



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Giselle Almada Souto

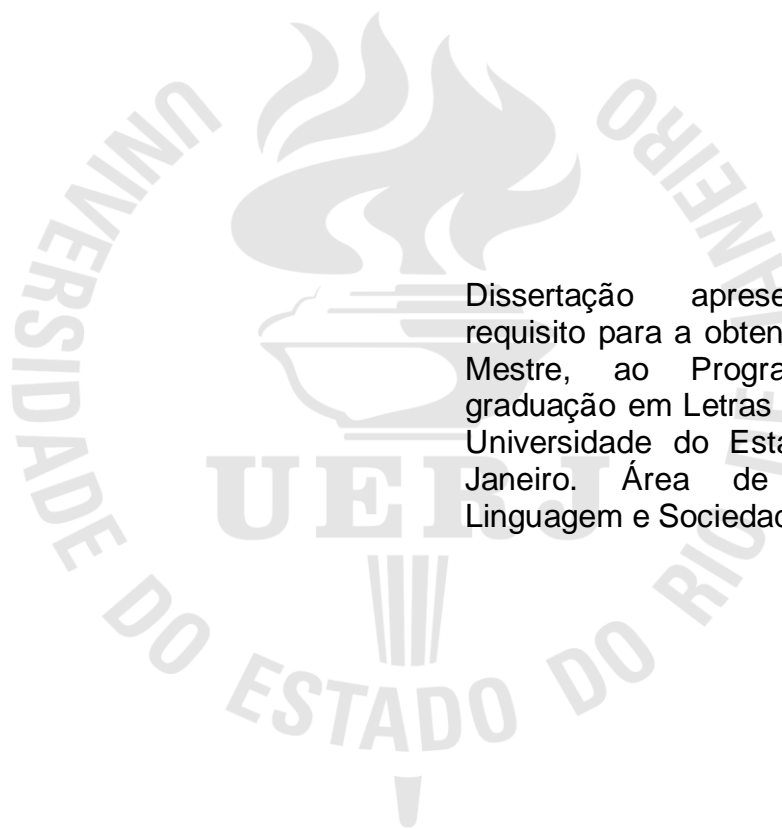
**Relações de poder na sala de aula de língua inglesa: a constituição
da posição sujeito-aluno**

São Gonçalo

2019

Giselle Almada Souto

**Relações de poder na sala de aula de língua inglesa: a constituição da
posição-sujeito aluno**



Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

| | |
|--------------|--|
| S728 TESE | <p>Souto, Giselle Almada. Relações de poder na sala de aula de língua inglesa : a constituição da posição-sujeito aluno / Giselle Almada Souto. – 2019. 97f. : il.</p> <p>Orientador: Prof Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. I. Rodrigues, Bruno Rêgo Deusdará. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> |
| CRB/7 6150 | CDU 802.0 |

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Giselle Almada Souto

**Relações de poder na sala de aula de língua inglesa: a onstituição da posição-
sujeito aluno**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagem e sociedade.

Aprovada em 30 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (Orientador)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Victória Wilson da Costa Coelho
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Janaína da Silva Cardoso
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Kátia Modesto Valério
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, por emprestarem suas vozes e dividirem suas experiências para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À minha mãe, meu exemplo na vida.

AGRADECIMENTO

À minha mãe, Vera Lúcia, por ser um exemplo de força e determinação. Obrigada por cada palavra de incentivo.

À minha irmã Aline, que sempre me incentivou a prosseguir e atingir meus objetivos.

Ao meu marido, Gabriel Figueiredo, pela compreensão e apoio.

Aos meus familiares, que mesmo de longe, me apoiaram e indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.

Ao meu querido amigo Ricardo Benevides (*in memoriam*), por ter sido um dos meus primeiros professores de inglês, sempre afetuoso e preocupado com seus alunos, com quem tive o privilégio de compartilhar uma das nossas maiores alegrias, o ingresso no programa de pós-graduação *stricto sensu*. Agradeço por ter tido a chance de ser sua colega de classe, por ter confiado no meu trabalho, e principalmente, por ter me apoiado tanto e acreditado no meu potencial.

Aos amigos do programa de pós-graduação, pois sem a amizade e o apoio deles, essa jornada não teria sido a mesma.

Aos meus alunos, por emprestarem suas vozes e dividirem suas experiências.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Bruno Deusdará, pelos diálogos, conselhos e reflexões.

Aos membros da banca, Prof^a. Dr^a. Janaína Cardoso, Prof^a. Dr^a. Victória Wilson e Prof^a. Dr^a. Kátia Modesto, pela gentileza e clareza em suas colaborações, pelas contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores do programa de pós-graduação da UERJ/FFP.

Muito obrigada!

O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas.

Celani, 2000

RESUMO

SOUTO, Giselle Almada. *Relações de poder na aula de língua inglesa: a constituição da posição-sujeito aluno*. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada, na qual lecionei de 2012 a 2018, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O grupo focal é composto por 23 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Buscou-se na pesquisa de cunho autoetnográfico (VERSIANI, 2005) a possibilidade de compreender o *locus* investigativo em uma abordagem discursiva, tornando possível investigar como a posição-sujeito aluno é constituída no âmbito da sala de aula de língua inglesa, tomada aqui como um lugar discursivo, onde questões políticas da linguagem entram em cena (LAGARES, 2018), (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; 2019). Para tanto, alinhamo nos aos conceitos de língua e linguagem (BAKHTIN, 2010; 2011), aos estudos sociológicos (BOURDIEU; HANKS 2008) e aos estudos discursivos (MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2010; 2014; 2015; ORLANDI, 2005; 2007). Como resultados obtidos, identificamos que apesar de haver alguns discursos que atem os alunos a uma trama de sentidos em que se reconhecem, por vezes, como incapazes ou pouco capazes de aprender uma língua adicional, há sempre uma via, uma fenda, que eles podem seguir para se encontrarem em outra posição legitimada no contexto institucional e social.

Palavras-chave: Relações de poder. Posição-sujeito. Políticas linguísticas. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

SOUTO, Giselle Almada. *Power relations in the english language classroom: the constitution of the subject-student position*. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This research was developed in a private school, in which I have taught from 2012 to 2018, located in the north part of the city of Rio de Janeiro. The group is composed by 23 students from the 5th grade of primary school. The autoethnographic research (VERSIANI, 2005) aims at understanding the investigative *locus* in a discursive approach, making it possible to investigate how the subject-position is constituted within the scope of the English-language classroom, understood here as a discursive place, where politics language issues come into play (LAGARES, 2018), (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; 2019). To do so, we align ourselves with the concepts of language (BAKHTIN, 2010; 2011), sociological studies (BOURDIEU; HANKS 2008) and discursive studies (MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2010; 2014; 2015; ORLANDI, 2005; 2007). As results, we identified that although there are some discourses bind the students to a plot of meanings in which they recognize themselves sometimes as unable or little able to learn an additional language, there is always a way, a slit, which they can move on to find themselves in another legitimizes position in the institutional and social context.

Keywords: Power relations. Subject-position. Language politics. English language teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Roteiro do Questionário (DAHER, 2016) | 29 |
| Quadro 2 - Blocos Temáticos | 31 |
| Gráfico 1 - Número de países que falam inglês | 38 |
| Gráfico 2 - Inglês é a língua adicional mais estudada no mundo | 39 |
| Figura 1 - Esquema de percepção de apreciação e de ação social (BOURDIEU, 2008) | 47 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|--------------------------------|
| AC | Abordagem Comunicativa |
| AD | Análise do Discurso |
| BNCC | Base Comum Nacional Curricular |
| IP | Inglês Padrão |
| LE | Língua Estrangeira |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| | INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 | O COMEÇO DE TUDO | 16 |
| 1.1 | Minha trajetória profissional | 17 |
| 1.2 | Minha trajetória em curso de idiomas | 19 |
| 1.3 | O surgimento da pesquisa | 20 |
| 2 | O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 23 |
| 2.1 | A opção metodológica | 23 |
| 2.2 | Abrindo caminho para análise: roteiro do questionário | 29 |
| 2.3 | Uma língua com ruídos: bloco temático | 31 |
| 2.4 | O <i>locus</i> da pesquisa | 32 |
| 2.5 | Os sujeitos envolvidos na pesquisa | 33 |
| 2.6 | A coleta dos dados: questionário | 34 |
| 3 | RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA | 36 |
| 3.1 | Vozes sociais na sala de aula: um espaço de diálogos | 42 |
| 4 | CONCEITOS DE BASE PARA PESQUISA | 49 |
| 4.1 | Políticas linguísticas | 51 |
| 4.2 | A(s) possibilidade(s) da língua sob a ótica da análise do discurso | 53 |
| 5 | ANÁLISE DOS DADOS | 56 |
| 5.1 | Descrição dos pressupostos e subentendidos dos enunciados ... | 56 |
| 5.2 | Análise dos dizeres dos alunos | 60 |
| 5.2.1 | <u>Formação discursiva sobre o que os alunos pensam da aprendizagem da língua inglesa</u> | 60 |
| 5.2.2 | <u>Modos de constituição do sujeito-aluno: a constituição do imaginário enquanto aluno de língua inglesa</u> | 70 |
| 5.2.3 | <u>Modos de significação da importância da língua inglesa</u> | 74 |
| 5.2.4 | <u>Discursos e formações discursivas: o que os alunos pensam sobre as aulas de língua inglesa</u> | 78 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| REFERÊNCIAS | 84 |
| APÊNDICE – Questionário | 89 |

INTRODUÇÃO

Atualmente, notamos que a era tecnológica transformou o modo de socialização e interação entre os indivíduos, que se estende desde o grupo familiar à instituição de ensino. As informações estão cada vez mais rápidas e acessíveis a todos em qualquer lugar do mundo. Esse salto tecnológico alterou a maneira de significar as relações sociais, os modos de falar e agir, o envio e recebimento de mensagens, uma vez que a comunicação se tornou mais rápida, interativa e visual. Segundo Orlandi (2005, p. 46), “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”.

O ensino privado de línguas passa por mudanças que afetam diretamente o sujeito-aluno. Estudar uma língua estrangeira trata-se também de uma questão de prestígio social. À medida que pensamos o ensino de línguas adicionais diante de tais mudanças, devemos aliar essas inovações às práticas desenvolvidas na sala de aula, a fim de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo por meio da educação diante desse novo panorama social.

Neste sentido, consideramos essencial, diante de tantos discursos reproduzidos historicamente acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa, pensar os modos de identificação do aluno com a língua adicional, com a escola e com o professor. Para tal, a problematização dessa pesquisa foi embasada em autores como Bakhtin (2010; 2011), Maingueneau (1997; 2008; 2010; 2014; 2015), Orlandi (2005; 2007), Bourdieu (2008), Lagares (2018), Stubbs (2002), Rajagopalan (2003; 2013; 2019).

Alinho-me a Rajagopalan (2003) na adoção de uma perspectiva hegemônica da língua inglesa, devido à capacidade de comunicação internacional e ao seu poder econômico e político. Segundo o linguista indiano, “A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. A língua é uma bandeira política” (RAJAGOPALAN, 1999e, 2001c, 2002e, 2003, p. 93).

Nessa ótica, as relações de poder implícitas no ensino da língua inglesa impulsionaram o inglês de tal forma que, atualmente, ela é considerada uma “língua franca”, uma vez que está presente em, praticamente, todos os meios de comunicação, e também permite que o aluno seja exposto à diversidade cultural,

tendo acesso à natureza multifacetada de culturas. Ainda nas palavras de Rajagopalan (Ibid. p. 68):

As chamadas “línguas francas” do mundo moderno já não são mais línguas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influências externas ao longo do tempo. São todas elas formas de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço que é a marca registrada do momento histórico em que vivemos. Os chamados “portunhol”, “franglais”, “spanglish” são exemplos concretos da realidade linguística do mundo de hoje.

Aprender a língua inglesa representa a possibilidade de se transformar em um cidadão ligado à comunidade global, permitindo-o compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social. Conforme esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988, p. 39): “Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo”.

De maneira geral, partindo da minha experiência, considero importante que o professor se desvincule do conceito tradicional de língua e se reconheça como parte essencial e integrante da formação dos seus alunos, sendo sempre um pesquisador, observador atuante e construtor de saberes, diante dos fenômenos que acontecem no ensino das línguas adicionais, no âmbito escolar.

Compreendemos o conceito de língua como algo inacabado em si, cuja completude se dá por meio do e/ou no discurso. Corroboramos com Rajagopalan (2003, p. 26) ao apontar a “falácia” de se enxergar a língua como um conceito “fechado em si e autossuficiente”. Para o linguista indiano, a língua não é neutra e abrange uma gama de significados.

O que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a ser estudado num, segundo momento. Nas palavras de Fairclough (1992), a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Cabe a nós, educadores e, mais especificamente, professores de língua adicional, refletirmos acerca da nossa posição na sala de aula e dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem da língua inglesa, uma vez que nas vozes dos

alunos refletem diversas outras vozes, a voz do(a) professor(a), a voz dos responsáveis, da direção, da sociedade, entre outras vozes.

Nesta pesquisa, buscamos investigar a constituição do sujeito-aluno no contexto da sala de aula de língua inglesa. Para tanto, assumo as lentes teóricas que constituem a presente pesquisa, por essa razão, em algumas passagens, a pesquisa será escrita na primeira pessoa do singular, pois, sendo a professora dos participantes da pesquisa e pesquisadora, contribuo e interfiro na pesquisa por também ser participante desse grupo social.

Na escola, os alunos e os professores são colocados em um jogo de relações e construção de sentidos, e se veem nessa dinâmica implicada na/pela língua que ultrapassa a sala de aula. Alinhamo-nos a Bakhtin (2011) quando este afirma que o caráter e as formas do uso da linguagem são multiformes de acordo com os campos da atividade humana, pois refletem as condições específicas de cada campo. Ainda de acordo com Bakhtin (2011, p. 262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”.

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2011, p. 274-275)

O estudo dos gêneros do discurso justifica-se nesta pesquisa pois falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. O gênero estabelece “uma interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2008, p. 60). Bakhtin parte do vínculo intrínseco entre a linguagem e as atividades humanas, o que significa que não são produzidos enunciados fora das instituições sociais, logo, é possível concluir que a riqueza e variedade de gêneros são infinitas (Ibid, p. 61).

Associando a pesquisa autoetnográfica e análise do discurso, a pesquisa visa compreender como a posição sujeito-aluno é constituída no âmbito da sala de aula de língua inglesa. Mais do que um *corpus*, o questionário funciona como ponto de partida para a discussão sobre as possibilidades de a instituição escolar operar deslocamentos de sentidos na direção da escuta dos alunos em suas discursividades, concomitantemente, nos sentidos produzidos por mim, como

professora e pesquisadora, como também os sentidos produzidos por outros sujeitos envolvidos na formação dos alunos.

A partir do exposto, a pesquisa justifica-se por olhar justamente como se constitui como sujeito o aluno de língua adicional (inglês) e contribuir para o entendimento dos motivos que levam a sucessos e fracassos, visto que, em última instância, a pesquisa é a identificação ou a (des)identificação dos alunos com a escola/ensino que determina aqueles mesmos sucessos ou fracassos.

A pesquisa é apresentada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, descrevemos minha trajetória profissional, minha prática docente na escola e as razões que motivaram a pesquisa, na busca de compreender os discursos que ecoam na sala de aula de língua inglesa e atravessam os dizeres dos alunos. No segundo capítulo, falaremos do percurso metodológico e a transcrição dos dados coletados na pesquisa. No terceiro capítulo, apresentamos as forças simbólicas presentes na sala de aula de língua inglesa no âmbito escolar. No quarto capítulo, em uma tentativa de contextualização, traremos os elementos conceituais centrais da pesquisa, nos quais a investigação das questões levantadas anteriormente se desenvolveu. No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados e as considerações desta pesquisa.

1 O COMEÇO DE TUDO

O impacto das demandas sociais contemporâneas no sujeito é inquestionável. Viver em um país plurilíngue e multicultural, que passou, e ainda passa, por mudanças geopolíticas, tecnológicas e econômicas, gera novas organizações sociais capazes de refletir e influenciar as diversas instâncias, resultando no surgimento das escolas bilíngues e internacionais, que ganharam espaço na educação brasileira. Nos dias de hoje, aprender a língua inglesa tem se tornado cada vez mais comum. O mundo globalizado permite o rompimento de barreiras linguísticas, uma vez que conecta pessoas ao redor do mundo e diminui a distância entre os sujeitos.

A importância do idioma no âmbito social e, futuramente, no âmbito profissional dessas crianças é inegável – referimo-nos, nesta pesquisa, à relevância do ensino do inglês, considerando a pluralidade e a diversidade de línguas e culturas no nosso país. Apesar de toda exposição a conteúdos em língua inglesa, como jogos, vídeos, filmes, músicas, redes sociais e outros tipos de mídias digitais, são percebidas dificuldades, tais como o baixo rendimento e a falta de interesse no aprendizado da língua inglesa. Por essa razão, proponho, em minhas aulas, atividades lúdicas, adequadas ao contexto social dos alunos, a fim de tornar as aulas atrativas e significativas no processo de aprendizagem da língua inglesa como língua adicional.

Consideramos que é por meio da língua que o sujeito se posiciona diante do outro e estabelece relações de poder e relações identitárias. Segundo Foucault (2009, p. 234), as relações de poder devem ser compreendidas através do “antagonismo das estratégias”, ou seja, para o autor (op. cit.), entender um discurso requer atenção do analista às forças que contradizem aquele discurso. Por essa razão, para analisar a constituição do sujeito-aluno de língua inglesa, antes é preciso investigar os discursos que atravessam os alunos, os discursos que transitam na sala de aula e as formas dos alunos resistirem, e se resistem, à língua inglesa e aos discursos presentes na escola.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa nem sempre é um processo fácil, pois há diversas metodologias, abordagens e contextos com os quais alunos e professores devem sempre lidar.

Em seguida, relato como se deu a minha trajetória profissional e os efeitos das minhas experiências na escolha da minha profissão.

1.1 Minha trajetória profissional

Iniciei minha formação acadêmica com a graduação em Letras: Português e Literatura, posteriormente, concluí a graduação em Letras: Português e Inglês com o intuito de aprofundar meus conhecimentos acerca da língua inglesa e estudos linguísticos. Após terminar os cursos de graduação, ingressei na especialização em Ensino de Língua Inglesa, onde pesquisei a aquisição da língua inglesa por meio de gêneros textuais. O motivo que me levou a pleitear uma vaga no Programa de Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos na Linha de pesquisa “Linguagem e Sociedade” foi o meu interesse em investigar as condições sócio-histórico-ideológicas que interpelam os alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa, língua adicional, e também pesquisar sobre a linguagem na perspectiva ideológica e dialógica de Bakhtin, tendo por objetivo divulgar para a sociedade uma pesquisa etnográfica, a fim de fomentar práticas significativas e emancipatórias estabelecidas na aquisição de língua inglesa, como segunda língua, por uma perspectiva discursiva.

Atualmente, leciono a disciplina “Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia” no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, no município de São Gonçalo. Leciono também Língua Inglesa em uma escola de idiomas privada, na cidade de Niterói, e também leciono no Ensino Fundamental (anos iniciais) em uma escola privada em Botafogo. Essa experiência, marcada pela heterogeneidade de públicos de objeto de trabalho, tem possibilitado pensar acerca do ensino de línguas, das relações de poder estabelecidas pelos sujeitos da escola, como também das formas que os alunos se posicionam diante dos discursos que os atravessam no espaço institucionalizado.

O ensino de línguas exige que o professor esteja sempre em contato com a língua alvo e suas particularidades. Por isso, fiz dois cursos de imersão em inglês, o primeiro na *California Language School*, em Los Angeles, Estados Unidos, e o segundo na *English Studio*, em Dublin, Irlanda, onde pude trocar experiências com

professores especializados em ensino de Língua Inglesa para estrangeiros.

Nesses cursos, aprimorei minhas habilidades linguísticas e didáticas, além de vivenciar a cultura e a língua em situações reais. Cursei também *Implementing Rigorous, Coherent Writing Curriculum K-1*, na Columbia University, Nova York, onde analisamos como crianças nativas e estrangeiras passam pelo processo de letramento da Língua Inglesa. Esta experiência, em particular, permitiu que eu compreendesse melhor como se dá a aquisição da *L1* no caso de alunos nativos e, no caso de alunos estrangeiros, a aquisição da *L2*.

Minha trajetória acadêmica não aconteceu de forma linear, como habitual. Primeiramente, graduei-me em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, quando eu ainda não atuava como professora, na qual me formei em 2009. Trabalhei como secretária bilíngue e pensava em continuar na área administrativa. Contudo, a sensação de fazer um trabalho repetitivo, sem estímulo ao conhecimento e crescimento profissional, provocou o interesse em mudar de área profissional.

Após a conclusão da graduação, ingressei no curso de pós-graduação em Língua Portuguesa, em que pude confirmar que a minha relação com os estudos da linguagem estava além da compreensão da língua como um signo linguístico e o meu foco, em hipótese alguma, era ensinar a língua unicamente por meio da gramática normativa.

Em 2010, iniciei minha carreira como professora em uma escola no município de São Gonçalo. Posso dizer que aquela aula mudou a minha vida. *Eu* não escolhi ser professora de língua inglesa, eu fui escolhida pelo magistério. Na verdade, demorou um pouco para eu me reconhecer como professora de línguas, logo eu, uma aluna que teve tanta dificuldade para aprender inglês. Quando compartilho a minha história de aprendizagem com meus alunos, eles não acreditam, mas acho essencial dividir com eles a minha experiência de aluna de língua inglesa, porque, muitas vezes, os alunos estão no lugar em que eu já estive; por essa razão, procuro mostrar para eles que não estão sozinhos e, principalmente, que o percurso de aprendizagem não é feito sozinho e, muito menos, é um percurso fácil.

1.2 Minha trajetória em curso de idiomas

Para mim, a aprendizagem da língua inglesa não foi uma tarefa fácil. Estudei 8 anos e meio em um curso de idiomas no município de São Gonçalo, no qual eu não conseguia entender uma palavra que os professores diziam. Até hoje, lembro-me do primeiro dia de aula, em que a professora fez uma pergunta, mas eu não soube responder. A professora pacientemente me perguntou: “*How are you?*”, em português, eu disse que não tinha entendido a pergunta, com a esperança de que ela traduzisse ou falasse uma palavra em português, mas a professora, por sua vez, gesticulou e tentou me ajudar através de mímica, o que não deu certo e, por fim, a professora desistiu e deu sequência à aula.

Duas vezes por semana, eu vivia momentos extremamente angustiantes. Para não cometer erros na aula, eu me mantinha em silêncio, torcendo para não ser vista pelos professores e, talvez, se eu tivesse sorte, o professor se dirigiria a mim duas ou três vezes. Não esqueço os exercícios de repetição (*Drills*), os diálogos que éramos obrigados a repetir frase por frase (alguns eu me lembro até hoje), os exercícios gramaticais, mas tudo aquilo não fazia sentido algum para mim, porque não passava de comandos automáticos e descontextualizados. Contudo, aos 11 anos, eu não pensava que haveria outras formas de aprender e, se houvesse algum problema, esse problema não seria a metodologia, muito menos o curso e, sim, unicamente meu.

Naquele tempo, no final dos anos 90, a internet se tornava popular, mesmo que de forma modesta no Brasil, junto com os celulares e a TV a cabo. As informações e a comunicação estavam em processo de transformação e o único momento que eu tinha contato com a língua inglesa, fora da sala de aula do curso de idiomas, era às sextas-feiras. O curso oferecia uma sessão de filme em inglês e com legenda em inglês; mesmo sem entender, eu ia e tentava me acostumar com aqueles sons e tentava, mesmo que ingenuamente, ler a legenda.

Hoje, quando entro na sala de aula, relembro cada momento que passei enquanto aluna de inglês. A primeira coisa que vem à minha cabeça é o sentimento de pânico e ansiedade no primeiro dia de aula, o medo da prova oral e as horas angustiantes na sala de aula. Por isso, minha prática tem sido norteadada pelo uso de metodologias e abordagens de ensino que melhor se adaptem à realidade dos

alunos, para que estes sejam vistos como centro da aula, a fim de consolidar a aprendizagem do meu aluno, com o foco na competência comunicativa e não na perfeição da gramática normativa. Sendo assim, proponho que meu aluno crie conexões entre o que ele aprende na sala de aula e o que ele vivencia no dia a dia.

Dentre as diversas atividades realizadas em sala, sempre que possível, trabalhei com temas transversais, que abordaram, além da língua inglesa, várias disciplinas (Português, Matemática, Ciências, Geografia), cuja proposta reflexiva sobre rupturas tornou a atividade mais significativa para os alunos. Em outras palavras, a escola deve naturalizar tais rupturas “[...] necessárias para construir uma sala de aula que corresponda aos anseios de seus principais atores, alunos e professores”. (BOHN, *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 81)

Com isso, consigo formar um aluno com repertório mais amplo e capaz de olhar para o outro, permitindo que ele entenda os papéis sociais de todos aqueles sujeitos inserido na escola, entenda e se conscientize de suas responsabilidades discursivas, além de ressaltar quais discursos circulam nos espaços da escola, quais estão presentes na sala de aula e em suas falas.

Em seguida, abordaremos alguns fatores que resultaram no surgimento desta pesquisa.

1.3 O surgimento da pesquisa

O ensino de língua inglesa na escola regular visa tornar o aluno capaz de ler e escrever na língua alvo, focando a compreensão de estruturas gramaticais menos complexas e, principalmente, a internacionalização de palavras isoladas, ensinadas por grupos lexicais, permitindo que o aluno esteja apto a realizar provas para escolas de elite e, ao término do ensino médio, o aluno tenha um bom desempenho no vestibular.

O domínio da segunda língua é uma exigência da sociedade contemporânea e, pelo fato de a língua inglesa ser considerada uma língua de prestígio, pode-se dizer que ser bilíngue deixou de ser um diferencial e passou a ser um fato primordial na formação do aluno, que, por sua vez, é exposto à língua inglesa cada vez mais cedo na escola. Nesta pesquisa, falaremos especificamente da educação bilíngue

em língua inglesa.

Apesar da posição de destaque dada pela escola, com propagandas que atraem os pais, com o intuito de captar novos alunos, a língua inglesa, no caso da escola pesquisada, ainda é considerada uma disciplina secundária. Trata-se de uma disciplina que é retirada da grade semanal quando há alguma palestra, ensaios, apresentação, festas ou qualquer outro tipo de evento da escola. Além de ser a única disciplina da grade curricular que não reprova o aluno – o que poderia ser um ponto positivo, já que o intuito seria a aprendizagem qualitativa e sem cobranças de provas, testes, simulados e trabalhos. No entanto, há diversas avaliações a cada bimestre, como também pontos de participação nas atividades realizadas na sala de aula.

A forma como a disciplina de língua inglesa é vista na escola não me surpreendeu. É recorrente o discurso de que a aprendizagem da língua inglesa acontece, primordialmente, em cursos de idiomas ou em escolas no exterior (cursos de intercâmbio). O que me surpreendeu foi que os alunos tinham conhecimento de como a aula de inglês era desvalorizada pela escola e, por isso, eles reproduziam os enunciados das professoras regentes, da direção da escola e dos responsáveis. Os alunos constantemente diziam que não estudavam e não se dedicavam porque “inglês não é uma disciplina como português ou matemática” ou “inglês não é importante porque não reprova”. Todavia, diariamente, eu propus aos meus alunos pensar a importância da quebra de discursos cristalizados e presentes em seus dizeres.

Refletir como os alunos se reconhecem como sujeitos e a influência da escola na educação bilíngue está longe de ser um processo simples. Corroboramos com Liberali (2018, p. 25), quando a autora afirma que “a escola como um microcosmo da sociedade mascara as relações de poder que regem as ações que as constituem”. Compreendemos que os indivíduos se constituem na relação com o social e na relação com outros indivíduos, como também vários fatores externos influenciam na constituição da posição-sujeito.

No papel de professora de língua inglesa, e pelo fato de a pesquisa ter sido realizada no contexto escolar, falaremos especificamente da influência da escola no sujeito-aluno e, conseqüentemente, na influência das relações de poder implícitas na interação na sala de aula. Por essa razão, pensamos a escola como um lugar determinante na constituição dos sujeitos.

No próximo capítulo, traremos o embasamento metodológico da pesquisa.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os discursos que circulam na ação do sujeito-aluno contextualizam acontecimentos históricos e sociais por meio da linguagem dos enunciados e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. A Análise do Discurso, doravante AD, nos possibilita encontrar multidimensões resultantes da interação dos sujeitos com o mundo, enquanto realidade e linguagem, enquanto produção social de forma e sentido.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2005, p. 34)

De fato, para a AD, o discurso não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que determinam os momentos antes, durante e após a produção textual. Segundo a autora (op. cit.), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (ORLANDI, 2005, p. 15)

O discurso pode também ser um enunciado, uma palavra, uma pausa, até mesmo um silenciamento e o que vai ancorar a esse discurso é a noção de sentido; “Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como se originando em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”. (ORLANDI, 2005, p. 35)

Em seguida, discorreremos acerca da metodologia utilizada na pesquisa e a escolha da aplicação do questionário.

2.1 A opção metodológica

A pesquisa é pautada numa abordagem autoetnográfica Versiani (2005), corroborando aos estudos discursivos de Bakhtin (2011), Maingueneau (1997; 2008;

2010; 2014; 2015), Orlandi (2005; 2007), aos estudos sociais de Bourdieu (2008) e aos estudos da Linguística Aplicada de Lagares (2018), Rajagopalan (2003; 2013; 2019), Stubbs (2002). Diante das considerações e reflexões acerca da constituição do sujeito-aluno no contexto da sala de aula de língua inglesa, buscamos, por meio dos blocos temáticos, observar a complexidade de formações discursivas em que está inserido este sujeito quando significa suas relações com a instituição de ensino e, principalmente, com a língua inglesa.

A base bibliográfica da pesquisa se desenvolverá em três eixos: o primeiro é voltado para a constituição de um estado da arte das pesquisas sobre políticas linguísticas; o segundo, com ênfase em pesquisadores da Linguística Aplicada, será mobilizado para esclarecer conceitos e investigações acerca das relações entre sujeito e escola; o terceiro será utilizado para aprofundar o domínio sobre teorias do discurso, a serem utilizadas para a análise dos questionários.

A pesquisa foi realizada na escola onde atuei como professora de língua inglesa de 2012 a 2018, por considerar que haveria a possibilidade de investigar alguns questionamentos que surgiram durante a minha trajetória acadêmica e profissional, tais como: levando em consideração o contexto da pesquisa, dos participantes e a complexidade no processo de aquisição da língua inglesa no âmbito escolar: (1) De que forma as relações de poder interferem/contribuem na constituição do sujeito-aluno? (2) Como os alunos se posicionam diante dos discursos escolares que os atravessam? (3) Os alunos apresentam resistência no processo de aprendizagem da língua inglesa ou é uma questão identitária? (4) Como se constitui o sujeito-aluno no contexto da sala de aula de língua inglesa?

Os sujeitos da pesquisa são 23 alunos do quinto ano do ensino fundamental dos anos iniciais, referente à antiga quarta série. Trata-se de uma instituição privada, situada em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro. A escola atende nos turnos da manhã e da tarde e recebe alunos entre 2 e 11 anos. O corpo discente é composto por grupos sociais distintos, pertencentes às classes média e alta, o que faz da comunidade uma variante identitária a ser levada em consideração quando se coloca em jogo a constituição dos sentidos de sujeito escolarizado, implicado nas relações sociais.

Na busca de compreender como o sujeito-aluno se constitui diante das relações de poder implicadas nos discursos sobre a língua inglesa, mais precisamente na escola, e também na relação comigo, propus analisar os discursos

dos alunos, extraídos por meio do questionário, do qual buscamos a regularidade nos enunciados, e, a partir deles, pensar em ações que visam minimizar as dificuldades na aprendizagem e trazer a língua inglesa para vida dos alunos.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de encontrar caminhos que permitissem romper antigos paradigmas a respeito da língua inglesa, através da análise dos enunciados encontrados nas respostas dos alunos. Permitindo, assim, o aumento de interesse e da participação dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Posiciono-me discursivamente como professora de língua inglesa e pesquisadora, sendo assim, compreendo que a problematização das questões expostas é pertinente à pesquisa, como também aos sujeitos inseridos na instituição de ensino.

A pesquisa visa compreender como esse aluno se constitui como sujeito-aluno, inserido em um espaço institucional onde forças determinam os modos de identificação com a língua inglesa e podem interferir no processo de aquisição de língua inglesa desses alunos.

Os objetivos específicos constituem em:

1. Através da análise discursiva do questionário, buscamos levantar demandas, lacunas e resistências em relação à escola, no que concerne à aquisição da língua inglesa.
2. Contribuir, a partir desta investigação, para a discussão e aprimoramento acerca da aquisição de língua inglesa como língua adicional, a partir de um enfoque que leve em consideração o sujeito-aluno escolarizado.
3. Propor discussões e iniciativas que visem superar as lacunas, atender as demandas e reduzir as resistências desses alunos em relação à aquisição da língua inglesa.

Portanto, a fim de compreender as questões elucidadas e outras delas depreendidas, esta pesquisa propôs a análise dos discursos dos alunos. Para tal, o questionário foi guiado pelas seguintes perguntas:

1. O que você acha da língua inglesa?
2. Por que você deve aprender a língua inglesa?
3. Você usa a língua inglesa no seu dia a dia?
4. A língua inglesa é importante para sua vida?
5. Você acha que precisará da língua inglesa futuramente? (Caso a resposta seja afirmativa) Por que precisará?

6. Você gosta da aula de inglês?
7. O que você mais gosta ou menos gosta da aula de inglês?
8. O que você mudaria na aula de inglês?

Após a aplicação do questionário, foi realizada a transcrição das respostas dos alunos, totalizando o montante de 184 respostas. Sob a lente analítica discursiva, compreendemos que algumas respostas não representam um enunciado, por essa razão, optamos por dividi-las em quatro blocos temáticos:

1. O que você acha da língua inglesa?
2. Você utiliza a língua inglesa no dia a dia?
3. A língua inglesa é importante para o futuro?
4. O que você mudaria na aula de inglês?

O *corpus* da análise extraído do questionário foi realizado na escola em que iniciei minha vida docente. Trabalhei nessa escola por sete anos e, por eu ser a única professora de língua inglesa da escola, pude conhecer todas as turmas. As aulas de inglês no ensino fundamental – nos anos iniciais – aconteciam duas vezes por semana, com a carga horária de 30 minutos cada aula, o que me permitiu vivenciar as descobertas acadêmicas dos alunos, a ânsia por novos conhecimentos na língua inglesa e na cultura em geral, podendo, assim, proporcionar outras descobertas, expandir seus horizontes e aprender a língua inglesa de forma lúdica e contextualizada.

A escolha da turma pesquisada se deu por dois motivos significativos. Primeiramente, por se tratar de uma turma que pude acompanhar desde o início da vida escolar dos alunos – Educação Infantil (intitulado Pré-escolar I, trata-se do ano de entrada na escola, aos três anos de idade) até a conclusão do Ensino Fundamental dos anos iniciais (5º ano, os alunos têm dez e onze anos, aproximadamente). Fator este que intensificou uma relação de identificação e respeito, pois pude acompanhar o crescimento e amadurecimento dos alunos. Ou seja, tanto a turma quanto eu construímos um convívio semanal para além da sala de aula, resultando na construção de uma relação mútua de amizade, afetividade e, conseqüentemente, uma atitude mais atenta e mais reflexiva da minha parte.

[...] a linguagem tem um papel importante na vida emocional já que fornece aos indivíduos, inseridos em diversos grupos culturais, nos diversos momentos históricos, um conjunto de categorias concretas para definir seus

conteúdos. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 22).

O segundo motivo evidencia uma turma com características bastante peculiares. Ao mesmo tempo em que os alunos demonstravam interesse nos conteúdos e discussões abordados na sala, os mesmos apresentavam bastante resistência na aprendizagem da língua inglesa, independente de serem expostos diariamente a conteúdos em língua inglesa. O que me fez buscar entender quais discursos circulavam naquele espaço institucional, através de seus dizeres, a fim de tornar as aulas mais atrativas e, mesmo que de forma simplista, propor aos professores de língua inglesa um olhar atento aos discursos e às condições histórico-sociais em que os alunos (re)produziram discursos. A minha compreensão era de que os alunos não se identificavam com a língua inglesa, por fatores que envolvem a dificuldade da língua inglesa e/ou desidentificação com a língua.

É importante ressaltar que, como professora de língua inglesa da turma, não tenho um lugar neutro no processo de produção de sentidos. Coloco-me em posição em que eu possa analisar os discursos dos alunos, por meio da materialidade linguística do questionário, a fim de compreender as condições de produção de sentidos na sala de língua inglesa.

As questões levantadas na pesquisa estão além dos documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa no país. Essas inquietações e esses questionamentos feitos por mim, no decorrer de todos esses anos na sala de aula, são questões que envolvem o meu relacionamento com os alunos, a identificação dos alunos com o ensino da língua inglesa e como eles se veem nessa dinâmica de ensino-aprendizagem da língua. Buscamos, por meio desta pesquisa, mostrar as relações de poder e os efeitos de sentidos que circulam na sala de aula.

No sentido mais geral, podemos observar as divergências e convergências dos enunciados apontados para uma mesma formação discursiva; embora os sentidos sejam próximos, não são idênticos. Ancoramo-nos à teoria bakhtiniana acerca da relação da rede de enunciados que tecem as relações dialógicas e polissêmicas no âmbito escolar, como também na teoria da análise do discurso, compreendida aqui como uma teoria transdisciplinar (BAKHTIN, 2010, 2011; MAINGUENEAU, 1997, 2008, 2010, 2014, 2015; ORLANDI, 2004, 2005, 2007; FOUCAULT, 2004, 2009).

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição

ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) cercadas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Para tanto, o *corpus* foi organizado em quatro blocos temáticos: 1. O que você acha da língua inglesa? 2. Você utiliza a língua inglesa no dia a dia? 3. A língua inglesa é importante para o futuro? 4. O que você mudaria na aula de inglês?; nos quais buscamos compreender quais discursos estão presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa, uma vez que observo a fala dos alunos como uma materialidade linguística repleta de aspectos sociais e ideológicos.

Diante do que foi exposto, a pesquisa se enquadra no campo autoetnográfico (VERSIANI, 2005), uma vez que se deu diante da observação e autorreflexão da minha prática docente, como também da recorrência de algumas perguntas que eu buscava compreender. Sendo assim, é impensável afirmar que a minha presença na sala de aula foi determinante na constituição daqueles sujeitos no decorrer das aulas, já que eu também estava inserida no grupo social.

[...] enfatizando as singularidades de cada sujeito-autor, enquanto o termo etno localizaria, parcial e pontualmente, estes mesmos sujeitos em um determinado grupo cultural. Assim poderíamos pensar em autoetnografias como espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o “encontro das subjetividades”, a interação de subjetividades em diálogo. (VERSIANI, 2005, p. 87)

Além de afetar os alunos diariamente na sala de aula, durante a pesquisa também interferi em seus dizeres ao produzir as perguntas do questionário que desencadeou no *corpus* da pesquisa. Deparei-me, nesse momento da investigação autoetnográfica, com a necessidade de descrever os pressupostos e subentendidos implícitos no questionário, ou seja, descrever tudo que havia de significativo na elaboração das perguntas.

A análise do *corpus* da pesquisa foi feita em dois momentos. Primeiramente, fizemos a análise dos pressupostos e subentendidos das perguntas do questionário, a fim de compreender quais efeitos de sentidos, que surgem na voz da professora e pesquisadora, estão em jogo nos enunciados. Em seguida, tratamos da análise dos enunciados dos alunos divididos em blocos temáticos, dessa forma, analisamos não somente os discursos que atravessam os alunos acerca da língua inglesa, por meio da análise de suas respostas, mas também os discursos que atravessam a

professora e pesquisadora, por meio da análise das perguntas.

2.2 Abrindo caminhos para a análise: roteiro do questionário

O roteiro do questionário foi baseado na observação feita por mim no decorrer desses sete anos em sala de aula. O mesmo ocorreu na elaboração das hipóteses. No quadro abaixo, exemplificamos os instrumentos investigativos que nos guiaram na produção das perguntas do questionário (DAHER, 2016).

Quadro 1 - Roteiro do Questionário

| OBJETIVO | ASSERÇÕES | PERGUNTA/ROTEIRO |
|---|--|---|
| Entender o que os alunos pensam sobre a língua inglesa. | Os alunos consideram a língua inglesa difícil e complexa, principalmente <i>speaking e listening</i> . | 1. O que você acha da língua inglesa? |
| Compreender quais fatores (externos ou internos) fazem os alunos aprender inglês. | Os alunos têm planos e/ou expectativas do que farão no futuro. | 2. Por que você deve aprender a língua inglesa? |
| Avaliar o nível de exposição à língua e uso diário. | Os alunos utilizam a língua inglesa para jogar, escutar música e assistir a filmes. | 3. Você usa a língua inglesa no seu dia a dia? |
| Definir a importância do inglês na vida do aluno. | Nossa hipótese é de que a língua inglesa seja importante: - Os alunos admiram a cultura dos países de língua inglesa. - Os alunos consomem diversos tipos de entretenimento em inglês. | 4. A língua inglesa é importante para sua vida? |

| | | |
|---|--|--|
| Levantar possibilidades de uso da língua inglesa a longo prazo. | A língua inglesa está, cada vez mais, presente na vida das pessoas. Nossa hipótese é de que o aluno precisará saber a língua inglesa, principalmente no âmbito profissional. | 5. Você acha que precisará da língua inglesa futuramente? (Caso a resposta seja afirmativa) Por que precisará? |
| Especificar como o aluno se sente na aula de inglês. | Os alunos apresentam desinteresse durante as aulas: - Os alunos não se identificam com o IP e/ou a metodologia. | 6. Você gosta da aula de inglês? |
| Avaliar as preferências dos alunos na aula de inglês. | Os alunos gostam de atividades mais lúdicas, principalmente quando a atividade tem referência com a vida social: músicas, viagens, filmes e jogos. | 7. O que você mais gosta ou menos gosta da aula de inglês? |
| Propor mudanças na minha prática como professora de LE. | Os alunos optariam por outros instrumentos de ensino, como: vídeos, músicas e games. | 8. O que você mudaria na aula de inglês? |

Fonte: DAHER, 2016.

Sob a ótica da análise do discurso, observamos as formações discursivas (FD) constituindo sentidos não somente sobre as relações de poder históricas e sociais que repercutem na sala de aula de língua inglesa, mas também a respeito dos sujeitos inseridos naquele lugar social, podendo assim interferir no processo de aquisição da língua adicional do aluno e, conseqüentemente, na constituição do sujeito-aluno.

2.3 Uma língua com ruídos: bloco temático

Considerando as oito perguntas do questionário, analisaremos os enunciados que resultam em formações discursivas distintas. A repetição de outros enunciados ditos anteriormente e retomados pelo sujeito de forma inconsciente é a condição necessária para o acontecimento do discurso, deslocando efeitos de sentidos responsáveis por criar a ilusão no sujeito de que ele está no controle do seu dizer. Podemos nos deparar com respostas que não caracterizam um enunciado, tratando-se de uma sequência discursiva ou um segmento de texto (BAKHTIN, 2011). Por essa razão, agrupamos os enunciados em quatro blocos temáticos, cujos sentidos que circulam são passíveis de similaridade ou não.

Quadro 2 – Blocos temáticos

| | |
|--|---|
| 1. O que você acha da língua inglesa? | 2. Você utiliza a língua inglesa no dia a dia? |
| 1.1. Chato, mas legal: 2 1.2. Bonita: 1 1.3. Importante: 13 1.4. Legal e um pouco difícil: 1 1.5. Difícil: 2 1.6. Muito difícil: 3 1.7. A língua mais falada no mundo: 1 | 2.1. Sim: 9 2.2. Não: 8 2.3. Apenas na aula de inglês: 4 2.4. Mais ou menos: 2 |
| 3. A língua inglesa é importante para o futuro? | 4. O que você mudaria na aula de inglês? |
| 3.1. Sim: 2 3.2. Sim, porque posso falar com estrangeiros: 1 3.3. Sim, porque farei intercâmbio: 3 3.4. Sim, porque viajarei: 6 3.5. Sim, porque quero ter um bom emprego: 10 Não: 1 3.6. Sim: 2 | 4.1. Nada: 14 4.2. Aumentaria a carga horária: 2 4.3. Menos exercícios escritos: 1 4.4. Trabalhos de recorte e colagem: 1 4.5. Aumentaria a quantidade de exercícios: 2 4.6. Dificultaria a matéria: 1 4.7. A fala: 1 A língua: 1 4.8. Nada: 14 |

Atentamo-nos aos acontecimentos linguísticos, por isso buscamos construir

critérios de análise ancorados pela análise do discurso. Detenhamo-nos a mapear as regularidades no processo de produção discursiva dos meus alunos. Após perceber as semelhanças nas respostas, partirei para os deslocamentos e diferenças nos enunciados agrupados em paráfrases.

Em seguida, falaremos sobre a escola pesquisada e sua organização pedagógica.

2.4 O *locus* da pesquisa

A escola é uma instituição privada, situada no bairro Grajaú, na cidade do Rio de Janeiro; a escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo alunos da Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental (anos iniciais).

A instituição em que realizei a pesquisa oferece em sua grade curricular duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol. Os alunos estudam espanhol uma vez por semana, porém essa disciplina é oferecida somente para as turmas do ensino fundamental I – anos iniciais (segundo ao quinto ano). As aulas de inglês são extensivas a todos os alunos em idade escolar, da Educação Infantil – Maternal III (três anos), Pré I (quatro anos) e Pré II (cinco anos) até o último ano do ensino fundamental – anos iniciais (primeiro ao quinto ano – dos 6 aos 10 anos).

As turmas da Educação Infantil têm em sua grade curricular um tempo semanal de 30 minutos de aula de língua inglesa. Já as turmas do Ensino Fundamental I – anos iniciais têm dois tempos de aula, totalizando 1 hora de aula de língua inglesa semanal.

Referimo-nos aos alunos em idade escolar porque a escola recebe crianças a partir dos dois anos (maternal II). Nessa turma, a professora desenvolve competências cognitivas, coordenação motora, lateralidade, independência e cooperação. Por ser uma série introdutória à rotina escolar e por ainda estarem no processo de aquisição da língua materna, a turma do maternal II (faixa etária de 2 anos), especificamente, não participa das aulas de inglês.

Apesar de a escola não possuir um projeto bilíngue, os alunos iniciam os estudos da língua inglesa na Educação Infantil, aos 3 anos de idade (maternal II). Há uma forte exigência por parte dos pais que os alunos tenham um vasto

conhecimento na língua estrangeira, sejam falantes autônomos da língua, aprendam a cultura de países cuja língua oficial é a língua inglesa, principalmente a cultura dos Estados Unidos e do Reino Unido (Inglaterra), desconsiderando os demais países que não possuem a língua inglesa como idioma oficial.

Segundo o projeto político pedagógico da escola, sua metodologia e seus ensinamentos são norteados nos princípios da liberdade, responsabilidade e solidariedade, visando o desenvolvimento pleno dos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania e conscientizando-os do papel que deverão exercer na sociedade.

A proposta político pedagógica da escola é coerente com o que consideramos apropriado para a realização de um ensino plural, uma vez que considera todos os sujeitos envolvidos no processo educacional; além de dar voz ao sujeito-aluno, também o encoraja a pensar criticamente e refletir sobre o seu papel em uma sociedade tão múltipla, por meio de projetos e discussões em sala.

Na próxima seção, discorreremos acerca dos alunos que participaram da pesquisa.

2.5 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 23 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) pertencentes às classes média e alta, moradores do bairro Grajaú e dos bairros próximos à escola. O corpo discente é proveniente de grupos sociais distintos, pois também há alunos bolsistas moradores das comunidades próximas à escola.

Os sujeitos foram meus alunos desde os quatro anos de idade quando ainda estavam no segundo ano da Educação Infantil – Pré II (nomenclatura utilizada na escola). Durante os sete anos em que trabalhei na escola, acompanhei o crescimento e amadurecimento desses alunos. Nossa relação era muito próxima, havia interesse por parte dos alunos pela aula de língua inglesa, tornando as aulas de inglês um momento de imersão cultural.

Todavia, na medida em que os alunos cresciam, a meu ver, o que parecia ser um movimento natural na aprendizagem, o aumento de interesse pela língua

inglesa, por ser a língua utilizada nos jogos, filmes e vídeos acessados por eles diariamente, foi observado como sendo o oposto. Uma das asserções era de que a língua padrão (STUBBS, 2002) ensinada e valorizada na escola não era reconhecida pelos alunos como a língua utilizada por eles.

Na seção a seguir, falaremos da coleta de dados da pesquisa e da aplicação do questionário.

2.6 A coleta dos dados: questionário

A escolha da aplicação do questionário se deu diante da necessidade de ouvir os dizeres dos alunos, sem que eles fossem afetados com a minha presença na sala de aula, podendo, assim, comprometer a credibilidade das respostas ou induzir os alunos a responderem as perguntas de acordo com as minhas expectativas.

É relevante dizer que acompanho essa turma desde 2012. Ministrei aulas de língua inglesa para esses alunos desde a Educação Infantil (Pré II) ao último ano do Ensino Fundamental – anos iniciais (5º ano). A aplicação do questionário ocorreu na sala de aula do quinto ano do turno da manhã, no dia 29 de março de 2018, no horário em que os alunos não tinham atividades escolares para realizar e, conseqüentemente, não atrapalharia o cronograma de aulas dos alunos.

Nesses momentos livres, foi permitido que os alunos conversassem, desenhassem, brincassem, porém deveriam permanecer na sala de aula. Vale ressaltar que uma professora regular da turma aplicou o questionário, a fim de que não houvesse uma interferência significativa na resposta dos alunos devido à presença da professora de língua inglesa.

Era comum que durante as aulas de inglês conversássemos sobre assuntos diversos que envolvessem países de língua inglesa. *Eu* diria que esses momentos eram o ápice da aula, porque os alunos demonstravam muito interesse. Durante as aulas de inglês, eu falava em inglês e português com os alunos. Todavia, mesmo priorizando a compreensão e participação dos alunos na aula, observei que o interesse dos alunos diminuiu com o passar dos anos significativamente, fazendo os alunos se apropriarem de discursos sobre a dificuldade da língua inglesa: “não entendo nada da sua aula”; “você fala embolado”; “consigo jogar em inglês, mas não

consigo entender você”.

No próximo capítulo, ressaltaremos as relações de poder na sala de aula de língua inglesa no âmbito escolar.

3 RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

As instituições de ensino buscam acompanhar as exigências do mundo globalizado, que, por sua vez, tem produzido muito interesse na publicidade através de programas de ensino bilíngue ou projetos isolados de ensino de língua estrangeira, a fim de adquirir novos alunos, uma vez que apresentam uma proposta de ensino de língua atual e inovadora.

Deparamo-nos com o primeiro conflito de interesses, antes mesmo dos alunos entrarem na sala de aula, os pais projetam seus desejos de que seus filhos tenham um ensino bilíngue e se tornem fluentes na língua alvo, como também projetam suas frustrações e dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

As escolas propagam a ideia de imersão linguística na língua inglesa através de um ensino interativo e gradativo, o que motiva os pais a matricularem seus filhos, diante das demandas sociais e políticas que a sociedade contemporânea estabelece. Corroboramos a tese de Lagares (2018, p. 17), ao associarmos a ideia de língua ao desenvolvimento gradual das competências linguísticas dos alunos por meio de atividades comunicativas.

Nas palavras de Lagares (op. cit.), os participantes de uma comunidade de fala desenvolvem com o passar do tempo “habilidades para lidar com a diversidade das interações”. Por essa razão, Lagares (op. cit.) compreende que “a língua só pode ser produto de uma série longa e complexa de intervenções políticas, não isentas de conflito, sobre a realidade social da linguagem”.

Diante dessa reflexão acerca da língua, torna-se relevante falar sobre a contribuição ou interferência das variáveis sociais na aprendizagem do segundo idioma. Embora alguns pais não sejam fluentes na língua inglesa, eles escolheram que seus filhos aprendessem a língua inglesa como segunda língua.

Tornou-se geral a consciência de que a fase de “seleção” de um idioma ou de uma variedade para ser língua oficial e padronizada, embora tenha se apresentado na abordagem clássica do planejamento sob a forma de uma escolha racional, depende, na realidade, das relações de poder e das hierarquias sociais. (LAGARES, 2018, p. 24).

Antes de iniciar o ano letivo, a escola realiza uma reunião com os pais e

responsáveis para esclarecer dúvidas, explicar metodologias de ensino e apresentar o corpo docente. Nesse momento, surgem as primeiras projeções dos pais e/ou responsáveis acerca do professor, e não hesitam em perguntar sobre: 1. Formação acadêmica; 2. Experiência no ensino de língua estrangeira em escolas ou em escolas de idiomas; 3. Metodologia utilizada na sala de aula; 4. Realização de cursos no exterior (intercâmbio e/ou viagens); 5. Utilização da língua inglesa durante as aulas; e, por fim, a pergunta mais recorrente, 6. Utilização da variante britânica, reconhecida como a variante de prestígio.

É comum que haja um equívoco na compreensão do inglês-padrão, doravante IP, e o inglês inteligível e gramaticalmente correto, referimo-nos aqui à pronúncia da língua. De acordo com Stubbs (2002), o inglês-padrão é a variedade estipulada pelo sistema educacional europeu.

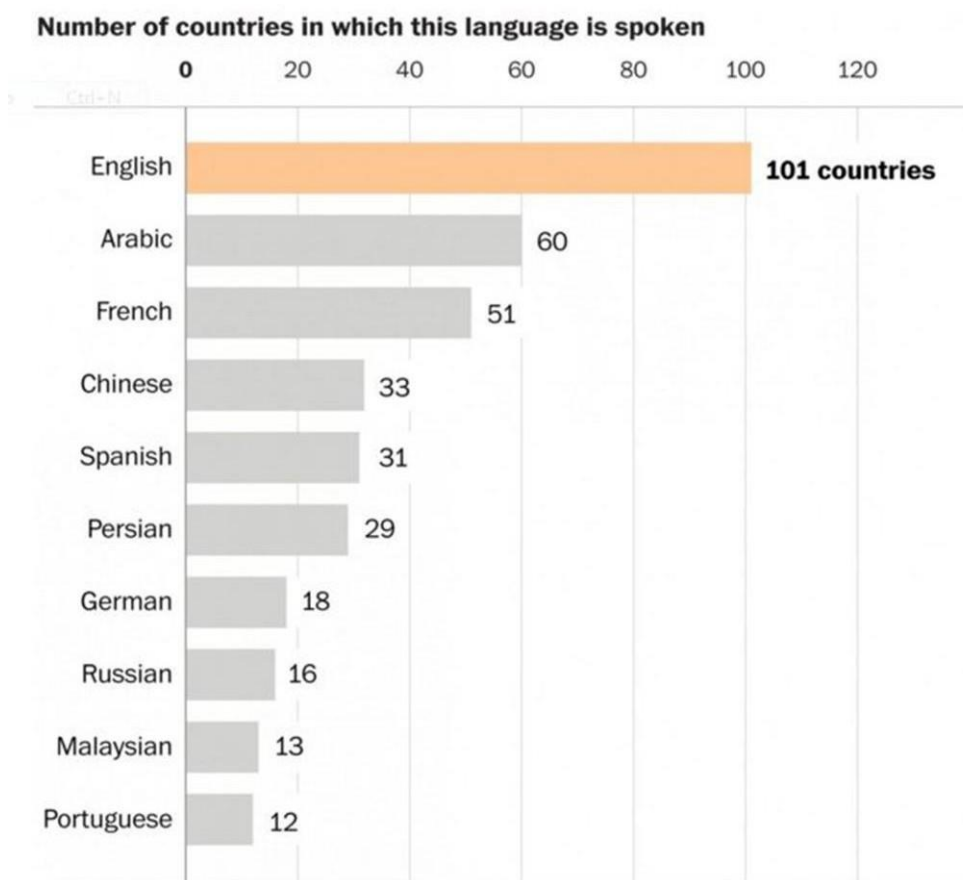
[...] o IP é a variedade cobrada e apropriada no sistema educacional britânico; reciprocamente, o sistema tem sido uma importante força padronizadora e uma importante fonte da autoridade institucional do IP. O IP não pode ser de fato definido independentemente de suas funções na escola e outras instituições fundamentais. (MILROY & MILROY, 1985; STUBBS, 1986; 2002, p. 101).

A língua inglesa é a língua oficial em 35¹ países e a língua falada em 101 países, o que resulta em aproximadamente 527 milhões de nativos da língua inglesa pelo mundo. Nada mais natural que o inglês tenha se expandido e seja reconhecido como a língua franca (STUBBS, 2002).

Como já foi dito anteriormente, o prestígio da língua inglesa é inquestionável; o linguista indiano Rajagopalan (2003, p. 65) critica o *status* do inglês sob o ponto de vista geopolítico, social e econômico, e afirma que “a maior prova disso é que, quando a língua é considerada de menor prestígio, é quase sempre qualificada como ‘exótica’ ou até mesmo com um ‘dialeto’, e não como uma ‘língua’ propriamente dita”.

¹ Fonte: The Washington Post.

Gráfico 1 - Número de países que falam inglês

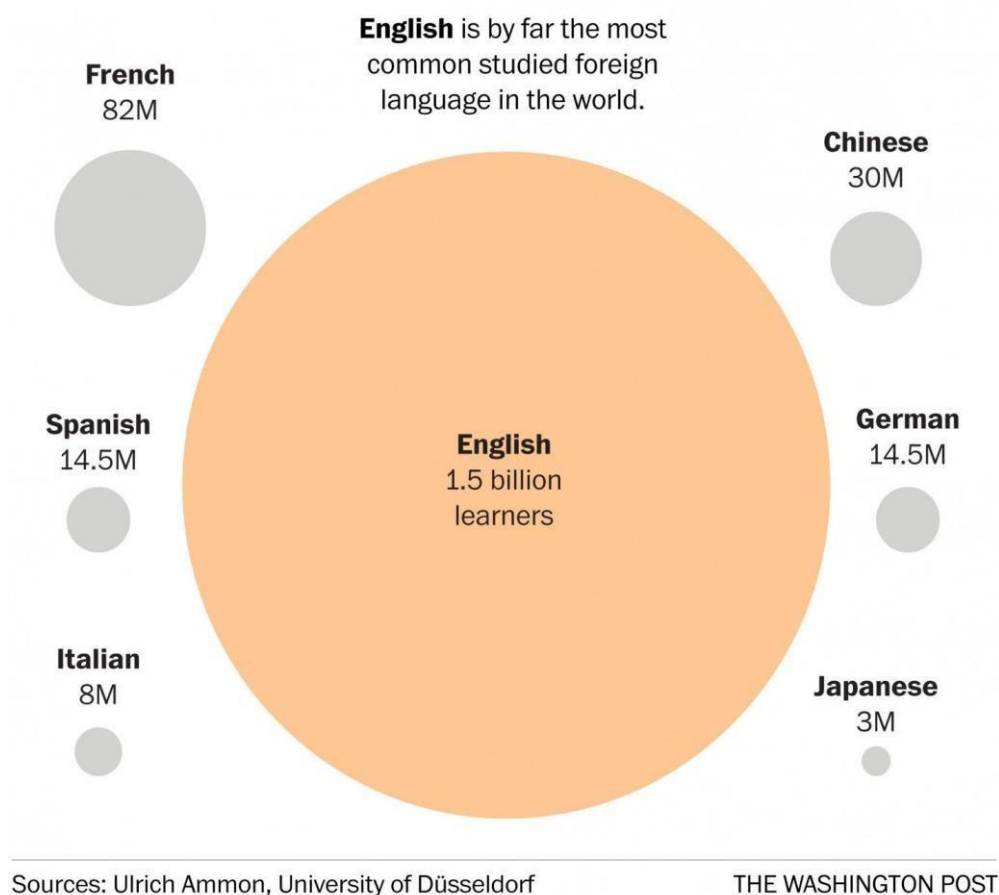


Sources: Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition THE WASHINGTON POST

Fonte: The Washington Post.

O gráfico acima demonstra que a língua inglesa é falada em 101 países, o que justifica a influência da língua inglesa no mundo. Talvez, por se tratar de uma das línguas estrangeiras mais aprendidas, deixando para trás diversas línguas também importantes economicamente, como o francês, por exemplo, a língua inglesa é fortemente influenciada pelos seus aprendizes, que, coletivamente, constroem e intervêm na língua em função de suas posições ideológicas, identitárias, culturais e sociais. Podemos observar essas afirmações no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Inglês é a língua adicional mais estudada no mundo



Além da compreensão da relação de poder que a língua inglesa exerce nas relações sociais, Stubbs (2002, p. 105) defende a ideia de que não há uma variante mais importante que a outra. Todavia, o autor (op. cit.) reconhece que há variantes reconhecidas e valorizadas por serem utilizadas pela classe dominante. É preciso, com urgência, adequar o ensino às mudanças estonteantes em nível político mercadológico, cultural, social e de *status* no ensino da língua adicional.

Cabe destacar que Stubbs distingue a falácia entre falar corretamente e falar sem sotaque. Segundo o autor (op. cit), “Falar ‘corretamente’ é, no mais das vezes, tomado *em si mesmo* como prova de que alguém é bem-educado: juízos avaliativos frequentemente se baseiam nos sons vocais que as pessoas emitem”. Ainda de acordo com Stubbs (op. cit),

As pessoas tratam o IP como se fosse um produto natural e esquecem a base ideológica da sua autoridade, embora a difusão do inglês internacional esteja obviamente ligada a movimentos históricos e econômicos e à colonização. As línguas-padrão não se reproduzem a si mesmas, embora seja parte de sua ideologia a tendência a iludir as pessoas na crença de que se reproduzem; e isso, por sua vez, é uma parte essencial de sua

capacidade social. A real produção do IP é deixada no mistério de uma mercadoria pronta e acabada. (STUBBS, 2002, p. 107)

A ideia de que há uma maneira certa e uma maneira errada de falar é difundida em todas as áreas de conhecimento, o mesmo ocorre na sala de aula de língua inglesa. Um lugar onde quem domina a língua, a cultura e os acontecimentos histórico-sociais do outro é visto como detentor do conhecimento. Todavia, essa cultura linguística tradicional deve ser transformada e disassociada do ensino de línguas.

Por lidar com o preconceito linguístico e resistência à língua padrão, Stubbs (2002, p. 81) propõe o “ABC ensino de língua na escola”. De acordo com o autor (op. cit.), o plano (A) engloba os campos da linguística, “direciona-se para o ensino, devem compor e sustentar a formação do professor” (p. 81). O plano (C), por sua vez, abrange todas as relações interacionais que os sujeitos terão “para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade que ele participa” (p. 82). Destacaremos aqui o plano (B), já que refere-se exclusivamente ao ensino-aprendizagem de língua na escola.

No plano (B) aparecem os quatro motores principais que, nesta proposta, devem impulsionar o *ensino-aprendizagem* da língua na escola: (i) o estudo da variação linguística, (ii) a prática da reflexão linguística sistemática e consciente (por meio de pesquisa), (iii) o desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (alinhas também à prática da oralidade), e (iv) o estudo de gêneros textuais (orais e escritos). (STUBBS, 2002, p. 81)

Referimo-nos à resistência dos alunos às variantes da língua ensinada na escola, visto que a escola não é uma escola bilíngue e, por essa razão, utiliza a língua portuguesa para ensinar a língua adicional. Ou seja, a relação estabelecida entre professor-aluno se dá, na maior parte do tempo, por meio da língua materna.

Por essas razões, os centros particulares de ensino de língua inglesa começaram a crescer no Brasil a partir da década de 70, em decorrência da percepção da elite acerca da importância do ensino de inglês em um mundo globalizado. Também devido à crença popular na eficiência dessas instituições, elas passaram a ser não só responsáveis pelo ensino de inglês no Brasil como também a fazer desse ensino um poderoso negócio. Para Walker (2003 *apud* BARCELOS, 2008), a força e existência desses cursos de inglês compartilham da mesma crença de que não é possível aprender inglês na escola regular.

Alinhando-se a Walker (op. cit.), Paiva (2003 *apud* BARCELOS, 2008), ressalta que o prestígio dos cursos de idiomas relacionaram razões econômicas e sociais, porque, segundo Paiva (op. cit.), o cenário de ensino de inglês no Brasil ainda é complexo no que se refere ao ensino de qualidade, porque comumente as classes privilegiadas têm acesso garantido ao ensino privado e o oposto ocorre com as classes menos favorecida.

A maior parte dos alunos apresentou as razões que os levam a aprender a língua inglesa. Nesta pesquisa, ao serem indagados, os alunos enumeram as razões: viajar para o exterior, jogar jogos online, comunicar-se com pessoas de qualquer parte do mundo, adquirir um bom lugar no mercado de trabalho, participar de um programa de intercâmbio ou cursar uma faculdade no exterior, entre outros fatores.

Além das motivações socioeconômicas e sociais, a presente pesquisa mostrou que é comum que o professor de língua inglesa se depare com enunciados como: “inglês é mais difícil que português”; “inglês não tem muitas regras gramaticais”; “o que torna inglês difícil é a fala”; “inglês é uma língua embolada”; entre outros.

Compreendemos que a língua reflete e representa a cultura, a crença e a identidade de um povo. Sendo assim, diante da minha prática docente, aprender uma língua adicional está para além de reproduzir sons inexistentes na língua materna ou compreender estruturas gramaticais distintas. Aprender e ser capaz de reproduzir a língua inglesa de forma autônoma é imergir num campo social, cultural e linguístico até então desconhecido pelo aprendiz.

Alinhamo-nos a Bernard Spolsky (2004: 17 *apud* LAGARES, 2018) quando o autor destaca que é por meio da adequação e da escolha que o falante opta por usar uma determinada variante da língua, pois notamos as políticas linguísticas atuando em seu dizer. Nas palavras de Spolsky (2014: 17 *apud* LAGARES, 2018), a política linguística é configurada por três componentes inter-relacionados:

O primeiro deles é o das práticas reais dos membros de uma comunidade de fala, que definem uma política linguística “real”. [...] O segundo [...] o dos valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala a cada variedade e variante e suas crenças em relação à importância desses valores. [...] O terceiro [...] esforços de alguns membros da comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar as práticas linguísticas deles, assim como para forçá-los ou encorajá-los a usar uma variedade diferente ou mesmo uma variante diferente. (SPOLSKY, 2012: 5 *apud* LAGARES, 2018, p. 28)

Ao pensar o funcionamento da sala de aula pelo autor, por meio do viés da política linguística, Spolsky (2014: 17 *apud* LAGARES, 2018, p. 28) define essa corrente linguística através de “práticas”, “valores”, “crenças” e, por último, a “gestão”. É recorrente, na sala de aula de língua adicional, que o aluno que possui mais conhecimento cultural e linguístico da língua queira sobrepor o seu dizer de forma autoritária e desconsidere ou desvalorize a variante utilizada pelo outro.

Observamos que o terceiro componente teve uma posição de destaque em relação aos primeiro e segundo componentes (SPOLSKY, 2004: 17 *apud* LAGARES) como o mais recorrente durante as aulas no desenvolvimento desse estudo, uma vez que observamos o sujeito-aluno como centro de nossa pesquisa.

Na próxima seção, traremos reflexões acerca da sala de aula como um espaço de diálogo, que permite e estimula o diálogo entre o sujeito-aluno e os sujeitos da escola.

3.1 Vozes sociais na sala de aula: um espaço de diálogos

Os estudos linguísticos desmembraram a linguística estruturalista, cujos objetivos eram desenvolver a aplicação de suas teorias em linguagem num âmbito social, provocar a ruptura na construção de saberes linguísticos e aprofundar os estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas na interação oral e escrita.

O lugar social ocupado por cada sujeito não é apenas um lugar de poder (FOUCAULT, 2009). Compreendemos a sala de aula como um espaço de relações de força, sejam elas simbólicas (BOURDIEU, 1975, 2008; HANKS, 2008) ou psíquicas, como ocorre em toda situação estabelecida pela linguagem. Sendo assim, a escola tomada como lugar legitimado e propagador de discursos estabelece consciente e inconscientemente relações de (des)identificação do sujeito-aluno com a língua, o ensino, o professor e o lugar social em si.

É uma forma de poder que faz os indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por sua consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 2009, p. 235)

Na perspectiva de ensino-aprendizagem, a interação em sala de aula é o

espaço mediador entre aluno-professor. Todavia, o professor é interpelado pela ideologia e pelo discurso escolar, definido por Orlandi como discurso autoritário (ORLANDI, 2004) e legitimado pela instituição de ensino, capaz de criar um ambiente baseado exclusivamente no seu dizer, excluindo toda possibilidade de outros sentidos e outros discursos.

Segundo Bakhtin (*apud* FARACO, 2009), a linguagem é composta por palavras tecidas a partir de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Bakhtin olha para a linguagem não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado (BAKHTIN, 2009, p. 56).

Sendo assim, o sujeito-aluno contrapõe-se à concepção de língua enquanto sistema de regras. Diante dessas considerações, podemos dizer que, para Bakhtin, a língua é tomada como um fenômeno social, “dialogização das vozes sociais”, da interação verbal realizada através de enunciados. A noção discursiva bakhtiniana é atravessada por diversas vozes que ecoam outros discursos dentro dos muros da escola e para além dela.

Em outras palavras, “o verdadeiro ambiente de um enunciado” (p. 227), é o plurilinguismo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se encruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais. (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 58)

O dialogismo se constrói na diferença, ou seja, nas relações são estabelecidas entre enunciados diferentes, fazendo com que a construção dos sentidos surja de vozes diferentes. Sendo assim, o sujeito se apodera de um enunciado já existente anteriormente e se apropria dele; todo enunciado estabelece relação com enunciados pré-existentes influenciando e sendo influenciado por outras produções discursivas.

Não podemos ensinar uma língua sem antes refletir sobre o seu funcionamento e a receptividade deste ensino. Alinhamo-nos a Bakhtin (2011 *apud* PAIVA, 2014, p. 289) ao definir que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Por essa razão, é necessário que seja feita a escuta dos dizeres dos alunos e busque analisar toda complexidade de seus enunciados, para que assim possamos compreender discursivamente como se há uma relação conflituosa e/ou de resistência com o ensino da língua inglesa.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN *apud* PAIVA, 2014, p. 297).

De acordo com Barthes (1978, p. 12), “Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso sua expressão obrigatória: a língua”. A língua pode mais do que imaginamos, ela pode ser capaz de autorizar e desautorizar a fala de um sujeito, desde que este sujeito seja detentor desde poder. Ainda nas palavras de Barthes:

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: ordo quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação. (BARTHES, 1978, p. 12)

Diante da afirmação de Roland Barthes (op. cit.), podemos considerar que o sujeito-aluno que não domina a língua escolarizada, nem utiliza a variante de prestígio, se vê diminuído e, quando possível, reage através da resistência ao ensino autoritário. Barthes (1978, p. 43) salienta de forma crucial a opressão do ensino vivenciado por alunos: “[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele vincula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”.

Orlandi (2005) sugere uma tipologia dos discursos segundo o grau de reversibilidade: baixo para os autoritários; algum para os polêmicos; amplo para os discursos considerados lúdicos. O discurso escolar, a nosso ver, enquadra-se naquilo que a autora define como um discurso autoritário. Isto porque na sala de aula quem determina o sentido é o discurso escolar, em suas múltiplas funções: administrativas, pedagógicas, terapêuticas. Os gestos de interpretação são definidos pela escola, e não cabe ao aluno enunciar sentidos outros na maioria das vezes.

As escolas permanecem em nossa memória social, pois trazem sentidos dominantes e geram o apagamento de outros sentidos. De tal modo que a língua inglesa ensinada na escola possibilita que o sujeito-aluno se identifique ou não com os discursos que ali atravessam, influenciando no modo como este sujeito se inscreve na vida social e na relação de identificação com o grupo social do qual faz parte como sujeito do seu discurso. Dominique Maingueneau (2015) relaciona o discurso escolar aos sujeitos inseridos na instituição e aos gêneros discursivos:

O discurso escolar, por exemplo, tem por núcleo os gêneros segundo os quais os professores e alunos se relacionam; mas o discurso escolar integra muitos outros gêneros: as reuniões de professores, as circulares do Ministério da Educação, os livros didáticos, etc. (MAINGUENEAU, 2015, p. 67-68)

A instituição de ensino afeta continuamente os indivíduos, uma vez que propõe, em alguns contextos, um ensino autoritário e homogêneo, podendo assim ignorar a identidade do aluno e desconsiderar seu capital cultural. De acordo com Bourdieu (2008), a escola forma o *habitus* de classe, uma vez que a escola cobra a língua legitimada e, conseqüentemente, censura o *habitus* do aluno. Sendo assim, ao estabelecer um padrão linguístico de prestígio, a escola não possibilita que todos os alunos sejam vistos como sujeitos.

A escola e, conseqüentemente, a língua, o professor, a família, a mídia e todo contexto histórico-social em que o aluno se encontra, obtêm grande importância no processo de identificação do aluno com o ensino de língua inglesa, como também com o discurso escolar, visto anteriormente como um discurso autoritário.

Grande parte das escolas brasileiras (BARCELOS, 2008), particularmente no que tange o ensino de língua inglesa, (des)autoriza ou censura a língua dos alunos, impondo o uso do inglês-padrão (STUBBS, 2002), gerando uma disputa política entre os falantes da língua (LAGARES, 2018; RAJAGOPALAN, 2003; 2013), que não fazem uso das normas constituídas historicamente. A língua aceita pela instituição de ensino no âmbito da língua inglesa é comumente conhecida como a língua padrão. Corroboramos a Stubbs (2002) no que se refere à complexidade do conceito do inglês-padrão.

Trata-se de um conjunto de formas lexicais e sintáticas particulares (como *child* em vez de *bairn*, e *we were* em vez de *we was*). Essas formas exibem uma considerável variação estilística: os falantes do IP podem ser tão formais, casuais, polidos ou rudes quanto qualquer outra pessoa. [...]. O IP, por conseguinte, não é um dialeto geográfico (como os dialetos ingleses não-padrão), mas um dialeto social. É a língua materna de uma classe social: essencialmente, os falantes cultos da classe média, embora outros falantes o usem para alguns afins. (STUBBS, 2002, p. 104)

Esse conflito entre a língua utilizada pelo aluno e a língua ensinada na escola exalta a relação de força simbólica determinada pelos sujeitos em posição de prestígio. Há relações de força em toda situação estabelecida pela linguagem. Stubbs (2002, p. 110) considera que “é necessário um equilíbrio que, ao mesmo tempo, reconheça a importância educacional e social do IP, e também respeite o

background linguístico das crianças”.

A escola, no imaginário dominante, é o espaço institucionalizado e legitimado socialmente de transmissão de saberes, na maioria das vezes, seculares e relativos à vida em sociedade. Discursivamente, não podemos ignorar que há outros sentidos em curso, embora não dominantes, enquanto que, para a escola, a atividade do professor é a função de transmissão de saberes. Nós tomamos a sala de aula como um espaço que permite ao aluno ampliar as possibilidades de comunicação com o mundo e favorece a compreensão e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar as relações de sentido que o cerca.

Foucault (2009, p. 232) destaca que “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas”. Segundo o autor (op. cit.), para compreender as relações de poder, deve-se analisar as formas com que os sujeitos resistem a esses lugares e às relações de poder, as quais Foucault nomeou de “lutas antiautoritárias” (FOUCAULT, 2009).

1) São lutas “transversais”; isto é, não são limitadas a um país. Sem dúvida, desenvolvem-se facilmente e de forma mais abrangente em alguns países, porém não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...] 6) Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determinada quem somos. (FOUCAULT, 2009, p. 234-235)

Para Bourdieu (1975), a escola é um lugar de reprodução da ordem social vigente e isso faz parte da sua própria lógica. Ainda sob a ótica de Bourdieu (2008), a escola é um campo, ou seja, lugar de relações. Há um conjunto de regras que regulam esse campo e, conseqüentemente, regulam nossos corpos (alunos / professores / diretores / secretários etc.).

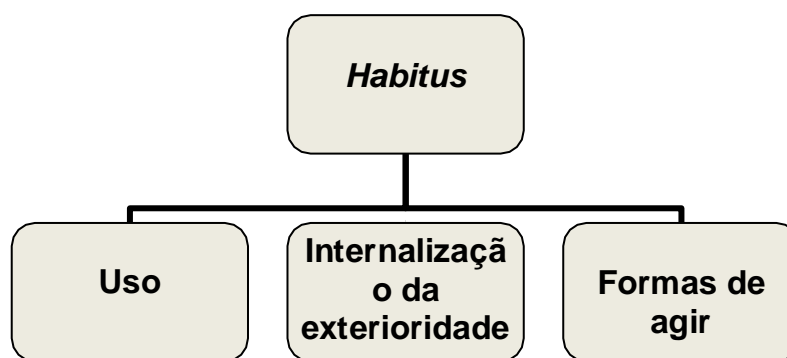
O sistema educacional é um sistema de exclusão do saber não escolarizado. A escola, tradicionalmente, valoriza as culturas de prestígio, as práticas privilegiadas socialmente e deixa de lado as práticas que não são restritas à cultura privilegiada. O aluno é constituído por várias culturas de diferentes tipos. Todas elas têm sua relevância e constituem a formação do sujeito.

De acordo com Bourdieu (2008), a escola forma o *habitus* de classe, uma vez que a escola cobra a língua legitimada e censura o *habitus* do aluno. O *habitus*

bourdieusiano se subdivide em muitos fatores distintos que se estendem numa série de elementos, da gramática à fala, à gestualidade, à ideologia linguística e ao espaço (HANKS, 2008, p. 21).

Em outras palavras, ao estabelecer um padrão, a escola não possibilita que todos os alunos sejam vistos como sujeitos. Ainda de acordo com Bourdieu (*apud* HANKS, 2008), *habitus* é um sistema de esquemas de percepção de apreciação e de ação. Trata-se de um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo, que nos permite perceber, agir e evoluir como sujeitos.

Figura 1 – Esquema de percepção, de apreciação e de ação social



Fonte: BOURDIEU, 2008.

Segundo Bourdieu, os fatores externos são estruturantes e constituem o princípio gerador das características de um grupo. Sendo assim, o *habitus* é um fator determinante da subjetividade na ordem social. Em outras palavras, é a forma do indivíduo ler/entender a sociedade e o mundo ao seu redor.

Rajagopalan (2009) retoma o conceito de escola como “estrutura de poder”, através do educador Michael Apple (*apud* RAJAGOPALAN, op. cit. p. 30), e ressalta as relações de poder implícitas na instituição de ensino, além de reconhecer a posição-sujeito no âmbito escolar como “Esse sujeito precisa se transformar em um agente, rompendo a estrutura esmagadora no processo”.

As escolas não somente controlam as pessoas: elas também controlam significados, Como elas preservam e distribuem o que é percebido como ‘conhecimento legítimo’ – conhecimento que ‘todos nós devemos ter’, as escolas conferem legitimação ao conhecimento de determinados grupos. Mas isso não é tudo, porque a capacidade de um grupo de tornar seu conhecimento ‘o conhecimento para todos’ está relacionada ao poder que esse grupo detém no âmbito político e econômico. Poder e cultura precisam ser vistos, portanto, não como estes estatísticos com nenhuma conexão entre si, mas como atributos de relações existentes numa sociedade. Eles são entrelaçados dialeticamente, de modo que o poder e controle

econômico são interconectados a poder e controle cultural. (APPLE, *apud* RAJAGOPALAN, 2009, p. 30)

Segundo Rajagopalan (op. cit. p. 30), a escola privilegia os interesses do Estado, todavia, o linguista também fala de outra forma de o sujeito se posicionar na instituição de ensino, “[...] vislumbrar uma possível rota de saída para o sujeito, que o permita libertar-se das garras da estrutura que se esforça o tempo todo para aprisioná-lo”.

No próximo capítulo, tratemos à luz alguns conceitos que serviram de base para a pesquisa e que deram suporte à análise dos enunciados dos alunos.

4 CONCEITOS DE BASE PARA PESQUISA

Assumimos uma concepção polifônica da linguagem de Bakhtin (2009, p. 56) “como um fenômeno sempre estratificado”. Bakhtin compreende a língua para além de um sistema sincrônico e homogêneo, o autor define o conceito de língua vinculado aos valores ideológicos e sociais. Sendo assim, a língua é essencialmente dialógica. Sob a perspectiva da dialogização das vozes sociais, a teoria bakhtiniana define que:

O encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (BAKHTIN, 2009, p. 58).

Bakhtin voltou-se para as relações dialógicas, transformando o modo de ver as relações que implicam a linguagem e vinculam o ensino de língua a uma ação contextualizada.

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de outro alguém, como o representante dos enunciados de outra pessoa; isto é, se ouvirmos na voz dela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente (microdiálogo, a que nos referimos anteriormente). (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 67)

A língua sob a ótica da Análise do Discurso é entendida como uma forma materializada da fala. Segundo Orlandi (2005), as marcas linguísticas são pistas para o analista do discurso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. Sendo assim, é fundamental que a análise tenha como base a materialidade linguística imposta pela sociedade.

O interesse do analista do discurso está no funcionamento da língua e não na sua função. A língua é heterogênea, capaz da troca da falha, do vazio e a falha é constitutiva da língua. A visão da língua como um sistema, um código de signos que o aluno deve codificar e decodificar em sua representação gráfica, ou seja, ler e escrever, com argumentação coesa e coerente, é bastante rasa e limitadora.

Não nos baseamos na visão da língua como norma, como aquilo que é ou não permitido, isso porque se trata de uma visão limitadora, onde o sujeito-aluno é impossibilitado de resgatar aspectos históricos, culturais, sociais e discursivos, e, conseqüentemente, esse sujeito é impedido de produzir sentidos outros e se realizar de forma plena na/pela língua. Orlandi (2005, p. 17) reafirma as palavras de Pêcheux (1975): “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Falar de língua é falar de produção de sentidos², onde os discursos que atravessam os sujeitos estarão sempre presentes na sua fala, no seu modo de agir, na escolha da sua vestimenta, no corte de cabelo, entre outras formas de se comunicar, não apenas como sujeito-assujeitado, mas como aquele que faz algo com o seu dizer. Em outras palavras, o que é dito se inscreve discursivamente e diferencia o sujeito dos demais, pois é apenas na diferença que o sujeito inclui o outro no seu discurso e dele se distingue. Nas palavras de Bakhtin:

No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta do sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010, p. 66)

Ao relacionar o modo que Bakhtin compreende as produções de sentido do sujeito-aluno com a sala de aula de língua adicional, propomos que a aula de língua inglesa possibilite uma viagem não programável para o aluno, onde tudo pode ser possível por meio do uso língua, que, por sua vez, é capaz de ativar a memória afetiva do aluno.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Importa ainda lembrar que a busca do aluno pela realização na/pela língua é inevitável e cabe a ele (re)significar o seu dizer e o dizer do outro. Contudo, em determinados espaços sociais e institucionais, o dizer do aluno é apagado e invalidado, e isso não é diferente na sala de aula de língua inglesa. O sujeito-aluno

² Relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. (ORLANDI, 2005, p. 47).

vive em constante luta para dar sentido àquilo que falta na língua ou é apagado de sua memória discursiva.

Com efeito, através da reflexão sobre a ordem das coisas com a ordem do discurso, a multiplicidade das formações discursivas (FDs) pode ocasionar uma relação contraditória na língua. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 21), “uma mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos. E é aí que se manifesta a relação contraditória da materialidade da língua e da história”.

Na próxima seção, falaremos das questões políticas da língua, que a nosso ver não é separável da ordem do discurso.

4.1 Políticas linguísticas

Os campos das Ciências Humanas são permeados por uma série de mudanças metodológicas, políticas e socioculturais, que impõem uma realidade e também condicionam as relações que os sujeitos terão com a própria língua (LAGARES, 2018) e, conseqüentemente, com a língua adicional.

A partir das revoluções políticas, sociais e econômicas, o ensino de inglês passou por diversas mudanças (BAECELOS, 2003; 2008; RAJAGOPALAN, 2013). Atualmente, notamos que a era tecnológica transformou significativamente o modo de interação entre os sujeitos, e essa mudança também é percebida na sala de aula. As informações estão cada vez mais rápidas e acessíveis a todos em qualquer lugar do mundo. Esse salto tecnológico alterou a maneira que significamos uma mensagem, uma vez que a comunicação se tornou mais rápida, dinâmica e visual. Então, ao pensar o ensino de língua adicional diante de tais mudanças, devemos aliar essas novas práticas desenvolvidas na sala de aula ao desenvolvimento pleno do aluno. Desta forma, precisamos rever os modos de significação do aluno com a língua adicional, com a escola e com o professor.

[...] “língua” entendida enquanto sistema linguístico discreto, construído, de fato, pelas instâncias políticas que a planificam, quanto sobre as diversas formas de “gestão” das falas e dos discursos. [...] a forma como exerce a autoridade normativa na seleção das formas linguísticas “legítimas” e os conflitos de poder em torno dela. Essas relações entre forças em conflito pelo controle da língua, em circunstâncias sócio-históricas concretas,

constituem o que denomino de *dinâmicas normativas*. (GUESPIN; MARCELLESI *apud* LAGARES, 2018, p. 45)

De acordo com as palavras de Guespin e Marcellesi, as intervenções que a língua sofre diariamente afetam o reconhecimento da identidade linguística, ideológica, discursiva e cultural do aluno, e é nessa relação dialógica ou na falta dela que o sujeito-aluno constrói seus espaços e significações tocados de uma só vez pelas relações de força e poder. Sob a ótica da política linguística, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua está para além da aprendizagem de um novo código ou uma única variante da língua.

Os estudos da linguagem política são influenciados por conceitos de diversas áreas dos estudos linguísticos, filosóficos e sociológicos. As questões glotopolíticas fazem parte das instituições que regem as políticas linguísticas, como também fazem parte das práticas sociais dos alunos e professores. A abordagem glotopolítica é um conceito pouco recorrente no campo da sociolinguística, que trata da linguagem em um formato político e as próprias práticas de linguagem (LAGARES, 2018).

Ancoramo-nos aos estudos de Lagares (2018, p. 38) no que tange à análise discursiva, já que para o autor “é precisamente mediante a análise discursiva que se evidencia a dimensão política dessas instâncias sociais que incidem sobre a linguagem”. Alinhamo-nos a Del Valle (2007: 14 *apud* LAGARES, 2018) ao relacionar as questões políticas da linguagem como uma ação política:

Situar a linguagem num âmbito de ação coletiva como é o da política tem inevitavelmente consequências para seu estudo. Por exemplo, o *poder*, a *autoridade* e a *legitimidade* passam a ser, imediatamente, categorias centrais para a análise de seu funcionamento, e a linguagem mesma, como ação política, exige ser definida como *fenômeno ideológico-discursivo*, isto é, como entidade dinâmica e em constante relação dialógica com o contexto. (DEL VALLE, 2007: 14 *apud* LAGARES, 2018, p. 38)

Na sala de aula de língua estrangeira, é comum que o professor corrija os alunos ou até mesmo que os próprios alunos corrijam seus colegas, está aí estabelecida uma atividade interacional com efeito da glotopolítica. Portanto, segundo Oliveira (2007: 91 *apud* LAGARES, 2018, p. 41), os falantes são excluídos por estarem engajados a “sistemas de poder”.

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes

para a manutenção de suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falantes, a luta dos seus falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. (OLIVEIRA, 2007: 91 *apud* LAGARES, 2018, p. 41)

A questão da disputa na sala de aula ocorre porque, de acordo com Rajagopalan (2007, p. 20), a política linguística “é um ramo da política e o palco ideal para o seu estudo é a ciência política”. Isso abre espaço para desassociarmos a linguística política da Linguística enquanto ciência dos estudos da linguagem. Rajagopalan (op. cit.) acrescenta:

A política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado, ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 21)

Os modos de ensino de língua adicional, suas metodologias e seus efeitos afetam a subjetividade do aluno, considerando que as relações sociais serão sempre marcadas por forças simbólicas (BOURDIEU, 2008) pré-existentes na dinâmica social da linguagem. Sendo assim, ressaltamos a importância de o aluno ser visto pelo professor como sujeito-autor do seu próprio dizer, já que se encontra em uma instituição de ensino na condição de cidadão brasileiro.

4.2 **A(s) possibilidade(s) da língua sob a ótica da Análise do Discurso**

Língua é poder, é o meio de proporcionar ação no mundo e é por meio dela que o sujeito tem condições de participar ativamente da sociedade e exercer o seu papel de cidadão crítico. Segundo Orlandi (2005, p. 22), “a língua é assim condição de possibilidade do discurso”. Em outras palavras, a língua não é somente um código ou um meio de comunicação – a língua é capaz de constituir o sujeito, torná-lo aquilo que ele é, e permitir que ele categorize tudo ao seu redor. Buscamos, por meio desta pesquisa, (des)construir discursos carregados de significação e repensar a educação de língua adicional (inglês) com um olhar mais crítico.

A língua como objeto de estudo deve ser considerada em seu uso real e social, com propósitos comunicativos reais e interlocutores em situações reais, uma vez que, na análise do discurso, a linguagem é vista como entidade não suficiente

em si mesma, mas unida por regras pragmáticas, alicerçadas na habilidade social do sujeito.

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). [...] A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. (BAKHTIN, 2011, p. 306)

De acordo com Rajagopalan (2003), a língua é marcada por forças sociais e, quando o sujeito utiliza a língua materna, revelam-se discursos que falam do próprio sujeito; todavia, quando o sujeito utiliza a língua adicional, ele é capaz de ampliar suas possibilidades no contato com o outro por meio da nova língua, resultando na transformação de como este sujeito entende e vê o outro.

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está referindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Sob a ótica da AD, o texto é compreendido através do seu contexto, como a materialidade linguística através da qual se pode chegar ao discurso, à relação entre a língua e a história. De acordo com Orlandi (2007, p. 77), “O texto é aqui concebido no quadro da teoria do discurso. Corresponde, pois, no plano analítico, ao que significa o discurso no plano teórico: unidade de significação cuja relação com as condições de problema é constitutiva”.

Orlandi (2007) debruça-se sobre o conceito de texto pela perspectiva discursiva.

Todo texto é tomado como parte do processo de interlocução. Assim, o domínio de cada um dos interlocutores é parcial a si e não tem unidade senão no (e pelo) texto. O texto é a unidade. Conseqüentemente, a significação se faz no espaço discursivo (intervalo) criado pelos (nos) interlocutores e em um contexto sócio- histórico dado. [...] Assim, como o texto não se esgota em um espaço fechado, o sujeito e o sentido também são caracterizados pela sua incompletude. (ORLANDI, 2007, p. 77)

Maingueneau (2015), por sua vez, compreende que os textos produzidos pelos indivíduos podem ser um meio de estudá-los em toda sua singularidade.

O “conteúdo” de uma obra é, na realidade, atravessado pela remissão às suas condições de enunciação. O contexto não está situado no exterior da obra, em uma série de invólucros sucessivos, mas o texto é a própria gestão

do contexto. Não há, de um lado, o universo das coisas e atividades mudas e, de outro, textos seriam, sua “imagem” mais ou menos modificada. (MAINGUENEAU, 2015, p. 77)

Os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que estão por vir. A AD sabe que na escrita ou na fala há uma escrita do inconsciente. Dá-se então o interdiscurso, que, segundo Orlandi (2005), disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2005, p. 31)

O discurso é compreendido como um conceito teórico constituído a partir de objetos simbólicos: textuais, escritos, falados, imagem, corporais, entre outros. Orlandi (2005, p. 21) define o discurso como “o efeito de sentidos entre locutores”. Da mesma forma que tomamos os dizeres dos sujeitos da pesquisa, na ordem do significativo, onde o discurso não se limita ao texto, podendo ser verbal ou não verbal, podemos lê-lo como uma rede de sentidos que dão a vez a diversos outros sentidos. Ainda nas palavras da autora:

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2005, p. 15).

No próximo capítulo, desenvolvi a descrição dos pressupostos e subentendidos implícitos nas perguntas do questionário e dos blocos temáticos. Procuramos relacioná-los aos estudos discursivos que embasaram esta pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Como o discurso escolar está repleto de significação em toda sua complexidade para analisarmos os enunciados do gênero questionário, foi necessário estabelecer um direcionamento para análise do *corpus*. Por essa razão, consideramos o aporte discursivo de Dominique Maingueneau (1997; 2008; 2010; 2014; 2015) e Mikhail Bakhtin (2011; 2013) e propomos identificar as tensões implicadas na produção de significação discursiva, como também as repetições no discurso do sujeito-pesquisador contextualizado a um acontecimento histórico e social, por meio dos enunciados, e as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Nas palavras de Pêcheux: “[...] o acontecimento que escapa à inscrição, não chega a se inscrever; o acontecimento é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido”. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

A próxima seção trata da análise dos pressupostos e subentendidos presentes nas perguntas do questionário.

5.1 Descrição dos pressupostos e subentendidos dos enunciados

A descrição dos pressupostos e subentendidos dos enunciados nos permite compreender a dinâmica da relação de força das vozes sociais implícitas no discurso da pesquisadora ao produzir o questionário. Segundo Faraco (2009, p. 59- 60), o Círculo de Bakhtin apresenta três dimensões para a dialogicidade do dizer: a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”; b) todo dizer é orientado para a resposta; c) todo dizer é internamente dialogizado.

Deve-se entender a AD como um instrumento interdisciplinar, que se torna válido na língua em determinadas situações, na história e através de sujeitos concretos. É de extrema importância que os signos de análise linguística integrem os fatos que compõem as práticas sociais da linguagem. Dessa forma, certifica-se que no dizer do sujeito-aluno será possível encontrar um conjunto de signos representantes de valores, normas, crenças e senso comum manifestado no plano linguístico.

[...] o esquecimento de número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. (PÉCHEUX, 1975, *apud* ORLANDI, 2005, p. 35)

A descrição das perguntas do questionário refere-se à minha voz, mais precisamente, à forma que me constituo discursivamente na posição sujeito-professora. Apesar de estar na sala de aula com meus alunos por todos esses anos, ainda há uma tentativa de interpretar alguns gestos e suas vozes que sinalizam os movimentos dos discursos na dinâmica da sala de aula de língua inglesa.

Ele é sujeito à língua e a história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2005, p. 50)

Busco realizar um exercício de escuta, posicionamento discursivo e reconhecimento dos papéis sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois compreendo que as exigências diárias impossibilitam que eu compreendesse as complexidades que tecem as relações discursivas. Portanto, falo aqui da posição sujeito-professora e, conseqüentemente, participante direta e indireta da produção de sentidos diversos, que variam de acordo com o espaço social e o tempo em que as enunciações são ditas.

A primeira pergunta – “O que você acha da língua inglesa?” – traz à discussão uma indagação sobre a forma que os alunos veem a língua inglesa, como eles se posicionam diante de uma língua adicional que já é parte da vida deles, como já foi dito anteriormente. **Pressuposto:** O aluno acha a língua inglesa importante. **Subentendido:** O aluno já tem alguma ideia formada da importância da língua inglesa.

A segunda pergunta – “Por que você deve aprender a língua inglesa?” – possui diversas vozes sociais implícitas. Ao analisar esse enunciado revelam-se outras vozes. **Pressuposto:** Você deve aprender uma língua. **Subentendido:** Você pode aprender uma língua adicional. Aqui, posiciono-me como sujeito-professora de línguas e deposito no meu aluno as minhas expectativas acerca da aprendizagem da língua inglesa, como há também uma tentativa de incentivar os alunos, que por diversas vezes se apresentam como incapazes de internalizar a língua estrangeira.

A terceira pergunta – “Você usa a língua inglesa no seu dia a dia?”

Pressuposto: A língua inglesa é usada no dia a dia. **Subentendido:** A língua inglesa faz parte da vida dos alunos.

A quarta pergunta – “A língua inglesa é importante para sua vida?”

Pressuposto: A língua é importante para vida do aluno. **Subentendido:** A língua possui relação com a vida.

Nos enunciados analisados acima, nota-se certa regularidade na voz da pesquisadora. Pressupõe-se que os alunos sejam diariamente expostos à língua inglesa, capaz de torná-la parte integrante dos seus interesses e no relacionamento com o mundo globalizado. Pêcheux ressalta uma hipótese, levantada por Achard, que se refere à regularidade no discurso:

[...] não encontraremos nunca, em nenhuma parte, explicitamente, esses discursos-vulgata do implícito, sob uma forma estável e sedimentada: haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de sério pelo qual uma “regularização” [...], sob a forma de remissões, de retomadas de efeitos de paráfrase. (PÊCHEUX *apud* ACHARD, 1999, p. 52)

A quinta pergunta – “Você acha que precisará da língua inglesa futuramente? (Caso a resposta seja afirmativa) por que precisará?” **Pressuposto:** A língua inglesa fará parte do futuro do aluno. **Subentendido:** A língua inglesa atuará como um mecanismo de comunicação com mundo. Os enunciados analisados estão ligados a outros enunciados ditos anteriormente. Entendemos esses enunciados por atribuímos uma relação entre “língua inglesa é usada no dia a dia” e “língua inglesa é a língua franca”.

Após a definição do esquecimento no discurso, faz-se necessário ressaltar o esquecimento no discurso na ordem da enunciação:

Podemos distinguir duas formas de esquecimento no discurso. O esquecimento números dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outras, e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. (PÊCHEUX, 1975, *apud* ORLANDI, 2005, p. 34-35)

O segundo esquecimento promove a ilusão de que o sujeito é capaz de expressar seus pensamentos livremente, podendo assim escolher suas próprias palavras e controlar os sentidos que elas carregam. A regularização discursiva tende a “ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem a perturbar a memória. [...] O acontecimento discursivo descola e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior”. (PÊCHEUX *apud* ACHARD, 1999,

p. 52)

A sexta pergunta – “Você gosta da aula de inglês?” **Pressuposto:** Identifica-se com a língua. **Subentendido:** É a língua da internet, das músicas, dos filmes, dos jogos etc. Por essas razões, subentende-se que o aluno goste da língua estrangeira. A sétima pergunta – “O que você mais gosta ou menos gosta da aula de inglês?” **Pressuposto:** Os alunos apresentavam desinteresse ou pouco interesse nas aulas de língua inglesa. **Subentendido:** De alguma forma os alunos poderiam se identificar com as aulas de língua inglesa.

A oitava pergunta – “O que você mudaria na aula de inglês?” **Pressuposto:** (Des)identificação com a língua, a metodologia, o material didático, a professora, entre outros fatores. **Subentendido:** Há alguma desidentificação dos alunos com a aula ou a língua.

Tornar-se-á mais claro compreender a influência da voz social da pesquisadora após a definição das vozes sociais pelo Círculo de Bakhtin:

[...] o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”). (FARACO, 2009, p. 58-59)

Apresentamos nessa seção a descrição dos pressupostos e subentendidos presentes nos discursos que me atravessam como professora/pesquisadora e se inscrevem na minha memória discursiva. Todavia, esses mesmos discursos inscritos na historicidade dos acontecimentos sociais e ideológicos, ao mesmo tempo em que interferem, também constituem o sujeito-aluno.

Em seguida, traremos a análise dos enunciados encontrados nos dizeres dos alunos, que tornaram possível a elaboração de uma série de asserções sobre os sujeitos da pesquisa, os alunos, cuja materialidade linguística presente em tais enunciados emitidos por eles serviu como *corpus* e possibilitou que compreendêssemos como eles se posicionavam diante das relações de forças e discursos presentes na sala de aula de língua inglesa.

5.2 Análise dos dizeres dos alunos

As respostas obtidas por meio do questionário foram transcritas na íntegra, sem qualquer correção, o que permite que ocorram divergências relacionadas às regras gramaticais normativas.

Os enunciados serão analisados sob a ótica da análise do discurso da escola francesa. Nossa concepção é de que a análise desses enunciados nos permitirá investigar os efeitos de sentidos atribuídos pelos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa como língua adicional.

Compreender o que é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2007, p. 21)

Sendo assim, compreender como esses alunos se constituem como sujeitos-alunos, inseridos em um espaço institucional, onde forças determinam os modos que significam suas relações de produção de sentidos com a língua adicional, a professora, a escola e os discursos que articulam cada um desses pontos, pode interferir no processo de identificação com a aquisição de língua inglesa desses alunos.

Na primeira seção da análise, apresento os enunciados que refletem os discursos dos alunos sobre a aprendizagem da língua inglesa e alguns traços constitutivos em seus discursos no que se refere à aquisição da língua.

5.2.1 Formações discursivas: o que os alunos pensam sobre a aprendizagem da língua inglesa

A aula de língua inglesa possibilita ao aluno o conhecimento sobre a língua materna por meio de comparações com a língua estrangeira nos vários níveis linguísticos. A abordagem comunicativa permite que o professor torne a sala de aula um ambiente promissor ao aprendizado, uma vez que não desconsidera o

conhecimento prévio do aluno e promove um conforto durante as atividades propostas pelo professor, por priorizar a interação. Sabemos que um ambiente onde apenas a língua estrangeira é aceita retira o aluno da sua zona de conforto, podendo assim causar resistência ou desinteresse.

Ao longo do tempo, a sala de aula era tomada como um espaço de conhecimento formal, autoritário e incapaz de considerar os sujeitos e seus discursos. Contudo, essa ideia tem mudado consideravelmente nos últimos anos. Consideramos aqui a língua sob a perspectiva discursiva, pois os alunos são vistos como sujeitos discursivos, que, diante do uso da língua são capazes de produzir enunciados e, ao mesmo tempo, consideram aqueles a quem se dirigem no processo de interação.

Aprender uma língua estrangeira é uma forma de estar conectado com pessoas em qualquer lugar do mundo. Mediante a globalização e a amplitude da comunicação, os alunos, de forma geral, apresentam interesses diversos em aprender uma língua estrangeira, principalmente a língua inglesa. A seguir analisaremos a primeira e a segunda pergunta do questionário. Essas perguntas compõem o primeiro bloco temático da análise discursiva: **1. O que você acha da língua inglesa? / 2. Por que você deve aprender a língua inglesa?**

As respostas 1, 5, 6, 8, 9 e 12 apontam para o mesmo discurso de dificuldade:

Resposta 1: Eu acho estranho porque todo mundo fala enrolado. Resposta 5: Eu acho muito difícil.

Resposta 6: É legal e um pouco difícil.

Resposta 8: Acho uma língua que é muito difícil de entender. Resposta 9: Muito difícil.

Resposta 12: Que é uma língua difícil de aprender.

No que se refere ao entendimento dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa, podemos dizer que, mesmo diante da aplicação de diversas metodologias e abordagens, cujo propósito é promover um ensino através da interação social e práticas sociais, alguns alunos se deparam com uma barreira – a aprendizagem da língua inglesa – como podemos observar nas respostas acima.

Esses enunciados remetem a outros enunciados que tomam a língua como um meio de comunicação que propaga uma relação de poder entre os sujeitos de uma comunidade de fala. Os sujeitos são capazes de qualificar e desqualificar a

língua que usam, por essa razão, pode-se dizer que a língua é um meio de “intervenção social” (COOPER, 1997 *apud* LAGARES, 2018, p. 25).

O sujeito do discurso produz enunciados diversos, podendo assim significar e ser significado em determinadas condições discursivas, que sustentam seu dizer e intervêm na produção de outros sentidos de outros falantes, que, por sua vez, se apropriam da língua inconscientemente, antes mesmo de iniciar seus estudos formais, no âmbito familiar, por exemplo. Mikhail Bakhtin (2011, p. 297) salienta que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes em um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Na resposta 1: “Eu acho estranho porque **todo mundo fala enrolado**”, o discurso de dificuldade é revelado quando o aluno faz o uso do adjetivo “estranho” para expressar incompreensão da língua inglesa no processo de aprendizagem. Para esse aluno, a escuta da língua, caracterizada por ele como “fala enrolada”, é o que causa certa estranheza. A compreensão do *listening* é uma das reclamações mais recorrentes dos alunos, assim como podemos observar na resposta deste aluno, que por sua vez também expressa essa preocupação em sua resposta e traz em sua fala a ideia de hegemonia da língua inglesa – uma língua falada e, conseqüentemente, compreendida por muitos, mas ainda não compreendida por ele.

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externa com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 293)

Observamos a repetição do emprego do adjetivo “difícil” no decorrer do questionário. Este adjetivo é constantemente encontrado nas falas que versam sobre a aprendizagem do aluno de língua inglesa. Nas respostas 5 – “Eu acho muito difícil” – e 8 – “Acho uma língua que é muito difícil de *entender*” –, os alunos utilizaram um adjunto adverbial de intensidade “muito”, que atua como marcador linguístico capaz de intensificar e trazer outros sentidos para o seu discurso. Aqui, é possível dizer que os alunos são atravessados por discursos que remetem à dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, o que pode resultar no

comprometimento da competência linguística em determinados campos da comunicação na língua alvo. Além disso, na resposta 8 podemos encontrar um enunciado que remete à dificuldade na compreensão oral, fator determinante no processo de aprendizagem.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 284-285),

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultura, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana.

Para Bakhtin (2011, p. 285), aprender uma língua consiste em “dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana”, em outras palavras, discursivamente pode-se determinar o domínio dos gêneros do discurso e a retomada de enunciados já ditos. Em consonância com Bakhtin, Eni Orlandi (2007, p. 28-29) compreende a língua em sua multiplicidade, capaz de ecoar diversas vozes e representar discursos distintos. De acordo com a linguista (op. cit.), em face da dimensão política da linguagem, o sujeito “está condenado a ‘significar’” tudo ao seu redor.

A resposta 6 – “É legal e um pouco difícil” –, aponta para dois enunciados distintos “legal” e “um pouco difícil”, articulados por uma oração coordenada adversativa, o que caracteriza que o aluno é atravessado por discursos adversos sobre a aprendizagem da língua inglesa. É posto em jogo o desafio em aprender uma língua estrangeira. Assim como o aluno demonstra ânimo e prazer em aprender uma nova língua, como podemos observar no uso do adjetivo “legal”; logo em seguida, utiliza substantivo masculino “um pouco”, que relativiza o discurso referente à dificuldade de aprender a língua inglesa.

Na resposta 9 – “Muito difícil” –, o aluno remete ao discurso da dificuldade em aprender a língua inglesa e, para isso, não utilizou muitos recursos linguísticos que tornassem possível entender nesse enunciado outros discursos. Uma coisa é dizer como na resposta 5 – “Eu acho muito difícil” –, outra coisa é dizer como na resposta 6 – “Eu acho um pouco difícil”. No sentido mais geral, ambos apontam para a mesma formação discursiva, mas devemos entender que, embora os sentidos sejam próximos, não são idênticos.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade

de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. (BAKHTIN, 2011, p. 282)

Resposta 12: “Que é uma língua **difícil** de *aprender*”. Nesta resposta, o adjetivo “difícil” qualifica o substantivo “língua”, o que nos possibilita relacionar essa fala às outras vozes, enunciados já ditos anteriormente, pois, aqui, o aluno se refere ao discurso da dificuldade em aprender a língua inglesa. Os efeitos de sentidos dos alunos vão além dos significados comuns. Em torno da dificuldade dos alunos em aprender a língua inglesa, os adjetivos “difícil” ou “chato” são empregados pelos alunos para caracterizar o que pensam sobre a aprendizagem da língua inglesa.

Para esses alunos, a aprendizagem da língua inglesa está longe de ser um processo fácil. Toda materialidade linguística analisada até aqui trouxe à luz dizeres silenciados, talvez pela minha presença na sala de aula, talvez pelos discursos que circulam na aula de língua adicional (inglês). Esses enunciados estão relacionados às condições de produção de discursos, que por sua vez revelam como o sujeito-aluno se constitui diante das relações de poder na sala de aula de língua inglesa.

É interessante observar que os alunos revelam ideologias que se aproximam e contrastam; além de (re)produzirem discursos acerca da dificuldade em aprender a língua inglesa, há também diferentes efeitos de sentidos quando são indagados sobre o que acham da aula de inglês, revelando igualmente a presença de diferentes discursos, que, por sua vez, apresentam as posições sujeito assumidas acerca de um mesmo tema.

Posicionando-se em discursos opostos, os alunos produziram sentidos de valorização e importância da aprendizagem da língua inglesa. A minoria, ao todo 5 alunos, reconheceram a importância em aprender a língua inglesa como língua adicional, como podemos observar nas respostas abaixo:

Resposta 3: Importante.

Resposta 13: Eu acho que a língua inglesa é muito importante para vida de todos porém quase todos os país falam essa língua.

Resposta 15: Muito legal, porque no futuro posso usá-la.

Resposta 18: Eu acho da língua inglesa que ela e uma das línguas mais faladas do mundo.

Resposta 23: Eu acho que a língua inglesa é boa para nós aprendermos uma língua nova.

Ao pensarmos a importância da língua, deparamo-nos com produções de sentidos que remetem a pouca ou alguma identificação com a aula de inglês, o que pode resultar na identificação com a língua inglesa.

Na pergunta “**6. Você gosta da aula de inglês?**”, dois alunos disseram que não gostam muito da aula de língua inglesa e não disseram mais nada, não embasaram suas respostas, o que dificultou uma análise aprofundada. Por essa razão, não temos materialidade linguística suficiente para entender suas respostas. O que pode caracterizar uma falha ou incompletude na pesquisa, já que, em consonância com Orlandi (2007, p. 21), compreendemos a materialidade linguística como “o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem confrontos ideológicos”.

Resposta 5: Mais ou menos.

Resposta 21: Mais ou menos, um pouco.

Ao todo, 21 alunos responderam que gostam das aulas de inglês, neste caso, podemos conceber que o gosto pela aula de língua inglesa é um discurso que prevalece no dizer dos alunos e reflete o mesmo efeito de sentido entre os sujeitos que participaram da pesquisa. A FD “gosto da aula de língua inglesa” reflete o modo como os sujeitos-aluno se posicionam no discurso.

Resposta 1: Sim porque é aula vaga. Resposta 2: Sim.

Resposta 3: Sim.

Resposta 4: Sim.

Resposta 6: Sim e da professora também. Resposta 7: Sim, porque a tia é legal.

Resposta 8: Sim gosto muito. Resposta 9: Sim. Dos (...) trabalhos. Resposta 10: Sim.

Resposta 11: Adoro.

Resposta 12: Sim.

Resposta 13: Gosto muito dessa aula.

Resposta 14: Sim eu faço vários trabalhos legais e gosto muito da professora.

Resposta 15: De tudo.

Resposta 16: Sim, eu gosto de aula de inglês. Resposta 17: Sim. Por que me traz conhecimento. Resposta 18: Eu gosto muito da aula de inglês.

Resposta 19: Adoro. É bem legal. Resposta 20: Bastante.

Resposta 22: Sim.

Resposta 23: Sim.

Na resposta 1, observamos que o aluno respondeu que gosta da aula, porque a considera “**aula vaga**”. Há a possibilidade de entender que o aluno se identifica tanto, a ponto de considerar a aula de inglês um momento prazeroso e pouco formal, por isso fez essa relação entre gostar da aula de inglês por ser uma aula vaga. Sendo assim, devo compreender a pluralidade dos sentidos do adjetivo “difícil” empregado por alguns alunos para salientar a relação deles com a aula de língua inglesa, que pode divergir em outros momentos do questionário.

Passamos à análise da segunda pergunta, a fim de compreender como os sujeitos se constituem a partir dos enunciados encontrados no primeiro bloco temático, para que, assim, identifique os discursos que transitam em suas falas, além de descrever em que momentos esses discursos se aproximam e se distanciam diante de perguntas distintas. Bakhtin (2011) salienta que todo enunciado possui traços constitutivos, uma vez que os estudos discursivos tomam a língua como uma unidade significativa e não como palavras isoladas ou uma oração isolada, cujo significado linguístico é compreendido, mas dificilmente é significativo fora de um contexto específico.

A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado³. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra. (BAKHTIN, 2011, p. 290)

Assim como não podemos desconsiderar os traços constitutivos do enunciado, sejam eles uma entonação, uma pausa, um ato falho, uma escolha lexical, o contexto em que aquele enunciado é dito, o mesmo ocorre com os efeitos de sentidos que circulam na sala de aula. O contexto escolar permite que alunos e professores vivenciem desafios diários que envolvem o sujeito-aluno e a língua, fatores centrais da pesquisa. Compreendemos aqui a linguagem como prática social interativa, uma vez que consideramos a comunidade na qual o aluno está inserido, o contexto das atividades propostas (MOITA LOPES, 1999, p. 421) e as relações de poder (FOUCAULT, 2009) implicadas na sala de aula.

Aprender uma língua estrangeira é uma tarefa diária. Ao passo que os alunos

³ Nós, evidentemente, a assimilamos como fator estilístico e na leitura muda de um discurso escrito. (N. da ed. Russa.)

que almejam aprender uma segunda língua devem se dedicar constantemente, não somente às tarefas dadas pelo professor na sala de aula, mas, principalmente, devem trazer a língua alvo para suas vidas, podendo, assim, tornarem-se capazes de produzir o seu próprio dizer na língua adicional.

Como decorrência da mundialização da comunicação, o falante de língua inglesa é capaz de se comunicar com pessoas ao redor do mundo, uma vez que a língua inglesa é compreendida como a língua universal ou a língua franca (BNCC, 2018); sendo ela a língua oficial de diversos países e a língua comercial global. Entretanto, num país tão diverso e plurilíngue como o Brasil, ainda nos deparamos com a propagação de um ensino e uma cultura monolíngue e, por essa razão, a BNCC (2018) não é vista positivamente, como já mencionamos anteriormente (SOUZA et. al., 2018).

Diante desse cenário, a mercantilização do ensino de línguas é determinante na formulação da grade escolar. O discurso monolíngue escolar promove silenciamento nos discursos dos alunos, tomados aqui como sujeitos multilíngues. Comumente, as escolas bilíngues e as escolas não reconhecidas como bilíngues oferecem a língua inglesa em sua grade curricular, além de promoverem uma padronização no ensino, desconsiderando questões histórico-sociais, tão pouco características singulares, como regionalidade, capital cultural, conhecimento prévio, entre outras.

Ao refletir sobre a gênese da escola pesquisada e os efeitos das relações de poder no processo de aprendizagem dos alunos, analisaremos as respostas da segunda pergunta e os enunciados encontrados: **2. Por que você deve aprender a língua inglesa?**

Essa pergunta surgiu em decorrência do que os alunos pensam a respeito da aprendizagem da língua inglesa, suas expectativas em aprender inglês e por ser uma indagação que sempre me fiz enquanto aluna e hoje faço enquanto professora; planejo minhas aulas pensando nas necessidades dos meus alunos. De acordo com Paiva (2011), a escola não ensina a língua que os alunos buscam aprender.

Parece que o produto que o narrador pretendia adquirir na escola não foi o que lhe ofereceram. Em vez de uma língua para falar, foi lhe dado o alfabeto, uma tecnologia para representar sons. O papel da escola, seja ela pública ou particular, é limitado no processo de aquisição, e as atividades que oferece serão sempre insuficientes para se aprender qualquer língua

estrangeira. (PAIVA *apud* LIMA, 2011, p. 38)

Os enunciados encontrados remetem a outros enunciados institucionalizados. É possível notar vozes que circulam tanto na sala de aula quanto no âmbito familiar, pois tais enunciados se referem às demandas sociais do mundo globalizado.

Dentre os sujeitos da pesquisa, 15 alunos responderam que devem aprender inglês para viajar para outro país, já 5 alunos disseram que **precisam aprender a língua para ter melhores oportunidades no futuro e conseguirem um bom emprego**, um aluno respondeu que a língua inglesa os possibilitaria a morar fora, e dois alunos revelam que desejam aprender a língua inglesa pela ideia de prestígio por falar outra língua. Esses enunciados apontam para efeitos de sentidos que trazem à luz a importância da internalização da língua inglesa no futuro, seja no âmbito pessoal (viajar/conhecer outras culturas) ou no âmbito profissional (vantagens em conseguir um emprego).

Reunimos as respostas 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21 e 23, visto que o enunciado predominante, que envolve a aquisição da língua inglesa, é semelhante: “saber falar inglês nos permite viajar para outros países”. Já as respostas 2, 4, 7, 11 e 22, apontam para enunciados pouco recorrentes nos dizeres dos alunos durante todos os anos que convivemos juntos: “boas oportunidades de emprego no futuro”. Apesar de terem apenas 10/11 anos, os alunos trazem em seus discursos as vozes que ecoam os dizeres de seus familiares, da escola, como também a minha voz enquanto professora de língua estrangeira.

A resposta 9: “Para falar com os americanos para quando **viajar para os Estados Unidos**”. Nesse enunciado “viajar para os Estados Unidos”, percebemos claramente um discurso comumente reproduzido pelos alunos, uma vez que para a maioria, influenciados pela cultura norte americana, quando pensam em um país de língua inglesa, se detêm apenas aos Estados Unidos ou, quando pensam em se comunicar por meio da língua, também restringem essa possibilidade à interação com os norte-americanos.

O mesmo movimento acontece nas respostas 12: “Porque quando você **viajar para os Estados Unidos** você vai saber falar e vai entender as pessoas”; 18: “Para quando a gente viajar (**Estados Unidos**) nós podemos falar com os ingleses”; e 17: “Sim. Para quando **viajar para países ingleses**, você vai conseguir conversar com os ingleses”. Nas respostas aqui destacadas, os alunos também restringem os

países onde o inglês é a língua oficial ao Reino Unido, como podemos observar na passagem “países ingleses”. Podemos concluir que os Estados Unidos e o Reino Unido são as maiores influências culturais e representatividade da língua inglesa na vida desses alunos.

Em suma, os enunciados ecoam as vozes de outros enunciados, que por sua vez refletem o imaginário discursivo dos alunos, que por sua vez retomam outros enunciados que estabelecem os Estados Unidos e o Reino Unido como oportunidade para praticar a língua inglesa.

Na resposta 7: “Para você **arranjar um emprego** bom ou para quando você for **viajar saber falar igls**”. Observamos que o aluno usou uma oração coordenada alternativa e não se inclui na resposta. Ao utilizar “você” no lugar de “eu”, constatamos a ausência da identidade do aluno na reprodução das vozes da instituição escolar e da instituição familiar e, conseqüentemente, não se inclui nesse enunciado. Aqui, o aluno mobiliza duas formações discursivas, a primeira “conhecer outros países” e a segunda “conseguir um bom emprego”.

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero familiar mais íntimo. (BAKHTIN, 2011, p. 282)

Na resposta 11: “Eu não tenho certeza *mas* acho que **para ter um bom emprego** precisa saber um pouco de inglês”. Na primeira oração, o aluno expressa incerteza ou pouco esclarecimento sobre as razões que o motivam a aprender a língua, independente disso, reproduz discursos cristalizados socialmente, como podemos observar no enunciado: “**para ter um bom emprego**”; esse enunciado remete a outros enunciados, tais como: “inglês abre portas profissionalmente”, “inglês facilita nossas vidas”, “é importante para o futuro saber falar inglês”, entre outros.

O mesmo discurso é revelado nas respostas 2: “Para no futuro temos mais **facilidade para alguns trabalhos futuramente**”; e 22: “Porque um dia a gente pode **estar em um trabalho que precisamos falar inglês**”. Já na resposta 4: “Porque, vai **servir para o meu futuro**”, os dizeres desses alunos transitam entre os dois discursos que envolvem o domínio da língua inglesa: “inglês abre portas profissionalmente” e também: “saber inglês nos possibilita viajar para outros países”.

Aqui, deparamo-nos com efeitos de sentidos que relacionam diferentes FDs, resultando num processo de identificação com os discursos que divergem no que tange à utilidade da língua e ao mesmo tempo se convergem acerca da importância da aprendizagem da língua inglesa. Para esclarecer a relação da identidade com o “sujeito-do-discurso”, Orlandi (2007) recorreu às obras de Pêcheux (1975):

A identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar a formação discursiva, as palavras mudam de sentido. (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2007, p. 76)

Na segunda seção, traço um breve cenário da constituição do imaginário do sujeito na condição de aluno de língua inglesa de uma escola privada no âmbito da sala de aula. Analisaremos os modos que os alunos negociam suas relações com a língua inglesa.

5.2.2 Modos de constituição do sujeito-aluno: a constituição do imaginário enquanto aluno de língua inglesa

Os processos de ensino de língua adicional devem considerar o fato de que o alvo do aprendizado é o aluno, considerado em sua condição de sujeito da linguagem e inscrito na História, afetado por marcadores sociais como classe, gênero, etnia, regionalidade, entre outros.

[...] aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira, 1998, p. 28-29)

Além disso, trata-se de um sujeito com sua história própria, com o qual se deve sustentar sempre uma relação ideológica, dialógica e interativa, em superação às velhas concepções de um aluno como “tábula rasa”. Segundo Bakhtin (2011), o processo de aprendizagem da língua materna não acontece por meio da leitura de dicionários e gramáticas, o mesmo acontece com a aprendizagem da língua adicional. É preciso que a língua seja tomada diante do seu valor simbólico na

constituição da subjetividade dos sujeitos.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmo ouvimos e nós mesmo produzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283).

Do mesmo modo ocorre a aprendizagem da língua inglesa. Questões institucionais também, e mesmo as projeções que este aluno traz sobre o que é a língua inglesa, sobre o que é a escola, sobre o que é o próprio professor, devem ser levadas em conta caso se queira superar a noção instrumental de língua.

Todos estes fatores interferem diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, e os processos de escuta serão sempre fundamentais para a reflexão sobre o ensino da língua inglesa. Neste momento, passamos às considerações sobre a imagem que estes alunos fazem sobre si próprios enquanto sujeitos-aluno de língua inglesa.

O primeiro aspecto, já esperado, a se observar é que, apesar de bastante frequente no cotidiano brasileiro, por conta dos produtos da indústria cultural, na escola que serviu como sítio de análise, o inglês em geral não é “usado” oralmente pelos alunos. Compreende-se como usar, nestes casos, o que é possível deduzir, envolver-se em situações de conversação. O fato de os alunos serem expostos à língua inglesa de diversas formas não faz com que eles interajam por meio da língua adicional. Corroboramos com Lightbown e Spada (1999: 165 *apud* LIMA, 2011, p. 39) quando se referem ao tempo de exposição do aluno à língua inglesa: “Uma ou duas horas por semana – mesmo que por sete ou oito anos – não vai produzir falantes avançados de segunda língua”.

Essa é uma reclamação que todo professor de língua estrangeira escuta. O aluno estuda por anos a língua inglesa, tanto na escola quanto em cursos de idiomas, mas, apesar de tantos anos de estudos, não consegue adquirir a fluência desejada na língua e ser capaz de se expressar com naturalidade. Diante dessa situação, Paiva (2011) defende a ideia de que as atividades de língua inglesa devam sempre ser baseadas em práticas sociais, para que assim o aluno possa vivenciar situações reais da língua em que os discursos cotidianos entram em cena.

A escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além. [...] o

que chama a nossa atenção é a importância da participação em práticas sociais mediadas pela língua inglesa fora da sala de aula. (PAIVA, 2011 *apud* LIMA, p. 39).

Das 23 respostas, ao menos oito apontam para o não uso da língua inglesa no dia a dia, já onze dizem fazer algum uso da língua e apenas quatro relatam que o inglês é usado apenas na escola. Poucos afirmam usar com alguma constância. Parece contraditória, no entanto, esta constatação na medida em que cada vez mais alunos estão expostos a práticas de games, séries de TV, música, sites etc. Evidentemente, mais uma vez, estamos diante de oportunidades e/ou impedimentos relativos às condições materiais da família; mas por qual motivo estes alunos, provenientes de certa classe média, ainda disseram não “usar o inglês no dia a dia”? Antes de analisarmos as respostas – para algum uso e uso constante – devemos tecer algumas considerações.

Os eventos de letramento são importantíssimos para a ambientação do aluno com o ensino do idioma. Práticas de letramento por meio de leitura e escuta atenta, mesmo sem o envolvimento em situações de conversação, já poderiam trazer algum ganho para os alunos. Estas práticas sociais, no entanto, parecem estar ausentes da vida de pelo menos metade dos entrevistados. Observaremos as respostas 9 e 22, que abordam o uso ou pouco uso da língua inglesa: resposta 1: Não porque **não gosto muito de falar**; resposta 9: Não. **Só quando tem aula de inglês**; e resposta 22: **Só quando tem aula de inglês**. Para esses sujeitos, o uso da língua inglesa está restrito à sala de aula. A aula de língua inglesa é o meio formal que os alunos têm para aprender a língua inglesa, porém não desconsideramos que eles tenham contato com a língua informalmente em outras instâncias sociais, mas talvez, quando pensam na oralidade da língua, relacionem essas práticas à sala de aula, ou os próprios processos de interação com pessoas que também dominam ou parcialmente dominam a língua inglesa também ocorrem na escola com maior frequência.

Portanto, além dos exercícios de casa demandados pelas escolas, a escassez de eventos motivados por práticas de letramento pode ser posta como a questão a ser resolvida pela escola, se quiser aprimorar o aprendizado, mas aí entram outros desafios. Coaduno-me a Bakhtin (2011) quando define que a comunicação ocorre por meio de enunciados e não na reprodução de frases isoladas e fora de um contexto específico.

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Deve-se arguir como o aluno se percebe enquanto sujeito da aprendizagem de língua inglesa. Seria apenas uma obrigação institucional, um programa a ser cumprido? Há realmente identificação entre o aluno e a língua inglesa? O que compõe o perfil do aluno pouco identificado com o ensino?

A participação da família certamente levou este aluno a um melhor aprendizado, mas muito provavelmente essa é uma questão que escapa da competência da escola e do professor e depende majoritariamente da escolarização da família, inclusive em língua estrangeira, e também de condições materiais para estas práticas de aprendizagem de natureza dialética. Percebe-se a presença da instituição familiar na resposta 16: “Sim, **falo algumas coisas** com meu pai, mãe e irmãos em inglês”, em que o aluno afirmou que praticava a língua inglesa em casa, com seus pais e irmãos.

A articulação dos sujeitos inseridos em uma determinada comunidade discursiva é essencial para a identificação com a língua inglesa. Paiva (*apud* LIMA, 2011) remete à nova metáfora de participação, uma proposta de Sfard (1998: 6), que centra seus esforços em aprender a língua estrangeira, definindo a aprendizagem participativa como “um processo de tornar-se membro de determinada comunidade”.

Isso implica “a habilidade de se comunicar na língua dessa comunidade e agir de acordo com suas normas particulares”. (SFARD, 1998: 6). Para participar de uma comunidade discursiva, o aprendiz depende de um engajamento com outros membros da comunidade, de interação, negociação de sentido, aprendizagem das normas que regem essa comunidade. (PAIVA, *apud* LIMA, 2011, p. 41)

Observe que, em duas respostas, os alunos focalizam pontos de convergência ao dizerem que não usam a língua inglesa porque em sua cidade ou em seu país o idioma falado é outro. O uso da língua adicional não é pensado fora do lugar apropriado, sendo assim, podemos entender que, para esses sujeitos, o lugar geográfico ocupado é determinante para estabelecer uma interação em inglês. Como podemos observar na resposta 8: “Não uso porque **moro no Rio de Janeiro e aqui ninguém fala inglês**”, e na resposta 17: “Não. Porque eu **estou no Brasil onde a maioria das pessoas falam português**”. Antes de desconsiderar respostas

como estas, é fundamental refletir sobre a motivação destas respostas.

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios de direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele. (BAKHTIN, 2011, p. 306)

Haveria uma dissociação entre o uso da língua na escola e o uso da língua fora dela? Isso exige uma reflexão sobre que inglês é esse das escolas e se este encontra algum respaldo no dia a dia dos alunos. De acordo com Bakhtin (2011), todos os textos produzidos apresentam um conjunto de características “relativamente estáveis”, pois é preciso considerar a historicidade dos gêneros.

Na terceira seção, abordaremos os discursos que representam o imaginário dos alunos sobre a língua inglesa e como essas representações constituem esses mesmos sujeitos em nossa sociedade.

5.2.3 Modos de significação da importância da língua inglesa

Na elaboração do questionário, formulei a pergunta “**4. A língua inglesa é importante para sua vida?**” para obter enunciados acerca da importância da língua inglesa na vida dos alunos. Todavia, a maioria das respostas foi direta, os alunos não desenvolveram seu pensamento a respeito da FD “importância da língua inglesa”, limitando significativamente a análise da mesma. A partir da releitura das outras perguntas, também encontramos alguns enunciados que remetem à importância da língua inglesa.

Como dito anteriormente, o discurso da importância da aprendizagem da língua inglesa é recorrente em diversas respostas, tanto no primeiro bloco temático quanto nos outros três blocos. Porém, destaco aqui algumas respostas da pergunta “**1. O que você acha da língua inglesa?**”, em que podemos observar os efeitos de sentidos relacionados ao adjetivo “importante”, já em outras respostas, compreendemos o discurso da importância através do contexto e da escolha de algumas categorias de análise, tais como: léxico, registro (formal/informal) e estilo

(variação – marcas de identidade do grupo que pertence).

A importância da língua é entendida como uma relação identitária dos alunos com o inglês. Há diversos sentidos empregados nos dizeres dos alunos, que reproduzem outros sentidos em uma mesma situação dialógica. Nas respostas 3, 13 e 18 da primeira pergunta do questionário, os alunos são atravessados pelo discurso da importância da língua inglesa, como podemos observar na materialidade linguística. A escolha lexical do adjetivo “importante” é empregada de formas diferentes, na resposta 3 o aluno é direto e utiliza apenas o adjetivo para se posicionar discursivamente, 3: **“Importante”**.

Já os alunos das respostas 13 e 18 estendem-se e trazem mais detalhes para justificar os seus posicionamentos no discurso, mesmo que de forma inconsciente. Os alunos justificam suas respostas pelo impacto que o domínio da língua inglesa tem na vida das pessoas, por já fazer parte de um número significativo de aprendizes brasileiros e por ser falada em diversos países, como podemos observar nas respostas a seguir: resposta 13: “Eu acho que a língua inglesa é **muito importante** para vida de todos, porém quase **todos os país falam essa língua**”, resposta 18: Eu acho da **língua inglesa** que ela e **uma das línguas mais faladas do mundo**.

As instituições de ensino atuam como referência quando o assunto é o ensino de qualidade, são definidas como lugares de formação de cidadania, onde o aluno aprende a aprimorar a modalidade oral e, conseqüentemente, a boa escrita. Estas escolas permanecem em nossa memória social e, por sua vez, podem trazer sentidos dominantes e gerar o apagamento de outros sentidos. O discurso escolar e pedagógico passa pelos dizeres dos sujeitos escolarizados, sejam eles alunos, professores, coordenadores, diretores, entre outros. É preciso reconhecer os diversos papéis que ocupamos como sujeitos discursivos no âmbito da sala de aula. Segundo Bakhtin (2014), os enunciados são capazes de constituir os sujeitos, como também de estabelecer as posições ocupadas no discurso, os pensamentos e as formas de saber.

[...] enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-lo com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2014, p. 297)

É possível observar que os dizeres dos alunos ecoam as vozes de outros sujeitos, da família, da professora, da escola, da mídia etc. Na resposta 15: “Muito legal, porque **no futuro posso usá-la**”, o aluno mesclou o uso do registro informal e do registro formal numa mesma resposta para expressar a importância da língua inglesa em seu futuro. Mesmo sendo um aluno do 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, ele já possui uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2014) sobre a aprendizagem da língua inglesa, o que reflete sua identificação ao se referir à língua como “**muito legal**”. Nota-se, claramente, que o discurso da importância aparece no dizer do aluno, que, por sua vez, é interpelado cada vez mais cedo por decorrência das cobranças sociais e também do mercado de trabalho. Sendo assim, ele revela a importância do inglês em suas experiências futuras, podendo englobar tanto aspectos profissionais quanto aspectos pessoais ao dizer: “**no futuro posso usá-la**”.

Coadunamo-nos a Bakhtin quando se refere à perspectiva dialógica e à atitude responsiva dos sujeitos refletindo enunciados já ditos e reproduzidos por outros sujeitos em outro momento histórico social, ocupando outra posição no discurso. Esse movimento discursivo ocorre de forma inconsciente, dando a impressão ao sujeito de que está produzindo enunciados nunca ditos anteriormente.

[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear nesses como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-lo em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. (BAKHTIN, 2014, p. 297)

Também observamos enunciados da segunda pergunta do questionário que remetem à importância da aprendizagem da língua inglesa nas respostas 2, 6 e 20. Quando trazemos à luz o discurso que os atravessam acerca da importância da língua inglesa no futuro dos alunos, podemos notar diferentes produções de sentidos ao longo das respostas – 2: “Para no futuro **temos mais facilidade para alguns trabalhos futuramente**”; 6: “Porque é **essencial aprender uma língua diferente**”; e 20: “Porque o **inglês é uma língua universal**”. Tais sentidos não foram

produzidos por esses sujeitos dentro da sala de aula de língua inglesa e no momento em que eles respondiam ao questionário. Tratam de sentidos que já circulavam na sala de aula antes mesmo dos alunos e professores estarem nela.

É possível observar que o discurso da importância de aprender a língua inglesa atravessa os alunos em diversos momentos do questionário. Esses discursos aparecem não apenas nas perguntas que remetem à importância do aprendizado da língua inglesa, como também aparecem em perguntas que se referem ao que os alunos acham da língua inglesa, o motivo de aprender inglês e o uso da língua no futuro.

Partiremos agora para a quarta pergunta do questionário, que foca diretamente a temática da importância da língua inglesa na vida dos alunos: **4. A língua inglesa é importante para sua vida?** Procuro responder a seguinte pergunta: (1) O discurso escolar impede que as vozes dos alunos ecoem para além das quatro paredes da sala de aula e tornem-se um instrumento de resistência ou de identificação?

É esperado que o professor de língua e a escola, no que se refere ao ensino de língua adicional, se dediquem a ensinar os alunos a fortalecer não somente hábitos de leitura e pesquisa, como também apropriação dos aspectos sociais e culturais implícitos na língua. E não apenas atingir metas quantitativas estipuladas arbitrariamente por documentos oficiais e por profissionais da educação, que não vivenciam e muito menos têm conhecimento da realidade da escola, muito menos da realidade social e cultural dos alunos.

Como professora dos sujeitos da pesquisa, procurei, diariamente, naturalizar as reflexões a respeito da língua inglesa ensinada na escola (modalidade escrita) e da língua utilizada para se expressar oralmente (modalidade oral). É possível observar que alguns alunos revelam ter muita dificuldade no aprendizado da língua inglesa, principalmente na modalidade oral, por não estarem familiarizados com a mesma. Por essa razão, trabalhei diversas variações da língua e gêneros textuais variados.

O modo como a língua é ensinada na escola possibilita que o sujeito-aluno se identifique ou não com os discursos que ali atravessam, influenciando no modo como este sujeito se inscreve na vida social e na relação de identificação com o grupo social do qual faz parte, como sujeito do seu discurso. A escola, portanto, ocupa um lugar no discurso do aluno e obtém grande importância no processo de

identificação do aluno com o ensino de língua adicional, como também com o discurso escolar.

As referências que os alunos fazem à importância da língua inglesa em suas vidas põem a sala de língua inglesa além de um espaço de aprendizado: um espaço de vivência, de apagamento de uma memória discursiva de impossibilidade, onde os sujeitos se reconhecem em formações discursivas que articulam “dificuldade”/“língua inatingível”, e vocalização de outras formações discursivas que passam a apontar a possibilidade de identificação dos sujeitos com a língua inglesa, como também a percepção e valorização da língua inglesa em suas vidas. Como podemos observar nos enunciados a seguir: resposta 2: **“Sim, para o futuro e também para o presente”**; resposta 3: **“Sim, tem várias palavras na língua inglesa no meu computador”**; resposta 13: **“Somente na escola”**; resposta 21: **“Se é eu não sei, mas para mim é”**.

Curiosamente, neste e em outro grupo de respostas, vimos que é muito comum a associação da importância do inglês com algum futuro no mercado de trabalho ou com a necessidade de viajar. São discursos utilitaristas sobre o aprendizado. Mas isso é um sintoma importante a ser levado em consideração para formulação de políticas de ensino em língua adicional. O próprio marketing em torno da língua é muito atravessado por discursos utilitaristas que não favorecem a identificação do aluno com a língua, mas uma relação instrumental com ela. Parece ser preciso um trabalho de sensibilização e identificação deste aluno com relação ao idioma, na busca de ver sua identidade inserida no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Na quarta seção, apresento alguns desdobramentos nos discursos dos alunos acerca de suas próprias expectativas.

5.2.4 Discursos e formações discursivas: o que os alunos pensam sobre as aulas de língua inglesa

Boa parte dos alunos possui uma certeza, a dificuldade de aprendizado como inerente ao sujeito. Atualiza-se no dizer sobre sua vida escolar, uma formação discursiva que apaga as condições históricas do aprendizado, as relações de força e

de sentido, em que o sujeito se encontra quando está na escola, e o quanto disso depende o seu próprio sucesso e seu próprio fracasso na aprendizagem da língua adicional. Faz-se necessário não somente ler a materialidade da língua como também tomá-la diante de toda sua heterogeneidade. Corroboro com o conceito de formação discursiva de Maingueneau (2015):

Uma FD (formação discursiva) não é nem “*uma só linguagem para todos*”, menos ainda “*a casa em sua linguagem*”, mas “*linguagens em um todo*”. [...] uma FD é heterogênea em si mesma: o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável; ele não consiste em um limite traçado de uma vez por todas, separando um interior e um exterior, mas se inscreve entre diversas FDs como *uma fronteira que se desloca* em função dos embates da luta ideológica. (COURTINE; MARADIN, 1981: 24 *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 86)

Nas perguntas “**7. O que você mais gosta ou menos gosta da aula de inglês?**” e “**8. O que você mudaria na aula de inglês?**”, temos a dimensão do imaginário dos alunos articulando a língua, a fala, a pronúncia, a aula de língua inglesa, as atividades, entre outros fatores.

Ao todo, 14 alunos disseram que não mudariam “nada” na aula de língua inglesa; além dessa resposta, dois alunos disseram que aumentariam a carga horária, o que nos permite entender que esses alunos também se identificam com a aula e, se possível, gostariam de ter mais tempo de exposição à língua inglesa: resposta 1. “Eu mudaria **o horário** botava **mais uma hora**”; Resposta 11. “Acrescentaria **mais 1 hora**”. Contudo, não fica claro se esse contato a mais com a língua inglesa engloba exercícios estruturais do livro ou jogos educativos, atividades orais, vídeos e músicas, já que todas as atividades eram realizadas na aula de inglês.

Os sentidos convocados nas respostas 6 e 14 pressupõem que, na vivência escolar, a língua inglesa é uma língua estrutural e focada na modalidade escrita. Os alunos têm mais facilidade em realizar exercícios escritos, ler, escrever e aprender a estrutura da língua (gramática normativa), do que de falar em inglês sobre assuntos do próprio cotidiano, de acordo com um contexto específico. Pode-se notar essa afirmação nos dizeres de dois alunos que optariam por mais exercícios: resposta 6: “O **livro** deveria ser **maior**, com **mais atividades**”; resposta 14: “Eu **mudaria alguns jogos do livro** e trocaria por **mais trabalho**”. Entretanto, na resposta 8 deparo-me com uma resposta inusitada: “**Eu gosto de tudo e não gosto**”, o aluno revela uma dualidade de pensamentos, “gosto”/“não gosto”, que revela o modo

como ele negocia com a língua inglesa. Os alunos materializam, em suas falas, o discurso da indeterminação do sujeito em relação à trama histórica que o (des)faz como sujeito escolarizado.

Por fim, trazemos duas respostas que chamaram nossa atenção desde a primeira leitura do questionário. Compreendemos que estudar uma língua adicional se trata de um momento em que o aluno sai da zona de conforto, uma vez que as situações comunicacionais não se dão na língua materna, e, para significar tudo a sua volta, o aluno se depara com sons e regras também desconhecidos, fazendo com que o aluno desenvolva pouca ou nenhuma identificação com a língua adicional. As aulas de língua inglesa estão mudando, mas ainda é comum que o aluno se depare com uma sala de aula que desconsidere o uso da língua materna.

Como então é possível falar discursivamente da língua inglesa, sendo ela uma língua tão distante e que não é falada por esses sujeitos? Os alunos reafirmam aquilo que lhes calam nas respostas 5 e 17 – resposta 5: “Eu **mudaria na fala**” e resposta 17: “A **língua**”. A formação discursiva aponta para dificuldades da modalidade oral. O que nos faz perceber que os sujeitos-aluno transcendem os discursos pedagógicos tradicionais, em que os alunos executam exercícios escritos de forma estrutural e mecânica, o que não corresponde à metodologia utilizada nas aulas de inglês dessa turma, como se pode observar nas respostas a seguir: resposta 14: “Eu mudaria alguns jogos do livro e **trocaria por mais trabalho**” e resposta 23: “A matéria. Tinha que ser mais firme”.

O sujeito visto sob a ótica da análise do discurso vive imerso em contradições históricas inconscientemente. Atualiza-se no dizer sobre seus pensamentos acerca da língua inglesa; a relação entre os sujeitos-aluno, a língua inglesa e a escola passa pelo discurso da “competência”, da “capacidade natural”, do “esquecimento”, por perceber que outros sentidos são possíveis na sala de aula de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula de língua inglesa pode ser observada por diversos postos de vista. Optei por olhar o ângulo da falta de identificação dos alunos com os discursos que circulam na sala de aula de língua inglesa e na escola, que, por sua vez, podem silenciar a voz do aluno e projetar os discursos da instituição. Todavia, a pesquisa apontou sua relevância ao olhar os alunos na posição de sujeitos. Não tratamos apenas dos discursos dos alunos, mas também da subjetividade de toda uma geração.

É possível observar no *corpus* analisado enunciados ditos anteriormente. Tudo que já foi dito sobre o ensino de língua inglesa, identificação ou não identificação com a escola, com o discurso escolar, entre outros compreendidos na pesquisa, de certo modo, está significado na minha fala, pois meus discursos refletem nos alunos e também sou afetada pelos discursos que circulam aquele espaço social.

Toda pesquisa gerou indagações que busquei responder no desenvolvimento da mesma. Apesar de termos respondido às perguntas que nortearam esta pesquisa, observamos que o questionário aplicado não foi suficiente para compreendermos toda complexidade dos dizeres dos alunos. Todavia, reconheço que essa inquietação por conhecimento é o que me move. Uma possibilidade para essa problemática seria ir além das respostas dos alunos e, para isso, em uma pesquisa futura, poderíamos entrevistar os alunos ou nos aprofundar em suas respostas, a fim de transcender os discursos da sociedade, da escola e da professora, que podem intensificar a aproximação e/ou distância entre os alunos e a língua inglesa.

Sabemos que os dizeres dos alunos estão repletos de sentidos já existentes e, ditos por alguém (sujeito), em algum lugar (historicidade), em outros momentos (memória), têm um efeito sobre o que os alunos dizem. Embora haja alguns discursos que atem os alunos a uma trama de sentidos em que eles se reconhecem, por vezes, como incapazes ou pouco capazes de aprender uma língua adicional, há sempre uma via, uma fenda, que eles podem seguir para se encontrarem em outra posição legitimada no contexto institucional e social.

As referências que fiz à escola põem esta instituição além de um espaço de

aprendizado: um espaço de vivência, de apagamento de uma memória discursiva de (im)possibilidade, onde a análise dos pressupostos e subentendidos articulam enunciados que vocalizam algumas formações discursivas e apontam para uma projeção do sujeito-pesquisadora com o ensino da língua e diante da posição que os sujeitos-aluno ocupam no contexto escolar.

Os alunos reconhecem que a língua inglesa ensinada na escola prestigia e valoriza a variante utilizada pela classe dominante, que tem o poder de estabelecer sua linguagem como padrão e rejeitar outras variedades não padrão. A pesquisa buscou dar condições aos alunos de conhecer a língua em uma perspectiva multifacetada e não apenas em um viés singular, homogêneo e monolítico. A partir de uma proposta libertadora e uma pedagogia humanista, o professor pode revelar o mundo através de uma perspectiva real e ensinar a língua valorizando o conhecimento prévio do aluno, respeitando as diversidades sociais, culturais e históricas.

Todavia, cabe ao professor encorajar os alunos a pensarem criticamente a sua posição-sujeito na sala de aula de língua inglesa. Os alunos produzem discursos, expõem-se a outros discursos e, assim, podem vir a serem sujeitos na medida em que se conscientizam da sua posição histórica social. A sala de aula de língua inglesa é um espaço social onde os relacionamentos são mantidos por relações da ordem do poder e do saber. A estrutura e o funcionamento da escola permitem que a língua seja determinante para constituição dos sujeitos, que se veem nessa dinâmica inconscientemente.

Não é minha intenção fazer com que o aluno se identifique com a língua inglesa, até porque a identificação com o inglês ou com qualquer outra língua envolve fatores extralinguísticos, sociais, identitários e geopolíticos. Busquei nessa pesquisa ter um olhar mais atento ao todo da língua, às respostas que remeteram aos enunciados, capazes de revelar discursos; até porque, devido à dinâmica das aulas e à logística do dia a dia, *eu*, na posição de professora de língua inglesa, me cobrava frequentemente, por não conseguir ver e/ou ler os meus alunos como deveria. Cabe a mim, na posição-sujeito de professora e pesquisadora, ter um papel político que contemple a realidade social, histórica dos sujeitos da escola, a fim de criticar minha própria realidade, como também de permitir que, juntamente com o aluno, (re)construamos outros sentidos e (re)produzamos novos discursos que contemplem a escuta, o diálogo e a pluralidade linguística.

O percurso do(a) professor(a) pesquisador(a) é constante; assim como a língua, o discurso é incapaz de dar conta do todo linguístico. Sendo assim, esta pesquisa reflete um percurso analítico crítico-reflexivo inacabado, pois, a nosso ver, o movimento de escuta do sujeito-aluno acontece diariamente, permitindo que os alunos (re)signifiquem outros sentidos e sejam atravessados por outros discursos, que, por sua vez, revelam outros enunciados, outras vozes, além de exaltar uma relação de poder entre uma determinada maneira legitimada de saber inglês e outras formas não legitimadas.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Pierre Achard [et. al.]; Campinas. SP: Pontes, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variações e ensino** / Marcos Bagno, Gillers Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Mikhail Bakhtin. 6ª. ed.. – São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARCELOS, A.M.F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. In: *Linguagem e Ensino*, v 9, N. 2. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 2006. p.145-175.
- BARCELOS, A.M.F. Learning English: student's beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. **Narratives of learning and teaching EFL**. Palgrave Macmillan, 2008, p.35-48.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França: pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo, 12ª Ed., 1978.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani** - 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-98.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 2 julho 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 2 julho 2019.
- BRASIL. **Centro de Pesquisa e Estudos em Direito Educacional (CPEDE)**. <<https://www.cpede.com.br/legislacao/deliberacao-cee-no-341-de-12-de-novembro>>

de-2013/> Acesso em: 11 agosto 2019.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principals**: an interactive approach to language pedagogy. Second Edition. Longman, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

CALAN, Robin. **Callan Method – Student’s Book 4**. Cambridge: Orchard Publishing, LTD, 2007.

CALAN, Robin. **Callan Method Organization**. Disponível em: <<https://www.callan.co.uk/our-books/>>. Acesso em: 14 jan de 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba [et al]. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. – Campinas, SP: Mercado de Letras São Paulo: EDUC, 2009.

DAHER, Del Carmen. **A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa**. Revista: Ergologia, n° 16, 2016

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, Brasil. 11ª edição, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231- 249

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

HANKS, W. F. Pierre Bourdieu e as práticas de linguagem. In: **Língua Como Prática Social - Das relações entre língua cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editores, 2008, p. 33-57.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LAGARES, Xoàn Carlos; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos** – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LAGARES, Xoàn Carlos. **Qual política linguística?** : desafios glotopolíticos contemporâneos. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola 2018.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de educadores: questões fundamentais**. Vol. 8 Campinas, SP: Ponder Editores, 4ª Edição, 2018.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação** / Dominique Maingueneau; organização Sírio Possenti [et al.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso** / Dominique Maingueneau; organização Sírio Possenti [et al.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Frases sem texto** / Dominique Maingueneau; organização Sírio Possenti [et. al.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n.5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf> Acessado em: 26 de ago de 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MOITA, L. P. **Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. Revista D.E.L.T.A., vol. 15, nº Especial (419-435), 1999.

MOITA, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani** - 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NICOLAIDES, Christine – SILVA, Kleber Aparecido da. – TILIO, Rogério – ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). **A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

ORLANDI, Eni. **Cidade dos sentidos. Relações de Sentidos e Relações Sociais: Escola e Cidade**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento s sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 6 ed., 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. "Cidade e sujeito escolarizado". In: ORLANDI, Eni. (org.). **Cidade Atravessada: os sentidos públicos no Espaço Urbano**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani** - 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Discurso e Análise de Conteúdo. In: **Discurso: tessituras de linguagem e trabalho / Maria da Glória di Fanti, Helena Nagamine Brandão (Orgs.)** – São Paulo: Cortex, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGE, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. **Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?** Cad. Letras UFF, Niterói, v. 29, n 57, p 97-118, 2º semestre, 2018. Disponível em: ><http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a616><. Acessado em: 13 de julho 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagem crítica do letramento no**

desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: **Língua materna: letramento, variações e ensino** / Marcos Bagno, Gillers Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

THE WASHINGTON POST. The world's languages, in 7 maps and charts. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?fbclid=IwAR2mktlLQhVL6-VmCuerBx6EQ9_HFJZa_1oOgW581o7Fd8CGoE55mwhKEW8&noredirect=on&utm_term=.e23732c56b02>. Acesso em: 14 jan de 2019.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

APÊNDICE – Questionário

1. O que você acha da língua inglesa?

Resposta 1: Eu acho estranho porque todo mundo fala enrolado. Resposta 2: Acho ela muito divertida, e adoro aprender a língua inglesa. Resposta 3: Importante.

Resposta 4: Acho que é uma matéria legal e divertida. Resposta 5: Eu acho muito difícil.

Resposta 6: É legal e um pouco difícil. Resposta 7: Um língua boa.

Resposta 8: Acho uma língua que é muito difícil de entender. Resposta 9: Muito difícil.

Resposta 10: Chato para aprender.

Resposta 11: Eu acho uma língua muito bonita. Resposta 12: Que é uma língua difícil de aprender.

Resposta 13: Eu acho que a língua inglesa é muito importante para vida de todos porém quase todos os países falam essa língua.

Resposta 14: Uma língua legal e interessante.

Resposta 15: Muito legal, porque no futuro posso usá-la. Resposta 16: Eu acho uma língua bem legal de aprender. Resposta 17: Uma língua ótima para aprender.

Resposta 18: Eu acho da língua inglesa que ela é uma das línguas mais faladas do mundo.

Resposta 19: Gosto, acho uma língua bonita e cheias de coisas diferentes. Resposta 20: Muito legal mesmo.

Resposta 21: Eu acho chato, mas as vezes é legal. Resposta 22: Um língua bem fácil de se aprender.

Resposta 23: Eu acho que a língua inglesa é boa para nós aprendermos uma língua nova.

2. Por que você deve aprender a língua inglesa?

Resposta 1: Para ir para outros países.

Resposta 2: Para no futuro termos mais facilidade para alguns trabalhos futuramente.

Resposta 3: Porque algum dia eu posso falar com pessoas de outro país, ou ir conhecer outro lugar que tem esse idioma.

Resposta 4: Porque, vai servir para o meu futuro.

Resposta 5: Porque se u, dia eu for mora fora eu vou tenque falar a língua deles.

Resposta 6: Porque é essencial aprender uma língua diferente.

Resposta 7: Para você arranjar um emprego bom ou para quando você for viajar saber falar igls.

Resposta 8: Para ir para lugares que falam essa língua.

Resposta 9: Para falar com os americanos para quando viajar para os Estados Unidos.

Resposta 10: Porque é a língua que os estrangeiros fala quando vão em outro país.

Resposta 11: Eu não tenho certeza mas acho que para ter um bom emprego precisar saber um pouco de inglês.

Resposta 12: Porque quando você viajar para os Estados Unidos você vai saber falar e vai entender as pessoas.

Resposta 13: Para podermos nos comunicar com as pessoas de outros países.

Resposta 14: Para as vezes viajar para lugares que a língua é inglesa.

Resposta 15: Para que no futuro possa usá-la se eu viajasse para os Estados Unidos.

Resposta 16: Para futuramente visitar ou até morar em outro país, pois em vários se fala inglês.

Resposta 17: Sim. Para quando viajar para países ingleses, você vai conseguir conversar com ingleses.

Resposta 18: Para quando a agente viajar (Estados Unidos) nós podemos falar com os ingleses.

Resposta 19: Para poder viajar o mundo e ter mais chances de trabalhar (já que a maioria dos países falam inglês).

Resposta 20: Porque o inglês é uma língua universal.

Resposta 21: Para quando você viajar para fora saber falar com as pessoas.

Resposta 22: Porque um dia a gente pode estar em um trabalho que precisamos falar inglês.

Resposta 23: Para que se a gente viajar nós sabemos a língua.

3. Você usa a língua inglesa no seu dia a dia?

Resposta 1: Não porque eu não gosto muito de falar. Resposta 2: Não.

Resposta 3: Sim.

Resposta 4: Não.

Resposta 5: Não.

Resposta 6: Sim.

Resposta 7: Eu uso um pouco eu só uso na hora do curso do meu amigo ajudar ele.

Resposta 8: Não uso porque moro no Rio de Janeiro e aqui ninguém fala inglês.

Resposta 9: Não. Só quando tem aula de inglês. Resposta 10: Não.

Resposta 11: Não uso. Resposta 12: Mais ou menos.

Resposta 13: Dependendo da situação, sim.

Resposta 14: Eu não uso a língua inglesa no meio dia a dia só às vezes terça e quinta.

Resposta 15: Não muito mas eu uso no dia a dia.

Resposta 16: Sim, falo algumas coisas com meu pai, mãe e irmãos em inglês.

Resposta 17: Não. Por que eu estou no Brasil onde a maioria das pessoas falam português.

Resposta 18: Sim eu uso a língua inglesa. Resposta 19: Às vezes. Depende da ocasião.

Resposta 20: Muito pouco porque não sei falar muitas coisas. Resposta 21: Mais ou menos.

Resposta 22: Só quando tem aula de inglês. Resposta 23: Não.

4. A língua inglesa é importante para sua vida?

Resposta 1: Sim para falar com os turistas daqui do Rio. Resposta 2: Sim, para o futuro e também para o presente.

Resposta 3: Sim, tem várias palavras na língua inglesa no meu computador.

Resposta 4: Sim.

Resposta 5: Sim, porque se eu quiser aprender a falar a língua inglesa. Resposta 6: Muito.

Resposta 7: Sim, porque no final do ano eu vou viajar para (...) lugar. Resposta 8: Por enquanto não.

Resposta 9: Sim. Para fala com os americanos. Resposta 10: Sim.

Resposta 11: Sim. Resposta 12: Um pouco.

Resposta 13: Somente na escola.

Resposta 14: Muito quando eu quiser viajar para a Inglaterra ou para os Estados Unidos eu entenderei todo mundo.

Resposta 15: Sim, porque futuramente possa usa la. Resposta 16: Sim, é muito importante.

Resposta 17: Sim. Para eu poder conversar com os ingleses. Resposta 18: Nem tanto para mim.

Resposta 19: Sim. Porque é fácil se comunicar em outros países. Resposta 20: Muito importante.

Resposta 21: Se é eu não sei, mas para mim é. Resposta 22: Sim.

Resposta 23: Sim.

5. Você acha que precisará da língua inglesa futuramente? (Caso a resposta seja afirmativa) Por que precisará?

Resposta 1: Sim para trabalhar em alguma empresa.

Resposta 2: Sim, para termos mais facilidade para alguns trabalhos futuramente.

Resposta 3: Sim, porque eu posso fazer intercâmbio futuramente.

Resposta 4: Sim, porque quando eu for trabalhar vou precisar saber falar a língua inglesa.

Resposta 5: Sim, porque se eu passar para algum trabalho eu tenho que falar essa língua.

Resposta 6: Sim, ela é muito importante para meu currículo pra eu trabalhar futuramente.

Resposta 7: Sim. Para ter um emprego bom.

Resposta 8: Sim. Porque meu sonho é ir pros Estados Unidos. Resposta 9: Sim. Porque precisa para o futuro.

Resposta 10: Sim. Para ir à Disney.

Resposta 11: Sim. Porque pretendo fazer intercâmbio.

Resposta 12: Sim. Para poder fazer o que eu quero (comprar roupas, comidas e etc)

Resposta 13: Sim, porque quase todos os empregos precisamos da língua inglesa.

Resposta 14: Sim. Porque se alguém que venha de outro país que a língua é inglesa e pode ajuda-la.

Resposta 15: Sim, porque eu posso viajar.

Resposta 16: Sim, porque quero viajar para outros países. Resposta 17: Não.

Resposta 18: Sim. Porque vou viajar para os Estados Unidos. Resposta 19: Sim. Porque a maioria dos países fala inglês.

Resposta 20: Sim. Porque uma das profissões que eu quero ser tem que fala inglês.

Resposta 21: Sim. Por que se eu for viajar eu vou saber falar a língua deles.

Resposta 22: Sim, porque eu posso estar em um trabalho que eu preciso falar inglês.

Resposta 23: Sim. Porque se formos viajar lá para fora, á trabalho saber falar.

6. Você gosta da aula de inglês?

Resposta 1: Sim porque é aula vaga. Resposta 2: Sim.

Resposta 3: Sim.

Resposta 4: Sim.

Resposta 5: Mais ou menos.

Resposta 6: Sim e da professora também. Resposta 7: Sim, porque a tia é legal.

Resposta 8: Sim gosto muito. Resposta 9: Sim. Dos (...) trabalhos. Resposta 10: Sim.

Resposta 11: Adoro.

Resposta 12: Sim.

Resposta 13: Gosto muito dessa aula.

Resposta 14: Sim eu faço vários trabalhos legais e gosto muito da professora.

Resposta 15: De tudo.

Resposta 16: Sim, eu gosto de aula de inglês. Resposta 17: Sim. Por que me traz conhecimento. Resposta 18: Eu gosto muito da aula de inglês.

Resposta 19: Adoro. É bem legal. Resposta 20: Bastante.

Resposta 21: Mais ou menos, um pouco. Resposta 22: Sim.

Resposta 23: Sim.

7. O que você mais gosta ou menos gosta da aula de inglês?

Resposta 1: Eu gosto de tudo menos da prova. Resposta 2: Eu adoro tudo da aula de inglês.

Resposta 3: O que eu mais gosto é dos números e das palavras.

Resposta 4: Eu gosto mais quando a gente desenha ou pinta alguma coisa e o que eu menos gosto é quando a gente tem que escrever as coisas em inglês.

Resposta 5: Eu gosto da professora de inglês, e eu não gosto de falar em inglês.

Resposta 6: Eu mais gosto é que estamos aprendendo. Eu menos gosto é de como se fala as palavras, mas não sou muito boa.

Resposta 7: O gosto das palavras engraçadas. Resposta 8: Eu gosto de tudo e não gosto.

Resposta 9: Dos trabalhos de aula. Resposta 10: Gosto de gincanas.

Resposta 11: Gosto mais da pronúncia das palavras. Resposta 12: Eu mais gosto do jeito de falar as palavras.

Resposta 13: Gosto mais da matéria e das fotografias divertidas que há nos livros.

Resposta 14: Eu mais gosto dos trabalhos de recortar e colar.

Resposta 15: Na aula de inglês eu gosto de tudo. Resposta 16: Eu gosto mais dos trabalhos de pintar.

Resposta 17: Eu mais gosto é das atividades e menos gosto é quando tem “ache o erro”.

Resposta 18: Eu mais gosto de fazer os trabalhos de pintar e recortar. Resposta 19: Conjugação dos verbos no presente é o que eu mais gosto.

Resposta 20: Eu gosto de tudo.

Resposta 21: Eu mais gosto porque a gente aprende e o que eu não gosto é porque também tem que usar o caderno.

Resposta 22: O que eu gosto é que a gente aprende coisas novas e o que eu menos gosto é que tem algumas palavras difíceis.

Resposta 23: Eu gosto da matéria toda.

8. O que você mudaria na aula de inglês?

Resposta 1: Eu mudaria o horário botava mais uma hora.

Resposta 2: Acho que eu não mudaria nada, pois gosto muito da aula de inglês.

Resposta 3: Não mudaria nada.

Resposta 4: Nada.

Resposta 5: Eu mudaria na fala.

Resposta 6: O livro deveria ser maior, com mais atividades. Resposta 7: Nada porque já está bom.

Resposta 8: Não mudaria nada. Resposta 9: Os trabalhos de recorte. Resposta 10: Nada.

Resposta 11: Acrescentaria mais 1 hora.

Resposta 12: Nada.

Resposta 13: Não mudaria nada.

Resposta 14: Eu mudaria alguns jogos do livro e trocaria por mais trabalho.

Resposta 15: Eu não mudaria nada.

Resposta 16: Nada, gosto dela como está. Resposta 17: A língua.

Resposta 18: Eu não mudaria nada. Resposta 19: Nada.

Resposta 20: Nada.

Resposta 21: Eu mudaria os cadernos não queria escreve no caderno porque eu já escrevo todo dia.

Resposta 22: Nada.

Resposta 23: A matéria. Tinha que ser mais firme.