizado de uma segunda língua envolve as identidades dos aprendizes pela própria natureza da linguagem, que não é apenas um sistema de signos, mas uma prática social. Assim, ao falar os aprendizes não estão apenas trocando informações, mas estão organizando e reorganizando o senso de quem são e de como se relacionam com o mundo. Durante esse processo, os aprendizes estão envolvidos na construção e na negociação de suas identidades.

Motivada pelos resultados das pesquisas conduzidas por Norton (1995), Longaray (2005) analisa eventos de resistência e de não participação a partir de dados gerados em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pertencente à rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Essa pesquisa durou seis meses, período compreendido entre 07 de junho a 06 de dezembro de 2004, no Instituto Estadual Dr. Barcelos, nome fictício. Foi constatado um número considerável de faltas por parte dos alunos, devido a problemas domésticos, ou abstenção durante a troca dos períodos de aula.

Longaray (2005) constatou que a maior parte das aulas observadas no Instituto Estadual Dr. Barcelos consistia em atividades que não despertavam interesse nos alunos. As atividades, restritas ao aprendizado da gramática e à tradução de textos, eram desenvolvidas por meio de um polígrafo totalmente descontextualizado, que foi elaborado pelas próprias professoras da escola. A pesquisadora verificou também que o tratamento indelicado dirigido à professora da escola era sempre produzido de forma disfarçada e respeitava certa distância em relação à posição da professora em sala de aula.

Além da não participação das/nas aulas e da falta de respeito à professora, os alunos também se insultavam mutuamente. Foram, ainda, identificados, nas gravações de aulas, comentários com conotação sexual, o que levou Longaray (2005) a constatar que o registro intencional das mensagens decorre do que Canagarajah (2004 apud LONGARAY 2005, p. 69) convencionou denominar *safe houses*. Segundo Longaray (2005, p. 69), s*afe houses* são "sítios relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não oficiais". Essa busca por tais sítios resulta, segundo Canagarajah (2004 apud LONGARAY 2005, p. 69) "do sentimento de intimidação provocado pela autoridade e pelo poder do professor, que acabam por desestimular a apresentação de identidades

institucionalmente indesejadas em sala de aula". Seguindo esse princípio, então, as mensagens dos aprendizes da turma 103, consideradas como *safe houses*, servem para mostrar o sentimento geral de descontentamento.

Longaray (2005, p. 89) também assevera que "as metas curriculares estipuladas pelos professores podem incorrer na não participação dos aprendizes causando danos ao estabelecimento de qualquer tipo de investimento por parte dos mesmos em relação ao aprendizado da língua inglesa". Ao final do estudo, conclui-se que o investimento desses adolescentes na aquisição da língua estrangeira é praticamente nulo.

A partir de Longaray (2005), percebemos que a resistência ao aprendizado de inglês como LE constitui-se numa prática social que envolve as identidades e subjetividade dos aprendizes e que põe em questão o tanto de investimento que o aprendiz apresenta.

3 INCURSÕES PELO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, pretendemos apresentar considerações sobre alguns documentos oficiais elaborados com o propósito de nortear as práticas pedagógicas, no que se refere ao ensino de Língua Inglesa, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Projeto Político-Pedagógico do Colégio São Jorge[8].

O objetivo de abordar tais considerações neste estudo é compreender o contexto em que os discursos aqui analisados foram produzidos. Encontramos, muitas vezes, nos discursos dos alunos, a reprodução dos discursos científicos presentes nos documentos; outras vezes, os discursos dos alunos contradizem os discursos científicos.

Acreditamos ser de grande valia a exploração desse contexto, pois as formas de resistência – objetos de estudo desta pesquisa – manifestadas pelos alunos estão relacionadas com as condições de produção dos discursos analisados.

3.1 ORIGEM E S*TATUS* DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O ensino de Língua Inglesa, no Brasil, até o início do século XIX não havia sido regulamentado. Aqueles que quisessem estudar línguas estrangeiras para admissão nos cursos superiores da Europa, principalmente, optavam pela instrução em casa ou por aulas em casas particulares. A utilidade das línguas inglesa e francesa justificava-se pela necessidade de ler os compêndios, que estavam escritos, em sua maioria, em inglês ou francês. A língua inglesa representava, então, uma ferramenta de acesso ao conhecimento científico da época.

Em 1809 foram criadas, acompanhadas das disciplinas de aritmética, álgebra e geometria, as primeiras cadeiras de língua inglesa e francesa no Brasil, por meio da Decisão nº 29, de 14 de julho, dando início ao processo de institucionalização dessas línguas.

O Estado justifica a criação das duas cadeiras afirmando que é

> [...] notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza. (apud VIDOTTI, 2010, p. 6)

[8] Nome fictício do colégio onde foi realizada esta pesquisa.

Naquela época, então, o ensino de línguas estrangeiras é visto como um meio de se alcançar sucesso acadêmico e profissional. No entanto, as vantagens do ensino dessas línguas estão muito mais ligadas às necessidades do Estado do que às necessidades individuais. Segundo Vidotti (2010),

> Esse sentido de "utilidade ao Estado" também aponta para um lugar da língua inglesa no discurso político-educacional da época, ou seja, *lugar de construção de uma elite dirigente*, por meio da instrução pública, capaz de prover os quadros administrativos da nova sede do governo imperial e formar profissionais liberais. (VIDOTTI, 2010, p. 8)

A Decisão nº 29 também determinava que o professor da cadeira de Língua Inglesa deveria seguir o modelo do latim:

> No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e attestações do aproveitamento dos discipulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos professores de Grammatica Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronunciação das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o gênio, e idiotismo da língua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. (in VIDOTTI, 2010, p. 13)

Nesse sentido, a visão de língua e ensino que perpassa o documento diverge consideravelmente do que é proposto nos documentos oficiais atuais. Tratava-se de um ensino de línguas cujo foco central recaía sobre a gramática; havia preocupação com o bem falar e escrever; os clássicos eram vistos como modelos a serem seguidos e na figura do professor estava a posse do poder.

Apesar de todas essas divergências, encontramos ecos desse documento na atualidade. O sentido de utilidade das línguas estrangeiras, por exemplo, é retomado, porém deslocado. Atrelado ao sentido de utilidade linguística está o sentido de utilidade para a formação do cidadão, como será observado nas próximas seções referentes aos documentos que oferecem diretrizes ao ensino de língua Inglesa.

Segundo Longaray (2005), desde a implementação da Decisão nº 29, passando por projetos de reforma do ensino e pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1971, o ensino de línguas estrangeiras exerce papel de menor importância nas escolas brasileiras.

Para Hilário Bohn (2003 apud LONGARAY, 2005), o Brasil assistiu a muitas mudanças no âmbito educacional durante o período ditatorial. Em meio às alterações promovidas pelos anos de chumbo, estava a perda do status dado às línguas estrangeiras e às artes; a ênfase dada ao desenvolvimento de competências técnicas e à capacitação de

trabalhadores adequados ao processo de industrialização e ao mercado internacional; a introdução de disciplinas como as de educação física e educação moral e cívica nos currículos escolares e a criação de escolas privadas de ensino de línguas.

Apesar de terem alcançado o caráter de disciplinas obrigatórias, com a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, e de terem recuperado, de certa forma, a importância há muito tempo negada, as línguas estrangeiras ainda ocupam um status de disciplina menos importante frente às outras disciplinas curriculares.

Partindo de nossa experiência enquanto professora de Língua Inglesa, elencamos alguns fatores que, a nosso ver, contribuem para a manutenção do atual status da Língua Inglesa: (1) a tendência normativa no ensino; (2) carga horária reduzida; (3) falta de programas de capacitação docente; (4) não inclusão de livros didáticos gratuitos nas redes públicas de ensino; (5) o papel formador das aulas tem sido retirado da escola regular e repassado aos institutos especializados de línguas.

Se, por um lado, há o descrédito da Língua Inglesa como disciplina curricular, por outro lado, a percepção da Língua Inglesa enquanto passaporte para o sucesso profissional e para a inclusão no mundo globalizado é quase consenso entre os brasileiros. Isso porque, além de termos o Inglês cotidianamente, o discurso das mídias contribui para a reprodução e expansão dessa valorização.

Depois das anotações sobre a origem e *status* da língua Inglesa nas escolas brasileiras, passemos agora às considerações sobre o que os documentos oficiais sugerem à prática escolar.

3.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Tendo como objetivo “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1998, p. 19), os PCN possibilitam uma observação sobre o que se espera do trabalho dos professores atuantes no ensino fundamental das escolas brasileiras.

O documento está dividido em três publicações. A primeira delas, os PCN, divide-se em oito volumes, estabelecidos segundo áreas de conhecimentos tidas como necessárias aos alunos do ensino fundamental: áreas de língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Soma-se a esses um volume paralelo denominado Temas Transversais, cujo objetivo é o de estabelecer relações

interdisciplinares a partir de questões presentes no cotidiano do cidadão comum, tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, entre outros.

A segunda publicação, os PCNEM, editada em livro único, divide-se em 4 partes. A primeira destina-se à apresentação do documento, apresentando suas bases legais e reproduzindo os textos da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A segunda, à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, incluindo as seguintes subáreas: conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, Conhecimentos de Educação Física, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Informática. Logo após, apresenta-se a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, subdividida em Conhecimentos de Biologia, Conhecimentos de Física, Conhecimentos de Química e Conhecimentos de Matemática. Por fim, a terceira parte apresenta as Ciências Humanas e suas Tecnologias, subdividida em Conhecimentos de História, Conhecimentos de Geografia, Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política e Conhecimentos de Filosofia. Diferentemente da primeira publicação, os PCNEM compõem-se de textos muito breves, com poucas reflexões e discussões.

A terceira publicação, os PCN+, tem sua organização bastante parecida com a da segunda publicação. Seu objetivo é o de complementar os PCNEM, ampliando o grau de profundidade e detalhamento das discussões apresentadas, tornando-se, assim, equiparável ao primeiro volume.

Cumprindo os objetivos deste capítulo, trato, de forma mais específica, das seções destinadas à língua estrangeira no Ensino Médio. Para tanto, recorro às considerações teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas da segunda e da terceira publicação. Passemos às considerações sobre os documentos.

Contextualização e interdisciplinaridade são conceitos-chave nas abordagens de ensino de língua estrangeira elencadas nos documentos oficiais direcionados ao Ensino Médio. Assim, o conteúdo a ser explorado no EM deve estar sempre situado, localizado, ganhando sentido a partir de relações estabelecidas com outras áreas de conhecimento. Os documentos sugerem ainda novas formas de aprendizagem do conteúdo, por meio de competências e habilidades e, consequentemente, uma ressignificação da postura tradicional de ensino, não se limitando ao desenvolvimento de práticas metalinguísticas. Assim:

> [...] nessa linha do pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma

> modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana [...]. (PCNEM, 2000, p. 26)

Considerando esse raciocínio e sempre tomando a língua como prática social e como "ponte de acesso" aos bens culturais que ela engloba, os documentos dão prioridade ao desenvolvimento da habilidade de leitura nas aulas de língua estrangeira no EM. Eles também apresentam parâmetros para outras três habilidades (compreensão auditiva, produção escrita e produção oral), porém a escolha da habilidade da leitura se justifica por um raciocínio pragmático, uma vez que é dela que, possivelmente, se servirão os aprendizes enquanto cidadãos atuantes do mundo do trabalho.

Outra razão pela qual se dá o destaque à habilidade leitora são as condições de trabalho existentes na maioria das escolas brasileiras. A falta de equipamentos necessários para a prática oral da língua, o excessivo número de alunos por turma, a carga horária reduzida e o pouco domínio da oralidade da língua estrangeira por parte dos professores estão entre as razões que fazem da leitura a prática de ensino mais possível, uma vez que exige menos condições para que se efetive. Porém, como dissemos, o foco do texto está na compreensão do texto escrito.

O modelo teórico de leitura apresentado pelos PCN é o chamado *leitura interativa*. Segundo esse modelo, no momento da leitura, ocorre uma interação entre o autor e o leitor, mediada pelo texto, num processo de negociação. Assim, o leitor faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos de mundo e verifica as informações contidas no texto de modo a ratificar ou refutar essas previsões. Trata-se da interação entre o mundo do leitor, representado por seu conhecimento prévio, e o mundo do autor, expresso no texto.

Feitas as considerações sobre os PCN, passemos agora as OCEM.

3.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

> As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. (OCEM, 2006, p. 5)

O fragmento acima foi retirado da carta de apresentação das OCEM, assinada pelos representantes do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica. As OCEM apresentam, de forma mais descritiva e teoricamente embasada, propostas e caminhos

para o professor atuante do Ensino Médio, o que as diferenciam dos PCNEM e dos PCN+, que são documentos menos detalhados.

O documento encontra-se dividido em três volumes: Linguagem, Código e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Cumprindo os objetivos deste capítulo, trataremos, especificamente, da seção Conhecimentos de Línguas Estrangeiras do volume de Linguagem, Código e suas tecnologias.

Como descrito no próprio documento, seus objetivos são: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no EM, bem como sua importância; estabelecer relações entre cidadania e ensino de língua; discutir o sentimento de inclusão aliado ao conhecimento de uma língua estrangeira; introduzir teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias e apresentar sugestões sobre a prática do ensino de línguas estrangeiras.

As OCEM ressaltam a importância do caráter educativo do ensino de língua estrangeira nas escolas. O professor precisa levar em consideração que sua disciplina está integrada às outras, assumindo um movimento interdisciplinar, em que questões de interesse social estejam incluídas. Temáticas relacionadas à política, economia, educação, por exemplo, devem fazer parte das propostas didáticas dos professores. Assim como nos PCN, a transversalidade faz-se presente.

O aprendizado da língua, neste documento, ultrapassa uma visão de linguagem como forma de expressão e comunicação, isto é, não se reduz a língua à função única da comunicação. Tampouco se desconsideram a complexidade do seu papel na vida humana e a subjetividade do seu processo de aprendizagem. Privilegia-se uma visão de linguagem enquanto constituinte de significados, conhecimentos e valores. A aprendizagem da língua estrangeira possibilita ao aluno conhecer os significados de uma sociedade diferente da sua, para que possa, assim, construir novas visões sobre si mesmo e sobre o outro. O contato com o estrangeiro, com o diferente, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à língua materna para que se chegue à língua estrangeira. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo as OCEM, preza pelo movimento da alteridade. O movimento de olhar o outro cria novas formas de olhar a si mesmo.

A partir de então, considerando a heterogeneidade da linguagem, da cultura e do conhecimento e tratando do conceito de letramento como prática sociocultural, o documento aborda questões relativas aos procedimentos com o ensino da língua.

A posição das OCEM para a questão gramatical é a de que como sistema, “as regras gramaticais estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código

fixo e descontextualizado" (OCEM, 2006, p. 110). Em vez de partir de uma regra gramatical, deve-se partir da linguagem em contexto de uso.

Diferente dos PCNEM e dos PCN+, as OCEM priorizam o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também da comunicação oral e escrita. Quanto ao desenvolvimento da habilidade leitora, este não difere do que é proposto nos documentos anteriormente citados. Acredita-se na eficácia de uma leitura interativa, em que se relacionam autor e leitor. Por esse viés, a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo.

No que se refere à prática oral, o documento também sugere partir do contexto do aluno, contemplando "desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum". (OCEM, 2006, p. 120).

Em se tratando do desenvolvimento da prática de escrita, o documento sugere que não seja feito um trabalho de escrita voltado à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino "clássico" dessa habilidade. Mas, seria mais uma "conversa escrita". Dessa forma,

> [...] em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música. (OCEM, 2006, p. 122)

Como não pretendemos fazer uma análise exaustiva dos documentos e, uma vez expostas as ideias principais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente, para o Ensino Médio, passemos agora às sugestões aventadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

3.4 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LÍNGUA INGLESA

O documento de Língua Estrangeira (LE) constante na PCSC, no volume Disciplinas Curriculares, contou com a participação de 12 professoras de diversas Coordenadorias Regionais de Ensino, pertencentes a diferentes regiões do Estado. Teve como

consultores iniciais com o grupo do órgão central da SED os professores Celso Henrique Soufen Tumolo – UFSC e Glória Gil – UFSC. As professoras Maria José R. F. Coracini – UNICAMP e Maria Marta Furlanetto, orientadora desta dissertação, foram as consultoras com o grupo de trabalho. O documento apresenta 13 páginas e representa uma síntese de discussões e reflexões.

> Considerando o momento atual, em que vivemos experiências político-pedagógicas e as colocamos em discussão, iniciamos um diálogo que visa ser particularmente rico e importante com os professores de língua estrangeira (LE). Os resultados dessas reflexões preliminares estão relatados neste documento, que está sendo cuidadosamente tecido com muitas mãos em movimento. Esperamos que ele represente uma continuidade proveitosa da discussão, uma ponte onde se amplie o tráfego de idéias e propostas, e ainda um desafio aos professores para novas investidas – ressignificando, dessa forma, sua prática. (SANTA CATARINA, 1998, p. 92)

A partir do exposto, compreende-se que o documento coloca à disposição dos professores uma proposta que apresenta uma linha norteadora para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola.

O documento da disciplina de LE está dividido em oito seções intituladas: apresentação; a língua estrangeira na escola pública estadual: um relato inicial; diálogo permanente com Vygotsky e Bakhtin; aprender uma língua estrangeira: uma interlocução necessária; metodologia; conteúdo: do jeito que as vozes tomam forma; avaliação: um novo olhar...; e formação continuada: uma ação possível.

A PCSC – LE fundamenta-se teoricamente em Vygotsky por tentar dar conta de explicar funções psicológicas superiores. Além disso, o autor inclui e considera os sentimentos, a vida afetiva, o que passou a ser estudado mais tarde por outros autores. Mikhail Bakhtin, juntamente com Vygotsky, compõe um quadro de grande importância para a orientação da Proposta. De Bakhtin, o interesse maior é em relação à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929-1930. De acordo com o documento, Bakhtin, "ao considerar o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem, permite que se estabeleçam outros olhares na formação da consciência". (1998, p. 94)

Diante da concepção de língua como objeto multifacetado e em constante evolução, estabelecendo-se a linguagem como constituidora da própria consciência e organizadora do pensamento, o documento pressupõe um sujeito que se constitui nas e pelas relações sociais, a partir de situações significativas. Dessa forma, "quanto mais o sujeito aluno interagir com outros grupos (outros alunos, professores, outras línguas e culturas), maiores serão as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento". (SANTA CATARINA, 1998, p. 94)

A PCSC – LE ressalta que quando se pensa em proposta curricular para o ensino-aprendizado de LE, emerge uma questão: por que é importante aprender uma língua estrangeira? E, no decorrer do texto, sugerem-se quatro razões para o aprendizado de uma língua estrangeira, razões essas que, segundo o documento, subjazem aos objetivos desse aprendizado.

A primeira razão se refere ao fato de que o domínio de uma língua estrangeira pode possibilitar a ampliação do universo cultural do aluno. "Como um dos eixos norteadores da proposta curricular é a socialização do conhecimento, a aprendizagem de uma LE não limita o conhecimento ao que a língua materna pode oferecer". (SANTA CATARINA, 1998, p. 95)

Fundamentada em Vygotsky (1989a, 1989b) e Bakhtin (1988), a segunda razão diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado. Para Vygotsky (1989b), o desenvolvimento dos conceitos científicos, assim como o aprendizado de uma LE, permitiria o desenvolvimento de muitas outras funções intelectuais. Bakhtin (1988) entende que a consciência, já constituída por meio da língua materna, confronta-se com uma língua toda pronta no processo de aprendizagem de uma LE.

A terceira razão vem relacionada a questões identitárias. De acordo com o documento:

> A aprendizagem de uma LE se constitui, assim, na possibilidade de questionar a própria identidade (entendida como unidade e estabilidade), já que aprender uma LE é apropriar-se do outro. Ou ainda: aprender uma outra língua implica a reconstituição do próprio sujeito, não no sentido de que este venha a apagar-se, mas de que ele possa ressignificar-se. A presença do outro pode provocar deslocamentos significativos, favorecendo a busca de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e movimentos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 95)

Por fim, a última razão apresentada relaciona-se aos avanços tecnológicos vivenciados na era contemporânea. O estudo de uma LE aumentaria as possibilidades, principalmente de alunos das escolas públicas, entrarem em rede (internet) e vivenciarem a conexão entre as pessoas no mundo globalizado.

A adequação ao que é exposto no documento exige que o professor se torne um mediador. Ensinar uma língua estrangeira seria criar condições para que a interação ocorra em sala de aula, possibilitando o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações linguístico-culturais e, assim, o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Ser mediador requer um professor que ouça, conduza, negocie, permita, construa, ofereça, transforme, crie, torne significativo o trabalho com o aluno. O professor precisará abandonar o autoritarismo do seu discurso, abrindo espaço para o discurso polêmico, promovendo um trabalho coletivo. O

aluno precisa ser ouvido e, a partir das vozes diferenciadas e discordantes, medeia-se um movimento coletivo de construção da cultura.

Além disso, para que as classes populares tenham acesso a esse saber, a LE, o documento ressalta que se faz necessário discutir a questão do conteúdo, a modalidade de proficiência a ser priorizada e a adaptação da didática à realidade social.

Com relação ao conteúdo, "pode-se dizer que o ensino da língua falada é o que tem sido priorizado ao lado de um grande tempo despendido com motivação. A motivação em si não é um mal, mas não pode constituir-se no centro do ensino, em detrimento dos conteúdos". (SANTA CATARINA, 1998, p. 98)

A PCSC – LE propõe ainda que se deixe de lado o objetivo (ideal) de desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever, e que se priorize uma das habilidades. Optar por uma habilidade, contudo, não significa desconsiderar as demais, mas "torná-la pivô de atividades que acabarão por vinculá-la a outras, de uma forma mais marcada ou menos marcada". (1998, p. 98)

No que se refere à metodologia, o documento abre espaço para uma discussão acerca dos livros didáticos e das práticas docentes. O uso do livro didático não pode se constituir numa forma de apagamento do professor como sujeito mediador do processo de aprendizagem, deve ser apenas um subsídio para nortear as práticas pedagógicas. Quanto às práticas, é imprescindível que o professor faça uma dosagem entre exercícios – "treino" de certas habilidades; atividades – ações simuladas; e atos – usos reais da língua.

Em relação aos conteúdos, ao passar de atitudes autoritárias para atitudes mais polêmicas e interativas, o professor, a partir das vozes dos alunos, retomando-as e parafraseando-as, propiciará atividades por meio das quais o aluno é ouvido, participa e aprende a observar, contrastar, generalizar, particularizar e inferir. Dessa forma, os conteúdos de caráter metalinguístico perdem a dominância na Proposta e dão espaço ao trabalho com o texto em uma abordagem interativa.

Considerando o número de alunos por turma e a carga horária da disciplina de LE, pensar que os alunos possam desenvolver as habilidades de fala/escuta, leitura/escrita, fica difícil. Desta forma, a PCSC – LE (1998) ressalta:

> Cremos que o **trabalho com o texto** deva merecer especial atenção por parte do professor. Tratamos de privilegiar o texto porque temos claro que, tendo-o como foco, fazem-se discussões orais sobre sua compreensão e, portanto, desenvolvemos as habilidades fala/escuta, leitura/escritura de forma integrada. Para que o aluno saiba enfrentar situações de leitura com algum sucesso, propomos um trabalho mais demorado com o texto, no sentido de que ele saiba, por exemplo, reconhecer as informações importantes ali contidas (seja um pequeno artigo de jornal, uma

> publicidade, seja a embalagem de um produto ou instrução de uso de aparelho). Aqui, efetivamente deve acontecer a leitura e compreensão desses textos, no sentido de utilidade e informação – respeitando-se, é claro, a realidade da turma [...]. (SANTA CATARINA, 1998, p. 101, grifo do autor)

O processo de compreensão de textos permitirá, portanto, que o aluno passe da fase de decifração para a interpretação crítica.

A partir do exposto na PCSC – LE, vemos que ensinar uma LE exige um trabalho grandioso que integra uma pluralidade de processos mentais, tornando-se um verdadeiro exercício de reflexão, propiciando a construção de um aluno que entrará em contato com outras maneiras de pensar e ressignificará sua identidade.

3.5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO SÃO JORGE

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio São Jorge[9], referente ao ano de 2012, foi elaborado com a participação da equipe administrativa e pedagógica, dos professores, alunos, pais e servidores.

Este PPP fundamenta-se na prática educativa, no processo de interação e formação de valores e propõe a conscientização da importância da dialética na prática educativa, onde o alicerce se fundamenta no entendimento compartilhado entre o individual e o coletivo, de todos os segmentos envolvidos no plano político-pedagógico.

De acordo com o PPP, a psicologia escolhida para nortear a prática pedagógica do Colégio São Jorge é a mesma psicologia escolhida para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina, aquela fundamentada no materialismo histórico e dialético; tendo em Vygotsky e Wallon seus princípios expoentes.

A concepção pedagógica propõe que a ação exploratória dos conteúdos abra espaço para as descobertas feitas pelo professor e pelo aluno na construção de conceitos elaborados por meio da conscientização coletiva e dialética de todo o processo educativo.

Quanto aos fundamentos histórico-metodológicos, o PPP reconhece que estamos vivenciando um mundo de constantes transformações e que, com a globalização, os educadores percebem que há necessidade de mudança na postura intelectual e moral para a efetivação de uma aprendizagem mais ampla, contínua e significativa. Nesse sentido, as equipes técnica, administrativa e pedagógica do Colégio São Jorge visam à formação do

[9] As informações contidas nesta seção foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da escola onde realizamos nossa pesquisa.

educando, para que ele tenha condições para contribuir para uma sociedade mais justa, fraterna e digna, valorizando a situação do homem como ser humano.

O interacionismo entre os agentes da educação (professor, aluno, pais, direção, comunidade) também é ressaltado pelo PPP. Buscam-se condições que favoreçam o aprendizado; todos são percebidos como sujeitos de aprendizagem porque se comunicam num processo de geração de conhecimentos, subjetivo e coletivo ao mesmo tempo. Considera-se que as pessoas aprendem individualmente, porém o esforço interativo de aprendizagem confere caráter social à educação.

Ainda nesse sentido, segundo o PPP do Colégio São Jorge, a unidade escolar fundamenta sua ação educativa nos princípios da universalização de igualdade de acesso e permanência, da obrigatoriedade do ensino fundamental e da gratuidade escolar. A proposta da unidade escolar baseia-se numa escola de qualidade que seja democrática, participativa e comunitária, tendo em seu espaço oportunidades cultural de socialização e desenvolvimento de educando, preparando-o para o exercício de seus direitos e o cumprimento dos deveres. Objetiva-se desenvolver no educando o espírito crítico, criativo, consciente, capaz de entender o presente, analisar o passado e contribuir para melhorar o futuro, proporcionando uma interação entre professor e aluno num envolvimento dialético permanente, promovendo condições necessárias para que o educando desenvolva suas potencialidades, tornando-se atuante, crítico e responsável.

O PPP apresenta como finalidade da unidade escolar atender o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, através do Ensino Fundamental e Médio, regida pela legislação e pelas normas especificamente aplicáveis.

Com as asserções do PPP do Colégio São Jorge, fechamos a exposição dos documentos. Retomando os objetivos traçados na introdução deste capítulo, não pretendemos fazer uma análise exaustiva desses textos, mas sim, uma breve exposição de suas propostas, já que estão constantemente presentes nos discursos dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Tendo já exposto o contexto no qual se inserem as reflexões analíticas desta Dissertação, passo à seção sobre os passos metodológicos seguidos para análise dos dados.

4 **METODOLOGIA**

Este capítulo destina-se a descrever os princípios metodológicos utilizados neste trabalho, o ambiente de pesquisa, os participantes e os procedimentos para a geração dos dados.

De acordo com Chizzotti (2006), o processo de pesquisa pode se definir como "um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade". (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). A pesquisa, nesse sentido, tem interesse em fazer novas descobertas em favor da vida humana, a fim de "encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica". (2006, p 19).

Existem várias formas de classificar as pesquisas científicas. Em relação à sua natureza, a pesquisa desenvolvida caracteriza-se como pesquisa básica, pois "objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência **sem aplicação prática prevista.** Envolve verdades e interesses universais". (SILVA; WEIDUSCHAT; TAFNER, 2007, p. 128, grifo nosso).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Além disso, entendemos como pesquisa qualitativa aquela que pretende interpretar o sentido dos dados, a partir de significados que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. Conforme Chizzotti (2006, p. 28), o termo 'qualitativo' implica "uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível."

Dessa forma, quem inicia uma pesquisa deve delimitar o problema mediante a seguinte questão: "qual é o problema a ser estudado?" (CHIZZOTTI, 2006). E delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo da pesquisa, afirma Chizzotti (2006). Por não terem um padrão único, as pesquisas qualitativas "admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos" (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), diferentemente das pesquisas experimentais, que devem seguir um padrão uniforme com passos específicos porque têm uma outra concepção da realidade e do conhecimento humano.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é de cunho explicativo, pois além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados – as formas de resistência manifestadas pelos estudantes em aula de Língua Inglesa – procuramos explicar os fatores determinantes desses fenômenos. Quanto ao objeto, desenvolvemos uma pesquisa de campo. Em nosso caso, o campo foi a sala de aula (aulas de Língua Inglesa da professora-pesquisadora).

Em relação aos procedimentos técnicos, visamos a desenvolver uma pesquisa bibliográfica para elaboração de fundamentação teórica; um estudo de caso, em que estudamos profundamente alguns objetos (as atitudes dos estudantes durante as aulas de Língua Inglesa) de maneira a alcançar seu amplo e detalhado conhecimento, a fim de cumprir os objetivos estabelecidos inicialmente. Segundo Rauen (2006, p. 178), "os estudos de casos têm como vantagens: o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos".

Definidos os tipos de pesquisa, na subseção que segue apresentamos a descrição do contexto, ou seja, da escola estudada, assim como a descrição dos participantes e a descrição da geração de dados.

4.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

A escola que acolheu as atividades desenvolvidas neste estudo é uma instituição que pertence à rede pública estadual do Estado de Santa Catarina. A escola atende crianças, adolescentes e jovens de classe média baixa, a maioria proveniente do mesmo município em que a escola se situa. A instituição em questão tem, em média, quatrocentos alunos. As turmas de Ensino Médio são relativamente pequenas, não passando de, em geral, vinte e cinco alunos por grupo.

A cidade onde está localizada a escola possui uma população de aproximadamente cinco mil habitantes, tendo na área urbana 15% da população e na área rural 85% da população. A região urbana, onde se situa a referida escola, possui serviços que servem à comunidade como: agência de correios e telégrafos; uma agência bancária; uma casa lotérica; uma delegacia de polícia civil onde atuam também policiais militares; um cartório; um sindicato de trabalhadores rurais; prefeitura municipal; EPAGRI; câmara de vereadores e o conselho tutelar que, além de desenvolver as suas funções, também oferece atendimentos especializados por uma psicóloga e uma fonoaudióloga aos alunos da rede pública de ensino. A economia, no centro, está basicamente voltada para pequenos centros de comércio voltados

para a venda de produtos diversos: calçados, confecções, alimentos, produtos agropecuários, eletrodomésticos e móveis, materiais de construção civil e outros.

Na área da saúde, esta comunidade conta com um posto de saúde que dispõe de atendimento médico, fisioterapêutico e odontológico gratuito para a população urbana e rural como também para alunos das séries iniciais das redes municipal e estadual. Para atendimento particular odontológico, há outros três consultórios com atendimento diário à população.

No que diz respeito à cultura e ao lazer, a comunidade conta com uma sociedade recreativa centenária, um centro de convivência do idoso, um ginásio de esportes e um salão paroquial, que além de atender aos interesses da paróquia local, atende também através de locação o seu espaço para festas em geral. Conta também com duas lanchonetes, dois restaurantes e alguns bares. Em relação à área cultural encontram-se à disposição do público, além de um museu, duas bibliotecas (a biblioteca pública municipal e a biblioteca da escola)

A comunidade pratica a sua fé por meio de participação às missas e aos cultos. Há na comunidade uma igreja católica, uma igreja da assembleia de Deus e outra da congregação cristã do Brasil.

A abordagem para o ensino de Inglês nessa escola, de acordo com o documento político-pedagógico disponível, aproxima-se em muito ao que é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999) e pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), ou seja, uma metodologia de inspiração sociocultural.

4.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa aproximadamente noventa alunos de Ensino Médio de uma escola pública do Estado de Santa Catarina. A escolha desses alunos se deu pelo fato de serem todos alunos da professora-pesquisadora, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com informações do Projeto Político-Pedagógico do colégio, a maioria dos pais dos alunos trabalha na agricultura. Sobre o grau de escolaridade, verificou-se que a maioria dos pais cursou o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série); um número menor concluiu o Ensino Médio; e uma minoria possui curso superior e curso superior com pós-graduação. Diante desses dados, percebemos que alguns pais têm condições de acompanhar e auxiliar as atividades dos filhos.

A faixa etária dos participantes varia de 15 a 18 anos de idade. A maioria deles também já trabalha, seja no comércio, indústrias, agricultura, em casas de família ou, até mesmo, ajudando na própria casa.

4.3 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO DE DADOS

Para a realização da coleta dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: notas de campo; questionário semiestruturado; gravações, em áudio, de aulas e entrevistas semiestruturadas.

O primeiro passo para a realização do nosso trabalho foi entrar em contato com a direção da escola, explicar os motivos que nos levavam a observar os alunos das cinco turmas de Ensino Médio e pedir permissão para a realização da pesquisa naquele ambiente. Tendo a permissão consentida, o próximo passo foi o planejamento de nossos trabalhos.

Como já era mantido um vínculo de confiança entre professora-pesquisadora e alunos, o questionário semiestruturado logo foi aplicado a setenta e seis alunos de cinco turmas de Ensino Médio, durante as aulas da própria pesquisadora. As perguntas foram elaboradas de tal maneira que pudéssemos ter acesso ao contexto do aluno; sua relação com a Língua Inglesa; sua compreensão dos motivos de se estudar essa língua e a sua percepção do processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Inglês.

Depois da aplicação do questionário, o passo seguinte foi a gravação, em áudio, de aulas de Língua Inglesa, nas cinco turmas de Ensino Médio, durante os meses de outubro e novembro de 2012. Das 34 aulas gravadas, 03 foram transcritas na íntegra para compor a pesquisa. Os alunos não tiveram conhecimento da gravação das aulas, pois entendemos que esse fato poderia modificar seus comportamentos e atitudes durante as aulas, o que afetaria os dados coletados. As aulas gravadas foram transcritas seguindo as normas do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC). Estas normas estão sintetizadas no quadro “Normas para Transcrição”, no início do nosso trabalho (p.10). O objetivo da gravação de aulas foi o de verificar, *in loco*, formas de resistência apresentadas pelos estudantes e as circunstâncias em que tais atitudes eram manifestadas.

Durante os meses de observação-participação das aulas, foram elaboradas notas de campo. O uso de notas de campo teve como objetivo captar o que não poderia ser feito nas gravações em áudio, como a percepção do ambiente; gestos elucidados pelos sujeitos da pesquisa; além de permitir anotações com análise prévia e comentários sobre o que estava sendo observado, de forma que estes momentos não fossem esquecidos.

Como última etapa da coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, em áudio, com 14 alunos das cinco turmas em análise: 03 alunos de terceira série; 06 alunos de segunda série e 05 alunos de primeira série. As entrevistas foram transcritas na íntegra seguindo, também, as normas do Projeto NURC. Com as entrevistas pretendemos analisar os discursos dos alunos acerca de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na escola, bem como identificar, por meio desses discursos, possíveis causas para as formas de resistência manifestadas.

Enfim, todos esses instrumentos de coleta de dados foram utilizados com vistas a identificarmos formas/atitudes de resistência ao aprendizado de Língua Inglesa, manifestadas por alunos de Ensino Médio de uma escola regular e suas possíveis causas para que, em seguida, pudéssemos, munidos de um aparato teórico, explicar tais possíveis causas das formas de resistência encontradas.

5 **ANÁLISE DO *CORPUS***

5.1 PRELIMINARES: AULAS DE INGLÊS NO COLÉGIO SÃO JORGE

Neste capítulo, procedemos à análise do discurso dos alunos do Colégio São Jorge. Essa análise discursiva é construída a fim de melhor entendermos os efeitos de sentido que são produzidos no ambiente escolar. Sendo assim, a análise é dividida em dois momentos distintos, porém intimamente relacionados. Num primeiro momento, realizamos a análise do material linguístico coletado, com enfoque nas marcas linguísticas, nos efeitos de sentido daí oriundos, na FD em que se inscrevem os discursos analisados, na memória discursiva e em outras significâncias que podem ser extraídas desse universo discursivo. Descrevemos aí as relações possíveis estabelecidas entre os aprendizes de Língua Inglesa e a própria língua. Num segundo momento, verificamos formas de resistência manifestadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e procuramos interpretá-las estabelecendo relações entre o dito e o não-dito. Verificadas e interpretadas algumas formas de resistências, podemos pensar a contradição entre o querer aprender e não (querer) aprender.

Como dissemos mais acima, a proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Como indica Orlandi (2002, p. 59):

> Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

O que nos interessa, então, não são as marcas linguísticas em si, mas o seu funcionamento no discurso. E é esse funcionamento que pretendemos descrever e interpretar. Orlandi (2002) apresenta um método de análise discursiva em que o analista passa por três fases, a saber: do texto ao objeto discursivo e deste para o processo discursivo. No primeiro movimento de análise, trabalhamos no sentido de desfazer os efeitos de ilusão e construímos um objeto discursivo em que analisamos o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições e afetado por outras memórias discursivas. No segundo movimento de análise, agora do objeto para o processo discursivo, passamos do delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os dizeres.

Ao procedermos à análise do discurso dos alunos, é necessário considerarmos o ambiente escolar e os pressupostos teóricos ora apresentados, o que nos permite afirmar que os discursos dos alunos trazem em si a heterogeneidade discursiva, caracterizando-se como o

lugar de vozes pertencentes a posições-sujeito destoantes e, em alguns momentos, antagônicas em relação a outros discursos como o científico, o pedagógico e o midiático, por exemplo. Assim, temos o funcionamento de relações de contradição e resistência entre os discursos inscritos na FD escolar. Todavia, além dessa posição de contradição e resistência, há a presença de uma relação de concordância, identificação, regularidade com o tais discursos, ou seja, no que se refere aos alunos, há posições-sujeito que se alternam e não são de modo algum homogêneas, seja na contradição, seja na regularidade. Nosso interesse, no entanto, reside no destaque das situações em que há predominância das relações de contradição e resistência, sem esquecer a presença das relações de identificação e regularidade.

De todos os dados coletados, optamos por apresentar alguns recortes que consideramos relevantes para cumprir os objetivos desta pesquisa.

O reconhecimento do ambiente partilhado pelos alunos e pela professora-pesquisadora e das práticas desenvolvidas durante as aulas de Língua Inglesa no Colégio São Jorge parece imprescindível antes de procedermos à análise. Desde os primeiros contatos da professora-pesquisadora com as cinco turmas de Ensino Médio, a postura quase sempre apática da maioria dos alunos durante as aulas de Língua Inglesa impressionava.

A maior parte das aulas observadas consistia na execução de atividades que não despertavam interesse nos alunos. Em sua maioria, desenvolvidas de acordo com o livro didático adotado pela escola, as atividades pareciam penosas e descontextualizadas. O livro didático adotado correspondia ao livro de Inglês distribuído gratuitamente pelo governo estadual às escolas da rede pública do Estado de Santa Catarina, e embora apresentasse textos de diversos gêneros textuais, esses textos eram muito extensos para o nível em que os alunos se encontravam e as atividades consistiam em interpretação textual e exercícios gramaticais. Muito embora a discussão sobre a qualidade do livro adotado fuja ao escopo desta pesquisa, parece-nos possível afirmar que ele consistiria em um bom material de apoio não fosse sua utilização quase exclusiva em sala de aula.

As aulas de Inglês do Ensino Médio no Colégio São Jorge estavam, portanto, limitadas aos exercícios de interpretação de texto, tradução e gramática. Todos os participantes estavam acostumados às aulas expositivas; tradução e leitura feitas, quase sempre, pela professora e intermináveis listas de exercícios gramaticais e de interpretação.

Durante a exposição de conteúdos pela professora, apesar do silêncio demandado, boa parte dos alunos permanecia alheia ao que estava acontecendo. A quietude não poderia ser vista como atitude de engajamento. Enquanto alguns permaneciam calados, outros

tentavam burlar as regras com um sussurro ou outro. Não raras vezes, as perguntas da professora eram lançadas no vazio e só eram respondidas depois de muita insistência.

Nesse contexto, a não-participação explícita ou dissimulada (a simulação da conclusão de atividades, por exemplo) e indisciplina seriam caracterizadas como formas de resistência? A análise nos leva a crer que sim. E quais seriam as possíveis causas da manifestação dessas atitudes? Passemos à análise.

5.2 DISCURSOS QUE INDICAM A RELAÇÃO DOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO LE COM O IDIOMA

Pretendemos descrever, por meio de análise dos enunciados a seguir, a função social da LI e o seu lugar ocupado na sociedade atual. Antes de iniciarmos a análise proposta, é significativo abordar as condições de produção que determinam as formulações e que regem as interpretações, já que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Enfatizaremos o lugar de onde o enunciador fala.

Os enunciados a seguir foram produzidos por alunos de Ensino Médio como respostas a questionário ou entrevista. Nem todas as respostas emitidas pelos alunos foram consideradas, mas optamos por apresentar aquelas que consideramos de maior relevância para a pesquisa. Uma das questões propostas aos alunos em questionário foi: "O que você acha da Língua Inglesa e de estudá-la?"

Foram fornecidas, entre outras, as seguintes respostas:

(1) "Eu acho que é muito interessante para o futuro, estudar para quando querer viajar".

(2) "Eu acho super interessante pois estudar inglês será um bem grandioso porque com ela podemos nos conectar a pessoas de outros países, trabalhar talvez em outros países e enfim sair um pouco do ritmo do português".

(3) "Acho muito bom, importante, pois gostaria muito de um dia poder visitar um país que tem a língua inglesa predominante. E sabendo o inglês você tem muito mais oportunidades no mercado de trabalho, e poderá ajudar muito no futuro".

(4) "Creio que é importante para mim, pois o ingles esta em toda parte, é necessário para todos".

(5) "Acho legal e interessante porque o inglês é muito importante. No futuro talvez eu posso precisar dele p/ uma viagem ou até mesmo para uma entrevista de emprego".

Os enunciados observados acima atestam o status conferido a LI em nosso meio. Verificamos que o lugar ocupado pela LI acaba sendo um lugar de identificação. O contato

com a cultura exterior (a LI) não promove apenas o enriquecimento cultural e intelectual, mas também provoca um sentimento de satisfação no aprendiz que acredita estar em contato com uma língua de prestígio e *idealizada*. Nas palavras de Rajagopalan (2004, p. 65), "as pessoas se dedicam à tarefa de aprender língua estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio".

Há, hoje, um juízo de valor de que saber uma LE significa ocupar e manter um lugar socialmente melhor. A LI e seu aprendizado são imaginados como uma ponte que permite o acesso ao progresso social, econômico e profissional.

Depreendemos dos enunciados acima um desejo da maioria dos aprendizes de se deslocar da sua comunidade de origem para se aproximar da comunidade desejada, que ocupa um lugar privilegiado em nosso contexto social. Esse desejo se materializa no discurso por meio de elementos linguísticos como: viajar; viagem; trabalhar em outros países; visitar um país [...]. Esse desejo que funciona na formulação posta reafirma e reproduz um discurso midiático de que viajar e entrar em contato com nativos é a melhor forma de efetivar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Verificamos, ainda, como o lugar do falante nativo se sobressai e prevalece sobre os demais. Em vez de viajar para praticar a língua em questão, poderiam ter sido citadas situações como: praticar Inglês com alguém que fale essa língua (sendo nativo ou não) ou praticar Inglês com falantes nativos no Brasil. Levando em consideração nosso contexto histórico e a partir das formulações acima, percebemos que há, no imaginário do sujeito-aluno, o 'mito' do falante nativo como ideal e desejável. Esse imaginário em relação ao falante nativo e à Língua Inglesa não se origina no próprio sujeito, mas vem da posição que ocupa em relação à formação discursiva em que está inserido. Trata-se de um imaginário que significa na história, ou seja, há uma historicidade que possibilita a LI e seus falantes ocuparem uma posição de destaque.

O discurso que ressoa na fala dos aprendizes parece retomar um discurso que circula na mídia. Em outras palavras, somos constituídos pela discursividade exterior, que não aparece como exterior, mas como naturalizada pelo processo do esquecimento referido por Pêcheux (2009) e que está reforçada pelo discurso midiático. Assim, verificamos uma relação interdiscursiva entre o desejo do aluno em aprender a LI, o imaginário da cultura exterior e o discurso midiático.

Isso posto, quando questionados sobre a importância do Inglês, a maioria dos alunos repete o mesmo discurso emitido por determinados grupos sociais, e que acaba constituindo o imaginário desses alunos: a importância é atribuída ao futuro e à atividade

profissional. A busca pela aprendizagem de LI vai além de propósitos comunicativos e essa visão da importância da LI é muito mais histórica e ideológica do que pessoal. O sujeito é posto em uma rede interdiscursiva que traz interesses políticos, econômicos, culturais e ideológicos do Outro.

A forte presença da LI no cotidiano dos alunos também é percebida nos enunciados produzidos. Quando perguntados sobre a influência exercida pelo Inglês em suas vidas, surgiram os seguintes enunciados, entre outros:

(6) "Os nomes dos jogadores de futebol da Inglaterra e nos países da língua inglesa, no vestuário e música".

(7) "Em filmes e seriados normalmente, musicas e vestuários, com marcas internacionais".

(8) "Palavras que fazem parte do nosso dia-a-dia que precisamos saber, musicas estrangeiras fazem parte da nossa cultura, filmes de outros países, marcas de roupas".

(9) "Exerce influência em músicas, filmes, vestuário... E futuramente influenciara no meu trabalho pois a carreira que quero seguir exige línguas extrangeiras (de preferencia o inglês)".

(10) "Bem, hoje existe várias palavras em inglês principalmente em músicas, jogos virtuais em filmes e vestuário e no trabalho que sabe falar em inglês já sai na frente para conseguir uma vaga de emprego".

Como já mencionado anteriormente, há um forte desejo de integração ao que é estrangeiro, ao que vem do Outro, e isso se deve em parte, pode-se dizer, a um processo de naturalização da LI em nosso meio. Aprender a LI vem se tornando algo inquestionável em nosso meio. Principalmente como padrão dos EUA, a LI é imaginada como a língua da conquista, ou seja, a língua colonizadora, enquanto que a língua-mãe é a língua colonizada e apagada nessa relação. O valor conferido à LI no contexto histórico atual parece estar se ampliando cada vez mais. O crescimento do imperialismo linguístico e da hegemonia da LI parecem se dar, não só devido a nossa história de país colonizado em virtude do atual discurso sobre o impacto da globalização da economia e da difusão da Língua Inglesa nos meios de comunicação, como a internet, por exemplo, mas também é reforçado em função da identificação e apagamento da LM diante da LI.

Importante destacar que a LI que funciona e que emana dos discursos analisados é a LI enquanto língua globalizada e baseada no padrão do Inglês falado na Inglaterra e nos Estados Unidos. Essa é a língua padrão que proporciona status e é legitimada socialmente e não o Inglês como segunda língua falado em outros países, até mesmo no nosso, ou seja, em países que não têm o mesmo poder econômico-social dos EUA ou Inglaterra.

Retomando a questão do apagamento da LM, se considerarmos que a língua de uma nação identifica os sujeitos, já que é por meio dela que se dão identificações sociais, nacionais, políticas e ideológicas, então a sobreposição da LI sobre a LM acarretaria um apagamento da identidade do sujeito da LM e possibilitaria a reconfiguração de uma nova identidade. O sujeito passa a fazer parte de uma outra nação dentro da sua própria nação ao se identificar com a língua do Outro e concebê-la como língua dominante.

Analisando outros enunciados, parece-nos que o aprendizado de LI, e a consequente inserção do sujeito na sociedade, está vinculado ao fato de saber falar essa língua. De acordo com Revuz (1998, p. 227), "quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem". No momento em que são questionados se gostariam de saber falar a LI fluentemente e por que, os alunos respondem:

(11) "Sim, porque acho uma lingua muito interessante de aprender e se ou falasse iria interagir e ter mais oportunidades na área do comércio e p/ empregos".

(12) "Sim, porque além de ser interessante, é uma forma de nos tornarmos mais cultas, mais intelectuais e "antenados" no mundo à nossa volta".

(13) "Sim, acho importante para o futuro, um emprego bom geralmente precisam de pessoas que falam inglês".

(14) "Sim, porque acho muito interessante e pretendo viajar para fora do país e me sentiria bem mais confortável sabendo falar inglês fluentemente. E também é uma língua muito exigida no mercado de trabalho".

(15) "Sim, porque seria tudo mais fácil, para pegar um emprego uma pessoa precisa hoje falar inglês fluentemente. E que também é bom intender para se comunicar com pessoas de outros países etc".

Mais uma vez, a LI é imaginada como aquela que capacita o sujeito e o coloca em outro lugar. É a língua que o completa, pois o sujeito de linguagem manifesta o desejo de completude por meio da língua do Outro, ou seja, para que o sujeito se torne completo faz-se necessário que ele fale a LI.

Nos excertos abaixo, retirados de entrevista, a língua aparece dividida em habilidades e continua a ênfase na habilidade oral:

(16)

P: quais as habilidades que seriam mais importantes na sua opinião? Ler::: falar::: ouvir::: escrever::: que habilidade seria mais importante desenvolver?

A: mais importante?

P: é...

A: falar...

P: falar?

A: falar...

(17)

P: uhum...e você gosta de participar das aulas?

A: sim...

P: por quê?

A: como eu já falei é importante...e eu quero um tercerão assim...( ) sabê falá melhor assim...mais fluente...

Aqui, as respostas dos alunos nos levam a dizer que é novamente o aprendizado da LI, ou melhor, é o saber falar e se expressar na LI, o que vai impedir o silenciamento do sujeito no meio social, pois o homem que não fala a LI é um homem em silêncio, e um homem em silêncio não é capaz de sobreviver no mundo atual. Acredita-se que, no contexto socioeconômico brasileiro, o indivíduo que fala Inglês terá sempre acesso às melhores oportunidades, maior prestígio e reconhecimento.

Além da função social da LI atribuída pelos alunos, acreditamos ser importante mostrar, neste tópico, algumas representações que emergiram a respeito do ensino desse idioma na escola pública:

(18)

P: e isso se tornava mais fácil?

A: é...aí depois começou na quinta série...daí foi mais difícil porque **trocava muito de professor.**..daí a gente não aprendia tanto...

[...]

P: pra você...existe diferença entre aprender o inglês na escola pública e em cursos livres?

A: eu acho que sim...

P: Por quê?

A: Por que na escola::tu não aprende como num curso...porque na escola tu tem outras disciplinas e:::...é menos aula...e num cursinho acho que:::

P: focaria mais...

A: mais...isso...

P: e como que você vê o ensino de uma língua estrangeira na escola pública? Tá sendo bom?

A: agora tá...

P: mas pensando no todo o seu processo...

A: éh::...meio::complicado...

P: meio complicado por quê?

A: era difícil...professora era mais::como é que eu vou dizê::...**não se importava muito em explicá...tipo...acho que pensava escola pública tanto faz...**

P: Sim...fazia de qualquer jeito::

A: sim...porque é pública...eu acho que sempre foi assim...

(19)

P: uhum...existe diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos livres?

A: existe...porque::no curso...é só o inglês...e escola:::escola pública...a gente tem aula duas vezes por semana...quer dizer...não é somente inglês...**acho que um curso aprende mais**...

P: uhum...e se fosse uma escola particular? Uma escola regular particular... você acha que tem diferença ou é a mesma coisa?

A: é a mesma coisa eu acho que um curso aprende mais...

P: a ta...como você vê o ensino de língua estrangeira na escola pública HOje?

A: ((silêncio)) **eu acho que é bom**...**o básico**...claro que tudo mais básico se a gente tive vontade a gente aprende...

P: uhum...dizem que não dá pra aprendê inglês na escola pública...você concorda com isso?

A: não eu acho que **dá pra aprendê sim...basta ter dedicação...**

(20)

P: uhum...entendi...pra você...existe diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursinho?

A**: bom em cursinho acho que é mais aprofundado o inglês** né?

P: uhum...

A: deve sê...pelo menos eu nunca fiz um...não sei como é...mas deve sê...

P: como você vê o ensino de uma língua estrangeira na escola pública?

A: interessante...

P: é importante ter...então?

A: Isso...já é um incentivo né...

P: uhum...mas você acha que está bom?

A: tá...tá ótimo...**por ser o ensino da escola púbica...tá ótimo**...se alguém quisé **falá fluentemente.**..por exemplo...ou aprofunda o inglês agora ou depois né...**fazendo um curso**...

Nos trechos negritados acima, percebemos que há uma visão compartilhada por diferentes alunos de que o Inglês ensinado nas escolas públicas está bom, é o básico, no entanto, é insuficiente para tornar o aluno um aprendiz de sucesso, principalmente no aprofundamento do idioma e no desenvolvimento da habilidade oral. Também está explícito o descaso da escola pública para com o ensino de LI, principalmente no excerto (18) quando remete às sucessivas trocas de professores e que a professora parecia não se importar porque talvez pensasse que no ensino público '*tanto faz'*. Essa noção é compartilhada também pelo colega, no excerto (20) que afirma que *'por ser o ensino da escola pública tá ótimo'.*

Esses dados indicam, então, que os próprios alunos da escola pública compartilham de um discurso que põe à margem o ensino de LI na escola pública e transfere para as escolas de idiomas o papel de ensino de LI de qualidade.

Além disso, nesses excertos ocorre o que chamamos de processo de negação. A negação acontece a partir de discurso implícito que paira de modo invisível no dito, retomando sentidos por meio da memória discursiva. Esse discurso está inserido numa FD adversa àquela em que esse sujeito se insere. Nos casos analisados, quando o aluno diz que não aprendia tanto devido à troca de professor, temos o discurso implícito de que poderia haver aprendizagem mais significativa se o professor tivesse permanecido com a turma durante todo o ano letivo. Em seguida, quando ele diz que "tu não aprende como num curso", temos o dizer implícito de que em um curso seria possível aprender. Depois, quando afirma que o processo de aprendizagem de Inglês foi meio complicado porque a professora "não se importava muito em explicá", temos uma identificação ao discurso científico de que é esperado que o professor se importe com seus alunos para que a aprendizagem seja significativa. No final, o sujeito contraidentifica-se ao discurso do senso comum, e ao próprio discurso anterior, de que não é possível aprender Inglês na escola pública e passa a identificar-se ao discurso de: onde há dedicação pode haver aprendizagem, independente das circunstâncias.

Para sintetizar esta primeira seção da análise dos dados, concluímos que a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa constitui-se de forma a ver o Inglês como meio para se obter sucesso profissional e conquistar uma posição privilegiada na sociedade atual. Por meio dos discursos produzidos pelos alunos, percebemos que, em sua maioria, acabam assumindo uma posição de inferioridade frente ao Inglês, visto aqui como uma língua hegemônica. Materialidades linguísticas como: *"língua internacional"; "a mais importante"*, são relevantes para apontar tal posicionamento, o qual exerce profundas implicações na construção das identidades dos aprendizes.

Os discursos dos alunos, de um modo geral, estão atrelados a uma concepção de escola tradicional, em que o professor, em seu lugar, é a autoridade legítima e o aluno, no seu espaço, é o que não sabe, o que tem muito a aprender. Orlandi (2002) fala das antecipações e também vai se referir às imagens que os interlocutores fazem, com base em sua memória discursiva, um do outro, e que vão evidenciar os dizeres. Desta forma, o discurso dos alunos resulta da imagem que eles fazem do professor em seu imaginário através da convivência entre eles durante a trajetória escolar.

Partindo dessas relações dos aprendizes de LI como LE com o idioma no Colégio São Jorge e das observações realizadas *in loco*, apresento na seção seguinte algumas formas de resistência manifestadas durante o processo de ensino-aprendizagem de LI como LE na referida instituição.

5.3 DISCURSOS QUE REVELAM FORMAS DE RESISTÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Segundo Ferreira (1993, p. 476), resistência é: "**1.** Ato ou efeito de resistir. **2**. Força que se opõe a outra. **3.** Força que defende um organismo do desgaste de doença, cansaço, etc. **4.** Obstáculo, empecilho. **5.** *Eletr.* Propriedade que tem toda substância (exceto os supercondutores) de se opor à passagem de corrente elétrica". Considerando o termo resistência do ponto de vista denotativo, entendemos, nesta pesquisa, a resistência como determinados tipos de reações que aprendizes de LI como LE manifestam durante as aulas de LI e que marcam sinais de dissonância no relacionamento entre professor e aluno. Em outras palavras, reações que atrapalham, ou melhor, "desviam" o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a resistência é sempre vista como resultado de uma interação entre aluno e professor. Outra questão a ser enfatizada é que a resistência, neste trabalho, não é sinônimo de algo negativo, mas de algo que está presente na escola e que merece investigação. Isso porque se relacionamos as formas de resistência à rebeldia, punimos os alunos e continuamos reproduzindo técnicas de disciplinarização, mas se nos desafiamos a ver as resistências como diagnóstico do nosso modo de ensinar, podemos problematizá-lo e (re)pensar o que nos incomoda a fim de tentar propor mudanças no processo de ensinar.

Por se manifestar através de diferentes reações, optamos por utilizar, neste trabalho, a expressão *formas de resistência.* A título de organização, após as observações das formas de resistência produzidas, optamos, também, por agrupar essas formas de resistência em duas categorias: silêncio e ruído. Acreditamos, assim, que as formas de resistência se

manifestam por meio de silêncio quando este não é demandado e/ou quando não deveria haver silêncio, bem como por meio da ausência de silêncio quando este deveria prevalecer. Ambas as formas, portanto, são vistas como formas de subversão à ordem imposta.

Embora essas duas categorias apareçam de forma dicotômica, não estamos, de modo algum, desconsiderando que no silêncio também há ruído – um ruído que incomoda e desestrutura, embora nos ensurdecemos a ele. O que propomos, neste trabalho, como dito acima, foi uma categorização das formas de resistência a fim de simplificarmos os resultados da pesquisa.

A seguir, apresentamos enunciados produzidos pelos alunos durante o período de observação que nos remetem às formas de resistência manifestadas e, consequentemente, às categorias de silêncio ou ruído. Para uma melhor organização, nomeamos as formas de resistência dentro das categorias mencionadas, de acordo com a reação manifestada e, em seguida, discutimos e analisamos, do ponto de vista teórico, as condições histórico-ideológicas que podem e/ou poderiam motivar tais formas de resistência.

Categoria – Silêncio

Forma de resistência – não-participação

(21)

P: é? Que bom...gosta de participar das aulas?

A: sim...

P: participa sempre?

A: nem sempre...

P: por quê?

A: as vezes dá vergonha...

P: vergonha de que?

A: de errá uma palavra...

P: tá mas se você errá...qual o problema?

((silêncio))

A: deboches...

P: ah...há deboches na sala?

A: é...

P: mas você tem essa vergonha em todas as disciplinas ou no inglês ela é mais acentuada?

A: no inglês é mais acentuada...

P: por quê?

A: porque:::é complicado...difícil de falá...(Enrevista – Maicon)

(22)

P: você gosta de participar das aulas?

A: gosto...às vezes...

P: participa?

A: às vezes...

P: por que que você não participa?

A: porque eu tenho vergonha...((risos))

P: vergonha de que?

((risos))

A: de participá...

P: mas...vergonha de que...assim...de que os outros possam rir de você::...

A: éh::de falá errado...sei lá...qualquer coisa...

P: mas é só da aula de inglês que você tem vergonha?

A: é...

P: nas outras aulas você participa?

A sim... (Entrevista – Fernanda)

(23)

P: éh::você gosta de participar das aulas?

A: não muito...

P: mas participa ou não?

A: depende...a professora é quem sabe...bom a professora sabe se participa ou não né...

P: não...mas eu gostaria de saber a sua opinião...você se avaliando....

A: é...eu acho que sim...quando a professora pede pelo menos sim...

P: tá...mas você não gosta de se manifestar voluntariamente?

A: a vergonha não dexa...

P: ah é vergonha....vergonha de que?

A: tipo se falá errado vão rir da minha cara...aí eu não gosto...

P: ah ta...mas isso é em todas as disciplinas?

A: não...só no inglês mesmo porque se eu falá errado...noutra disciplina é meio difícil né...falá errado...

P: uhum...

A: ( ) tipo se eu fizé em matemática uma conta errada eles não vão rir da minha cara porque::é mais difícil matemática... (Entrevista – Lucas)

(24)

P: gosta de participar das aulas de inglês? De LER:::de falar:::

A: não muito....

P: por quê?

A: porque:::quando a gente erra tem gente que ri...daí é ruim...

P: ah mas é só por isso?

A: é...

P: se ninguém risse você participaria normal?

A: aham...

P: e das outras aulas...você participa?

A: algumas...

P: mas é porque as pessoas riem também?

A: não...é porque quando eu to com vontade...((risos)) (Entrevista – Monique)

(25)

P: uhum...é::você gosta de participar das aulas?

A: um POco...( )

P: participa?

A: às vezes...

P: mas é só da aula de inglês...ou você não gosta muito de participar em nenhuma aula?

A: só:::de inglês...por causa da vergonha...de falá... (Entrevista – Thaís)

(26)

P: é:::gosta de participar das aulas?

A: sim...

P: participa?

A: às vezes...quando:::sei lá eu tenho vergonha...de participá porque eu não sei direito falá...então::as vezes eu fico mais quieta no meu canto...

P: uhum...então é só por causa da vergonha mesmo...

A: é...só por causa da vergonha...senão: (Entrevista – Bruna)

Diante da pergunta “Você gosta e/ou gostava de se expressar em inglês durante as aulas de Língua Inglesa na escola? Por quê?” presente em questionário semiestruturado, dos setenta e seis alunos participantes, quarenta responderam que não gostavam e/ou não gostam de se expressar em inglês durante as aulas de LI, ou seja, mais da metade do grupo respondeu de forma negativa à pergunta. Há, portanto, uma contradição entre o discurso do querer aprender e as práticas do não (querer) aprender. Os motivos elencados foram, também, bastante similares, prevalecendo entre as respostas o medo de errar e a vergonha. Vejamos alguns excertos:

(27) Aluno 2: “Não, por que tenho medo de errar. Mas quando é preciso eu faço o que puder”.
(28) Aluno 4: “Não, pois não consigo ler corretamente e é muito complicado”.
(29) Aluno 5: “Não, pois as vezes eu erro as palavras e fico um pouco tímido”.
(30) Aluno 9: “Não, na verdade mais ou menos, por que não tenho muita intimidade com as palavras”.
(31) Aluno 21: “Não, tenho vergonha”.
(32) Aluno 31: “Não, por que tenho medo de falar errado e os colegas rirem”.
(33) Aluno 35: “Não, Porque é muito dificil de se expressar algumas são fácil, mas algumas pronuncia são difícil”.
(34) Aluno 37: “Não, pois não consigo falar certo as palavras e dai os outros iam começar a rir de mim”.
(35) Aluno 39: “Não, por que eu falo a pronúncia errado”.
(36) Aluno 64: “Não, porque não tenho muita habilidade para falar o inglês”.
(37) Aluno 69: “Não, por que tenho vergonha de falar inglês, e até mesmo de errar”.

Atitudes de não-participação como forma de resistência aparecem também durante as gravações das aulas. Observemos os excertos:

(38)
((barulho))
P: letra D...número um...quem pode ler?
((silêncio))
A5: NOssa...
P: nossa mesmo...((silêncio)) eu vou fazer a pergunta mais uma vez...quem gostaria...quem pode...mesmo que não gostaria...mas quem é que pode fazer esse favor de ler a número um?
A6: eu leio...
P: isso Laura...oi? ( ) não...mas é só pra ler...não precisa responder...

(39)

P: bem...agora a resposta está bem fácil...por que está bem fácil? Porque o “was” quando ele está na frente indica o que?

A: ( )

P: hã?

A: ( )

P: o “was” quando está na frente do sujeito ele indica o que?

((silêncio))

P: gente eu não acredito que ninguém nessa sala vai me responder essa pergunta...

((silêncio))

P: quando a gente coloca o VERBO na frente do sujeito é pra fazer o QUE?

As: uma pergunta...

P: ah...até que enfim...e aí qual vai ser a alternativa correta? A seGUNda...Selly estava jogando tênis enquanto o irmão dela estava jogando polo? E a número cinco? Tatiane... (Aula 1- 1ª série)

(40)

P: verdadeira... “number four”...

((silêncio))

P: Tatiana...você tá tão quietinha hoje...hã?

((conversas))

P: Daniela...não?

((conversas))

P: Evandro...

A7: oi...

P: você não gostaria de fazer esse favor...

A7: não...

P: não? Por que não?

A7: ( )

P: tu não te sente a vontade?

A7: não...

P: mas por que não?

((silêncio))

P: que COISA né...Thiago...o Thiago se sente a vontade...

A8: ( )
P: mas está ótimo né Dênis...porque temos mais outro corajoso além de você...e da Morgana...
((conversas)) (Aula 2 – 3ª série)

(41)
P: próximo...Aller...
A8: [fala um poquinho aí cara...
P: é bem facilzinha essa daqui ó...]
A8: só lendo esse trecho aí...ele vai falar mais do que o que ele falou na escola inteira...até hoje...
((risos))
P: não né Lincon...o Aller...por favor...
A5: [o Fernanda lê...
P: vamos...eu te ajudo...]
P: ó vamos lá...só a primeira linhazinha...Lê Aller...
A4: Quer que eu leio?
P: leia então...Jaine...
A4: "Go run run run"... ((risos))
P: é isso aí…
((a aluna continua lendo))
P: isso mesmo...próximo...pode ser a Valéria?
A11: ( )
P: por que não?
A11: ( )
P: Ô::: muito GRANde?
((conversas))
P: leia Cristina...
((Cristina Lê com observações da professora e de alguns alunos))
(Aula 3 – 2ª série)

Por meio das situações observadas, notamos que o erro e o medo das críticas dos colegas parecem intervir no processo de ensino-aprendizagem. A não-participação enquanto reação manifestada frente a uma situação de sala de aula passa a ser considerada uma forma de resistência, uma vez que impede o curso normal do trabalho pedagógico e, até mesmo, pode ser prejudicial ao aluno. Consideramos *curso normal do trabalho pedagógico* quando

ocorre a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, como propõe a PCSC (1998), que tem uma concepção socioconstrutivista de aprendizagem e que norteia também as concepções de aprendizagem do Colégio São Jorge:

> A linguagem é considerada o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez caracteriza e marca o homem. Cumpre assim papel essencial como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico. (PCSC, 1998, p. 94)

O medo de errar apontado pelos alunos indica um entendimento do processo de ensino-aprendizagem que difere daquele anteriormente descrito. Trata-se de um entendimento do ensino-aprendizagem como ação isolada, que exclui a participação do outro e desconsidera que o ser humano aprende pela cooperação. O reconhecimento do outro, no entanto, é de suma importância quando se trata de relações sociais. Nesse sentido, o deboche dos colegas é um elemento relevante na construção de uma identidade negativa dos alunos.

Aliado ao medo de errar, os alunos apontam a vergonha como um motivo para a não-participação. A vergonha, segundo Sartre (1943 apud SILVA, 2006, p. 73), "se origina do fato do sujeito se saber objeto do olhar, da escrita, do pensamento dos outros, independentemente de haver um julgamento negativo ou não". Portando, a vergonha é um sentimento inevitável.

As experiências desses alunos nos remetem a algumas situações evidenciadas por Norton (2000) em que as mulheres analisadas não se sentem à vontade na comunidade de aprendizes em que estão inseridas, nem à vontade para se expor. Assim também os alunos observados parecem não pertencentes à comunidade de aprendizes. Conforme os enunciados, não existe nos grupos a compreensão de que o conhecimento é construído de forma colaborativa, segundo a teoria sociocultural, na ZDP, por meio do andaimento promovido pelos mais experientes. Sem essa compreensão, cada um fica à mercê de si e de suas limitações.

Isso posto, os alunos que se recusam a participar não se sentem aceitos pelos demais e não há confiança entre os participantes. Não há, portanto, uma comunidade na qual os participantes possam negociar significados.

Teoricamente, após observarmos a não-participação como forma de resistência, procuramos analisar essa atitude à luz de Norton (2001). A autora examina o fenômeno da não-participação alicerçando-se na noção de *comunidades imaginadas*, na intenção de

estabelecer conexão entre as identidades mutáveis e flexíveis dos aprendizes e o investimento deles na língua-alvo.

O conceito de não-participação utilizado por Norton (2001) origina-se dos estudos desenvolvidos por Etienne Wenger junto a comunidades de prática, tais como: de parteiras, alfaiates e agentes de seguro. De acordo com Wenger (1998 apud NORTON, 2001, p. 159) "[...] our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not. To the extent that we can come in contact with other ways of being, what we are not can even become a large part of how we define ourselves[10]".

Wenger (1998 apud NORTON, 2001, p. 161) afirma que a relação dos aprendizes com a sua comunidade de prática envolve participação e não-participação e que as identidades dos membros de tais comunidades são, frequentemente, afetadas por meio da combinação de ambas. Conforme o autor, a não-participação em algumas comunidades é inevitável porque as experiências vivenciadas pelos aprendizes incluem o contato com comunidades às quais não pertencem. Segundo Norton (2001), esse tipo de não-participação difere daquela que ocorre em comunidades às quais os aprendizes pertencem. Norton (2001) também concorda que os conceitos de periferalidade e marginalidade teorizados por Wenger (1998 apud NORTON, 2001) podem ser úteis. A noção de periferalidade concebe certos graus de não-participação enquanto fatores possibilitadores de participação. Por outro lado, a noção de marginalidade consiste numa forma de não-participação que impede a participação plena do indivíduo nas práticas de determinadas comunidades.

Wenger (1998 apud NORTON, 2001, p. 163) propõe três formas de pertencimento às comunidades de prática: *envolvimento*, *imaginação* e *alinhamento*. Por envolvimento ele compreende a participação ativa em processos mútuos de negociação e sentido; a imaginação se refere a até que ponto nós criamos imagens do mundo e estabelecemos conexões entre tempo e espaço que ultrapassam nossa própria experiência e, por fim, a noção de alinhamento questiona até que ponto nós coordenamos nossas energias e atividades a fim de nos adequarmos a estruturas mais amplas.

Cabe ressaltar que a concepção de imaginação proposta por Wenger (1998 apud NORTON, 2001) nada tem a ver com fantasia ou fuga da realidade. Conforme o próprio autor assevera, a imaginação, como forma de pertencimento, consiste num processo criativo de

---

[10] Nossas identidades são constituídas não apenas por aquilo que somos, mas também pelo que não somos. À medida que entramos em contato com outras maneiras de ser, o que nós não somos pode mesmo tornar-se uma grande parte de como nos definimos.

produção de imagens de possibilidade e novas maneiras de compreender a relação entre o indivíduo e o mundo, relação que transcende as ações de envolvimento mais imediatas.

Com vistas a investigar o fenômeno da não-participação em sala de aula de Inglês como segunda língua, Norton (2001) utiliza os exemplos de Katarina e Felícia. Tanto uma quanto a outra optam por abandonar um curso de Inglês.

No caso de Katarina, a imigrante polonesa, a não-participação decorre de uma situação em que a professora de L2 diz a Katarina que ela seria incapaz de participar de um curso de informática devido ao seu pouco conhecimento do idioma, ou seja, ela tinha um "inglês de imigrante". Felícia, por sua vez, abandona o curso após uma aula na qual o professor havia pedido aos alunos que partilhassem informações sobre seu país de origem. Ao final da aula, ao resumir os tópicos apresentados, o professor negligencia as informações sobre o Peru que tinham sido mencionadas por Felícia. Quando questionado por tal atitude, o professor responde que o Peru não é um país tão importante para fazer parte da síntese final.

Segundo Norton (2001), as comunidades de prática que caracterizam o aprendizado das imigrantes no Canadá são comunidades imaginadas. Ao entrar numa sala de aula, elas vislumbram uma comunidade que transcende o tempo e o espaço. Nesse sentido, mesmo engajadas nas práticas de sala de aula, as aprendizes estendem suas práticas ao mundo externo – a comunidade imaginada.

Após dezessete anos trabalhando como professora em seu país de origem e tendo conquistado certo status na profissão, Katarina, no Canadá, por exemplo, luta pelo reconhecimento de sua condição de profissional e intelectual. Conforme Norton (2001), a comunidade imaginada de Katarina consiste numa comunidade de profissionais. Por não receber o reconhecimento de seu status profissional por sua professora, Katarina, então, desiste das aulas. A atitude de não-participação das duas imigrantes é vista por Norton (2001) como um ato de resistência à posição de marginalidade.

Para Norton (2001), a não-participação dos aprendizes na sala de aula de L2 pode ser resultado da distância entre a comunidade imaginada do aprendiz e as metas curriculares do professor. Assim, o não reconhecimento das comunidades imaginadas dos alunos pelo professor pode acentuar a não-participação.

Levando isso em consideração e considerando, portanto, que as imagens construídas pelos aprendizes (comunidades imaginadas) afetam o investimento dos mesmos na língua-alvo, assim como suas ações e trajetórias de aprendizado, e também levando em conta a trajetória da professora-pesquisadora com as turmas de alunos observadas, percebemos que a maioria dos alunos, embora reproduzam os discursos midiáticos da

importância do Inglês no dia-a-dia da sociedade contemporânea, produzem comunidades imaginadas onde o Inglês é ausente e sem importância.

Não foram raras as vezes em que a professora-pesquisadora ouviu, durante o ano letivo, enunciados do tipo: "Eu não vou precisar do Inglês"; "Pra que estudar essa língua se a gente nuca vai usar?"; e até mesmo: "Eu vou ser pedreiro, não vou precisar do Inglês". Devido à produção desse tipo de comunidade imaginada, o investimento na língua-alvo é quase nulo e daí decorrem as atitudes de não-participação.

Além de estarem vinculadas às comunidades imaginadas dos aprendizes, acreditamos que as atitudes de não-participação podem se manifestar como forma de ignorar ou até mesmo recusar as práticas escolares a que estão submetidos.

Como grande máquina de vigilância da modernidade, a escola resulta de um longo processo histórico que a coloca como o local privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. A escola disciplina e governa os sujeitos modernos valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito "livre para escolher", mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência. Dessa forma, a escola dispensa a violência e está permeada por relações de poder. Segundo Foucault (1996), há um pré-requisito para haver relações de poder: a liberdade. O poder só se exerce sobre sujeitos livres, caso contrário seria obediência e não relações de poder.

Nas relações de poder que se desenvolvem na escola, percebemos que há uma relação de troca entre o mestre que "transmite" o saber e "dá ordens" aos alunos e os aprendizes que precisam contribuir com seu auxílio, seus trabalhos, ou seja, apresentar uma retribuição. Nesse contexto, não é difícil notar que os sujeitos envolvidos possuem um conjunto de imagens que os habitam. As imagens que professores e alunos produzem é aquela em que o poder emana do professor e cabe ao aluno aceitar tudo o que advir de seu mestre. Dessa forma, uma hierarquia de poderes é estabelecida e se refletirá em efeitos de poder nos discursos produzidos na Instituição.

Por meio de nossas observações *in loco*, pudemos verificar nos enunciados produzidos pelos alunos a reprodução desses discursos que refletem a hierarquia de poderes na escola. Os excertos abaixo confirmam nossa afirmação:

(42)

P: Pra você...o que é ser um bom aluno?

A: participar das aulas...fazer tudo...

P: fazer tudo o que?

A: Tudo o que a professora mandá...

P: ahn...

A: e:: é isso...

P: e o que é ser um bom professor?...na sua opinião...

A: incentivá o aluno a aprende...

P: como que o professor poderia incentivar?

A: ajudando...se vê que ele tem dificuldade...dá mais atenção pra ele...

P: uhum... e você se acha um bom aluno?

A: Sim...

P: Sim? Por que?

A: Porque:::eu participo de todas as aulas...respeito o professor...

P: e você faz tudo o que o professor manda?

A: Não...((risos)) (Entrevista – Luiz)

(43)

P: uhum...o que é ser um bom aluno pra você?

A: se dedicá na esCOla::...nas maTÉrias...fazer ativiDAde...prestar atenÇÃO...assim...

P: e o bom professor?

A: explicar bem...cobrar dos alunos...ajudar quando a gente tem dificuldade...

P e você se acha uma boa aluna?

A: sim...

P: por que? O que que você faz?

A: eu...colaboro...faço atividades...tiro notas boas nas provas...

[...]

P: uhum...na sua opinião...quem seria o maior responsável pela aprendizagem? O aluno ou o professor? Ou os dois?

A: os dois...

P: por que?

A: porque o professor tem que ensinar e o aluno tem que colaborar pra aprendê e se dedicá também...

(Entrevista – Gabriela)

(44)

P: o que é ser um bom aluno? Pra você...

A: é participar das aulas...respeitar o professor...éh:...tirar notas boas...e:::sei lá...estudar bastante assim...se dedicá...pro estudo...
P: uhum...e um bom professor?
A: saber ensinar o aluno...é:::...
P: o professor ideal pra você...como seria?
A: ((silêncio)) professor que explica...que cobra as atividades...que:::tá sempre em cima do aluno...pra vê se aprende se não...e::: é isso... (Entrevista – Bruna)

(45)
P: uhum...na sua opinião...o que é ser um bom aluno?
A: é particiPAR...é trazer os trabalhos em dia...é respeitar os professores...os colegas...quem está próximo de você...é isso...
P: e um bom professor?
A: que ensine...que saia uma pouco da rotina...que traga coisas divertidas para a escola...isso... (Entrevista – Cristina)

(46)
A: um bom aluno...é aquele que gosta de estudá...aquele que se dedica...respeita os outros alunos...o professor...e faiz as coisas que pede...
P: e um bom professor?
A: um bom professor é o mesmo...aquele que se dedica...aquele que sabe explicá pro aluno...tê paciência...muitos professores não tem paciência pra explicá de novo quando o aluno não entende...é aquele que sabe conversá de um jeito que faz o aluno entendê::...acho que isso é um bom professor... (Entrevista – Ana Cláudia)

Por meio da análise dos enunciados, é possível verificar que os sujeitos do ambiente escolar acabam reproduzindo discursos tradicionais e conservacionistas a respeito da instituição escolar e dos sujeitos inseridos nesse ambiente. A imagem do professor que *ensina* e do aluno que é obrigado a *aprender*, do professor que *manda* e do aluno que *obedece* fica aí bastante evidente.

Com estas palavras não queremos dizer que os sujeitos escolares, principalmente os alunos, estejam fadados a um tipo de controle normativo inelutável e nem que o poder da escola e de suas práticas determina, irrevogavelmente, o destino daqueles que dela fazem parte. Um poder sem precedentes, repressivo e que não permite qualquer tipo de escapatória. O que procuramos evidenciar é que as práticas escolares e seus efeitos estão imersos em

relações de poder positivas, ou seja, relações produtivas que só existem porque existem também múltiplos pontos de resistências. É na possibilidade da existência de resistências que o poder se constitui, caso contrário, ele não seria relação de poder, porém, força unilateral de dominação.

O poder, afirma Foucault (1999, p.89), "está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares". Assim, será nas relações de força, entre esses poderes, que as práticas e seus efeitos se constituirão, e, por sabermos que só há relação de poder onde há resistências, é que podemos pensar que há possibilidade de mudanças.

As resistências, então, não são oriundas de um lugar específico, mas estão distribuídas em diferentes pontos onde se estabelecem as relações de poder. Os focos de resistência, segundo Foucault (1999, p. 92), "disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento".

É porque os sujeitos envolvidos (aqui, em específico, os aprendizes de LI) não estão submetidos a um tipo de controle normativo inelutável, que emergem as formas de resistência. Tratamos já de uma forma de resistência encontrada na análise do *corpus* – a não-participação, e a arranjamos sob a categoria do silêncio. Trataremos agora das formas de resistência que agrupamos na segunda categoria – do ruído. Nessa segunda categoria, estamos considerando as formas de resistência que se caracterizam por interrupções às falas e/ou ações do professor e/ou de colegas e por argumentações contra falas e/ou ações do professor e/ou de colegas.

Categoria – Ruído

Formas de resistência – Interrupção / Argumentação

(47)

P: "good evening"

((barulho))

A: bom dia...

P: bom dia não né:::?

((conversa))

A professora inicia a aula cumprimentando os alunos. Há bastante barulho na sala de aula e um aluno retruca a saudação da professora respondendo "bom dia" em vez de "boa

noite". A situação jocosa é contornada pela professora, mas já demonstra um pequeno sinal de resistência e insatisfação à aula que acaba de iniciar.

(48)

1. P: o gente...eu quero fazer uma pergunta pra vocês...alGUÉM...da semana passada...leVOU o meu livro?
2. A1: não...
3. P: vocês tem certeza?
4. A: sim...
5. P: quem veio? O Alisson veio na semana passada?

((conversa))

6. P: porque eu tenho a impressão de que eu deixei em cima de alguma mesa e aí vocês podem ter pego sem:::porque não está na minha pasta...e eu não deixei em casa porque eu não meXI...

((conversa))

7. P: e aí hoje eu vou ter que acompanhar aí com vocês...
8. A: peraí...peraí...

((conversas))

9. A: sora...aqui ó...
10. P: Ai..mas TInha que ser:::
11. A: foi o Darlan psora... eu disse não mexe...( )
12. P: outra coisa...a Jerusa já conversou com vocês?
13. A1: já...
14. A: não...vamo aguardá...
15. P: então...
16. A1: a partir de sexta-feira...( )
17. P: é...eu já recebi o planinho aqui...( ) deixa ali...eu vou ter que encapar eu acho...com uma capa bem ROsa...( ) ela já me deu...vou dar uma olhada nisso aQUI...vou ver se:::eu tenho em casa também...eu já:::trabalhei aqui na escola quando era estagiária...ensinando tem uns passos bem direitinhos...assim...tipo...ah...como fazer uma introduÇÃO...desenvolvimento e conclusão de uma redação...e acho que seria interessante tá? ( ) Então...hoje nós temos que fazer a nossa tradução...certo?
18. A: NÃO sei...

Depois de conversar um pouco com os alunos, a professora explica o que será feito em sala de aula. Ela havia planejado a correção de uma tradução de texto iniciada na aula anterior.

(49)
19. P: Ótimo Julio...aprendeu a palavrinha mágica...
((conversas))
20. P: bem...quanta gente falTOU na última aula né?
21. A: eu...
22. A: eu...
23. P: assim...digamos que os principais estavam na sala né...
24. A: ah...
25. A: nóis faltemo...
26. A: eu...
27. A: os principais não estavam...
28. P: bem...então eu vou perguntar para os princiPAIS...que estavam na sala...o que que nós...sobre o que que nós estávamos discutindo na última aula...
29. A2: tradução do texto...
((conversas))
30. P: SIM, tradução do texto que nós começamos a fazer...mas sobre o que é o texto?

A professora menciona a ausência de muitos alunos na última aula em virtude de uma emenda de feriado. Quando ela questiona o que havia sido discutido na aula anterior, um aluno responde *"tradução do texto"* como se isso não fosse novidade alguma. Percebemos, também, durante as interações professor-aluno inúmeras interrupções marcadas por conversas paralelas.

(50)
31. A2: SExo...
32. P: muito bem...sobre sexo...
33. A: eu tava...
34. A: eu não tava...
((conversas))
35. A: esse daqui ó?

36. P: cento e um... “one hundred and one…unit nine…talking about sex…” que tipo de texto é esse aqui?
((risada))
37. P: é um texto pornográfico?
38. A2: NÃ:::o
39. P: na:::o...não é um texto pornográfico.
((conversas))
40. P: eu tenho que fazer algumas coisas pra parar de roer...( )
41. P: então...não é esse tipo de texto né...é Uma:: entreVISta...daqueles tipos de entrevistas que aparecem em revista...aí uma pessoa faz a perGUNta...e o pessoal do editorial da revista responde...e assim por diante...e aí nós temos quantas perguntas aqui nessa entrevista do texto?

O que se observa na fala dessa professora é que ela reproduz um padrão dominante de fala de sala de aula, ou seja, um padrão que se caracteriza pela sequência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação, como podemos observar nos turnos 30, 31 e 32.

(51)
42. A1: três...
43. P: três perguntas...três perguntas com três respostas correspondentes...
((conversas))
44. P: o:::( ) podes fazer um favor pra mim?
45. A1: porque ela não pede pra mim?
46. P: “take the:::sound system”...
47. A1: vai lá buscá o som…
((conversas))
48. P: o redondinho tá? Pergunta pra Jerusa...mas eu acho que tá na sala dos professores talvez...
((conversas))
49. P: Bem, e aí nós dividimos em GRUpos...cada grupo ficou com uma pergunta e uma resPOSta...Psss...o gente agora DEU...
((conversas))

As conversas continuam atrapalhando a aula. No turno 45, o aluno manifesta vontade de sair da sala de aula e no turno 47, o mesmo aluno traduz imediatamente a fala da professora, demonstra que entendeu o que fora dito e a professora parece aceitar normalmente.

(52)

50. P: a primeira pergunta foi a dos meninos...não é Dênis? Não...vocês é a segunda né?
51. A2: ( )
52. P: vocês é a primeira ou a segunda?
53. A2: segunda...
54. A: a primeira e a terceira é nóis...
55. P: a primeira e a terceira vocês? Mas que cruel que eu fui...
56. A: é:::
((conversas))
57. P: nós vamos só esperar um pouquinho o som pra nós ouvirmos...depois lermos...depois traduzirmos...tá:::ai já chegou...
((conversas))
58. P: tá pessoal...eu gostaria que vocês acompanhassem no livro...Alisson guarda o celular...por favor...
59. A3: não tá pegando professora...
60. P: tá...mas mesmo assim...deixa ele ali...vamos acompanhar agora o texto...tá? e vocês já podem ir sublinhando uma palavra que tenha bastante dúvida...mas acompanhem...( ) eu não acredito que vocês estão com esses boletins aí ainda...mas é muito orgulho né...das notas...
((conversas))
((som))
61. P: eu não quero parar por causa de barulho...hein?
((som))

Nesse ponto, algumas ações revelam a falta de interesse dos alunos na atividade a ser realizada, como a presença do celular e dos boletins bimestrais que estava fazendo com que os alunos conversassem entre si.

(53)

62. P: bem...agora nós vamos pensar um pouquinho...eu peço agora silêncio...a gente vai fazendo a leitura e vamos traduzindo...e eu gostaria que vocês fossem anotando aí o que é pertinente...as meninas aí fizeram? Fizeram? Daniela?
63. A4: não só o primeiro...
64. P: só a primeira resposta...
65. A4: ( )
66. P: tá...vamos ver então...a perGUNta...eu JÁ tinha falado a tradução...é assim né...ALGUÉM...não sei se nós vamos chegar a conclusão de que é um menino ou uma menina...mas tá falando assim...Psss...eu não me sinto preparada para estar:::ativa sexualmente...ou seja...eu não me sinto preparada para ter uma relação sexual...e MESMO se eu estivesse...eu ficaria com Medo...com relação...sobre essas coisas de gravidez e AIDS...COMO eu posso convencer os meus amigos de que isso não me faz um perdedor...ou uma perdedora...daí:::a peSSOa especializada vai responder a essa pergunta...e aí eu vou ler até o ponto e vocês vão traduzindo...tá certo? "You're right to be concerned of having sex".
67. A5: até o ponto precisa ler?
68. P: sim gente...a primeira frase...
69 A5: eu não me sinto...
70. P: não...isso aí é a pergunta...
71. As: ( )
72. P: Lê Daniela...
73. A6: porque que tu não lê...Nossa...
74. A1: daqui que eu leio...
((silêncio))
75. P: é...você está certo:::
76. A5: em estar preocupado em ter sexo...
77. P: e agora?
78. A5: não é uma decisão...
79. P: CALMA...eu ainda não li isso...

Percebemos que a fala da professora é constante em todo o percurso da aula, resultando em uma aula tradicional centrada no professor, que controla a participação dos demais participantes das interações de sala de aula, ora nomeando quem ela definia como continuador do turno, como no turno 62, ora restringindo a forma de participação como no turno 79. A não-participação continua ocorrendo, como podemos observar nos turnos 72 e 73.

(54)

80. P: “It’s not a decision to be made lightly…and it’s something that… can really mess you up…not just in terms of pregnancy or disease… but also in terms of coping emotionally with all of its related issues”...

81. A5: não é uma decisão que se faça simplesmente…e é alguma coisa que realmente mexe com você...não apenas em termos de gravidez ou doença...mas também em termos de lidar com todos os outros problemas relacionados...

82. P: ISSO...agora... . “If you don’t want to be sexually active…the worst thing you could possibly do is let yourself be influenced by what your friends are doing or saying”...

83. A5: se você não que ser sexualmente ativa…a pior coisa que poderia fazer é se deixar influenciar pelo que seus amigos fazem ou dizem...

84. P: muito bem... “number two...( ) o que que ela está respondendo?

((silêncio))

85. P: gente vocês ouviram...quem não traduziu...vamos lá...pra gente poder ir contextualizando o texto...pra não ficar só leitura...o que que a pessoa respondeu? a pessoa respondeu NÃO...eu acho que você TEM que ir lá e fazer igual o seus amigos...ou o que que ela disse?

((silêncio))

86. A: ( )

87. P: sim...você está certo...é algo que preocupa você:::e você vai saber a hora certa...e que você não deve se deixar influenciar pelos seus amigos ou pelo que os outros dizem...aí a segunda pergunta é assim...né...nós já tínhamos visto...meus PAis...não estão estão preparados pra conversar comigo SObre o controle de natalidade...sobre proteção...e eu também não quero forçar uma conversa com Eles...apenas porque eu preciso de alguém pra me aconselhar...então...a quem eu posso recorrer? Então a pergunta dela né...é a seguinte...bem...eu acho que meus pais não estão preparados pra falar sobre isso comigo...e eu também não quero forçar a barra...então a quem você acha que eu devo recorrer...aos meus aMIgos? Aos meus profeSSOres? A QUEM? Uma pessoa mais VElha? Mais experiENte? Aí vem a resposta...que são vocês...né? fizeram?

A professora continua ocupando a maior parte dos turnos, inclusive no turno 87, ela acaba respondendo a própria pergunta, porque os alunos não fizeram ou porque não quiseram se manifestar.

No decorrer dessa aula e de outras aulas observadas pela professora-pesquisadora, essas mesmas situações se repetiram. Assim declarou a professora-pesquisadora em um de seus diários de campo:

> Hoje a aula na 1ª 02 não foi fácil, aliás, nenhuma aula é fácil nessa turma, visto que as duas aulas semanais são as últimas do período e depois das aulas de Educação Física. Os alunos são desinteressados, não fazem as atividades propostas, conversam bastante entre si, alguns alunos utilizam o celular em sala, sem falar que o rendimento deles em atividades avaliativas é muito baixo. Para que eu consiga dar conta do planejamento, preciso, quase sempre, fazer as traduções e atividades junto com eles, porque se não as coisas não andam. Hoje não foi diferente, não fizeram as atividades e passaram grande parte da aula pedindo para serem liberados mais cedo. (Diário de campo, Outubro/2012).

Atitudes de não-participação, conversas paralelas, comentários explícitos de desapreço à Língua Inglesa, pedidos constantes para sair da sala de aula, entre outros, desviavam constantemente o curso das aulas e estão sendo caracterizadas, nesta pesquisa, portanto, como formas de resistência.

À primeira vista, pensar todas essas formas de resistência originando-se em contextos sócio-histórico-ideológicos marcados pelas relações de poder e pelas relações dos aprendizes com suas comunidades imaginadas, levar-nos-ia a crer que elas poderiam se manifestar em qualquer situação de sala de aula, ou seja, durante as aulas de qualquer disciplina. Reconhecemos que sim, no entanto, considerando que esta pesquisa está centrada no aprendiz de LI, parece-nos importante explicar que há certa particularidade na resistência ao Inglês, em específico.

Contando nossos anos de experiência ensinando LI na escola pública, parece-nos que circula e se reproduz no ambiente escolar o discurso do "imperialismo linguístico". "Imperialismo linguístico", nas palavras de Phillipson (1992 apud MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p. 198), é uma nova forma de domínio exercido pelos países do centro sobre os países da periferia, o que resultaria necessariamente na ameaça à existência das línguas nacionais. Outro termo apresentado pelo autor é "linguicismo", que significa a imposição de normas e valores culturais, econômicos, emocionais e linguísticos por parte do *dominador* sobre os *dominados*. Tal domínio explica-se pelo fato de que parte da informação científica e tecnológica está acessível por meio da língua inglesa, e que o ensino dessa língua deve pressupor a idealização dos valores e da cultura do contexto dos países de onde ela deriva, principalmente Inglaterra e Estados Unidos.

Frente a esse discurso, os aprendizes acabam, inconscientemente, rejeitando o aprendizado de LI e daí decorrem, também, as formas de resistência.

Sintetizando o capítulo, realizamos, aqui, a análise dos dados gerados no Colégio São Jorge a partir de questionários, entrevistas, observação e gravação de aulas e diários de campo, com o objetivo de verificar formas de resistência manifestadas por alunos de cinco turmas de Ensino Médio, bem como tentar explicar os contextos histórico-ideológicos que poderiam motivar tais manifestações.

Encontradas algumas formas de resistência, optamos por agrupá-las em duas categorias, às quais chamamos de silêncio e ruído. Na categoria de silêncio, descrevemos as atitudes de não-participação, já na categoria de ruído, descrevemos atitudes de interrupção e argumentação durante as aulas. Procuramos explicar essas formas de resistência por meio dos conceitos de investimento e comunidades imaginadas desenvolvidos por Bonny Norton; do conceito de poder, segundo Foucault, aplicado às práticas escolares e da questão do imperialismo linguístico. Enfrentando os silêncios e os ruídos, essas formas de resistência, alguma chance desponta para propormos um trabalho em sala de aula que seja mais significativo para o aluno, não para o mercado ou para o currículo apenas, mas para o aluno.

Feitos os apontamentos sobre a análise, consideramos importante providenciar um espaço para o "arremate final". Articulando os pressupostos teóricos com os resultados produzidos, como explicar a (im)possível identidade de aprendizes de Língua Inglesa?

Falar de aprendizes é falar, ao mesmo tempo, de sujeitos. Não qualquer sujeito, mas um sujeito que é social, inscrito historicamente e, também, dividido, fragmentado, heterogêneo, descentrado. Essa noção possibilita-nos, então, analisar a constituição identitária como uma construção discursiva, pois a ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência e de homogeneidade apenas se realiza no nível do imaginário. Trata-se de um sujeito constituído na dispersão dos discursos que guardam entre si uma regularidade ilusória e estão na dependência das formações discursivas que definem as relações de saber/poder e estabelecem o que pode e deve ser dito.

O entendimento da constituição identitária, tal como a abordamos, implica considerar que no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira está implícito um desejo de identidade, de reconhecimento e de pertença. Reconhecimento como alguém que porta um saber, o saber outra língua que o diferencia das demais pessoas e que o habilita a ocupar tal posição. Enfim, no desejo de identidade está implícito o movimento de se fazer o mesmo, de ser identificado como alguém que compartilha certas características com um grupo.

Todavia, na medida em que a constituição identitária se compõe de identificações que a modificam frequentemente, pode-se dizer que ela é passível de sofrer alterações, determinando que o sujeito seja passível de sofrer constantes deslocamentos também. Logo, as chances de que

ocorram reposicionamentos discursivos do sujeito em relação a sua constituição identitária residem nos processos de identificação que alguém estabelece com outras discursividades.

Considerando, nesse sentido, toda a complexidade da constituição do sujeito é que podemos tratar de uma possível identidade de aprendizes de Língua Inglesa apenas enquanto efeito de sentido e, a partir daí, considerar as contradições inerentes a esse processo de constituição para, enfim, (re)pensarmos nossa própria prática no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.
> (Foucault, 2010c, p.294)

Ao iniciar esta pesquisa, não tínhamos ideia das possibilidades de análise que o tema poderia oferecer. Agora, ao finalizá-la, temos a sensação de que muitos caminhos poderiam ter sido trilhados e muitas outras relações poderiam ter sido desenvolvidas. No entanto, a ideia é mesmo deixar este texto em aberto. Aberto para, quem sabe um dia, irmos daqui adiante ou ainda para que outros possam vir a (re)pensá-lo.

Na medida em que debruçamos nosso olhar ao passado, percebemos o quanto a pesquisa foi se metamorfoseando desde a qualificação do projeto, em setembro de 2012. Na medida em que concretizávamos a coleta e, posteriormente, a análise dos dados, ideias e possibilidades tomavam novos rumos e refinamentos. Assim, muitas pretensões iniciais foram abandonadas em função da amplitude da problemática e da restrição cronológica para a conclusão do trabalho.

Muitas foram as leituras realizadas ao longo do curso de Mestrado e que acabaram, de certa forma, ficando de fora desta Dissertação. Leituras que, a nosso ver, contribuíram para a constituição de nossas identidades enquanto pesquisadora. Olhando novamente para trás, vemo-nos como pesquisadora que está saindo diferente deste trabalho. Nem mais, nem menos. Apenas diferente.

Feitos os esclarecimentos iniciais, ao expor, nesta última parte do texto, um trecho de Foucault como epígrafe, no qual o autor defende que a escrita vale a pena na medida em que ignoramos como ela terminará, anunciamos nossas considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

Para iniciarmos, dessa maneira, nossa discussão sobre nossas conclusões, a partir da análise do *corpus*, voltemos para os nossos objetivos iniciais na tentativa de perceber se eles foram atingidos ou não. Ao iniciar esta pesquisa, pretendíamos verificar formas de resistência manifestadas por alunos de Ensino Médio da rede pública estadual durante aulas de Língua Inglesa como Língua Estrangeira e explicar possíveis causas para essas manifestações, ou seja, analisar contextos sócio-históricos e ideológicos que poderiam estar motivando essas formas de resistência.

Por meio de investigação qualitativa, os dados gerados por meio de entrevistas, questionários, gravações de aulas transcritas e diários de campo, revelaram que a maioria dos alunos apresenta atitudes distantes frente às práticas escolares. Esses alunos, na verdade, não consolidam o discurso institucionalizado de que realmente precisam do aprendizado da Língua Inglesa. De alguma maneira, estão cumprindo uma imposição da sociedade, pois existe um discurso de que precisamos saber inglês para vivermos melhor em um mundo cada vez mais globalizado. Por esse critério, sem o conhecimento da língua inglesa não sobrevivemos, tampouco obtemos um bom emprego, apenas para citar um exemplo corrente.

Com o estatuto de discurso, as palavras ditas pelos sujeitos da pesquisa foram mobilizadas para o interior de formações discursivas. Posicionando-nos como analistas do discurso, alcançamos a memória discursiva que irrompia na atualidade dos acontecimentos. Em outras palavras, por meio dos enunciados produzidos, alcançamos as memórias discursivas dos alunos e percebemos que muitas de suas formulações estavam fortemente marcadas por uma carga ideológica midiática.

Sabemos que na AD impera a noção de que não somos a fonte de nosso dizer, que nosso discurso não é original e que estamos sujeitos às interpelações discursivo-ideológicas. Assim, organizamos outras vozes, nosso discurso é atravessado por várias formações discursivas, vinculados a momentos históricos e ideologias.

Analisando os discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, verificamos que a atualização dos arquivos discursivos corrobora regularidades e recupera discursos que circulam, há muito, sobre a importância da Língua Inglesa na sociedade e, como consequência, a importância de estudá-la.

A noção de Língua Inglesa surge quase sempre atrelada a uma imagem de sucesso econômico e a noção de desenvolvimento. A grande maioria dos participantes desta pesquisa vê o conhecimento da Língua Inglesa como possibilidade de ascensão social. A falácia de que "*hoje em dia um emprego de qualidade exige conhecimentos de Inglês"* é compartilhada quase que unanimemente pelos entrevistados.

Percebemos, no entanto, que as práticas e os discursos desses aprendizes, produzidos em sala de aula, muitas vezes não condizem com os discursos produzidos nas entrevistas e questionários. Principalmente por meio de observação de aulas, verificamos inúmeras formas de resistência que preferimos agrupar em duas categorias, conforme sua forma de manifestação: a categoria do silêncio e a categoria do ruído.

Tomando a resistência em seu sentido denotativo, consideramos formas de resistência, neste trabalho, as práticas opositoras ao processo de ensino-aprendizagem

manifestadas pelos aprendizes de LI. Assim, atitudes de não-participação (entendida a não-participação como a não realização de leituras em sala, de atividades presenciais e tarefas); conversas paralelas; pedidos para sair da sala; situações de simulação, onde os alunos "faziam de conta" que estavam engajados numa atividade foram as constantes formas de resistência encontradas e que, a título de simplificação, optamos por nomeá-las atitudes de não-participação, interrupção e argumentação. As atitudes de não-participação foram agrupadas na categoria silêncio, enquanto que as atitudes de interrupção e argumentação foram agrupadas na categoria ruído. O quadro 2 sintetiza nossas asserções:

Quadro 2 – Formas de Resistência

CATEGORIA	FORMAS DE RESISTÊNCIA	EXEMPLOS
SILÊNCIO	Não-participação	P: letra D...número um...**quem pode ler? ((silêncio))** A5: NOssa... P: nossa mesmo...((silêncio)) eu vou fazer a pergunta mais uma vez...quem gostaria...quem pode...mesmo que não gostaria...mas quem é que pode fazer esse favor de ler a número um? (Aula – 1ª série)
RUÍDO	Interrupção	**((conversas))** P: tá pessoal...eu gostaria que vocês acompanhassem no livro...Alisson **guarda o celular**...por favor... A3: não tá pegando professora... P: tá...mas mesmo assim...deixa ele ali...vamos acompanhar agora o texto...tá? e vocês já podem ir sublinhando uma palavra que tenha bastante dúvida...mas acompanhem...( ) **eu não acredito que vocês estão com esses boletins aí** ainda...mas é muito orgulho

		né...das notas... **((conversas))** ((som)) P: eu não quero parar por causa de **barulho**...hein? (Aula – 3ª série)
	Argumentação	"Não sei se faço certo ou errado, mas vivo dizendo pros alunos que Inglês é importante, que já faz parte do nosso dia-a-dia e que saber Inglês pode proporcionar a conquista de uma oportunidade melhor no mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo. Dias atrás um aluno do terceiro ano **quis discutir essa questão da importância do ensino de Inglês** dizendo que nunca ia precisar disso porque "queria" ser pedreiro. No fim, fiquei sem palavras. Acho que eu também duvido dessa importância". (Anotação em diário de campo – Outubro/2012)

Encontradas as formas de resistência, partimos para a explicação das condições que poderiam motivá-las. Norteada pelo aparato teórico da Análise de Discurso e dos Estudos Culturais, foi sob a égide de Foucault e Bonny Norton, principalmente, que elaboramos nossa análise.

Chegamos à possível conclusão de que essas formas de resistência mantêm relações com as noções de investimento e comunidades imaginadas de Bonny Norton (1995; 2001) e de relações de poder, de acordo com Foucault (1996; 1998; 1999; 2004; 2010b; 2010c). Em primeiro lugar, a maioria dos alunos pertence a comunidades imaginadas onde o Inglês não exerce influência e não é necessário. Devido a esse pertencimento, o investimento despendido na aprendizagem da língua é quase nulo e daí resultam as atitudes de não-participação. Em segundo lugar, jamais seria possível verificar resistências onde não houvesse relações de poder. É porque a sala de aula está imersa em relações de poder que consideramos

os subterfúgios como formas de resistência. Professores e alunos são “livres” e é gozando dessa liberdade que, se o professor detém o poder, o aluno utiliza alguma forma de resistência para tentar inverter essa situação. E assim caminham as práticas escolares, entre a liberdade, o poder e a resistência.

Tendo alcançado nossos objetivos, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão da complexidade das relações que podem se estabelecer nas aulas de LI como LE na escola pública, e propomos que as formas de resistência sejam cuidadosamente avaliadas para que não resultem em frustração para ambas as partes: professor e alunos.

Desde o início ousamos escrever sem nos propor a dar soluções para reduzir as formas de resistência. A proposta desta Dissertação foi a de problematizar, fazer pensar o que nos parecia tão natural.

Nesse sentido, esperamos que aquilo que estudamos, propusemos, afirmamos, sejam motivos para novas perguntas, outras leituras, para continuar o que acreditamos inacabado, pois este trabalho só deixará de ser uma intenção se for lido e tornar-se motivo de “conversa” entre aqueles a quem se dirige de forma mais direta: aos professores e pesquisadores da linguagem. Cabe, agora, aos que lerão este trabalho produzirem suas próprias interpretações. Não podemos dizer o que queremos que façam a partir dessa leitura, uma vez que os efeitos são ilimitados – não os controlamos. Apenas sugerimos que leiam e façam disso, e de si mesmos, algo outro, porque nós, que produzimos esta escrita, já não somos mais como imaginávamos no início; afinal de contas, ter uma identidade imutável é impossível.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 105-110, out. 1995. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0712/terpoder.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANJOS, Andréia da Silva Daltoé dos. **A sujeição ao outro:** o lugar-comum da representação do discurso político. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. /VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

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.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORACINI, Maria José. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (orgs.). **Práticas identitárias:** íngua e discurso. São Paulo : Claraluz, 2006. cap. 3, p. 133-156.

_____. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DENARDIN, Fernando Weber. **Identidades, investimento e resistência –** problematizando o mito de aprender inglês em uma escola de línguas. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Leitura e os Leitores** (Org.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 13. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade (1984). In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Michel Foucault:** ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 264-287.

_____. Verdade, Poder e Si Mesmo (1988). In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Michel Foucault:** ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p. 294-300.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise de discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, memória, identidade.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

LONGARAY, Elizabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 94f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como Língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.

NORTON, Bonny. **Social identity, investment, and language learning.** TESOL Quarterly, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

_____. **Language, identity and the ownership of English.**TESOL Quarterly, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

_____. **Identity and language learning:** Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000. Disponível em: <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/Publications.htm>. Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. **Identity and language learning:** Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000.

_____. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). **Learner contributions to language learning:** new directions in research. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade e lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, 203-212.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PERUCHI, I. B; CORACINI, M.J.R.F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003, p. 363-385.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinison (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo:** materiais para seu estudo. Vol. III – Entrevistas: diálogos entre informantes e documentador. São Paulo, T.A. Queiroz/FAPESP, 1988.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. 2. ed. São Paulo, Parábola, 2004.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, 213-230.

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.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, 231-261.

SILVA, Neide Batista da. **"Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a Língua Inglesa":** vamos refletir, ou simplesmente lamentar?. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Antônio César da; WEIDUSCHAT, Íris; TAFNER, José. **Metodologia do trabalho acadêmico.** 2. ed. Indaial: Asselvi, 2007.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. Sentidos de utilidade da Língua Inglesa. **Revista Desempenho,** v. 11, n. 1, p. 3-13, junho. 2010. Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/201001-volume11-numero1/1%20-%20vidotti%20-%20sentidos%20de%20utilidade%20da%20lngua%20inglesa.pdf >. Acesso em: 08. jan. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Tubarão, 15 de outubro de 2012.

Ilma. Sra.
ADRIANA SALETE FELIPE
Diretora da Escola de Educação Básica Imaculado Coração de Maria – Pedras Grandes/SC.

Vaniele Medeiros da Luz[11], professora de Língua Inglesa da E.E.B Imaculado Coração de Maria, aluna regularmente matriculada no programa de pós-graduação *strictu senso* em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL vem requerer de Vossa Senhoria, autorização para realizar pesquisa de campo com alunos de Ensino Médio, durante aulas de Língua Inglesa, no período de Outubro a Novembro de 2012, para fins de elaboração de Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Marta Furlanetto[12].

Sobre a pesquisa, esclarecemos:

1. Natureza da pesquisa: O objetivo geral norteador, de caráter descritivo e interpretativo, será verificar/explicar causas possíveis que levam estudantes de ensino regular formal, das redes pública e privada, a apresentar formas de resistência ao aprendizado de Língua Inglesa como língua estrangeira. O objetivo específico da pesquisa será identificar formas/atitudes de resistência que estudantes de ensino regular formal, das redes pública e privada, apresentam durante aulas de Língua Inglesa como língua estrangeira. Para a realização deste estudo, será necessário coletar dados com os sujeitos da pesquisa, por meio de observações assistemáticas da pofessora-pesquisadora; aplicação de questionário pré-elaborado às turmas de alunos de Ensino Médio e gravação, em áudio, de duas aulas de Língua Inglesa em cada uma das turmas de Ensino Médio, totalizando dez (10) aulas gravadas.

2. Envolvimento dos sujeitos: Após o consentimento dos pais ou responsáveis pelos alunos, será apresentado a alunos de Ensino Médio um questionário pré-elaborado, com dez (10) questões objetivas, versando sobre o contexto do aluno, sua relação com a Língua Inglesa; sua compreensão dos motivos de estudarmos Inglês; seu interesse pela língua e seu processo de

---

[11] Licenciada em Letras Português/Inglês, especialista em Gramática de Texto e mestranda do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Bolsista da CAPES. E-mail: vaniele_luz@hotmail.com. (http://lattes.cnpq.br/3170559018273214)

[12] Licenciada em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Linguistique Appliquée pela Universidade de Paris VIII. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). (http://lattes.cnpq.br/7238605864004197)

aprendizagem na aula de Inglês. Também pretendemos gravar, em áudio, duas (2) aulas em cada turma onde a professora-pesquisadora leciona Inglês.

3. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e anônimas, razão pela qual os alunos não serão identificados pelo nome, endereço, filiação. Somente o nome fictício do aluno será informado na tabulação dos dados, além da idade e do gênero (caso necessário). É válido esclarecer que as informações coletadas no trabalho serão veiculadas apenas no meio acadêmico-científico.

4. Benefícios: Ao participar da pesquisa, os sujeitos não terão nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, se espera que este estudo revele informações importantes sobre os contextos sócio-histórico-ideológicos que podem e/ou poderiam motivar as formas de resistência que pretendemos submeter à investigação/interpretação. A análise dos dados poderá subsidiar, *a posteriori*, novas reflexões e práticas pedagógicas para o ensino de língua estrangeira.

5. Ônus ou despesas: Os alunos não receberão ônus nem despesas por participar desta pesquisa. O andamento normal das aulas também não será prejudicado.

Nestes Termos
P. Autorização.

Respeitosamente,

_____

Profª. Vaniele Medeiros da Luz (mestranda)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Orientadora: Profª. Dr. Maria Marta Furlanetto[13]
Orientanda: Vaniele Medeiros da Luz[14]

Prezado (a) estudante:

Este questionário, para o qual conto com sua colaboração em responder às perguntas, configura-se parte de minha pesquisa do projeto de dissertação que será apresentado 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.

Agradeço antecipadamente.

1- O que você acha da Língua Inglesa e de estudá-la?

_____
_____
_____
_____
_____

2- Como está sendo seu aprendizado de Língua Inglesa?

_____
_____
_____
_____
_____

3- Alguém, na sua família, tem conhecimentos de Língua Inglesa?
a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO
4- Você gostaria de saber falar a Língua Inglesa fluentemente?

_____

[13] Licenciada em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Linguistique Appliquée pela Universidade de Paris VIII. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). (http://lattes.cnpq.br/7238605864004197)

[14] Licenciada em Letras Português/Inglês, especialista em Gramática de Texto e mestranda do programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Bolsista da CAPES. E-mail: vaniele_luz@hotmail.com. (http://lattes.cnpq.br/3170559018273214)

a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO
Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

5- Você gostaria de viajar a um país cuja língua oficial é o Inglês?
a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO
Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

6- Você gostaria de encontrar, por acaso, no Brasil/ na sua cidade, um falante nativo de Inglês?
a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO
Arriscaria conversar com ele?
a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO

7- Que influência a Língua Inglesa exerce em sua vida? (palavras estrangeiras, músicas, filmes, vestuário, trabalho...)

_____
_____
_____
_____
_____

8- Você gosta e/ou gostava de se expressar em Inglês durante as aulas de Língua Inglesa na escola?
a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO
Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

9- Você considera importante aprender Inglês?
a. ( ) SIM
b. ( ) NÃO
Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

10- Como você ordenaria, por ordem de importância (sendo 1 a mais importante), as matérias escolares abaixo:

( ) PORT	( ) GEO	( ) QUIM	( ) ING	
( ) MAT	( ) Ed. FIS	( ) FILO	( ) BIO	
( ) HIST	( ) FIS	( ) SOCIO	( ) ART	

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Idade:

2. Série:

3. Formação: (cultura de aprender do aluno):

- você sempre estudou na escola pública?
- fez ou faz algum curso de inglês?
- trabalha? Onde? Quantos expedientes?
- quanto tempo você dedica à aprendizagem de inglês por dia?
- tem algum contato com pessoas que falam inglês?
- você gosta de Inglês? (da disciplina). E em outros contextos?
- tem dificuldade para aprender inglês? Por quê?

4- Para você, o que é aprender uma língua estrangeira? (habilidades?)

5. Comente sobre o seu processo de aprendizagem de Inglês.

- gosta de participar das aulas? Participa? Por quê?

6- Existe diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos livres? Qual (is)?

7- Como você vê o ensino de uma LE na escola pública? É importante? Por quê?

8- Dizem que não dá para aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso? Por quê?

9- Você se acha capaz de aprender uma Língua Estrangeira (inglês)? Por quê?

10- O que é ser um bom aluno? E um bom professor?

11- Você se acha um bom aluno? Por quê?

12- Na sua opinião, quem é o maior responsável pela aprendizagem? O professor ou o aluno? Ou os dois?

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE AULA (AMOSTRAGEM)

Aula 1 – 1ª 01

((barulho))

P: “good evening people”

((barulho))

P: “good evening”

((barulho))

P: ninguém vai me dar boa noite hoje?

As: boa NO:::ite...

P: ah tah...

((barulho))

P: bem...nós já terminamos...Não...pode Jéssica...pode ir...Bem...nós terminamos de fazer as atividades...hoje nós precisamos corriGIR...

A1: aquelas lá do caderno né sora?

P: não...não é as do caderno...é da página cento e trinta e nove...tá? Então todo mundo agora na página cento e trinta e nove...

A2: O sora?

P: oi...

A2: posso ir na biblioteca?

P: fazer?

( )

P: levar? Por que levar?

A2: porque sim...

P: ah...eu achei que era o de inglês porque é igualzinho atrás...não...espera um pouquinho Luciano...tá?

P: Olha só, nós...é:::...falta corrigirmos a letra D e a letra...a letra D e a letra E...né?

((barulho))

P: vamo lá gente...pegando os livros por favor...

((barulho))

P: a letra D era só pra relacionar as colunas, né? LemBRANdo que na última aula...gente atenção tá? Nós vimos duas palavras que são importantes e aparecem com o passado contínuo e o passado simples...quem lembra das duas palavras?

((barulho))

P: alguém falou aí...

A3: “was” e “were”...

P: “was” e “were” é o passado do verbo “to be” e aparece SÓ...como auxiliar no passado contínuo...

( )

P: “When” é uma delas...e a outra?

((barulho))

P: e a outra qual é gente? Uma delas é “when”...e a outra? AleXANdre...por favor...alguém lembra?

A3: “while”

P: é Alexandre...isso mesmo... “while”. E o que que o “when” significa?

A: quando...

P: QUANdo...ótimo...((pausa)) e o que “while” significa?

A: enquanto...

P: Enquanto...oi? ( ) na última aula...( ) veio...mas é porque você tava lá com a cabeça abaixada...eu acho...( )

P: olha só...essas duas palavras GERALMENTE elas vão aparecer no MEIO de duas frases...então...quando eu falo QUANDO...eu me remeto ao seguinte pensamento...Felipe eu quero a tua atenção porque se for pra ti sentares aí do lado do Luciano pra conversar...não dá certo...se for pra sentar aí tem que prestar atenção senão você vem aqui pra frente...

((silêncio))

P: como nós estamos falando de QUANDO...nós temos que ter em mente o seguinte...alguma coisa ESTAVA acontecendo QUANDO... outra...

A: aconteceu

P: ACONTECEU...Então...a gente precisa dar nomes aos bois...esse ESTAVA acontecendo é que tipo de passado?

((silêncio))

P: hã?

((silêncio))

P: se ESTAVA aconteCEN:::do...o que Vanessa?

A4: passado contínuo...

P: muito bem...é passado contínuo...tem gente conversando aGOra...quando alguma coisa aconteceu...se a coisa JÁ aCONteCEU é que tipo de passado?

A4: simples...

P: simples...Vanessa tá afiada...hein Vanessa? Depois de ter deixado o meu fim de semana mais feliz...né Vanessa? Pensa que eu esqueci? Agora o ENquanto...olha só...dá ideia de que? Já que nós estamos falando de paSSAdo...dá ideia de que alguma coisa ESTA:::VA acontecen:::do enQUAN:::to outra coisa ESTAVA acontecendo também...então que tipo de passado nós vamos ter nos dois casos? Passado contínuo nos dois casos...Eu vou colocar só PC...PC...tá? Mas é passado contínuo...muito bem...e aí nós podemos ver agora a letra D que era de relacionar...oi?

((barulho))

P: letra D...número um...quem pode ler?

((silêncio))

A5: NOssa...

P: nossa mesmo...((silêncio)) eu vou fazer a pergunta mais uma vez...quem gostaria...quem pode...mesmo que não gostaria...mas quem é que pode fazer esse favor de ler a número um?

A6: eu leio...

P: isso Laura...oi? ( ) não...mas é só pra ler...não precisa responder...

( )

P: QUANDO eu telefonei para o Peter ontem...eu tenho que dizer que ele ESTAVA fazendo alguma coisa...o que ele estava fazendo?

A7: “He was ( )”...

P: muito bem...”He was reading a story”... “number two”…quem pode ler a número dois?

((Laura indica que quer ler))

P: Laura...

A6: “What ( )”

P: Alguém pode por favor desligar esse ventilador aqui? É só o da frente mesmo...porque senão tá muito barulho...eu não ouço vocês lendo...o da frente...

( )

P: “Thank you”

( )

P: Laura...é “What were you doing while:::”…não…mas é só pra você repetir…

A6: “What were you doing while”

P: o que você estava fazendo ENQUANTO:::enquanto o que?

((silêncio))

P: enquanto...vamos ver...a primeira é assim...enquanto...quando eu entrei no quarto deles...enquanto o irmão dela estava jogando polo...eu estava fora caminhando...quando sua mãe me chamou...((silêncio)) o que que vai ser?

A: a segunda?

P: a segunda não pode ser por quê? Porque repete o "while"...

A7: terceira

P: é a terceira...olha só...é bem fácil...por que que não pode ser a primeira?((silêncio)) vocês dois estão demais hoje, né? Olha só gente...como ali termina com "while"...não pode ser a primeira porque a primeira está começando com "when"...eu não posso ter enquanto quando...a seGUNda:::está começando com "while" também...então eu não posso ter enquanto enquanto...e a outra ali debaixo também começa com "when"...então só nos resta aquela "I was out walking"...( ) PODE...leia a três...

A8: "They weren't" ( )

P: e o que está dito aí? Eles:::

A9: não estavam dormindo...

P: ótimo Felipe...eles não estavam dormindo quando...eu entrei no quarto deles...enquanto a mãe deles estava jogando polo...é uma pergunta...quando nossa mãe nos chamou...

A8: primeira...

P: é a primeira...isso...eles não estavam dormindo quando eu entrei no quarto deles...número quatro...quem pode ler a número quatro? Leia Alexandre...

A3: ( )

P: bem...agora a resposta está bem fácil...por que está bem fácil? Porque o "was" quando ele está na frente indica o que?

A: ( )

P: hã?

A: ( )

P: o "was" quando está na frente do sujeito ele indica o que?

((silêncio))

P: gente eu não acredito que ninguém nessa sala vai me responder essa pergunta...

((silêncio))

P: quando a gente coloca o VERBO na frente do sujeito é pra fazer o QUE?

As: uma pergunta...

P: ah...até que enfim...e aí qual vai ser a alternativa correta? A seGUNda...Selly estava jogando tênis enquanto o irmão dela estava jogando polo? E a número cinco? Tatiane...

A9: ( )

P: ah...ótimo...e a tradução qual é?

((barulho))

P: nós estávamos assistindo a um filme:::e aí o que sobrou? Quando nossa mãe nos chamou... "when our mother called us"...pessoal olha só...se continuar aí dos meninos eu vou ter que separar vocês...e eu não quero fazer isso...porque eu acho que vocês podem ter a consciência de parar de conversar ( ) a ordem ficou...três...quatro...dois...cinco...um...A letra E é pra completar com passado conTÍnuo ou SIMples...ou seja...pra dizer assim se a pessoa estava fazendo ou se ela fez tal coisa... como eu sei que vocês NÃO fizeram...né...ou pelo menos a maioria...eu vou traduzindo as palavras e nós vamos fazer juntos...eu não vou dizer a resposta pra vocês não...A número um...quem pode ler?

A8: a um já tá feita psora...a sora já fez...

A10: não... falta acabar ainda...

P: já está pronta?

A8: não...só a primeira FRAse...

P: a ta...é... "what were you doing at about seven o'clock last night?" O que você estava faZENDO aprox…lá pelas sete ontem...na noite passada? Daí...já que eu perguntei o que você ESTA:::VA faZENdo...eu tenho que responder...eu estava fazendo tal coisa...e qual é o verbo que está entre parênteses?

As: "write"...

P: e o que que é "write"?

A3: escrever...

P: escrever...muito bem Alexandre...então como que eu vou escrever...eu estava escrevendo...em Inglês?

As e P: "I was wriTING". A gente vai tirar o e?

A: vai...

P: por quê?

( )

P: isso mesmo...e a outra pessoa vai responder a mesma pergunta dizendo que...Eu assisTI TV ou Eu estava assistindo TV?

As: Eu estava assistindo...

P: estava...porque responde a mesma pergunta né....então é... "was watchING"...TV...só que já está ali o TV né?

A8: já...

P: a número dois...tem um espaço pra completar...daí tem “when they”...o que que é “when they”?

A: quando eles...

P: quando eles...não apareceu o quando...ali no meio? Significa que antes do quando tem que ser que tempo?

As: passado contínuo...

P: passado contínuo...e depois do quando tem que ser:::

As: passado simples...

P: simples...agora a gente tem que ver quem é o sujeito da nossa frase e qual é o verbo...

A: Sam...

P: Sam...e o verbo é:::

A: “sleep”...

P: Então eu vou ter que perguntar assim...se o SAM ES-TA-VA DOR-MIN-DO...quando eles:::e daí o próximo verbo pra completar é?

A: “arrive”

P: “arrive”...que é chegar...então tem que ser assim...Sam estava dormindo quando eles chegaram? Como que vai ser Sam estava dormindo?

A: SAM:::

P: mas é uma pergunta...então o que que tem que vir na frente?

A: o verbo...

As: “was”...

P: “WAS”... “WAS...SAM...SLEEPING...quando eles chegaram…aí nós temos que completar com chegaram...CHEGARAM...é passado simples ou contínuo?

((silêncio))

A: simples...

P: simples...então como que vai ficar? Tem que ser só o verbo no passado...como que eu deixo o verbo “arrive” no passado?

A: com ed...

P: Ótimo...só que como já termina em e...só d...né? Aí a resposta vai ser... “No, HE:::”...como que eu comecei essa minha pergunta...não foi com “was”?

A: “wasn’t”

P: muito bem...e depois? Continua no mesmo processo...Não...ele não estava...ele estava fazendo tal coisa quando eles chegaram...o que que ele estava fazendo? Qual é o verbo?

A: “listen”...

P: “listen”...o que que é “listen”?

A: ouvir...

P: ouvir...no caso...ouvir música...então ele estava ouvindo música...como que nós vamos escrever esTAVA ouvindo?

As: “was”...

P: “WAS”...e o verbo “LISTEN”...vai ficar:::

A: com ing...

P: com ing... “listening”...

((silêncio))

P: quando eles chegaram...de novo chegaram...vai ser como?

As: com ed...

P: isso... “ARRIVED”...vocês estão entendendo qual é a lógica?

( )

P: isso...é só indo fazendo...pensando...construindo...utilizando os verbos que estão ali...Depois na número três...temos ali... “WHEN I”...quando eu...aqui já está bem claro que tipo de passado a gente tem que usar...pelo espaço...Quando eu...o Liam na lanchonete...ele:::

A: estava na lanchonete...

P: só que o verbo não é estar...é “meet”...ali no parênteses...ó...

A: Ah...verdade...

P: é encontrar...então tem que ser...quando eu:::enCONTREI...o...Liam na lanchonete...ele:::estava fazendo alguma coisa ou não estava fazendo alguma coisa...mas como que é encontrei? Tem que ser o passado de “MEET”...qual é o passado de “meet”? é meeted?

As: não...

A: “meeting”...

P: meeting”? não porque com ing fica sempre encontrANDO...

((silêncio))

P: o passado de “meet”...como “meet” é irregular:::nós devemos fazer o que? Olhar na tabela...e aí se nós formos lá olhar na tabela como a Tatiane está fazendo...que ela vai encontrar pra nós...

((silêncio))

P: “meet”...M-E-E-T...

((silêncio))

A8: tira um e só...

P: “MET”...quando eu encontrei o Liam...na lanchonete...ELE:::...e tem que ser negativa né? Porque tá assim entre parênteses... “not...eat”...ele não estava comendo...como que a gente vai escrever...NÃO ESTAVA COMENDO...

( )

P: “wasn’t”...isso... “wasn’t eating”...não estava comendo...daí o que a outra pessoa fala...Oh...não? O que ele estava fazendo? Como que a gente vai perguntar ele estava fazendo... “WAS”...porque como é uma pergunta o “was” tem que vir na frente né... “was he doing?”...o que ele estava fazendo? Ele estava tomando uma xícara de café...e como que vai ficar estava tomando?

As: “was”...

P: “was”:::e o verbo “drink”?

As: “drinking”...

P: “drinking”...com ing...

((silêncio))

P: muito bem…número quatro aGOra…é assim...é uma pergunta::: “( ) on TV last night”? na noite passada? Aqui nós temos uma expressão que é PRÓpria do passado simples...NOITE...PASSADA...qual é o verbo que está ali? “see”...né? e o sujeito é você...então a gente tem que perguntar assim...já que é “see”...você viu a ( ) na TV na noite passada? Como que vai ficar VOCÊ VIU...não é vocês estava vendo...VOCÊ VIU...

A: “you were”...

P: não porque eu não vou dizer você estava... “were” não tem aqui... o que que a gente usa...a gente já aprendeu...pra fazer pergunta no passado?

A: “do”...

P: não é “do”...porque “do” a gente usa só no presente...pra fazer passado a gente usa:::....

A: “does”...

P: “does” também é presente...só porque é pra “He, she e it”...

A: “did”...

P: “DID”...MUITO BEM...então tem que ser assim…DID YOU SEE…daí a resposta é:::

A: “No, I didn’t”...

P: “NO, I DIDN’T”...Por que que eu vou responder “no, I didn’t”?

A: porque na pergunta tem “did”...

P: porque a pergunta começa com “did”...eu estou negando e é uma resposta curta né?

( )

P: “Why”? Por que? “She a dress similar to yours”...Ela usou um vestido similar ao seu…ou:::ela estava usando um vestido similar ao seu?

A: estava usando...

P: e como que fica estava usando...ou vestindo...

As: “was”:::

P: “WAS”...e o verbo “wear” vai ficar:::...

As e P: “wearing”...

((silêncio))

P: número cinco... “WHERE:::while you were talking on the cell phone...”Aqui nós não temos a palavra “WHILE”?

((silêncio))

P: quando nós temos “while”…significa que é passado contínuo ANTES e passado contínuo depois...já tem depois...falta o antes...então tem que ser assim...onde você estava INDO...porque o verbo é IR...então é... “Where:::”

A: “was”...

P: só que não é “was” porque o sujeito é “you”...é “WERE”...( ) “where were you going”...onde você estava indo…daí a resposta tem que ser...eu esTAva indo ( )

A8: “I was going”...

P: ISSO... “I WAS GOING to the park…MUITO BEM…

((murmúrios))

P: agora eu vou pedir uma coisa pra vocês fazerem em duplas...certo? Vocês vão fazer um PEQUENO diálogo...utiliZANdo...vou escrever aqui...tá?

((conversa))

P: então a proposta é a seguinte...é um pequeno diálogo só...pode ser pequeno...SIMples...mas que vocês utilizem as estruturas que nós estamos vendo...tá? Olha só...produzir um pequeno diálogo utilizando as estruturas do passado contínuo e passado simples...em inglês...não esqueça das palavras “WHEN”e “WHILE”...então é assim né...alguém chega e pergunta...o que você estava fazendo? Eu estava fazendo tal coisa...

((conversa))

P: isso...vocês podem se basear por este aí...mas não precisa ser tão grande...

((conversa))