

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARINA SILVA MAXIMIANO

**INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA:
FOTOGRAFIAS EM PERSPECTIVA**

JUIZ DE FORA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA:
FOTOGRAFIAS EM PERSPECTIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Peters Salgado.

JUIZ DE FORA
2015

**INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA:
FOTOGRAFIAS EM PERSPECTIVA**

MARINA SILVA MAXIMIANO

ORIENTADORA:
PROFA. DRA. ANA CLAUDIA PETERS SALGADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Submetida, em _____ de _____ de 2015, à seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Fernanda Henriques Dias – Membro externo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Denise Barros Weiss – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ana Claudia Peters Salgado – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Aos meus alunos e a todos os alunos das
escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

“And in the end
The love you take
Is equal to the love
You make”
(Lennon/McCartney)

Agradeço a Deus, pela companhia constante e pelos direcionamentos.

Ao meu pai, Mário, minha primeira e maior inspiração como professor, pelo encorajamento e pelos mimos. À minha mãe, Teresinha, meu exemplo de disciplina e determinação, pelas orações, pelos bilhetinhos e cuidados. Ao meu irmão, pela companhia às vezes silenciosa, outras musical e sempre sábia, com poucas e certeiras palavras.

Aos meus familiares, que tanto incentivaram meus estudos.

Aos meus amigos de vida inteira, Maria e Douglas, pela presença quase diária, ainda que virtual. Às minhas meninas de infância, cada uma em um canto do país ou do mundo, mas sempre habitando o mesmo lugar sagrado em mim.

À Eliane Guerra e ao Carlos Eduardo Alves, pela escuta e por me ajudarem a trabalhar minhas angústias e, assim, tornar possível este trabalho.

À minha orientadora de graduação, mestrado e vida, Ana Cláudia Peters Salgado, pela compreensão, pelo carinho e por, com um coração enorme, ensinar-me muito mais do que os estudos formais poderiam me oferecer.

Às amigas e companheiras Mariana Schuchter e Raquel Lombardi, pelo incentivo e pela atenção que me foram essenciais.

À Escola Estadual Delfim Moreira, que acolhi como minha escola e que me acolheu de volta.

À Escola Municipal José Calil Ahouagi, pelo ensinamento e pelo carinho que jamais esquecerei.

À Gisa, por ser exemplo em educação, amor e simplicidade.

Aos queridos alunos das duas escolas, por darem sentido ao meu trabalho e aos meus estudos.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à amiga Ana Paula, pelas tardes de estudo e reflexões existenciais.

Ao grupo de pesquisa relacionado ao projeto realizado na Escola Municipal José Calil Ahouagi (Alexandre Diniz, Azussa Matsuoka, Bárbara Andrade,

Bernardino Guedes, Camila Figueiredo, Juliana Benevides, Mariana Bessa, Roberta Mandarano e Pedro Lucas Castro), pelo compartilhamento de experiências, angústias, descobertas e conquistas. Aos colegas do PIBID, que expandiram e deram continuidade ao nosso trabalho.

À CAPES, por fomentar esta pesquisa.

À FAPEMIG, que possibilitou a realização do projeto *Ensino de inglês para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, cujos dados se fazem presentes nesta dissertação.

Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio
Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
A outra metade é silêncio

(...)

Que a minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que mereço
Que a tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada
Porque metade de mim é o que penso
A outra metade um vulcão

(...)

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
Pra me fazer aquietar o espírito
E que o seu silêncio me fale cada vez mais
Pois metade de mim é abrigo
A outra metade é cansaço

(...)

Que a minha loucura seja perdoada
Pois metade de mim é amor
E a outra metade também

(trechos do poema “Metade”, de Oswaldo Montenegro)

RESUMO

Este é um trabalho de natureza qualitativa e interpretativa, de cunho etnográfico, cujo foco se concentra nos discursos de indivíduos envolvidos no ambiente escolar – alunos, professores, gestores e funcionários – de duas escolas da cidade de Juiz de Fora/MG, uma municipal, José Calil Ahouagi, na qual a pesquisadora atuou em um projeto de iniciação científica intitulado *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, e outra estadual, Delfim Moreira (Grupo Central), na qual a pesquisadora atua como professora de inglês desde 2013. São analisados discursos direta ou indiretamente ligados ao ensino de inglês na rede pública, os quais foram registrados em entrevistas e em notas expandidas da professora-pesquisadora. Os objetivos deste estudo consistem em: a) reconhecer nessas falas marcas de Discursos (relacionados às crenças) construídos a partir das interações sociais; b) observar de que maneira esses Discursos reconhecidos influenciam ou não o processo de ensino-aprendizagem de inglês; c) e, conseqüentemente, pensar em uma possível proposta que contribua para a melhoria desse processo. Para o cumprimento de tais objetivos, esta pesquisa tem como base o seguinte aporte teórico: a Análise do Discurso segundo Gee (1999); a noção de superdiversidade, referente à conexão mundial entre diferentes línguas, culturas e territórios, principalmente a partir de tecnologias da comunicação e da crescente mobilidade das pessoas pelo mundo (VERTOVEC, 2006); a educação bilíngue como forma de educar crianças no século XXI (GARCÍA, 2008). Podemos compreender, através deste trabalho, que o que as pessoas dizem sobre determinado assunto, muitas vezes, não se trata de uma opinião individual, mas de um pensamento construído socialmente, o que interfere nas maneiras de pensar e agir de grupos de pessoas. Assim, os Discursos relacionados ao ensino de inglês na escola pública também se tornam, de certa forma, responsáveis pelo modo como ele se estabelece.

Palavras-chave: Inglês na escola pública. Análise do Discurso. Educação bilíngue. Superdiversidade.

ABSTRACT

This is a qualitative and interpretative work of ethnographic nature, which focuses on analyzing discourses of individual involved in the school environment – students, teachers, school managers, and functionaries – of two schools of the city of Juiz de Fora/MG, a municipal one, “José Calil Ahouagi”, in which the researcher acted in a scientific research project called *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL* (Foreign language teaching for children in a public school: CLIL approach), and a state one, “Delfim Moreira” (also known as “Central”), in which the researcher acts as an English teacher since 2013. Discourses directly or indirectly linked to English teaching in public education were registered in interviews and expanded field notes by the teacher-researcher and will be analyzed in this work. The aims of this research consist in: a) recognizing in the speeches traces of Discourses (related to beliefs) built through social relationships; b) observing how these recognized Discourses influence or not the process of learning and teaching of English; c) and, consequently, thinking about a possible proposal that could contribute for the improvement of this process. For accomplishing these aims, this work counts basically on this theoretical approach: Discourse Analysis according to Gee (1999); the notion of superdiversity, which refers to the worldwide connection among different languages, cultures and territories, mainly through technology of communication and the increasing mobility of people throughout the world (VERTOVEC, 2006); bilingual education as a way of educating children in this twentieth century (GARCÍA, 2008). We can understand through this research that what people say about a subject sometimes is not only an individual opinion, but a thought socially built, and it interferes in the manner groups of people think and act. So, the Discourses related to English teaching in public schools also become, somehow, responsible for the way it is established.

Keywords: English in public schools. Discourse Analysis. Bilingual Education. Superdiversity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I – ASPECTOS DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL.....	26
1.1. O livro <i>Inglês em escolas públicas não funciona?</i>	26
1.2. Um breve histórico do ensino regular de língua estrangeira no Brasil.....	28
1.3. Algumas perspectivas para o aprendiz brasileiro de inglês.....	37
1.4. O ensino regular de LE no Brasil: algumas considerações.....	40
CAPÍTULO II – PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	42
2.1. A língua inglesa e o cenário mundial atual: novas demandas.....	42
2.2. Perspectivas sobre bilinguismo e bilingualidade e educação bilíngue.....	49
2.3. Formação de professores: algumas questões.....	55
2.4. A Análise do Discurso: um caminho para se abordar as perspectivas dos envolvidos no ensino e na aprendizagem de língua inglesa.....	57
2.5. O cenário global superdiverso e o inglês escolar: algumas considerações.....	64
CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES TECNICOMETODOLÓGICAS DA PESQUISA....	66
3.1. Contexto da pesquisa.....	66
3.2. Natureza da pesquisa.....	67
3.3. O professor pesquisador.....	69
3.4. Negociação da pesquisa e sujeitos envolvidos.....	70
3.5. Tratamento dos dados: transcrição, organização e seleção.....	72
3.6. Orientações preliminares para análise de dados.....	73

CAPÍTULO IV – DESCREVENDO AS FOTOGRAFIAS.....	75
4.1. Escola Estadual Delfim Moreira.....	77
4.1.1. Fotografia do espaço físico.....	78
4.1.2. Fotografia dos alunos.....	81
4.1.2.1. Aluna Ana Elisa.....	83
4.1.2.2. Aluna Clarice.....	87
4.1.2.3. Aluna Vanderci.....	93
4.1.2.4. Aluno Giovani.....	95
4.1.3. Fotografia dos professores, gestores e funcionários.....	104
4.1.3.1. Professor Fernando.....	105
4.1.3.2. Vice-diretor e professor Evaldo.....	109
4.1.3.3. Fotografia das professoras de inglês.....	112
4.1.3.3.1. Professora de inglês Janice.....	112
4.1.3.3.2. Professora de inglês Catiane.....	119
4.1.4. Sobre “ser bilíngue”.....	127
4.1.4.1. Aluna Ana Elisa.....	127
4.1.4.2. Aluna Clarice.....	129
4.1.4.3. Aluna Vanderci.....	130
4.1.4.4. Aluno Giovani.....	130
4.1.4.5. Professor Fernando.....	132
4.1.4.6. Vice-diretor e professor Evaldo.....	133
4.1.4.7. Professora de inglês Janice.....	134
4.1.4.8. Professora de inglês Catiane.....	134
4.1.5. Sobre uma possível “educação bilíngue”.....	135
4.1.5.1. Aluna Ana Elisa.....	135
4.1.5.2. Aluna Clarice.....	137
4.1.5.3. Aluna Vanderci.....	138
4.1.5.4. Aluno Giovani.....	139
4.1.5.5. Professor Fernando.....	140
4.1.5.6. Vice-diretor e professor Evaldo.....	143
4.1.5.7. Professora de inglês Janice.....	145
4.1.5.8. Professora de inglês Catiane.....	146
4.1.6. Sobre a estrutura física da escola.....	148
4.1.7. O olhar das professoras de inglês sobre a própria fotografia: prática e perspectivas.....	153
4.1.7.1. Professora de inglês Janice.....	153

4.1.7.2. Professora de inglês Catiane.....	156
4.1.8. Uma reunião pedagógica entre as professoras de inglês.....	163
4.2. Escola Municipal José Calil Ahougi.....	164
4.2.1. Fotografia do espaço físico.....	165
4.2.2. Fotografia dos alunos.....	168
4.2.3. Fotografia dos professores, gestores e funcionários.....	169
4.2.4. O projeto <i>Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL</i>	170
4.2.5. Uma conversa com a coordenadora da escola.....	178
4.2.5.1. A estrutura física da escola pelo olhar da coordenadora.....	181
4.2.5.2. O afeto e a experiência verdadeira.....	183
4.2.5.3. Antes e depois do projeto: o inglês na escola pública....	185
4.2.5.4. Dificuldades da coordenadora como pesquisadora.....	187
4.2.6. Um encontro com as crianças um ano e meio depois.....	188
4.2.6.1. Aluna Bianca.....	190
4.2.6.2. Aluna Denise.....	193
4.2.6.3. Aluno Iago.....	195
4.3. “Por que você dá aula aqui?”: um apêndice.....	198
4.4. Análise dos Discursos predominantes.....	201
4.4.1. Discurso do “utilitarismo”.....	202
4.4.2. Discurso do “monolinguismo brasileiro”.....	205
4.4.3. Discurso da “língua inglesa vinculado a um país específico”.....	207
4.4.4. Discurso do “falante nativo”.....	208
4.4.5. Discurso da “eficácia dos exames de proficiência”.....	210
4.4.6. Discurso do “erro”.....	210
4.4.7. Discurso da “fraqueza dos alunos de escola pública”.....	211
4.4.8. Discurso de que “não sei/sabe nem português direito”.....	212
4.4.9. Discurso de que “inglês na escola pública não funciona”.....	213
4.4.10. Discurso de que “os alunos não valorizam o ensino de inglês na escola”.....	216
4.4.11. Discurso da “nota”.....	217
4.4.12. Discurso de que “estudar não é legal”.....	218
4.4.13. Discurso de que “cursinho é melhor”.....	219

4.4.14. Discurso de que “em escola particular é melhor para lecionar”	220
4.4.15. Discurso do “professor por <i>hobby</i> ”	222
4.4.16. Discurso de que “ser professor não é bom”	223
4.4.17. Discurso de que “professor bom não dá aula em escola pública”	224
4.4.18. Discurso “saudosista”	225
4.4.19. Discurso da “resignação”	226
4.4.20. Discurso do “dom”	227
4.4.21. Discurso de que “ser bilíngue é ser proficiente”	228
4.4.22. Discurso de que “o bilinguismo cedo causa problemas à criança”	230
4.4.23. Discursos “adultos” nas falas das crianças da escola José Calil Ahouagi	231
4.4.24. Convergência dos Discursos encontrados: considerações	232
4.5. Educação bilíngue na escola pública: uma proposta	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trecho da NEDM 001.....	73
Quadro 2 – Trecho da NEDM 016.....	75
Quadro 3 – Trecho da NEDM 032.....	76
Quadro 4 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Ana Elisa.....	78
Quadro 5 – Trecho 2 da entrevista com a aluna Ana Elisa.....	80
Quadro 6 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Clarice.....	82
Quadro 7 – Trecho 2 da entrevista com a aluna Clarice.....	84
Quadro 8 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Clarice.....	85
Quadro 9 – Trecho 4 da entrevista com a aluna Clarice.....	86
Quadro 10 – Trecho 5 da entrevista com a aluna Clarice	87
Quadro 11 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Vanderci.....	88
Quadro 12 – Trecho 2 da entrevista com a aluna Vanderci.....	89
Quadro 13 – Trecho 1 da entrevista com o aluno Giovani.....	91
Quadro 14 – Trecho 2 da entrevista com o aluno Giovani.....	96
Quadro 15 – Trecho da NEDM 009.....	99
Quadro 16 – Trecho 1 da entrevista com o professor Fernando.....	100
Quadro 17 – Trecho 2 da entrevista com o professor Fernando.....	102
Quadro 18 – Trecho 1 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo....	104
Quadro 19 – Trecho 2 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo....	106
Quadro 20 – Trecho 1 da entrevista com a professora de inglês Janice.....	109

Quadro 21 – Trecho da NEDM 036.....	112
Quadro 22 – Trecho 1 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	114
Quadro 23 – Trecho 2 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	117
Quadro 24 – Trecho 3 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	120
Quadro 25 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Ana Elisa.....	122
Quadro 26 – Trecho 6 da entrevista com a aluna Clarice.....	124
Quadro 27 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Vanderci.....	125
Quadro 28 – Trecho 3 da entrevista com o aluno Giovani.....	125
Quadro 29 – Trecho 3 da entrevista com o professor Fernando.....	127
Quadro 30 – Trecho 3 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo....	128
Quadro 31 – Trecho 2 da entrevista com a professora de inglês Janice.....	129
Quadro 32 – Trecho 4 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	129
Quadro 33 – Trecho 4 da entrevista com a aluna Ana Elisa.....	130
Quadro 34 – Trecho 7 da entrevista com a aluna Clarice.....	132
Quadro 35 – Trecho 4 da entrevista com a aluna Vnaderci.....	133
Quadro 36 – Trecho 4 da entrevista com o aluno Giovani.....	134
Quadro 37 – Trecho 4 da entrevista com o professor Fernando.....	135
Quadro 38 – Trecho 4 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo....	137
Quadro 39 – Trecho 3 da entrevista com a professora de inglês Janice.....	139
Quadro 40 – Trecho 5 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	141
Quadro 41 – Trecho 5 da entrevista com a aluna Vanderci.....	143
Quadro 42 – Trecho 5 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo....	145

Quadro 43 – Trecho 6 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	146
Quadro 44 – Trecho 4 da entrevista com a professora de inglês Janice.....	147
Quadro 45 – Trecho 7 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	151
Quadro 46 – Trecho 8 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	154
Quadro 47 – Trecho 9 da entrevista com a professora de inglês Catiane.....	155
Quadro 48 – Trecho da NEDM 013.....	158
Quadro 49 – Trecho da NEJC 009a.....	160
Quadro 50 – Trecho da NEJC 009a.....	162
Quadro 51 – Trecho da NEJC 010.....	162
Quadro 52 – Trecho da NEJC 001.....	163
Quadro 53 – Trecho da NEJC 025.....	164
Quadro 54 – Trecho da NEJC 002.....	166
Quadro 55 – Trechos de notas referentes a canções.....	167
Quadro 56 – Trechos de notas referentes a motivação direta ou indireta.....	168
Quadro 57 – Trechos de notas referentes à naturalidade da comunicação.....	168
Quadro 58 – Trechos referentes à repetição espontânea ou motivada.....	169
Quadro 59 – Trechos de notas referentes à produção espontânea.....	170
Quadro 60 – Trechos das notas referentes a translinguamento.....	171
Quadro 61 – Trechos das notas referentes a consciência fonética.....	171
Quadro 62 – Trechos referentes à utilização de outros recursos para comunicação.....	172

Quadro 63 – Trechos referentes à utilização de conhecimento prévio.....	172
Quadro 64 – Trecho 1 da entrevista com a coordenadora Dara.....	173
Quadro 65 – Trecho da NEJC 020.....	175
Quadro 66 – Trecho 2 da entrevista com a coordenadora Dara.....	176
Quadro 67 – Trecho 3 da entrevista com a coordenadora Dara.....	177
Quadro 68 – Trecho 4 da entrevista com a coordenadora Dara.....	180
Quadro 69 – Trecho da NEJC 007.....	181
Quadro 70 – Trecho 5 da entrevista com a coordenadora Dara.....	181
Quadro 71 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Bianca.....	185
Quadro 72 – Trecho 2 da entrevista com a aluna Bianca.....	186
Quadro 73 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Bianca.....	187
Quadro 74 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Denise.....	187
Quadro 75 – Trecho 2 da entrevista com a aluna Denise.....	188
Quadro 76 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Denise.....	189
Quadro 77 – Trecho 1 da entrevista com o aluno Iago.....	190
Quadro 78 – Trecho 2 da entrevista com o aluno Iago.....	191
Quadro 79 – Trecho 3 da entrevista com o aluno Iago.....	192
Quadro 80 – Trecho 4 da entrevista com o aluno Iago.....	192
Quadro 81 – Trecho da NEDM 052.....	193
Quadro 82 – Trecho da entrevista com a aluna Eunice.....	193
Quadro 83 – Trecho 8 da entrevista com a aluna Clarice.....	194
Quadro 84 – Trecho 5 da entrevista com o aluno Giovanni.....	194

Quadro 85 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	202
Quadro 86 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	202
Quadro 87 – Trecho da entrevista com a professora Janice.....	202
Quadro 88 – Trecho da NEDM 013.....	203
Quadro 89 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	203
Quadro 90 – Trecho da entrevista com o professor Fernando.....	203
Quadro 91 – Trecho da entrevista com a coordenadora Dara.....	203
Quadro 92 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	205
Quadro 93 – Trecho da entrevista com o professor Fernando.....	206
Quadro 94 – Trecho da entrevista com a aluna Ana Elisa.....	207
Quadro 95 – Trecho da entrevista com o professor Fernando.....	207
Quadro 96 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	208
Quadro 97 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	208
Quadro 98 – Trecho da entrevista com a aluna Ana Elisa.....	209
Quadro 99 – Trecho da entrevista com o professor Fernando.....	209
Quadro 100 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	210
Quadro 101 – Adendo à entrevista com o aluno Giovani.....	211
Quadro 102 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	211
Quadro 103 – Trecho da NEDM 009.....	212
Quadro 104 – Trecho da NEDM 009.....	212
Quadro 105 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo.....	212

Quadro 106 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo.....	213
Quadro 107 – Trecho da entrevista com a professora Janice.....	214
Quadro 108 – Trecho da entrevista com a professora Janice.....	214
Quadro 109 – Trecho da NEDM 013.....	214
Quadro 110 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	216
Quadro 111 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	216
Quadro 112 – Trecho da NEDM 036.....	217
Quadro 113 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	217
Quadro 114 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	218
Quadro 115 – Trecho da entrevista com a professora Janice.....	219
Quadro 116 – Trecho da entrevista com a aluna Denise.....	219
Quadro 117 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	221
Quadro 118 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo.....	222
Quadro 119 – Trecho da entrevista com a aluna Clarice.....	223
Quadro 120 – Trecho da entrevista com a aluna Eunice.....	223
Quadro 121 – Trecho da NEDM 052.....	224
Quadro 122 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	225
Quadro 123 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	225
Quadro 124 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	227
Quadro 125 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani.....	227
Quadro 126 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	228
Quadro 127 – Trecho da entrevista com o professor Fernando.....	229

Quadro 128 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo.....	229
Quadro 129 – Trecho da entrevista com a professora Catiane.....	229
Quadro 130 – Trecho da entrevista com o professor Fernando.....	230
Quadro 131 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo.....	230
Quadro 132 – Trecho da entrevista com o aluno Iago.....	231

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tatuagem da aluna Jussara do 3º ano do ensino médio da E. E. Delfim Moreira.....	48
Figura 2 – Relação de reflexividade entre a criação de contexto e a criação da linguagem.....	61
Figura 3 – Alunos na aula de educação física na E. E. Delfim Moreira.....	150

Convenções de transcrição de fala¹

[colchetes]	fala sobreposta
(0.5)	pausa em décimos de segundo
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos
.	descida de entonação
?	subida de entonação
,	entonação contínua
:	alongamento de som
-	autointerrupção
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
°	fala mais baixa imediatamente após o sinal
°palavras°	trecho falado mais baixo
↑	subida acentuada de entonação
↓	descida acentuada de entonação
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
(())	comentários do analista
(inint.)	trecho ininteligível
hhhh ou hihi ou haha	risos
<i>italico</i>	fala em inglês
‘ ‘	citação de discurso direto dentro da fala de um falante

¹ Adaptação de GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. In: *Veredas* – Revista de Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 6, n.2, jul/dez 2002. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003. pp. 89-113.

INTRODUÇÃO

“Inglês na escola pública não funciona?”. Esta pergunta, que, inclusive, é título do livro organizado por Lima (2011), nem sempre foi um *questionamento* – é, em geral, uma *afirmação* muito comum quando o assunto é ensino de língua estrangeira (doravante LE) na rede pública de ensino. Este trabalho surgiu, então, de uma reflexão sobre essas opiniões que as pessoas emitem em suas falas: até que ponto o que um indivíduo pensa sobre algo é um pensamento isolado, autêntico? De que maneira o que é dito pelas pessoas sobre um assunto influencia o que outras pessoas pensam sobre esse assunto? E, conseqüentemente, de que modo o pensamento tornado coletivo influencia atitudes e comportamentos?

Trazendo essas questões para as especificidades deste estudo, investigamos a presença de Discursos² (crenças coletivas) no que as pessoas envolvidas no cenário escolar dizem sobre questões direta ou indiretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

Falamos em “fotografias” pensando no fato de que estamos fazendo um instantâneo do tempo e do espaço: período, espaço, turmas, escolas, cidade e estado específicos. Tudo isso através de uma perspectiva qualitativa de coleta e análise de dados.

As “fotografias” pertencem a dois cenários de escolas públicas de Juiz de Fora: o primeiro apresenta o contexto do ensino médio da Escola Estadual Delfim Moreira da região central da cidade; o segundo apresenta uma turma do ensino fundamental de período integral da Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada no bairro Marilândia, região afastada do centro (cerca de 10,5 km), na qual realizamos a pesquisa *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, com início em setembro de 2011 e término em julho de 2013. Acompanhamos a mesma turma desde o 2º ano até o 4º ano do Ensino Fundamental.

Na escola estadual, atuo como professora de inglês desde 22 de abril de 2013. Já na escola municipal, atuei como bolsista da pesquisa mencionada acima,

² Utilizaremos a palavra “Discurso” com “D” maiúsculo quando estivermos nos referindo ao “discurso” acrescido de características não linguísticas, como maneiras de agir e interagir, sentir, acreditar etc. (GEE, 1999).

cujo projeto tinha como objetivo experimentar a utilização da abordagem CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (MEHISTO et al., 2008) – para o ensino de inglês na escola pública.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os discursos de alunos, professores, gestores e funcionários em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Os objetivos específicos consistem em: a) reconhecer nessas falas marcas de Discursos construídos a partir das interações sociais; b) observar de que maneira esses Discursos reconhecidos influenciam ou não o ensino e aprendizagem de inglês; c) e, conseqüentemente, apresentar uma possível proposta que contribua para a melhoria desse processo.

Sabemos que, com o avanço das tecnologias da comunicação, com a internet e com a crescente mobilidade das pessoas pelo mundo (VERTOVEC, 2006), o ensino de línguas – destacamos a língua inglesa – assume um papel importante no que diz respeito ao acesso linguístico, social e cultural ao mundo, bem como na construção de cidadania e identidade dos indivíduos.

Desse modo, acreditamos em um ensino de línguas (inglês) que desenvolva no aprendiz sua condição de indivíduo bilíngue, ou seja, de sua bilingualidade (SAVEDRA, 1994, 2009; SALGADO & DIAS, 2010). Falamos, assim, do desenvolvimento de sua competência comunicativa (HYMES, 1972), a qual se refere à capacidade do usuário da língua de reconhecer situações e utilizar recursos linguísticos a elas relacionados, de modo que seja agente na interação comunicativa. Desse modo, podemos falar, também, na ampliação de seu “repertório comunicativo” (RYMES, 2010, 2014), isto é, seria interessante que, ao aprendermos uma língua, pudéssemos ter acesso a diferentes recursos linguísticos e paralinguísticos, que pudessem ser somados para constituir o repertório comunicativo de um falante. Assim, esse falante poderia agir no mundo social em que vive. Defendemos, então, que essa agentividade pode ser naturalmente alcançada a partir de uma educação bilíngue estabelecida desde os anos iniciais do ensino fundamental, inclusive e principalmente na rede pública de ensino.

Após nossas considerações sobre as ideias principais deste trabalho, sintetizamos, a seguir, o que será abordado em cada um de seus quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discutiremos aspectos relacionados ao ensino de inglês no Brasil, partindo da questão “Inglês em escolas públicas não funciona?” abordada,

como mencionado anteriormente, no livro organizado por Lima (2011), passando por um breve histórico do ensino de língua estrangeira nas escolas no país até os dias de hoje, observando quais seriam as perspectivas atualmente cabíveis para o aprendiz de LE ao concluir o ensino médio.

No segundo capítulo, abordaremos alguns conceitos que poderão nos auxiliar na contextualização e compreensão do aluno de inglês da escola pública de hoje e sua inserção no mundo. Desse modo, falaremos sobre a noção de superdiversidade (VERTOVEC, 2006), sobre a questão da reterritorialização como uma “redução” de fronteiras a partir da aquisição de uma língua (HAESBAERT, 2002), sobre bilinguismo e bilingualidade (SAVEDRA, 1994, 2009; SALGADO & DIAS, 2010) e sobre a educação bilíngue (GARCÍA, 2008). Em seguida, refletiremos sobre a importância da formação e da atualização dos professores de LE diante do aluno e de suas novas demandas no século XXI. Por fim, tomaremos a Análise do Discurso sob a perspectiva de Gee (1999) como uma ferramenta que pode nos auxiliar na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, a partir de uma reflexão sobre o que as pessoas envolvidas no cenário escolar pensam sobre o assunto.

No terceiro capítulo, apresentaremos as técnicas e metodologias que orientaram esta pesquisa, explicitaremos de que maneira a abordagem metodológica escolhida atende à nossa investigação e apresentaremos os seus sujeitos e a maneira como foram coletados e trabalhados os dados para análise. Falaremos, também, sobre os aspectos que serão observados nesses dados de maneira a alcançarmos os objetivos desta pesquisa.

No quarto e último capítulo, apresentaremos e analisaremos as “fotografias” das duas escolas mencionadas, a partir de trechos de entrevistas e de notas expandidas, destacando os Discursos presentes nos dois ambientes. Em seguida, faremos uma classificação desses Discursos a partir da convergência de trechos semelhantes e interrelacionados, buscando, assim, compreender melhor a maneira como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas analisadas.

CAPÍTULO I

ASPECTOS DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Ao entendermos que estamos inseridos em uma era de superdiversidade (VERTOVEC, 2006), e considerando que esse contexto traz novas necessidades no que diz respeito às línguas estrangeiras, lançamos um olhar ao ensino de inglês em escolas públicas. Buscamos, primeiramente, neste capítulo, apresentar o livro *Inglês em escola pública não funciona?*, organizado por Lima (2011), que serviu de alicerce para a elaboração deste trabalho. Na segunda seção, apresentaremos um histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil. Na seção seguinte, apontaremos algumas possibilidades acadêmicas quando o aluno completa o ensino médio público – considerando, por exemplo, a prova do ENEM, o ensino superior e programas de estudos em outros países, como o *Ciência sem Fronteiras*, as quais exigem algum conhecimento de língua estrangeira – o que não quer dizer que tal conhecimento seja necessário apenas para isso, uma vez que estamos em um mundo globalizado, com muitas demandas comunicacionais. Em seguida, abordaremos alguns aspectos da atual situação da língua inglesa no cenário mundial, e questões sobre a influência desse cenário no processo de ensino-aprendizagem de LE.

1.1. O livro *Inglês em escola pública não funciona?*

Antes de tecermos as discussões pertinentes a este capítulo, mostra-se importante mencionar a obra na qual este trabalho foi inspirado, intitulada *Inglês em escola pública não funciona?*, organizada por Diógenes Cândido de Lima (2011), com a qual a pesquisadora teve contato durante sua graduação em língua inglesa. A partir das considerações de pesquisadores especializados em ensino de língua estrangeira, tais como Leffa, Paiva, Gimenez, Rajagopalan, Souza, entre outros que compõem o livro, buscamos verificar, por um viés qualitativo, o que acontece também nas escolas públicas de Juiz de Fora/MG, com o intuito de refletirmos se aquilo que foi descrito/discutido no livro também é uma realidade na cidade.

As reflexões de quatorze pesquisadores, no livro em questão, têm como gatilho uma narrativa de um ex-aluno de escola pública que conta sua trajetória de contato com a língua inglesa. Na narrativa 14 (como é identificada na obra), o indivíduo teve a disciplina de inglês na 5ª série do ensino fundamental. No entanto, só aprendera o alfabeto, o que não o levava a falar ou entender o que diziam as músicas estrangeiras de que gostava. Assim, através dos relatos do ex-aluno, apareceram aspectos importantes a serem tratados, que são: i) o ensino limitado a conteúdos estruturais e descontextualizados; ii) professores que não conhecem bem a língua que vão ensinar; iii) professores que conhecem a língua, mas não acreditam no ensino de inglês na escola pública; iv) a formação do professor de línguas nas faculdades de Letras.

Além de suas experiências negativas com o inglês nos ensinos fundamental e médio, uma vez que não conseguiu aprender, apesar da vontade, na escola pública onde estudava, o autor da narrativa ingressou no curso de Letras e hoje é professor. Assim, ele relata que, até mesmo enquanto cursava o ensino superior, teve contato com o ensino de inglês nas escolas públicas através dos estágios:

[...] então pude ver que a situação do ensino de língua inglesa tinha piorado ainda mais, a ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês, e professores regentes pedirem para assistir às minhas aulas para aprender um pouco de língua inglesa [...] (LIMA, 2011, p. 14).

O indivíduo da Narrativa 14 encerra o texto contando que, após se formar, ingressou como professor em um curso de idiomas e fez especialização *lato sensu* em ensino de língua estrangeira. No entanto, ainda aguarda a oportunidade de lecionar em uma escola pública, com o anseio de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Como pesquisador do assunto, Leffa (2011) destaca, em seu capítulo do livro em questão, a criação de bodes expiatórios, como a eleição de possíveis “culpados” para encobrir a própria responsabilidade pelo não funcionamento do ensino de língua inglesa na rede pública. Culpam-se o governo, uma vez que não garante ensino público de qualidade; o professor, que, em muitos casos, não tem muito conhecimento da língua que ensina ou não sabe ensiná-la; e o aluno, que, por vezes, não reconhece a importância do ensino de línguas na escola e não o valoriza. Desse modo, governo, professor e aluno formariam o “triângulo do fracasso escolar”

(LEFFA, 2011, p. 24). No entanto, muito mais relevante seria se, em vez de cada um desses indivíduos jogar a responsabilidade para o outro, houvesse a compreensão de que, de fato, há um déficit em toda a relação conjunta dessas três pontas. Mais importante, portanto, é pensar em maneiras de se fazer com que essa relação se estabeleça em torno do mesmo objetivo: melhorar a qualidade do ensino.

Rajagopalan (2011), por sua vez, em seu capítulo, também reconhece que muitos problemas estão fora do alcance dos professores, e que há todo um histórico de descaso com a educação. Para ele, “as autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58). No entanto, é necessário que um movimento em direção à mudança seja dado, ainda que dentro de possibilidades aparentemente restritas e pequenas:

É nosso dever lutar por melhorias nesse campo. Embora saibamos que uma andorinha só não faz verão, a menos que uma andorinha tome coragem e dê o primeiro passo, todas as demais andorinhas vão ficar acomodadas em seus galhos, à espera da primeira aventureira e, como consequência desse comportamento instintivo do bando de pássaros, talvez o tão desejado verão nunca se materialize (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58).

Portanto, a pesquisadora se propõe a analisar a própria prática e as necessidades comunicacionais de seus alunos de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, em vez de agir como uma “andorinha acomodada em seu galho” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58). A ideia é mostrar algumas das necessidades dos alunos das escolas públicas e discutir alguns pontos que vão ao encontro das ideias presentes no livro organizado por Lima (2011). Dessa forma, realizamos uma pesquisa etnográfica, cuja análise dos dados será realizada no Capítulo IV, buscando dialogar com os problemas encontrados e propor reflexões voltadas para os professores de língua estrangeira.

1.2. Um breve histórico do ensino regular de língua estrangeira no Brasil

A inclusão do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras se deu oficialmente em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o qual, vinculado ao governo federal, era também o padrão curricular a ser seguido durante o período imperial (LORENZ & VECHIA, 1988). Esse ensino foi estabelecido da seguinte maneira:

[...] As línguas modernas ocuparam então, pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p. 105 *apud* PAIVA, 2003, p. 54).

Ao longo dos anos, vários foram os documentos legais que regularam o oferecimento de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras de educação básica, como as reformas, leis e parâmetros que destacaremos a seguir.

Em 1931, ocorreu a reforma Francisco de Campos, cujo nome se refere ao então Ministro de Educação e Saúde. A reforma surgiu a partir da criação do ministério ao qual Campos pertencia. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, essa reforma proporcionou uma maior ênfase nas línguas modernas, através da diminuição da carga horária do latim. No que diz respeito à metodologia, trouxe instruções para o uso do método direto, sobre o qual o professor Carneiro Leão (1935 *apud* LEFFA, 1999), em seu livro *O ensino de línguas vivas*, destaca os seguintes aspectos:

- [...] - A aprendizagem de língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino de língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país [...] (LEÃO, 1935 *apud* LEFFA, 1999, p. 8).

O Professor Leão teria obtido destaque, na época, por aplicar essas diretrizes do método direto ao ensino de línguas estrangeiras modernas no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1931.

A Reforma Capanema, por sua vez, de 1942, dividiu o que era chamado de ensino médio entre um primeiro ciclo de quatro anos, o “ginásio”, e um segundo ciclo com duas ramificações: o ensino “clássico”, que dava ênfase às línguas clássicas e modernas, e o ensino “científico”, que enfatizava o estudo das ciências (física, química, matemática, biologia etc.).

De acordo com o site do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília³, o ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, recomendou o uso do método direto e enfatizou que o ensino de línguas deveria ser voltado para a prática, e não apenas para objetivos instrumentais. No ensino ginasial, eram disciplinas obrigatórias o latim, o francês e o inglês; no colegial, o francês, o inglês e o espanhol; e, no curso clássico, o latim e o grego. Quanto à carga horária, a divisão teria sido a seguinte: o latim com oito aulas semanais, o francês com treze, o inglês com doze e o grego não teria sido ensinado devido à pequena demanda. Desse modo, o ensino de línguas estrangeiras ocupava 15% do currículo escolar. O ministro teria dado essa atenção ao francês e ao inglês “devido à importância destes dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que eles nos prendem⁴”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, publicada em 1961, foi criado o Conselho Federal de Educação, composto por 24 membros com conhecimento e experiência na área, que seriam nomeados pelo Presidente da República e atuariam por seis anos. O Conselho Federal indicaria para o ensino médio cinco disciplinas obrigatórias, e os conselhos estaduais completariam esse número. Desse modo, decisões relacionadas ao ensino de língua estrangeira ficaram a cargo dos estados. Segundo Leffa (1999, p. 13), “[...] o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo; o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída; e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”. O autor destaca, ainda, que a LDB surgiu depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, fato que teria provocado grande impacto no ensino de língua estrangeira em diversos países. No entanto, no Brasil, esse ensino foi reduzido a menos de dois terços, em comparação ao contexto da reforma que a precedeu: “[...] comparada à Reforma Capanema e à LDB, que veio em seguida, a Lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” (LEFFA, 1999, p. 13).

A LDB de 1971 reduziu o tempo de ensino de 12 para 11 anos, sendo o primeiro grau com oito anos de duração e o segundo com três. Além disso, foi dada maior ênfase à habilitação profissional. Com esses dois fatores, reduziram-se,

³ Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2, acesso em 11 de abril de 2015.

⁴ Idem.

também, as horas relativas ao ensino de língua estrangeira, a qual, de acordo com o Conselho Federal de Educação, seria “dada por acréscimo” de acordo com as possibilidades de cada instituição (LEFFA, 1999, p. 14). Diante disso, muitos estabelecimentos tiraram a LE do primeiro grau e, no segundo grau, ofereciam somente uma hora por semana e durante apenas um ano (LEFFA, 1999).

Em novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), no qual foi elaborada a Carta de Florianópolis, que propunha uma modificação na visão do ensino de línguas no Brasil a partir da premissa de que o acesso a esse ensino é um direito e algo condizente com as circunstâncias linguístico-culturais do mundo atual, como é destacado no trecho: “todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” (ABRAHÃO et al., 1996). O documento – reiterado no II ENPLE, em 2000, como *Carta de Pelotas* –, solicita, também, “que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente” (ABRAHÃO et al., 1996).

Em dezembro de 1996, um mês depois do I ENPLE, quando a carta ainda estava sendo divulgada inclusive entre autoridades educacionais do país, foi promulgada a LDB de 1996. Com essa nova lei, os primeiro e segundo graus passaram a ser chamados de ensinos fundamental e médio, respectivamente. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a partir da 5ª série, hoje 6º ano, tornou-se obrigatório (Lei 9394/96, Art. 26, § 5). No ensino médio, também passou a ser obrigatório o ensino de uma língua estrangeira, e de uma outra língua em caráter optativo, dentro das possibilidades da escola (Lei 9394/96, Art. 36, Inciso III).

Leffa (1999, p. 15) destaca, ainda, o avanço no aspecto metodológico, dando maior flexibilidade às instituições e professores: “[...] a ideia de um único método é abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ (Art. 3º, Inciso III)”.

A LDB (em vigor ainda hoje) demonstra preocupação com a qualidade do ensino e com a formação de professores, dando ênfase à importância da associação entre teoria e prática, e à necessidade de uma formação continuada (PAVAN & SILVA, 2010).

Outra ação governamental no âmbito da educação foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tinham por objetivo orientar instituições escolares, gestores e professores quanto ao ensino das disciplinas durante a educação infantil, o ensino fundamental (I e II), o ensino médio – mais especificamente em cada ano (série).

Entretanto, os PCN do ensino fundamental II, por exemplo, apresentam algumas incoerências. Ao mesmo tempo em que consideram que “[...] a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros nos discursos” (BRASIL, 1998, p. 19), enfatizam apenas a habilidade da leitura, sob uma justificativa que revela uma consciência por parte do governo de que a situação das escolas é por vezes muito precária e, ao mesmo tempo, uma resignação diante disso, de modo que a questão se resolve não com a melhoria das condições, mas com a redução das possibilidades do ensino de língua estrangeira:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Os PCN de língua estrangeira para o ensino fundamental II (hoje 6º ao 9º anos) apontam dois objetivos gerais para a disciplina:

[...] 1) aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparação com a língua estrangeira em vários níveis; e 2) 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, 1998, pp. 28-29).

Como é possível perceber, o primeiro objetivo está atrelado à língua materna, dando menos autonomia à outra língua, como se o aprendizado da segunda estivesse diretamente relacionado ao aprendizado da primeira. É claro que é válido estabelecer comparações entre uma e outra língua, mas isso significa trabalhar no nível da estrutura, o que parece um objetivo menos urgente e essencial que o desenvolvimento dos repertórios comunicativos dos aprendizes de uma língua.

Já no segundo objetivo parece haver uma preocupação em dar ao aprendiz a oportunidade de se inserir em diferentes contextos a partir do desenvolvimento da leitura e da escrita críticas na língua adquirida. Ainda vale destacar que, para que a leitura e a escrita em língua estrangeira se desenvolvessem dessa maneira, seria mais justo e eficaz que o indivíduo tivesse acesso a um aprendizado de língua de forma holística, isto é, em que as competências fossem trabalhadas sem privilegiar qualquer habilidade separadamente.

Os PCN para o ensino fundamental, dessa forma, não refletem a realidade em que os alunos estão inseridos, uma vez que esses têm a necessidade, em um mundo de superdiversidade (VERTOVEC, 2006), e o interesse em aprender o inglês (entre outras LEs) para a comunicação. No entanto, tal como acreditamos e como reconhece Paiva (2011, p. 35), os PCN para estas séries/anos foram elaborados em outro contexto (há 17 anos, ainda na década de 1990), bem distante da atual realidade, o que, de certo modo, explica a visão apresentada no documento (o que não justifica a não atualização). Apesar disso, Paiva (2011, p. 35) considera que o documento referente ao ensino fundamental apresenta uma visão preconceituosa e determinista, que exclui a possibilidade de ascensão social do aluno e atribui ao inglês um papel elitista, como se essa língua não estivesse presente, por exemplo, “em produções culturais, como no cinema e na televisão, que chegam a todas as camadas da população, para não falar da Internet”.

Os PCN para o ensino fundamental II, ainda que tangenciem as habilidades de compreensão e produção oral, explicitam que elas devem ser secundárias em favor da leitura e da escrita:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, (...), somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. [...] Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer (BRASIL, 1998, p. 20).

Assim, o documento parece reiterar a fala típica do senso comum em relação aos alunos de escola pública, como bem ironiza Leffa (2011, p. 20): “para quê o pobre precisa aprender inglês se nunca vai viajar para o exterior?”.

Os parâmetros para o ensino médio também enfatizam a leitura em detrimento das outras habilidades:

[...] metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; a leitura e a interpretação de textos. O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz (BRASIL, 1998a, p. 100).

Além disso, o documento dedica atenção considerável ao ensino das estratégias de leitura instrumental – considerando que, na época de sua elaboração, o ensino instrumental estava em alta. No entanto, ele apresenta, também, ideias que divergem daquelas do ensino fundamental II, mostrando um pouco mais de consciência em relação aos novos tempos, de acordo com o processo de globalização.

Os PCN para o ensino médio reconhecem que “o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo” (BRASIL, 1998a, p. 90). Destacam, inclusive, que:

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir (BRASIL, 1998a, p. 90).

Podemos notar, nestes trechos, uma consciência de que a língua estrangeira desempenha um trabalho social (MYERS-SCOTTON, 2006) no sentido de criar uma maior acessibilidade e possibilidades ao indivíduo capaz de usá-la.

O documento aborda, também, a questão da identidade, destacando que a aprendizagem de uma língua envolve não somente aspectos linguísticos, mas também culturais e identitários:

A construção da identidade cultural parte da consciência da necessidade de se construir a identidade linguística, constituída pelo estudo da conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas. O estudo das línguas estrangeiras modernas deve levar ainda à reflexão sobre estatutos de indivíduos frente a outros, competência que transcende o domínio das habilidades linguísticas (BRASIL, 1998a, p. 95).

Assim, percebemos a intenção de fazer com que o professor saiba colaborar para que o aluno, a partir da aquisição de uma língua, possa “integrar-se no mundo de forma crítica” (BRASIL, 1998a, p. 95), conhecer e respeitar culturas diferentes e construir sua(s) identidade(s) cultural(is).

Espera-se do aluno do ensino médio, de acordo com os PCN, que ele, ao completar os três anos do curso, tenha desenvolvido sua competência comunicativa de forma significativa e eficaz, bem como, a partir da língua adquirida, tenha uma visão crítica de mundo. Como competência comunicativa, entendemos:

[...] a capacidade de adquirir múltiplas orientações normativas e de alternar de um grupo de normas (aquelas da sala de aula, por exemplo) para outro (como o das normas do *Facebook*) e voltar (sala de aula), então ir para outro (como a um grupo de normas relativas a idade e gênero) e voltar novamente (RAMPTON, 2006; JORGENSEN et al., 2011 *apud* BLOMMAERT, 2012, p. 2).⁵

Ao sair do ensino médio, o aluno tem a possibilidade de ingressar no ensino superior, o que, em geral, é feito a partir da realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Nessa prova, uma parte das questões referentes ao conteúdo de inglês vem escrita em português, como os enunciados e as alternativas para a múltipla escolha. Diante disso, podemos entender a situação de duas formas: (i) ou o governo federal está de acordo com a ideia de que bastam a leitura e a compreensão de textos, (ii) ou ele reconhece que o ensino de inglês na Educação Básica não evolui além disso e, assim, seria injusto outro tipo de cobrança na prova. De ambas as maneiras, concluímos que há que se rever o ensino de língua estrangeira na escola, seja por ser necessária uma atualização para que a língua seja ensinada como um todo, de forma holística – e não separadamente, privilegiando apenas uma ou duas habilidades –, seja pela necessidade de modificações na estrutura do ensino, de forma que a educação básica dê ao aluno condições de adquirir, em algum grau, a competência em língua estrangeira.

⁵ The latter notion [communicative competence] must now be understood as the capacity to acquire multiple normative orientations and shift from one set of norms (those of the classroom, for instance) into another (say, those of Facebook) and back (the classroom), then forth to yet another one (age and gender group norms, say) and back again (RAMPTON, 2006; JORGENSEN et al., 2011 *apud* BLOMMAERT, 2012, como no original).

Notamos que, entre os PCN para o ensino fundamental II e os PCN para o ensino médio, há um salto (em especial a partir da atualização destes, com os PCN+, 2007, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, de 2006). Em um primeiro momento, a ênfase seria na leitura, mas, em uma segunda fase, ainda que a leitura sobressaísse, seriam esperados do aluno uma competência linguística e um discernimento cultural e crítico cuja base, isto é, o ensino fundamental, não teria fornecido. Há, portanto, um desajuste entre esses parâmetros.

Na página da web do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP parece ter sido feita uma ressalva quanto ao desajuste dos PCN entre si e em relação aos dias de hoje:

Segundo as orientações dos PCNs o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.⁶

Destaca-se, assim, o caráter sugestivo, e não normativo, dos PCN, deixando a cargo das instituições e professores a atualização e adaptação das práticas pedagógicas aos novos contextos.

Como é importante frisar, podemos compreender a simplicidade dos parâmetros, especialmente os do ensino fundamental por terem sido elaborados há mais de quinze anos. Talvez não se pudesse prever tamanha globalização e popularização da Internet, de computadores, de aparelhos celulares, e até mesmo de passagens de avião. Sem falar nos eventos esportivos mundiais de que o Brasil é sede, o que aumenta a visibilidade do país no mundo e atrai o interesse de estrangeiros. Olhar este documento com os olhos de hoje é, de fato, cometer um anacronismo. No entanto, a sua permanência como referência nos dias atuais justifica as críticas que lhes são feitas. É diante disso que estamos afirmando a urgência de revisão dos PCN para o ensino fundamental de acordo com as novas demandas.

Essa revisão deve levar em consideração que o aluno não está restrito ao contato com pessoas monolíngues, uma vez que essa ideia já está ultrapassada

⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>, acesso em 11 de abril de 2015.

pela mobilidade social. Neste contexto, têm surgido novas formas de comunicação humana, que não se restringem à prática da leitura, mas estão também ligadas ao uso e à criatividade da língua, à produção e à compreensão oral. Isso, levando em conta que mesmo quem não tenha contato face a face com falantes de outras línguas, o sujeito tem contato com filmes, novelas, músicas, chats, redes sociais e Internet no geral.

1.3. Algumas perspectivas para o aprendiz brasileiro de inglês

Além do contato com a língua inglesa (e com outras línguas estrangeiras) possibilitado, hoje, pelas diferentes tecnologias e pela Internet, que demanda conhecimentos linguísticos e repertórios diversificados (sobre os quais falaremos especificamente no Capítulo II) dos interlocutores, podemos destacar a mobilidade, em termos físicos, em âmbito mundial.

Com a recente mudança e a atualização das universidades brasileiras no que diz respeito à garantia de um maior acesso ao ensino superior, a possibilidade de um aluno oriundo de escola pública estudar no exterior é hoje plausível, apesar das dificuldades em relação à língua estrangeira, muitas vezes não aprendida. Isso acontece porque a graduação e a pós-graduação, que realizam programas de intercâmbio, tornaram-se mais acessíveis ao longo dos anos, através do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, iniciado em 2003 (institucionalizado por Decreto em 2007); do Programa Universidade para Todos, o PROUNI, iniciado em 2005; da Universidade Aberta do Brasil, a UAB; e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O REUNI teve como objetivos principais aumentar o número de vagas nos cursos de graduação e oferecer mais cursos em período noturno nas universidades públicas federais e nos institutos federais (IFs). A partir disso, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*.⁷

Além disso, o PROUNI concede bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas, as quais, em troca, ficam isentas de tributos. O programa é direcionado a alunos que fizeram o ensino médio em escola pública ou eram bolsistas integrais em escola particular, além de terem renda *per capita* familiar

⁷ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>, acesso em 24 de agosto de 2014.

de até três salários mínimos. Outros projetos auxiliam o PROUNI, tal como o *Bolsa Permanência*, convênios de estágio e o *Fundo de Financiamento Estudantil – FIES*, o qual permite que o bolsista parcial financie até 100% da mensalidade restante.

A UAB, por sua vez, é um programa que oferece cursos do ensino superior à distância, de modo integrado às universidades:

[...] A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.⁸

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica abarca IFETs, CEFETs, escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. De acordo com o MEC, foram construídas 140 escolas técnicas entre 1909 e 2002 e, com o plano de expansão desta rede, mais 214 entre 2003 e 2010, além da federalização de outras escolas. São cerca de 400 mil vagas em todo o país, com previsão de que se chegue a 600 mil até o fim de 2014.⁹

Podemos notar, então, que, com o acesso ao ensino superior de mais alunos oriundos de escolas públicas, há também maiores possibilidades de esses participarem de projetos no exterior, tal como o *Ciência sem Fronteiras*. Essas possibilidades seriam ainda maiores se esses alunos já deixassem o ensino médio com algum conhecimento de inglês, língua predominante em alguns países conveniados ao programa.

O programa *Ciência sem Fronteiras* foi desenvolvido pelo governo federal em 2011, a partir do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), por meio do CNPq, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Capes e da Secretaria de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Trata-se de um programa de intercâmbio do âmbito acadêmico, mais precisamente de cursos ligados a Ciência e Tecnologia:

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&catid=248:uab-universidade-aberta-do-brasil&Itemid=510, acesso em 24 de agosto de 2014.

⁹ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 24 de agosto de 2014.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.¹⁰

No entanto, em outubro de 2012, a Education First (EF), empresa de educação internacional especializada em intercâmbio, divulgou o resultado de uma pesquisa de Índice de Proficiência em Inglês, realizada entre 2009 e 2011, na qual o Brasil é o 46º entre 54 países. Tendo caído 15 posições em relação à pesquisa anterior, de 2007 a 2009, o país passou da categoria “proficiência baixa” para a “proficiência muito baixa”.¹¹

Além desse resultado, a primeira chamada para a bolsa também foi preocupante: dos 4000 candidatos à bolsa na Grã-Bretanha, apenas 1800 preencheram as vagas, pois foram os que obtiveram pontuação suficiente, 72, na prova de inglês, o Toefl. Diante disso, o governo propôs a troca da nota mínima de 72 para 42. Com a nota mínima, o estudante poderia embarcar desde que assumisse o compromisso de fazer um curso intensivo de inglês pelos primeiros seis meses no país de destino. Com 57 pontos, ele teria que cumprir três meses de curso. Após esse período, uma nova prova de proficiência seria realizada.¹²

A escolha do destino também deixou transparecer que a língua era um obstáculo. Portugal teria sido bem mais escolhido que os outros países. Com base nisso, o ministro Aloísio Mercadante anunciou que retiraria temporariamente esse país do programa, para que os estudantes fossem estimulados a desenvolver uma língua estrangeira.¹³

Para tentar suprir a necessidade de conhecimento de inglês dos alunos do ensino superior, o Ministério da Educação desenvolveu o programa *Inglês sem*

¹⁰ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>, acesso em 24 de agosto de 2014.

¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/brasil-cai-15-posicoes-e-e-rebaixado-em-ranking-de-proficiencia-em-ingles.html>, acesso em 24 de agosto de 2014.

¹² Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/a-manobra-arriscada-do-ciencia-sem-fronteiras>, acesso em 24 de agosto de 2014.

¹³ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/portugal-sera-excluido-do-ciencia-sem-fronteiras-diz-mercadante.html>, acesso em 24 de agosto de 2014.

Fronteiras, com aulas gratuitas online¹⁴ e presenciais (nas universidades) e aplicação gratuita do Toefl/ITP.

Em abril de 2014, a Capes pediu que retornassem ao Brasil pelo menos 84 alunos que estavam recebendo a bolsa no Canadá e 26 na Austrália. Segundo o comunicado emitido pela instituição, o motivo da volta seria porque os estudantes “não atenderam aos requisitos mínimos estabelecidos pelas universidades para a realização dos cursos acadêmicos”. Eles não teriam alcançado a pontuação necessária no Toefl mesmo depois do curso intensivo.¹⁵

Vimos, portanto, que, se por um lado, o investimento no ensino superior, a ampliação do acesso a ele, bem como das oportunidades de intercâmbio aumentaram, por outro, a falta de um ensino eficaz de língua inglesa na desde a educação básica privou indivíduos de uma grande oportunidade de aprimoramento dos estudos em outro país, da ampliação de seu conhecimento acadêmico e de mundo, bem como do contato com outras culturas e com novas experiências de vida.

1.4. O ensino regular de LE no Brasil: algumas considerações

Como é destacado no livro *Inglês em escolas públicas não funciona?*, organizado por Lima (2011), há questões diversas que contribuem para um não funcionamento desse ensino, como a motivação dos professores, a sua formação, suas crenças, bem como a recepção dos alunos frente a conteúdos ainda estruturais e descontextualizados.

Vimos que, no decorrer dos anos, diversos documentos legais regulamentaram o oferecimento de línguas estrangeiras nas escolas de educação básica do país, como as reformas, leis e parâmetros curriculares, e consideramos que alguns desses documentos, ainda em vigor, não condizem mais com as demandas linguísticas dos alunos.

Reconhecemos que, hoje, o aluno de escola pública que completa o ensino médio tem a possibilidade de ingressar no ensino superior a partir de programas como o PROUNI e o FIES, que ajudaram a ampliar esse acesso. Além disso, no

¹⁴ Disponível em: <http://www.myenglishonline.com.br/>, acesso em 24 de agosto de 2014.

¹⁵ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/capes-manda-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-voltarem-ao-brasil-por-nivel-baixo-em-ingles-12138918>, acesso em 24 de agosto de 2014.

ensino superior, esse aluno tem maiores possibilidades de realizar intercâmbio através da sua universidade (como pelo *Ciência sem Fronteiras*), no entanto, lhe é exigido um conhecimento de língua estrangeira para o qual, geralmente, não foi bem preparado durante sua educação básica. Isso sem falar nas necessidades comunicacionais humanas do cenário mundial atual, marcado pela mobilidade social, pela praticidade e pela acessibilidade às tecnologias da comunicação, questões diretamente ligadas a aspectos linguísticos.

Nesse sentido, no próximo capítulo, discutiremos os pressupostos teóricos que sustentam essa dissertação, de forma a tratarmos de alguns pontos de vista relevantes para o entendimento desta proposta de estudo.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O século XXI, apresenta questões linguísticas, culturais e sociais relacionadas aos avanços na tecnologia da comunicação, à crescente mobilidade das pessoas pelo mundo e ao consequente “encurtamento” de distâncias e fronteiras. Este novo cenário exige novas reflexões sobre o ensino de língua estrangeira (mais especificamente sobre o ensino de inglês, do qual tratamos neste trabalho). Diante disso, neste capítulo, destacaremos, inicialmente, a questão da superdiversidade – conceito que busca expressar a maneira como se dão as relações globais na atualidade – e o seu envolvimento com a língua inglesa. Em seguida, abordaremos as noções de bilinguismo e bilinguagem em favor de uma educação bilíngue nas escolas. Na terceira seção, discutiremos o processo de formação de professores de língua estrangeira frente às demandas do atual cenário mundial. Por fim, trataremos de fundamentos da Análise do Discurso que nos auxiliarão a compreender o processo de ensino-aprendizagem de inglês no ambiente escolar, a partir da maneira como os próprios envolvidos nesse ambiente vêem esse processo.

2.1. A língua inglesa e o cenário mundial atual: novas demandas

No final da década de 80 e início dos anos 90, como apontam Vertovec (2006) e Arnaut (2012), passou a ganhar forma, em diversas partes do mundo, um processo de transformação em variados domínios da vida social, culminando em uma mobilidade espacial, cultural, política, histórica e social sem precedentes em nossa história. Iniciou-se uma mudança nos padrões migratórios de diferentes países, o que resultou, então, em uma “diversificação da diversidade”, intensificando os fluxos migratórios e dando lugar a uma “nova migração” (*“The New Migration”*), bem como a “novos imigrantes” (*“The New Immigrants”*) (VERTOVEC, 2006). As pessoas passaram a ter condições de transitar por diferentes locais, algo que se

deu, em grande medida, aos desenvolvimentos tecnológicos e à redução dos custos de transportes.

Além das transformações no que se refere aos padrões migratórios, torna-se importante, ainda, dentro deste quadro, segundo Blommaert (2012), o rápido e amplo surgimento das tecnologias voltadas para a comunicação, como a Internet e outras formas de comunicação móvel, que dela também fazem uso. Todos esses avanços se relacionam, certamente, à crescente necessidade de difusão da informação, bem como à diluição de fronteiras geográficas, aspectos decorrentes da globalização, fenômeno que, de acordo com Blommaert (2012), tem alterado a face da diversidade social, cultural e linguística das sociedades ao redor do mundo.

Todos esses aspectos marcam um momento de reestruturação, por assim dizer, do cenário mundial em virada de século. Haesbaert (2002, p. 29) destaca que, apesar de os fins de século, e ainda mais do milênio, parecerem meros cortes no tempo, “carregam no seu bojo o discurso dos fins, na verdade, um conjunto de ilusões, ora visualizadas como sonhos, ora como pesadelos.” O fim do século XX e a chegada do século XXI, bem como do terceiro milênio, marcam um momento em que antigos termos já não dão conta de novas situações. Por vezes, faltam palavras para definir o que é novo, o que podemos notar a partir do recorrente uso do prefixo “pós” (“pós-modernidade”, “pós-socialismo”, “pós-capitalismo” etc.).

Atualmente, o conceito de diversidade se mostra insuficiente, o que trouxe à tona a noção de superdiversidade, que vem a ser:

[...] um termo descritivo, que diz respeito às novas dimensões de diversidade social, cultural e linguística, que emerge dos padrões de mobilidade e migração pós-Guerra Fria (VERTOVEC, 2007 *apud* BLOMMAERT, 2012, p. 5) As novas migrações que caracterizam a ordem pós-1991 em muitas partes do globo, bem como a emergência dos sistemas globais de comunicação móvel, como a internet, levaram a graus extremos de diversidade (BLOMMAERT, 2012, p. 5).

Com essas mudanças, a emigração não significa mais necessariamente uma ruptura com a sociedade e o local de partida. É possível, hoje, graças à facilidade de locomoção e de comunicação, manter uma conexão ativa à distância (BLOMMAERT & RAMPTON, 2011).

Além disso, noções como as de “falante nativo” e “língua materna” não se sustentam mais (GARCÍA, 2013). Tratam-se de termos carregados de ideologias

políticas que não condizem com o cenário linguístico que se apresenta. A expressão “falante nativo” é comumente usada para enfatizar a convivência de um falante com uma língua desde o nascimento, por morar em um local onde essa língua é falada. Essa ideia tanto exclui outros usuários dessa mesma língua quanto estabelece uma relação ideológica comparativa entre supostos “nativos” e “não nativos”, colocando os primeiros como mais donos ou representantes dela. Já a noção de “língua materna” estaria, de certa forma, ligada à de “falante nativo”, uma vez que também vincula uma língua a uma pátria. No entanto, a expressão também se refere à língua falada pela mãe do bebê ou por quem se comunica diretamente com ele durante o seu desenvolvimento. Porém, no mundo atual, marcado pela mobilidade, a língua mais falada em um país pode não ser a mesma falada pela mãe de uma criança em desenvolvimento. Do mesmo modo, os pais ou responsáveis pela sua criação podem falar línguas diferentes entre si, e essa criança pode crescer aprendendo as duas, sem considerar uma mais importante que a outra. Diante dessas circunstâncias, essas noções se tornam inadequadas.

No que tange à geografia, vivenciamos uma mudança no que diz respeito aos territórios. A partir de maior mobilidade social e do desenvolvimento e popularização da tecnologia da comunicação, vem ocorrendo um processo de desterritorialização, uma aparente supressão de tempo e espaço, uma sensação de encurtamento (ou mesmo anulação) de distâncias. Autores como O'Brien (1992 *apud* HAESBAERT, 2002) e Virilio (1997 *apud* HAESBAERT, 2002) consideram esse processo até mesmo como um “fim da geografia”.

No entanto, como destaca Haesbaert (2002), não se trata apenas de um processo de desterritorialização, nem mesmo do fim da geografia. O que ocorre, na verdade, é que “ao invés de estarem desaparecendo, a geografia e seus espaços – ou territórios – estão, na verdade, emergindo sob novas formas, com novos significados” (HAESBAERT, 2002, p. 31). Trata-se, então, além da desterritorialização, de uma reterritorialização consequente de múltiplos, diferenciados e complexos processos não só político-econômicos, mas também simbólico-culturais.

Ainda de acordo com Haesbaert (2002), a desterritorialização tem significados diferentes para ricos e para pobres. Para os primeiros, o mundo se encolheria e se alargaria de duas maneiras: passivamente, através da Internet e dos aparatos da

tecnologia da comunicação; e ativamente, a partir da facilidade (econômica) de deslocamento pelo mundo. Para os pobres, por sua vez, a desterritorialização seria, em geral, passiva e, por vezes, até mesmo forçada:

Enquanto isso, o pobre precariamente incluído na periferia das grandes metrópoles vive uma desterritorialização profundamente insegura, em que o mundo se encolhe ao seu redor e ele permanece impotente, subordinado passivamente à compreensão do mundo nas poucas opções da tela da tevê (convencional). Sua mobilidade, quando ocorre, é compulsória: como refugiado, fugindo de ameaças, ou como imigrante, atraído por promessas, sempre na mesma luta em busca de condições mínimas de sobrevivência (HAESBAERT, 2002, p. 33).

No entanto, no que diz respeito às pessoas desprovidas de recursos financeiros, consideramos que a situação não seja mais tão crítica quanto defendeu o autor em 2002. Hoje, o acesso à Internet está mais difundido. No Brasil, há estabelecimentos públicos, regiões e até cidades inteiras com fornecimento gratuito de Internet *wi-fi*, e as operadoras de serviços telefônicos disponibilizam acesso pelos celulares a preços de mensagens de SMS. Os aparelhos que recebem *wi-fi*, como celulares, *smartphones*, *tablets* e computadores, se popularizaram. Seus preços são reduzidos em pouco tempo, já que se tornam defasados muito rapidamente devido aos lançamentos frequentes.

Também quanto à mobilidade, podemos dizer que houve popularização de transportes que antes eram muito restritos, como o avião. Além disso, foi facilitado o acesso a intercâmbios e programas de estudo e trabalho no exterior, fornecidos tanto por empresas particulares quanto por universidades (conforme abordamos na seção 1.4).

Mesmo com a ampliação do acesso à tecnologia e à mobilidade, sabemos, todavia, que a desigualdade ainda é grande. Infelizmente, no que concerne o aprendizado de línguas, de um modo geral, quem tem maior poder aquisitivo tem condições de pagar pelo ensino de inglês ou de outras línguas em cursos particulares, os quais disponibilizam aulas para pessoas de todas as idades, inclusive para crianças que ainda nem estão no primeiro ciclo do ensino fundamental. Aqueles que não têm como pagar esses cursos e que contam com a educação pública, têm como direito garantido o ensino de língua estrangeira apenas a partir do ensino fundamental II, isto é, do sexto ano. Ainda assim, conforme é de

nosso conhecimento, o ensino de inglês na escola pública parece não estar sendo totalmente satisfatório.

No entanto, o que podemos perceber nos alunos de escola pública, em especial entre os observados na Escola Estadual Delfim Moreira e na Escola Municipal José Calil Ahouagi (sobre as quais falaremos no Capítulo 4 deste trabalho), é que, mesmo que a qualidade do ensino de inglês nas escolas seja, em geral, muito precária, eles têm forte presença da língua inglesa na vida cotidiana (mesmo que não tenham plena consciência disso). Em outras palavras, ainda que o ensino formal esteja prejudicado, a superdiversidade se estabelece em grandes proporções, no mundo inteiro, e também se faz presente de modo local, em nível micro, alcançando até mesmo alunos de escolas públicas de uma cidade brasileira interiorana de porte médio como Juiz de Fora.

Vale ressaltar que a língua inglesa, no mundo hoje, aparece de várias maneiras, não apenas na forma do inglês padrão. Blommaert (2012a) fala sobre “*lookalike language*”, para designar itens que parecem inglês, “mesmo que o inglês exibido não faça muito sentido linguisticamente” (BLOMMAERT, 2012a, p. 61, tradução nossa)¹⁶. A função dessa língua(gem) não seria simplesmente “expressar significados linguísticos coerentes através do sistema do inglês, mas mostrar e exibir uma consciência do capital social potencial contido em formas conectadas ao inglês” (BLOMMAERT, 2012a, p. 61, tradução nossa).¹⁷

Trata-se de um uso emblemático da língua, isto é, seu usuário quer dizer algo não somente com a mensagem que está de fato escrita, mas com a forma e a escolha da língua utilizada. O inglês adquiriu determinado *status*, de modo que seu uso atribui características (positivas) ao seu usuário e ao conteúdo da mensagem que ele quis transmitir:

De maneira sociolinguística clássica, essas exibições não são aleatórias. São encontradas sempre que itens ou lugares precisam ser marcados como finos, caros, melhores que o comum, novos, internacionais e direcionados aos ricos e jovens (BLOMMAERT, 2012a, p. 61, tradução nossa).¹⁸

¹⁶ (...) even if the English they display makes no sense at all linguistically (BLOMMAERT, 2012a, p. 61, como no original).

¹⁷ Their function is not to express coherent linguistic meanings through the system of English. It is, rather, to *show* and *display* an awareness of the potential social capital contained in forms and shapes connected to English (BLOMMAERT, 2012a, p. 61, como no original).

¹⁸ In a classic sociolinguistic fashion, such displays are not random. We find them whenever items or places need to be flagged as posh, expensive, better-than-normal, new, international and aimed at the affluent and the young (BLOMMAERT, 2012a, p. 61, como no original).

Os alunos do século XXI já cresceram em meio à oferta de vários produtos que traziam nomes em inglês, como uma maneira de destacar a qualidade e a eficiência e, por vezes, a internacionalidade, apresentados, muitas vezes, em momentos de *marketing* em programas de TV com auditório. Um mesmo produto pode receber versões “atualizadas” ou mais caras sob o rótulo de *plus* ou *power*. Camisetas estampam imagens de bandas de música estrangeira, principalmente as relacionadas aos vários tipos de *rock music*, de Jon Bon Jovi a Iron Maiden, de Aerosmith a Metallica. Outras camisetas e blusas, das mais simples e acessíveis às de marcas tradicionais e caras, trazem dizeres em inglês. Marcas internacionais em tênis, roupas, bonés, bolsas e maquiagem aparecem em versões copiadas no comércio informal ambulante e em versões originais, as quais costumavam atender predominantemente a uma elite econômica. Além disso, no momento, cada vez mais, passam a fazer parte do vestuário de indivíduos das camadas populares. O funk “ostentação”, por exemplo, é um estilo de música que se caracteriza pela exaltação de elementos caros e famosos aos quais esses jovens cantores (e apreciadores do estilo) passaram a ter acesso. Além disso, podemos citar os artistas internacionais da atualidade, que são preferência de muitos adolescentes, tais como Justin Bieber, Nick Minaj, Miley Cyrus e Demi Lovato. Mais frequentemente entre os meninos, mostram-se presentes o rock, em seus variados tipos, e o *hip hop*.

Uma vez que cresceram neste meio, os alunos já reconhecem esse *status* da língua inglesa e são capazes de usá-la a partir desse reconhecimento. Exemplo disso é o fato de muitos utilizarem o *Google* tradutor para passarem uma frase para o inglês a fim de publicá-la nas redes sociais, como o *Facebook*. Por vezes, pedem ajuda à professora de inglês. Outros pedem ajuda para compreender o que um amigo teria postado. Diante de tais circunstâncias, Blommaert (2012, p. 60, tradução nossa) destaca que “o inglês é usado amplamente por pessoas que não têm competência ativa sobre ele, ou cujo grau de fluência impede um entendimento preciso do que elas imprimiram em seus corpos”¹⁹.

A foto abaixo, tirada na escola estadual cenário desta pesquisa, apresenta um exemplo do uso do *lookalike English*. Trata-se de uma tatuagem de uma adolescente do 3º ano do ensino médio.

¹⁹ English is widely used by people who have no active competence in it, or whose degree of fluency in the language precludes an accurate understanding of what they have printed on their bodies (BLOMMAERT, 2012, p. 60, como no original).

Figura 1: Tatuagem da aluna Jussara do 3º ano do ensino médio da E. E. Delfim Moreira.



Jussara²⁰, que tem a tatuagem no braço, contou discretamente à pesquisadora (e professora de inglês de sua turma), no primeiro dia da aula, que havia feito uma tatuagem que dizia “eu não existo longe de você” (como o verso da canção “Fico assim sem você”, de Cacá Moraes e Abdullah, gravada em 2002 pela dupla Claudinho e Buchecha). A aluna teria vertido o trecho para a língua inglesa através da ferramenta de tradução do *Google* e obtido “No me away from you”. Ela disse que evitava ficar exibindo o que estava escrito (apesar de andar tranquilamente com o antebraço descoberto) e que, quando as pessoas perguntavam, respondia brevemente – já que estava “escrito errado” – com o verso da canção. A tatuagem foi feita em homenagem à relação entre mãe e filha, e ambas tatuaram os mesmos dizeres (NEDM 028)²¹.

Como podemos perceber, a “*lookalike language*” é utilizada, por vezes, por indivíduos que não têm grande competência linguística em inglês, mas têm consciência precisa do uso social da língua:

²⁰ Os nomes são fictícios com o objetivo de preservar as identidades dos participantes da pesquisa.

²¹ “NEDM” se refere a “Nota Expandida sobre a escola Delfim Moreira”, assim como “NEJC” diz respeito às notas sobre a escola José Calil Ahouagi.

[...] A língua, então, não é a “língua” no sentido convencional de um sistema formal por meio do qual sentidos proposicionais são transmitidos. É usada de modo emblemático, como mero sinal gráfico que transpira associações misteriosas do que é atraente e sofisticado do Ocidente, com a ideia de mobilidade global e com o estrelato universal ao qual apenas falantes de inglês parecem ter acesso (BLOMMAERT, 2012a, p. 60, tradução nossa).²²

Poderíamos, a partir da constatação de que os alunos já usam o inglês nessas circunstâncias, pensar que isso já lhes seria suficiente e, portanto, não haveria necessidade de maiores esforços no ensino da língua, já que o aprendizado dessa maneira pode ser bastante independente da escola. No entanto, é preciso compreender que é justamente o fato de a superdiversidade já influenciar esses alunos que torna ainda mais nítida a necessidade de um ensino mais amplo, que permita a eles maior agentividade, transportando-os, ainda, para fora do contexto puramente escolar.

É a partir deste pensamento que defendemos a educação bilíngue nas escolas públicas como uma forma de dar ao aluno condições para promover sua própria reterritorialização ativa, isto é, de torná-lo, a partir da possibilidade de usar a língua inglesa, um cidadão da “Terra pátria”, um habitante de um

[...] território múltiplo, onde devemos implementar não uma identidade única e pouco permeável ou, ao contrário, a diluição de todas as identidades, mas o convívio entre várias construções identitárias, inclusive aquela que envolve a opção de compartilhar múltiplos territórios (HAESBAERT, 2012, p. 49).

Ressaltamos, ainda com as palavras de Haesbaert (2012, p. 49), que “a pior e mais drástica exclusão é aquela que nos impede o acesso ao próprio espaço, concreta e/ou simbolicamente apropriado, fundamento ontológico da existência humana”.

2.2. Perspectivas sobre bilinguismo e bilingualidade e educação bilíngue

Diante deste cenário global de superdiversidade, defendemos a educação bilíngue nas escolas, incluindo as escolas públicas, como uma maneira de promover

²² Language, then, is not “language in the conventional sense, of a formal system by means of which propositional meanings are transmitted. It is used emblematically, as a mere graphic sign exuding mysterious associations with the cool and the sophistication of the West, with the idea of global mobility and the universal stardom that only English-speaking peoples appear to have access to (BLOMMAERT, 2012, p. 60, como no original).

maiores e mais igualitárias possibilidades aos alunos. Conforme salienta García (2008, p. 5, grifo da autora, tradução nossa), “a educação bilíngue é a *única forma* de educar crianças no século XXI”.²³

Cazden e Snow (1990 *apud* GARCÍA, 2008) destacam a complexidade desse tipo de ensino dentro de um termo simples, o que às vezes gera interpretações divergentes e mesmo equivocadas sobre o assunto. Utilizamos, aqui, a definição de Baker (2001 *apud* GARCÍA, 2008, p. 6, tradução nossa): “A educação bilíngue se refere à educação em mais de uma língua, geralmente abarcando mais de duas línguas”²⁴. Acrescentamos dois outros aspectos importantes a essa conceituação:

Educação bilíngue é diferente de programas tradicionais de ensino de línguas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Em sua maioria, esses programas tradicionais ensinam a língua *como uma disciplina*, enquanto programas de educação bilíngue usam a língua *como um meio de instrução*; isto é, programas bilíngues ensinam conteúdo através de uma outra língua adicional que não seja a língua “de casa” das crianças. [...] Mais do que qualquer coisa, a educação bilíngue é uma forma de fornecer *educação significativa e igualitária*, bem como uma educação que construa tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais (GARCÍA, 2008, p. 6, grifo da autora, tradução nossa)²⁵.

Assim, o ensino bilíngue é uma proposta de uma educação geral, de maneira que, em duas ou mais línguas, possa se desenvolver uma compreensão múltipla de línguas e culturas e se promover o apreço pela diversidade humana.

Para compreendermos melhor a proposta de uma educação bilíngue, faz-se necessário entendermos em que consiste o bilinguismo. Ao contrário do que, muitas vezes, ouvimos dizer, García (2008) ressalta que o bilinguismo *não* é a presença de dois códigos monolíngues. Para ela, ele está muito além da ideia de que “um mais um são dois”, constituindo-se muito mais como um veículo para todo tipo de terreno – tal como um *buggy* –, do que uma bicicleta com duas rodas equilibradas. Assim, “uma educação bilíngue adaptativa, passível de expandir e contrair à medida em que

²³ Bilingual education is the *only way* to educate children in this twenty-first century (GARCÍA, 2009, p. 5, como no original).

²⁴ Bilingual education refers to education in more than one language, often encompassing more than two languages (Baker, 2001 *apud* GARCÍA, 2008, p. 6, como no original).

²⁵ Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second and or a foreign language. For the most part, these traditional second- or foreign-language programs teach the language *as a subject*, whereas, bilingual education programs use the language *as a medium of instruction*; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children’s home language. [...] More than anything else, bilingual education is a way of providing *meaningful and equitable education*, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups (GARCÍA, 2008, p. 6, grifo da autora, como no original).

as situações comunicativas se alteram e o terreno muda, é precisamente o que todas as crianças do século XXI precisam” (GARCÍA, 2009, p. 8)²⁶.

De acordo com Savedra (2009), muitas teorias falharam ao definir os conceitos de bilinguismo e bilinguabilidade por não serem capazes de apreender o caráter dinâmico que caracteriza os fenômenos. Não se pode considerar que o indivíduo bilíngue seja aquele que usa duas ou mais línguas com a habilidade de um falante nativo, uma vez que isso excluiria a grande maioria dos falantes. Além disso, como já dissemos na seção 1.5, a ideia de falante nativo já não faz sentido neste contexto de superdiversidade.

Assim, bilinguismo e bilinguabilidade são, para Savedra (1994, p. 20), respectivamente, “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social”, e os “diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam em sua trajetória de vida”. Os estágios de bilinguismo são vistos como processos situacionalmente fluidos, definindo-se nas diferentes épocas e situações de vida (SAVEDRA, 1994).

Cientes dessa fluidez e das diferenças de necessidades e contextos, entendemos que a noção de “bilinguismo balanceado” (HARMERS & BLANC, 2000 *apud* SALGADO & DIAS, 2010) também se mostra inadequada, uma vez que preconiza a existência de indivíduos que possuem competência linguística equivalente em duas línguas. Não há como mensurar essa “competência equivalente”, assim como não há como mensurar uma “língua toda”, uma “metade de língua” ou “um quarto” de língua. As línguas, chamadas de inglês, francês, italiano, são denominadas como tal, antes de razões meramente linguísticas, por motivações políticas e ideológicas. O repertório comunicativo de cada indivíduo é composto por um emaranhado, no qual essas supostas línguas se encontram e se relacionam. O que nos interessa não é medi-las, mas aprendê-las/ensiná-las, de forma a ampliar os repertórios comunicativos, isto é, desenvolver as bilinguabilidades de seus usuários.

Sendo assim, este desenvolvimento não pode considerar apenas a aquisição de dois ou mais códigos, nem tão somente o uso da nova língua em detrimento da

²⁶ Bilingual education that is adaptive, able to expand and contract, as the communicative situations, shift and as the terrain changes, is precisely what all children in the twenty-first century need (GARCÍA, 2009, p. 8, como no original).

que o falante já conhecia. Deve-se dar condições ao bilíngue de desenvolver suas condições individuais de uso dos recursos linguísticos presentes em seu repertório (SALGADO & DIAS, 2010).

Considerando, então, que a bilinguagem é a expressão individual de uma situação de bilinguismo, quando “ensinamos” uma língua, usando qualquer metodologia ou abordagem, ensinamos também – ou deveríamos ensinar –, as condições políticas e culturais envolvidas com o “falar essa língua”, “usar essa língua”. A partir dessa visão, defendemos o ensino bilíngue como “o uso de duas línguas para educar de forma ampla, significativa, justa e visando a tolerância e a apreciação da diversidade” (GARCIA, 2008, p. 6, grifo da autora, tradução nossa).²⁷

Assim, a sala de aula de educação bilíngue deve ser um ambiente motivador para o exercício da bilinguagem, no qual os alunos tenham oportunidades de se expressar e sintam-se confortáveis para produzir em qualquer código ou através de uma mistura deles, utilizando os repertórios comunicativos que possuem e sendo respeitados em sua diversidade (SALGADO & DIAS, 2010). Além disso, o aluno irá lidar com a negociação dos repertórios envolvidos naquele contexto, a saber, do professor e de seus colegas. Desse modo, os repertórios comunicativos do professor e dos alunos precisam se acomodar bidirecionalmente. Rymes (2010) pontua que, para se promover o sucesso do processo de interação, não se deve esperar somente que o aluno absorva o repertório do professor, nem que o professor se comunique como um aluno. Ao contrário, é necessário que os alunos tentem se adequar às escolhas linguísticas do professor e este, também, procure se acomodar ao repertório do aluno, em uma acomodação bidirecional, a qual pode abarcar, certamente, múltiplas línguas e fragmentos dessas línguas.

É possível implementar a educação bilíngue em escolas públicas, como já é realidade no estado do Rio de Janeiro nos seguintes colégios: CIEP²⁸ Glauber Rocha, no bairro Pavuna; Escola Municipal Professora Dyla Sylva de Sá, em Jacarepaguá; Escola Municipal Affonso Várzea, no Complexo do Alemão; CIEP Francisco Pontes, em Campo Grande; CIEP Carlos Drummond de Andrade, na cidade de Nova Iguaçu; todas com ensino de português e inglês. Além dessas escolas, há também o CIEP Leonel de Moura Brizola, em Niterói, com ensino

²⁷ (...) the use of two languages to educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity (GARCÍA, 2009, p. 6, como no original).

²⁸ Centro Integrado de Educação Pública.

integral do Francês e o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, no bairro Méier, com espanhol.²⁹

Endossando essa ideia de que educação bilíngue na rede pública é possível, apresentaremos também, no Capítulo IV, o projeto *Ensino de inglês para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, realizado em uma turma de ensino fundamental I da Escola Municipal José Calil Ahouagi, que foi uma experiência de utilização da abordagem CLIL naquele contexto que diverge, em vários aspectos, de cursos de línguas particulares.

A partir da realização desse projeto, defendemos o acesso de crianças à educação bilíngue desde os primeiros anos do ensino fundamental. Sustentamos essa defesa com base em dois aspectos principais: i) acreditamos que crianças tendem a ter um filtro afetivo mais baixo em seu processo de aquisição de língua³⁰ e ii) quanto mais cedo elas adquirem uma língua, mais cedo podem acessar e compreender o mundo superdiverso à sua volta.

De acordo com Krashen (1981, 1985), receber *input* da língua a ser adquirida é muito importante, mas não é o bastante para que a aquisição aconteça. Para tal, é preciso que a pessoa esteja aberta a ele. Essa abertura estaria relacionada ao que Krashen (1981, 1985) chamou de filtro afetivo, que seria “um bloqueio mental que impede que os indivíduos em processo de aquisição de língua utilizem totalmente as informações que recebem” (KRASHEN, 1985, p. 3, tradução nossa)³¹. Desse modo, quando o filtro está “alto”, a pessoa bloqueia mais sua recepção do *input*, o que aconteceria por ela estar desmotivada, ansiosa ou com pouca confiança em si mesma. O filtro afetivo está “baixo” quando o indivíduo “não está preocupado com a possibilidade de fracasso na aquisição da língua, e se considera um membro potencial do grupo que fala a língua-alvo” (SMITH, 1982a, 1983 *apud* KRASHEN, 1985, p. 4, tradução nossa)³².

²⁹ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/estudo-de-outro-idioma-em-escola-publica-e-investir-no-futuro-dizem-alunos>, acesso em 2 de maio de 2015.

³⁰ Poderíamos citar, aqui, como argumentos em favor do ensino bilíngue para crianças questões biológicas, como a ideia de “período crítico de aquisição de linguagem” (LENNEBERG, 1967), bem como a maior plasticidade cerebral quando se é mais jovem, no entanto, tratam-se de aspectos controversos entre os pesquisadores e, além disso, tal abordagem sairia do escopo de nosso trabalho.

³¹ The “affective filter” is a mental block that prevents acquires from fully utilizing the comprehensible input they receive from language acquisition (KRASHEN, 1985, p. 3, como no original).

³² The filter is down when the acquirer is not concerned with the possibility of failure in language acquisition and he considers himself to be a potential member of the group speaking the target language (SMITH, 1982a, 1983 *apud* KRASHEN, 1985, p. 4, como no original).

Miccoli (2011, p. 181) também considera a influência da afetividade nesse processo:

A aprendizagem de uma língua estrangeira não acontece num vazio emocional (Aragão, 2008). Ao contrário, em sala de aula, as emoções fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções: compreender e ser compreendido, vencer a inibição e o medo do ridículo, lidar com a frustração de não ser compreendido, sentir o próprio progresso ao escrever e falar algo significativo em inglês. Todas essas experiências podem ter um aspecto positivo ou negativo, dependendo da maneira como forem conduzidas (Miccoli, 2010). O aluno se tornará mais confiante e participativo ao vivenciar um ambiente em sala de aula no qual suas dificuldades sejam respeitadas, por serem naturais e esperadas em qualquer processo de ensino-aprendizagem (MICCOLI, 2011, P. 181).

Acreditamos que as crianças vivenciam o processo de aprendizagem com mais naturalidade e leveza, arriscando-se mais na língua-alvo e preocupando-se menos se estão “errando”. Portanto, elas teriam um filtro afetivo mais baixo e, conseqüentemente, absorveriam mais do *input* que lhes é fornecido.

Partindo do pressuposto de que os Discursos influenciam comportamentos (GEE, 1999), como veremos mais adiante neste capítulo, falas que dizem respeito ao processo de aprendizagem de língua poderiam influenciar cada vez mais as crianças ao longo dos anos, tirando-lhes a espontaneidade e aumentando-lhes a resistência e a preocupação naturais por se tornarem mais conscientes e calculistas. As crianças, por vezes, nem têm consciência de que estão falando outra língua, simplesmente querem estabelecer a comunicação necessária. Krashen (1985, p. 4, tradução nossa), considera que este fato está relacionado ao baixo filtro afetivo: “Sugeri que o filtro é mais baixo quando o indivíduo em processo de aquisição está tão envolvido com a mensagem que ele temporariamente se “esquece” de que está ouvindo ou lendo em outra língua³³.

Desse modo, podemos perceber que há muitas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua (até mesmo o que se diz sobre esse processo pode alterá-lo). Então, faz-se necessária a compreensão desses fatores pelos envolvidos nesse sistema, especialmente os professores.

³³ I have suggested that the filter is lowest when the acquirer is so involved in the message that he temporarily “forgets” he is hearing or reading in another language (KRASHEN, 1985, p. 4, como no original).

Para que seja implementada uma educação bilíngue em escolas regulares, especificamente em escolas públicas, é preciso, ao menos, uma preparação dos professores para tal, de modo que conheçam bem a língua que se propõem a lecionar, que estejam a par dos aspectos culturais, políticos, ideológicos e identitários envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no século atual, que conheçam o funcionamento de uma educação bilíngue, que se distanciem, assim, dos seus mitos e que saibam atuar dentro dessa perspectiva de ensino.

2.3. Formação de professores: algumas questões

Retomando o histórico de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, destacamos, como Pavan e Silva (2010), o papel das faculdades de Letras e licenciaturas em geral do Brasil, as quais, muitas vezes, não preparam o professor para os contextos em que atuará. Mais especificamente em relação ao professor de língua estrangeira, eles ressaltam que esse se torna um graduado com falta de conhecimento linguístico significativo e de domínio da língua e de suas culturas. Alguns pesquisadores apontam para a necessidade de reorganização curricular da licenciatura em Letras, especialmente em relação às dicotomias teoria e prática, e ensino e pesquisa, de modo que se tornem mais interligadas. Barcelos (2004) sugere o estágio supervisionado já no início do curso, como forma de aumentar o tempo e a qualidade da prática de ensino.

Ressaltamos, aqui, a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID de inglês, que é mais uma forma de promover uma aproximação entre os graduandos de Letras-Inglês e o cotidiano da profissão de professor da Educação Básica da escola pública. Se o currículo de algumas Faculdades de Letras não é considerado satisfatório, o PIBID, principalmente, tem sido uma maneira de preencher a lacuna da experiência com a educação básica em escolas públicas. Em consonância, Miccoli (2011, p. 175) estabelece uma relação entre o processo de formação do professor e sua segurança para lecionar:

É importante levar a sério os estudos nos anos de formação ou de educação continuada. Neles, o estudante será apresentado a teorias e à oportunidade de compreender conceitos e processos bem como de desenvolver habilidades importantes para o exercício profissional. (...)

Assim, os anos de formação ou aperfeiçoamento se transformarão numa base sólida que permitirá ao professor em formação sentir-se seguro para entrar em sala de aula (MICCOLI, 2011, p. 175).

No entanto, por mais que os estudos sejam cruciais para o cumprimento da função de professor, é necessário ter em mente que grande parte do aprendizado se dará a partir das experiências adquiridas em situações práticas em sala de aula e do desejo de desenvolvimento e crescimento no exercício de sua função:

Mais ainda, não há curso de formação, inclusive aquele no qual leciono, que possa ensinar alguém a melhor maneira de ensinar. Esse é um ofício que se aperfeiçoa na medida do investimento de um professor naquilo que faz. No máximo, um programa de formação de professores, leva o estudante a *aprender como ensinar*. O ensino, propriamente, acontecerá no local de trabalho (MICCOLI, 2011, pp. 175-176, grifo da autora).

Vale destacar, também, o papel do próprio indivíduo que escolhe o curso de Letras e a sua futura profissão. Miccoli (2011) considera que essa escolha deve ser consciente, isto é, uma pessoa disposta a se enveredar por este caminho precisa, antes, ter uma ideia de o que irá encontrar e, assim, perceber se se identifica ou não com a função de professor, se tem “vocação” para tal. Quando o indivíduo que se propõe a lecionar não consegue assumir a identidade de sua profissão, ele, como parte fundamental do sistema educacional – cujas partes seriam como peças de uma engrenagem – prejudica o processo de ensino-aprendizagem: se uma das peças não se encaixa, a engrenagem não funciona.

Veremos no Capítulo IV, mais especificamente na seção 4.3, que Discursos em torno de “como é ser professor”, muitas vezes negativos, são capazes de influenciar as pessoas, inclusive no que diz respeito à escolha dessa profissão, como também ressalta Miccoli (2011, p. 173):

Esse dissenso sobre a nobreza ou a pobreza de ser professor gera dúvidas em quem inicia um curso de letras. São muitos os alunos que afirmam categoricamente que jamais serão professores, influenciados pela imagem da profissão pequena e penosa. No entanto, vale lembrar que as imagens se distanciam da realidade por captarem apenas uma parte do todo que constitui a essência de ser professor. Por isso, é importante ser explícita desde o início – nem todo mundo deve ser professor. Antes, é preciso ter uma visão clara da distância entre imagens e realidade. É importante se decidir por essa profissão depois de conhecer a realidade vivida por qualquer professor (MICCOLI, 2011, p. 173).

Se houvesse maior valorização do professor, não só no que diz respeito às condições de trabalho e às questões salariais, mas também nos Discursos sobre eles, é possível que mais pessoas escolhessem a profissão por identificação e afinidade, e menos a escolheriam “por acaso”, o que acreditamos que geraria mais dedicação e menos frustração por parte desses profissionais. No entanto, podemos perceber que, de modo reflexivo (GEE, 1999), a desvalorização gera Discursos de fracasso, assim como estes geram desvalorização.

Para que haja mudança nessa situação do professor, bem como no contexto do ensino de línguas nas escolas como um todo, é importante que as políticas de ensino de línguas sejam repensadas, no sentido de incorporar as razões pelas quais a linguagem é fundamental na sociedade, considerar as verdadeiras necessidades dos alunos, favorecer a formação inicial e continuada de professores etc. Conforme defendemos, não basta simplesmente apresentar novas diretrizes; é necessário, também, dar condições, preparar e orientar o professor para trabalhar com elas.

2.4. A Análise do Discurso: um caminho para se abordar as perspectivas dos envolvidos no ensino e na aprendizagem de língua inglesa

Esta seção tem como objetivo apresentar uma perspectiva da Análise do Discurso como ferramenta na busca de uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola (mais especificamente na escola pública). Veremos como os Discursos produzidos e reproduzidos em instituições – neste caso, na instituição escolar – podem influenciar o funcionamento destas. Nesse sentido, trataremos de alguns aspectos que servirão de base para a análise empreendida no Capítulo IV.

Recorrendo à noção de Discurso sob a ótica de Gee (1999), discutiremos a questão da reflexividade entre contexto e língua(gem), de como estes se reconstróem a partir de padrões que se estabelecem e se restabelecem nas interações, a fim de compreendermos como se dá a formação dos Discursos. Abordaremos, também, a relação entre identidade(s) e os Discursos formados e transformados a partir da história e dos hábitos de vida do falante dos contextos nos quais se insere, uma vez que, por voltarmos nosso olhar para os discursos de alunos, professores e funcionários acerca do ensino-aprendizagem de língua

inglesa, entendemos que seja necessário levar em conta que, de acordo com Gee (1999), i) as identidades são formadas de acordo com os contextos sociais e históricos dos indivíduos e que ii) estes contextos são permeados por Discursos que tanto formam identidades quanto são formados por elas. Por fim, destacaremos os conceitos de “significados situados” e “modelos culturais” que nos auxiliam no reconhecimento dos Discursos.

Os discursos são produzidos a partir das interações em contextos sociais, políticos, históricos e econômicos. Desse modo, contribuem de forma significativa para a construção social da realidade, isto é, é uma forma de ação social (HELLER, 2003). A partir disso, Scollon e Wong Scollon (2004) consideram que a Análise do Discurso também é uma maneira de agir socialmente, já que possibilita uma compreensão das relações sociais.

É fato que os indivíduos, em suas ações diárias, estabelecem relações uns com os outros. Essas relações se manifestam, também, nas interações em ambientes institucionais, os quais são, comumente, locais em que há seleção social e uma certa determinação da produção e da distribuição de recursos. No que diz respeito ao cenário da instituição escolar, Heller (2003, p. 256, tradução nossa) ressalta que “um olhar para os ambientes educacionais nos permite entender como eles contribuem para a produção e reprodução de categorias sociais e para a construção e distribuição do que é considerado como conhecimento”³⁴. Assim, neste trabalho, lançamos este olhar para dois ambientes escolares – o da Escola Estadual Delfim Moreira, na qual a pesquisadora leciona inglês para o ensino médio, e o da Escola Municipal José Calil Ahouagi, na qual foi realizado o projeto de uma educação bilíngue para o primeiro ciclo do ensino fundamental –, a fim de compreendermos melhor o funcionamento do ensino de inglês na escola pública e o contexto que o envolve. Para nos ajudar nessa empreitada, recorreremos, então, à análise dos discursos de alunos, professores, gestores e funcionários em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Assim sendo, utilizaremos, como já mencionado, a Análise do Discurso de acordo com a perspectiva de Gee (1999), uma vez que também consideramos que os discursos exercem influência sobre as pessoas relacionadas aos contextos em

³⁴ A look at educational settings allows us to understand how they contribute to the production and reproduction of social categories, and to the construction and distribution of what count as knowledge (HELLER, 2003, p. 256, como no original).

que são produzidos e reproduzidos. Acreditamos, desse modo, que determinadas falas dessas pessoas presentes no ambiente educacional influenciam o ensino e a aprendizagem de inglês. Assim, esse tipo de análise pode nos auxiliar na compreensão desse processo, levando-nos, ainda, a fornecer-lhe contribuições, pois “a análise do discurso é uma poderosa ferramenta para se entender a vida social tanto no nível interpessoal, quanto nos níveis institucionais e organizacionais da análise social” (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 18, tradução nossa)³⁵.

O trabalho de Gee (1999) se apresenta, então, como importante instrumento dentro de nossa análise: segundo o autor, a Análise do Discurso deve ter um propósito, deve contribuir, em termos de entendimento e intervenção, para importantes questões e problemas em áreas aplicadas, como a da educação. A prática não é menos importante que a teoria: “a língua possui significado apenas dentro e através da prática” (GEE, 1999, p. 8, tradução nossa).

O autor defende que, muito além de servir para “comunicar” informação, a língua serve para “trocar” informação, isto é, se faz na interação, sustenta as atividades sociais e as relações humanas dentro de seus contextos. Para Gee (1999), sempre que falamos ou escrevemos, revelamos uma perspectiva específica não apenas de nós mesmos (falantes), mas de um grupo de pessoas. Desse modo, o uso da língua é sempre “político”, ou seja, está diretamente ligado à maneira como os bens sociais são ou devem ser distribuídos (GEE, 1999, p. 2, tradução nossa):

Quando falamos ou escrevemos, sempre assumimos uma *perspectiva* específica de como é o “mundo”. Isso nos envolve em assumirmos perspectivas do que é “normal” e o que não é; o que é “aceitável” e o que não é; o que é “certo” e o que não é; o que é “real” e o que não é; o que é “a maneira como as coisas são” e o que não é; o que são “as maneiras como as coisas devem ser” e o que não são; o que é “possível” e o que não é; o que “pessoas como nós” ou “pessoas como eles” fazem e não fazem; e assim por diante, em uma lista quase infinita (GEE, 1999, p. 2, tradução nossa).³⁶

³⁵ (...) discourse analysis is a powerful tool for understanding social life both at the interpersonal and at the organizational and institutional levels of social analysis (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 18, como no original).

³⁶ When we speak or write we always take a particular *perspective* on what the ‘world’ is like. This involves us in taking perspectives on what is ‘normal’ and not; what is ‘acceptable’ and not; what is ‘right’ and not; what is ‘real’ and not; what is the ‘way things are’ and not; what is the ‘ways things ought to be’ and not; what is ‘possible’ and not; what ‘people like us’ or ‘people like them’ do and don’t do; and so on and so forth, again through a nearly endless list (GEE, 1999, p. 2, como no original).

Para explicar como se dá o trabalho da análise do Discurso, Gee (1999, p. 19-20, tradução nossa) utiliza como metáfora a fotografia:

Imagine que eu congele para você um momento de pensamento, conversa, ação ou interação, da maneira como um projetor congela a cena de um filme. Para compreender esse momento, você precisa reconhecer as identidades e atividades envolvidas nele. Talvez você não consiga isso com esse momento congelado, então você move o filme para trás e para diante o suficiente até que consiga julgar um reconhecimento (GEE, 1999, pp. 19-20, tradução nossa).³⁷

E esta é a analogia que usamos também para este trabalho: “fotografamos” dois cenários escolares, isto é, lançamos um olhar para os dois ambientes tal como são hoje, tanto no âmbito físico quanto no que diz respeito ao que pensam as pessoas que ali estão inseridas. Para nossa melhor compreensão e interpretação dessas “fotografias”, procuramos saber sobre aspectos da vida escolar dessas pessoas até hoje, bem como seus desejos e perspectivas. A partir disso, descobrimos, nas falas, Discursos que fazem parte da construção de determinados pensamentos e que são produzidos e propagados a partir da(s) cultura(s) dessas pessoas.

Destacamos que o autor diferencia “discurso”, com “d” minúsculo, de “Discurso”, com “D” maiúsculo. O primeiro refere-se aos aspectos linguísticos em um contexto de uso da língua. O segundo é a junção do “discurso” com características não linguísticas, como maneiras de agir e interagir, sentir, acreditar etc. Nas palavras de Gee (1999, p. 38, tradução nossa), o Discurso envolve:

Identities situadas; maneiras de realizar e reconhecer identidades e atividades características; maneiras de coordenar e ser coordenado por outras pessoas, coisas, ferramentas, tecnologias sistemas de símbolos, lugares e tempos; maneiras características de agir, interagir, sentir, emocionar, valorar, gestuar, posicionar, vestir, pensar, acreditar, saber, falar, ouvir (e, em alguns Discursos, ler e escrever) (GEE, 1999, p. 38, tradução nossa).³⁸

³⁷ Imagine I freeze a moment of thought, talk, action, or interaction for you, in the way in which a projector can freeze a piece of film. To make sense of that moment, you have to recognize the identities and activities involved in it. Perhaps, for this frozen moment you can't do so, so you move the film back and forward enough until you can make such a recognition judgment (GEE, 1999, pp. 19-20, como no original).

³⁸ Situated identities; ways of performing and recognizing characteristic identities and activities; ways of coordinating and getting coordinated by other people, things, tools, technologies, symbol systems, places, and times; characteristic ways of acting-interacting-feeling-emoting-valuing-gesturing-posturing-dressing-thinking-believing-knowing-speaking-listening (and, in some Discourses, reading-and-writing, as well) (GEE, 1999, p. 38, como no original).

Construímos “coisas”³⁹ através do uso da língua e construímos a língua através das coisas. Em outras palavras, existe uma relação de reflexividade (“*reflexivity*”) entre a criação do contexto (mundo) e a criação da língua(gem), como ilustra a figura abaixo:

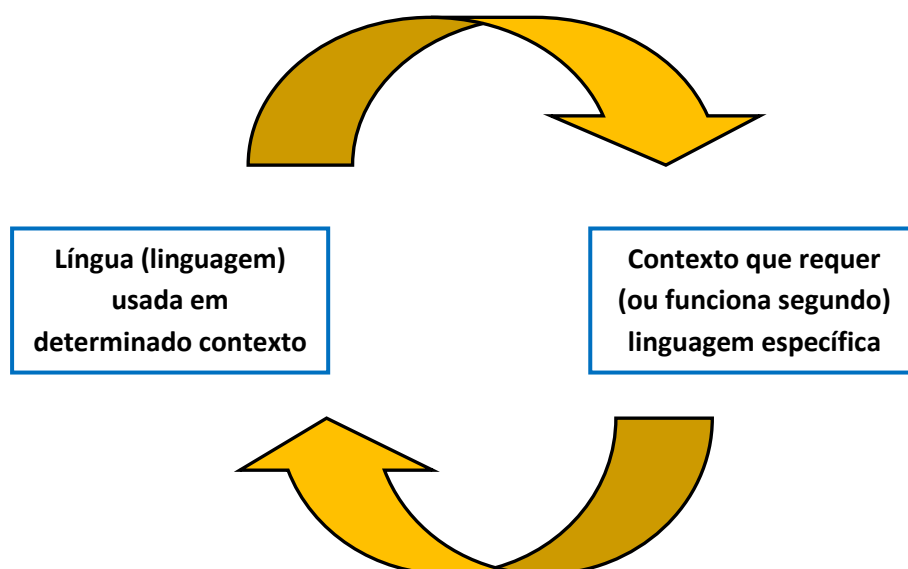


Figura 2: Relação de reflexividade entre a criação de contexto e a criação da linguagem.
Fonte: Gee, 1999.

Usamos a língua, como vimos, para criarmos um mundo de atividades. O uso rotineiro da língua em atividades específicas cria “padrões”, características linguísticas que se repetem naquelas situações. Esses padrões criam atividades e instituições. Estas são continuamente recriadas, reconstruídas no aqui e agora. É isso que causa mudança, transformação e poder da língua-em-ação no mundo (GEE, 1999). Scollon e Wong Scollon (2004, p. 18, tradução nossa) também destacam que a maneira “como as pessoas falam sobre as coisas é um dos maiores processos pelos quais nosso mundo é construído, legitimado, ratificado, contestado”⁴⁰.

³⁹ No texto original, o autor utiliza a palavra “*things*”. Optamos por traduzir como “coisas” para mantermos a ideia de abrangência presente no termo.

⁴⁰ Here in this book we take an engaged stance; how things are talked about is one of the major processes by which our worlds are constructed, legitimated, ratified, contested (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 18, como no original).

Desse modo, podemos dizer que contexto e linguagem se recriam a partir das interações. Assim, de acordo com o autor, quando falamos ou escrevemos, construímos seis áreas da “realidade” (GEE, 1999, p. 12, tradução nossa): i) significado e valor dos aspectos do mundo material, como onde se senta o chefe da empresa durante uma reunião e onde se posicionam os outros membros; ii) atividades, uma vez que falamos de maneiras diferentes quando estamos dirigindo uma reunião e quando estamos comentando com o colega ao lado sobre o fim de semana; iii) identidades e relacionamentos, que são os diferentes papéis que assumimos dentro de e de acordo com cada atividade; iv) política, isto é, a distribuição de bens sociais e o que emitimos disso em nosso discurso; v) conexões, que são as relações que estabelecemos entre os nossos discursos; e vi) semiótica, uma vez que diferentes sistemas simbólicos e diferentes formas de conhecimento além da língua em si fazem parte do que queremos dizer.

Tendo em vista o que construímos quando falamos ou escrevemos, podemos compreender que usamos a língua(gem) para nos projetarmos como determinado tipo de pessoa. Uma mesma pessoa possui identidades diferentes de acordo com as atividades das quais participa. Segundo Gee (1999), uma enunciação possui um “quem” e um “o quê”. O “quem” seria a identidade socialmente situada, isto é, o tipo de pessoa que o indivíduo quer mostrar que é no aqui e agora. O “o quê” seria a atividade socialmente situada que a enunciação ajuda a construir – lembrando que a língua(gem) constrói a atividade e a atividade (suas repetições) constrói a língua(gem) para ocasião.

As maneiras como as palavras são utilizadas em um contexto estão ligadas a diferentes “quem” e “o quê”. Essas maneiras se relacionam às práticas sociais específicas e historicamente moldadas, representando os valores e interesses de diferentes grupos de pessoas. Assim, “quem” e “o quê” requerem mais que só a língua, requerem nossas ações, formas de pensar, valores, contextos e a língua(gem).

Em uma única conversa, podemos reconhecer várias identidades sociais de uma pessoa (ou seja, mais de um “quem” e mais de um “o quê”), as quais podem ser harmônicas e coerentes ou conflitantes. Um Discurso pode interferir em outro. Desse modo, podemos dizer que um mesmo indivíduo possui diferentes identidades sociais, as quais podem ser reconhecidas em conversas. As identidades são

culturais, isto é, se mostram em um Discurso que não pertence apenas ao falante, especificamente, várias vozes de um grupo de pessoas (grande ou não) de determinado local e tempo se fazem ouvir através daquele falante.

Um Discurso pode, também, ter uma certa constância, padrões dentro de um mesmo grupo e de um mesmo período da história (dentro de uma “fotografia”, utilizando a analogia do autor e deste trabalho). Mas é inconstante tanto em relação à mesma coisa (assunto, crença, valor) em tempos diferentes quanto no mesmo tempo visto por grupos culturais diferentes. Discursos são produtos históricos, ainda que seus propagadores nem sempre conheçam os eventos históricos que os criaram (GEE, 1999).

Vale ressaltar, ainda, dois conceitos importantes envolvidos no reconhecimento do Discurso: “significados situados” e “modelos culturais”. Os primeiros são significados que não pertencem apenas ao indivíduo (falante), mas são geralmente negociados na interação social comunicativa; são contextuais, situacionais. Já os modelos culturais estão ligados a pensamentos e práticas sociais de grupos socioculturais; são mais amplos, englobam maneiras de pensar, agir, se comportar, segundo os valores desses grupos (como dissemos, um mesmo indivíduo pertence a vários grupos simultaneamente e pode expressar diferentes marcas identitárias de acordo com o contexto da interação).

Segundo o autor, as pistas linguísticas nos ajudam a assimilar ou acionar os significados situados específicos, os quais ativam determinados modelos culturais. Estes nos permitem reconhecer os diferentes Discursos. Desse modo, há nas falas elementos que nos levam a compreendê-las de acordo com o contexto sociocultural em que o falante está inserido. Para Gee (1999, p. 79, tradução nossa), humanos são “criadores de sentido por excelência” e têm suas razões para pensar de determinado modo a partir de seus valores socioculturais: “Dentro de suas culturas e Discursos, eles se movem em direção ao sentido como certas plantas se movem para a luz” (GEE, 1999, p. 79, tradução nossa).⁴¹

Em suma, ao fazermos uso da Análise do Discurso sob a visão de Gee (1999), pretendemos, então, observar, como apontam, ainda, Scollon e Wong Scollon (2004, p. 19, tradução nossa), “não apenas o *que* é dito (conteúdo

⁴¹ Within their cultures and Discourses, they move to sense, the way certain plants move to light (GEE, 1999, p. 79, como no original).

etnográfico), mas *como* (análise do discurso) e *por quê* (análise dos motivos).⁴² Em outras palavras, a análise não se dá apenas com base no que foi dito por determinado falante, mas também na maneira como disse e nas razões sociais, culturais, históricas e, conseqüentemente, identitárias que o levaram a produzir seu discurso e evocar Discursos:

A análise do discurso como um campo de estudo pode tanto ser a micro-análise que desvela momentos de interação social quanto uma análise social, política e cultural muito mais ampla de relacionamentos entre grupos sociais e interesses de poder na sociedade (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 18, tradução nossa)⁴³.

Assim, em um nível micro, esses Discursos podem, certamente, deixar-nos entrever como o processo de ensino-aprendizagem dessa língua é concebido pelos aprendizes e demais agentes envolvidos nesse cenário. Mas, além disso, em um nível macro, podemos desvelar aspectos do funcionamento do ensino de língua que são comuns às escolas públicas brasileiras por apresentarem realidades semelhantes. A partir de uma maior compreensão desses contextos, nos tornamos mais próximos de modificá-los positivamente.

2.5. O cenário global superdiverso e o inglês escolar: algumas considerações

A situação de superdiversidade no mundo gera uma necessidade de maior adequação do ensino de língua estrangeira/inglês a este cenário, uma vez que o ensino, hoje e cada vez mais, está ligado a uma (re)construção, pela língua, de acesso, pertinência, identidade e cidadania de um aluno em relação ao mundo.

Diante disso, defendemos a educação bilíngue nas escolas regulares, incluindo-se as escolas públicas, como uma forma mais igualitária e condizente com a atualidade de desenvolver a bilinguagem de crianças e adolescentes a partir da ampliação de seus repertórios comunicativos.

Sabemos que, para tal, a formação dos professores de línguas deve levar em conta as circunstâncias deste cenário global, bem como suas implicações, não

⁴² (...) not only *what* is said (ethnographic content) but *how* (discourse analysis) and *why* (motive analysis) (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 19, como no original).

⁴³ (...) discourse analysis as a field of study might either be the micro-analysis of unfolding moments of social interaction or a much broader social-political-cultural analysis of the relationships among social groups and power interests in the society (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 18, como no original).

apenas linguísticas, mas sociais, ideológicas, políticas e culturais no ensino. Além disso, estes professores devem conhecer a educação bilíngue e ser orientados em relação a ela.

Neste capítulo, também tratamos da Análise do Discurso, a qual nos servirá como ferramenta para a abordagem dos dados deste trabalho. Vimos que os Discursos estão presentes nas instituições, como na escola, e as (re)criam e são (re)criados socio-historicamente. Entendemos, também, que eles influenciam os pensamentos, as ações e os comportamentos das pessoas envolvidas nessas interações institucionais. A partir disso, a análise desses Discursos traz informações que podem nos auxiliar no entendimento de como se estabelecem o ensino e a aprendizagem de inglês na escola, em especial, nas duas escolas públicas observadas neste trabalho.

No próximo capítulo, pontuaremos os procedimentos da análise, relacionados à coleta de dados e sua utilização.

CAPÍTULO III

ORIENTAÇÕES TÉCNICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os caminhos pelos quais este trabalho foi desenvolvido. Desse modo, faremos uma breve contextualização da pesquisa e, em seguida, falaremos da sua natureza qualitativa interpretativista. Abordaremos, também, a noção de professor-pesquisador, uma vez que é sob o ponto de vista destes papéis amalgamados que este trabalho foi desenvolvido. Delimitaremos os dados, contemplando a maneira como foi realizada a coleta, bem como o tratamento de transcrição, organização e seleção. Por fim, explicitaremos de que maneira esses dados selecionados serão analisados, isto é, como nos fornecerão pistas para o reconhecimento e reflexão sobre os Discursos que eles evocam.

3.1. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa teve origem na minha inquietação pessoal diante do Discurso compartilhado de que “inglês na escola pública não funciona”, como já abordado no Capítulo I. Esse Discurso me fez olhar de modo indagador para os dois cenários de escola pública em que atuo e atuei: a Escola Estadual Delfim Moreira e a Escola Municipal José Calil Ahouagi, ambas em Juiz de Fora/MG. Na primeira, atuo como professora de inglês de algumas turmas do Ensino Médio; na segunda, atuei como pesquisadora de iniciação científica em um projeto que utilizava a abordagem CLIL em aulas semanais de inglês em uma turma de 2º ano do ensino fundamental (a qual o grupo de pesquisa acompanhou entre 2011 e 2013, ou seja, até parte do 4º ano da turma).

Observando que, tanto em uma escola quanto na outra, as pessoas acabam mostrando em conversas o que pensam e como se sentem em relação a aspectos direta ou indiretamente ligados ao ensino de língua estrangeira, tive a intenção de iniciar um trabalho de investigação destes dois cenários (e personagens) a partir da análise de Discursos socialmente construídos e propagados nas falas dessas

pessoas. Essa pesquisa foi realizada tendo também em mente um contexto macro de superdiversidade no qual estamos inseridos (VERTOVEC, 2006).

Para tal, da Escola Delfim Moreira, participaram diretamente deste estudo, a partir de entrevistas, três alunas e um aluno, todos pertencentes ao 1º ano do ensino médio; dois professores de outras disciplinas que não são língua estrangeira, sendo um deles também vice-diretor, e duas professoras de inglês. Da Escola José Clalil Ahouagi, foram entrevistados um aluno e duas alunas (os três foram participantes do projeto desde o início até sua conclusão) e uma professora que também exercia o cargo de coordenadora (ver seção 3.4). Outros envolvidos nos ambientes pesquisados (alunos, professores, funcionários) também aparecem neste trabalho, por serem mencionados em notas expandidas, que são as notas registradas em campo e, posteriormente, ampliadas e refletidas.

3.2. Natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos, na abordagem qualitativa, um caminho de compreensão, por estar em consonância com os nossos objetivos, uma vez que, segundo Denzin & Lincoln (2006, p. 17), os pesquisadores qualitativos “buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado”. Da mesma maneira, acreditamos que a pesquisa qualitativa possa nos levar a uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública de modo a refletir sobre possíveis melhorias para esse processo.

Em uma definição genérica:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a elas conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Como se trata de uma abordagem interpretativista, compreendemos que não é possível captarmos uma realidade objetiva. Desse modo, o que uma pesquisa desse tipo realiza é a captação de uma realidade sob determinados ângulos ou olhares. Foi pensando nisso que demos a este trabalho o subtítulo de “fotografias em perspectiva”. No mesmo campo comparativo, Denzin e Lincoln (2006) fazem uma alusão entre o trabalho do pesquisador qualitativo e o de um produtor de imagens cinemáticas na montagem de um filme, em que cenas são escolhidas e, então, agrupadas de acordo com a interpretação de seu produtor.

É considerado o ponto de vista do observador, levando-se em conta suas experiências pessoais, culturais e históricas. Os significados são subjetivos e co-construídos, portanto, o foco da abordagem qualitativa está no processo, e não em um resultado esperado. Não se parte de uma teoria prévia, não há hipótese, a teoria surge indutivamente ao longo da pesquisa (DENZIN & LINCOLN, 2006).

Em ambos os ambientes pesquisados, utilizamos a abordagem qualitativa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1985, 1986), tendo em vista que a etnografia, de acordo com Erickson (1986), envolve atores sociais com participação ativa, dinâmica e modificadora e possibilita o desenvolvimento de reflexões e reestruturações do processo de questionamento do pesquisador a partir da seleção, descrição e observação criteriosa dos dados. Ademais, esse tipo de estudo se constitui como uma pesquisa que se desenvolve diretamente no contexto onde os sujeitos estão inseridos, sendo longitudinal e colaborativa, já que conta com a participação de outros membros além do pesquisador (em nosso caso, professor, alunos, gestores e funcionários no cenário escolar). Essa escolha se justifica, assim, pelo nosso desejo de conhecer o contexto que envolve o ensino de língua inglesa na escola pública.

A fim de analisarmos o ambiente da Escola Estadual Delfim Moreira, tomamos, ainda, como método de pesquisa a observação participante, uma vez que atuo como professora pesquisadora do ambiente ao qual também pertenço. Para a análise, serão consideradas os temas que emergiram do trabalho de campo (registrados em notas expandidas) e entrevistas semi-estruturadas que realizei com pessoas envolvidas no cenário deste colégio.

Na Escola Municipal José Calil Ahouagi, no projeto *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, utilizamos o método de pesquisa de

observação participante através da pesquisa-ação, a qual podemos entender como uma pesquisa em que há uma parte prática, a qual, neste caso, foi uma experiência de implantação desse tipo de abordagem nas aulas de inglês da turma piloto. Posteriormente, cerca de um ano e meio depois do encerramento do projeto, realizei entrevistas semi-estruturadas com alguns alunos que haviam participado deste e com uma professora e coordenadora da escola.

Destacamos, na seção a seguir, o papel do professor-pesquisador neste tipo de pesquisa.

3.3. O professor pesquisador

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), no início na década de 1980, pesquisas cujos principais focos eram a interação entre professor e aluno e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem estimularam professores a investigar seu próprio trabalho:

Eles começaram a investigar suas próprias turmas e a trocar experiências, o que lhes permitiu identificarem achados equivalentes ou contraditórios. À medida que aprofundavam essa experiência, começaram a desenvolver pesquisa científica e a escrever monografias e estudos de caso, em que descreviam suas estratégias. Surgia assim a ênfase na figura do professor pesquisador, cujos trabalhos têm trazido contribuições para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem (KAMBERELIS & DIMITRIADIS, 2005 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, pp. 45-46).

Desse modo, o professor pesquisador se difere tanto dos outros pesquisadores quanto dos outros professores pelo fato de querer compreender sua prática a fim de ser consciente dela – inclusive de suas deficiências – e melhorá-la. Essa investigação, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), seria como uma “teoria prática”, uma vez que o “conhecimento pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”.

Algo que poderia dificultar essa forma de pesquisa do professor seria o fato de ter que conciliar os dois papéis em uma mesma circunstância altamente dinâmica. No entanto, há como fazer breves registros, como notas de campo,

durante as aulas ou logo após e, em um segundo momento, ampliá-los e detalhá-los em notas expandidas⁴⁴, como fizemos nos dois contextos.

De acordo com Scollon & Wong Scollon (2004, p. 21, tradução nossa), na etnografia, “é importante que o analista seja identificado dentro do nexo de prática em estudo”⁴⁵. Neste trabalho, esta analista se identifica ao mesmo tempo como pesquisadora e como professora. Não pesquiso somente e precisamente a minha prática em sala de aula, mas lanço um olhar para os contextos nos quais estou inserida como professora (na Escola Delfim Moreira) e como participante de uma pesquisa-ação, que, de certo modo, levou-me a assumir, por vezes, o papel simbólico de professora para as crianças participantes do projeto (na Escola José Calil Ahouagi). Assim, analiso, critico e avalio o tratamento dado ao ensino de inglês através dos Discursos dos envolvidos no processo educacional, bem como das notas expandidas, tecendo, a partir de um contexto micro, uma discussão macro quanto ao ensino de LE na escola pública.

3.4. Negociação da pesquisa e sujeitos envolvidos

A partir da autorização da gestão da Escola Delfim Moreira para a realização desta pesquisa, os alunos interessados em participar assinaram um termo de assentimento, e seus pais ou responsáveis o permitiram através de um termo de consentimento. Os adultos envolvidos também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Todos os participantes receberam uma via do documento, e todos tiveram suas indentitydes protegidas através da criação de nomes fictícios. Nesta escola, tivemos os seguintes entrevistados:

- Ana Elisa, de 15 anos de idade, aluna do 1º ano do ensino médio entrevistada em 24 de outubro de 2014;
- Clarice, de 15 anos de idade, aluna do 1º ano do ensino médio entrevistada em 20 de outubro de 2014;
- Vanderci, de 16 anos de idade, aluna do 1º ano do ensino médio entrevistada em 31 de outubro de 2014;

⁴⁴ Bortoni-Ricardo (2008) usa o termo “diários de pesquisa” e, como exemplo, cita o trabalho de Malinowski (1976 [1922]), *Os argonautas do Pacífico Ocidental*.

⁴⁵ Ethnography (...) takes it that it is important for the analyst to be identified within the nexus of practice under study (SCOLLON & WONG SCOLLON, 2004, p. 21, como no original).

- Giovani, de 16 anos de idade, aluno do 1º ano do ensino médio entrevistado em 27 de outubro de 2014;
- Fernando, de cerca de 30 anos de idade, professor de uma disciplina da área de Ciências Exatas, entrevistado em 27 de outubro de 2014;
- Evaldo, de cerca de 35 anos de idade, professor de uma disciplina da área de Ciências Humanas e vice-diretor do período noturno, entrevistado em 8 de maio de 2015;
- Janice, de 37 anos de idade, professora de inglês do ensino médio diurno, entrevistada em 8 de maio de 2015;
- Catiane, de cerca de 35 anos de idade, professora de inglês do ensino fundamental vespertino, entrevistada em 2 de junho de 2015.

Os alunos entrevistados eram todos do 1º ano do ensino médio. No entanto, cada um estava alocado em uma turma, por serem aquelas em que eu lecionava em 2014. Todos os alunos que tiveram interesse em participar da pesquisa receberam os termos de consentimento (para seus pais ou responsáveis) e de assentimento (para si), mas apenas alguns trouxeram estes documentos devidamente assinados. Então, todos os participantes que trouxeram os documentos participaram da pesquisa.

A escola conta, também, com mais duas professoras de inglês, as quais não quiseram ser entrevistadas.

Na Escola José Calil Ahouagi, além dos procedimentos de autorização igualmente realizados na Escola Delfim Moreira, tivemos, antes do projeto mencionado, uma permissão da escola e dos pais e responsáveis pelos alunos para que esses pudessem participar da pesquisa e nós, pesquisadores, pudéssemos registrar nossas intervenções com eles em gravações de vídeo e em notas expandidas. Do mesmo modo como fizemos em relação aos participantes da Escola Delfim Moreira, também protegemos as identidades dos envolvidos neste trabalho através da utilização de nomes fictícios.

Foram entrevistados para esta pesquisa, no dia 28 de novembro de 2014, cerca de um ano e meio depois do encerramento do projeto, os alunos Bianca, Denise e Iago, todos com 11 anos de idade. Eles participaram das intervenções do

início até a conclusão. No mesmo dia, também foi entrevistada a professora e coordenadora da escola, Dara.

3.5. Tratamento dos dados: transcrição, organização e seleção

A transcrição das entrevistas foi feita a partir das convenções da análise da conversa, conforme Gago (2002), incluindo-se algumas adaptações que se fizeram necessárias, como a utilização do itálico para marcar uso da língua inglesa e as aspas simples para sinalizar a inserção do discurso direto de outra pessoa citado pelo entrevistado.

Os trechos das entrevistas foram selecionados de acordo com o que consideramos relevante em cada um dos cenários “fotografados”. Desse modo, os excertos dos participantes ligados à Escola Estadual Delfim Moreira foram separados segundo os temas que tiveram destaque, dentro dos quais possivelmente encontraríamos pistas que nos levariam ao reconhecimento de Discursos. Entre esses temas, estão a relação do entrevistado com a língua inglesa ao longo de sua vida, o fato de ele se considerar ou não bilíngue, o que ele pensa sobre uma possível implantação do ensino bilíngue na escola pública etc.

Já no caso das entrevistas com os participantes da Escola Municipal José Calil Ahouagi, por se tratarem de crianças de cerca de dez anos (com exceção da coordenadora da escola), a conversa foi menos elaborada. Não utilizamos, por exemplo, o termo “bilíngue”; não perguntamos diretamente sobre o que achariam de uma educação bilíngue, mas, de certo modo, esses temas apareceram de outra maneira, como na expressão de um desejo desses alunos de que as aulas de inglês voltassem a ser do modo como fizemos durante o tempo do projeto, e não da maneira tradicional. Além disso, os trechos escolhidos também apresentam sinais do processo de aquisição de língua inglesa por essas crianças, ainda que o projeto tenha terminado cerca de um ano e meio antes das entrevistas que compõem este *corpus*. Do mesmo modo, também podemos observar a manutenção ou o abandono de características e pensamentos que esses alunos tinham durante a realização do projeto, agora um pouco mais velhos e, como sujeitos sociais, tendo tido contato com Discursos diversos.

As entrevistas completas não foram anexadas neste trabalho, já que acreditamos ter selecionado os trechos relevantes a ele. As partes restantes apresentavam apenas informações muito pessoais ou que identificariam os participantes, bem como outros assuntos que surgiram, mas não estavam ligados à pesquisa. As notas expandidas completas também não se fazem presentes pelo mesmo motivo. Isso quer dizer que selecionamos os trechos mais representativos dentro de nossos objetivos.

Vale destacar, ainda, que no caso da Escola Estadual Delfim Moreira, trechos de notas expandidas aparecem como uma “fotografia” do cenário escolar através dos olhos da pesquisadora, bem como em momentos que não estavam sendo gravados, mas que foram registrados, como reuniões pedagógicas e uma situação ocorrida em sala de aula.

Quanto aos trechos referentes à Escola Municipal José Calil Ahouagi, além da “fotografia” do ambiente, foram escolhidos aqueles que apresentavam sinais do processo de aquisição da língua inglesa pelas crianças e outros que mostravam as impressões e reflexões dos pesquisadores, desencadeadas por determinadas cenas ocorridas durante as intervenções.

3.6. Orientações preliminares para análise de dados

Nas falas dos entrevistados e naquelas registradas em notas expandidas, destacaremos e analisaremos marcas de Discursos produzidos e propagados ao longo dos anos e através das relações sociais, uma vez que acreditamos que esses Discursos podem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem de inglês nos dois contextos pesquisados.

Em um primeiro momento, será realizada uma análise mais geral, dentro dos temas que apareceram na entrevista e nas notas expandidas. Não partiremos de categorias *a priori* – faremos, em um segundo momento, uma classificação dos Discursos encontrados, a partir da convergência de alguns trechos de entrevistas e notas que estejam interrelacionados.

No capítulo seguinte, então, essas marcas presentes nas falas nos servirão como pistas para a identificação e abordagem de questões como: (i) as relações de poder entre os envolvidos; (ii) o multiculturalismo já existente e o que a língua inglesa se propõe a estabelecer; (iii) as diferenças socioeconômicas entre os

envolvidos (seja do mesmo grupo, como entre os professores, ou entre os alunos); (iv) a influência da faixa etária nas duas situações pesquisadas (ensino fundamental e ensino médio); e (v) as políticas educacionais e linguísticas.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS

Conforme mencionamos no Capítulo III referente à metodologia desta pesquisa, trata-se de um trabalho de cunho etnográfico. Isso quer dizer que fomos para a sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente de inglês, de duas escolas públicas – Escola Estadual Delfim Moreira e Escola Municipal José Calil Ahouagi – e registramos percepções e questões sobre ensino e aquisição de língua estrangeira, bem como sobre aspectos envolvidos no ambiente escolar que estão direta ou indiretamente ligados a esse processo.

Este capítulo, em especial, inclui registros do olhar da professora/pesquisadora acerca de seu contexto de trabalho e de seus alunos na Escola Estadual Delfim Moreira, bem como de seu contexto de pesquisa-ação na Escola Municipal José Calil Ahouagi. Por isso, utilizaremos, algumas vezes, a primeira pessoa do singular, no sentido de mostrar que se trata da descrição densa de uma realidade através de uma visão específica. Não buscamos, nesta pesquisa, uma verdade absoluta, mas uma interpretação e uma reflexão dos dados empíricos coletados em campo, a partir de um embasamento teórico, de um contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Segundo Oliveira (2000), a escrita em primeira pessoa do singular – muito debatida na produção textual de cunho etnográfico –, não significa necessariamente a produção de um texto intimista. Na verdade, significa que “o autor não deve se esconder sistematicamente sob a capa de um observador impessoal, coletivo, onipresente e onisciente, valendo-se da primeira pessoa do plural: nós” (OLIVEIRA, 2000, p. 30). É verdade que há a polifonia do texto etnográfico, o que quer dizer que uma pluralidade de vozes deve ganhar espaço no texto. No entanto, a voz do pesquisador não pode ser escondida ou substituída pelas transcrições de entrevistas.

Conforme defende Ingold (2008), o trabalho do pesquisador em campo é microscópico, uma vez que se olha com atenção para o detalhe, mas sempre com o objetivo de ter acesso a grandes temas através da análise do pequeno e do

particular. Assim, a função do etnógrafo reside em descrever como um grupo de pessoas, localizado no espaço e no tempo, percebe o mundo e como age sobre ele. De acordo com Malinowski (1976 [1922]), esse objetivo pode ser alcançado através de três caminhos: (i) o mapeamento dos costumes e crenças que regem a vida do grupo; (ii) observação e registro dos comportamentos cotidianos do grupo, tanto dos habituais quanto dos considerados novos; (iii) registro de opiniões e comentários do grupo pesquisado. Isso é justamente o que buscaremos fazer neste capítulo, através de uma análise do que é dito sobre determinados assuntos pelos envolvidos nestes cenários pesquisados, considerando que suas crenças, comportamentos e opiniões são geradas através de Discursos socialmente construídos (GEE, 1999).

Desse modo, descreveremos, primeiramente, as “fotografias” da Escola Estadual Delfim Moreira, a começar por seu espaço físico, com auxílio das notas expandidas. Em seguida, analisaremos trechos de entrevistas que dizem respeito à relação estabelecida pelos alunos com a língua inglesa ao longo da vida (na escola ou fora dela). Então, faremos o mesmo com os outros participantes do cenário escolar: professores, funcionários e gestores, incluindo as professoras de inglês. Depois, analisaremos os excertos das conversas a partir de temas específicos, como o do bilinguismo e o fato de os participantes se considerarem ou não bilíngues, o da educação bilíngue e o que os envolvidos pensam sobre isso, e o da estrutura física da escola. Analisaremos, também, o olhar das professoras de inglês sobre seu trabalho e suas expectativas profissionais.

Descreveremos, então, as “fotografias” da Escola Municipal José Calil Ahouagi, considerando seu espaço físico e os envolvidos nesse cenário: alunos, professores, gestores e funcionários. Em seguida, falaremos da experiência de inserção de um formato simplificado de educação bilíngue na escola pública através do projeto *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, realizado nesta instituição. Depois disso, analisaremos trechos da entrevista feita com a coordenadora da escola, separada pelos seguintes temas: sua visão sobre a estrutura física do ambiente escolar, a influência do afeto sobre o processo de ensino-aprendizagem, suas considerações sobre o ensino de inglês na escola pública – antes e depois da realização da pesquisa mencionada – e suas dificuldades no que diz respeito à concomitância dos papéis de educadora e pesquisadora. Depois, analisaremos o reencontro que tive com as crianças um ano

e meio após o término do projeto. Faremos um apêndice em seguida para destacar os Discursos contruídos em torno da profissão de professor, em especial o da rede pública. Em seguida, faremos a convergência de trechos de entrevistas que apresentem pistas que nos direcionem aos mesmos Discursos. Por fim, proporemos a implantação da educação bilíngue na rede pública de ensino.

4.1. Escola Estadual Delfim Moreira

Em julho de 2011, saiu o edital do concurso para professor efetivo do estado de Minas Gerais (Edital SEPLAG/SEE nº 01/2011). Na ocasião, eu ainda cursava Letras – Inglês, e faltavam dois períodos para que eu concluísse o curso (a previsão era para o fim do primeiro semestre de 2012). No entanto, ciente de que os concursos têm processos longos, decidi me inscrever, pensando que, caso eu obtivesse sucesso na seleção, poderia já estar com o diploma até o dia da posse do cargo, conforme previsto no edital.

Escolhi participar do concurso motivada pela experiência que eu havia tido como bolsista na Escola Municipal José Calil Ahouagi. Seria uma oportunidade de colocar em prática – agora como professora efetiva – o que eu havia aprendido. Escolhi especificamente a escola pública acreditando que “todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” (ABRAHÃO et al., 1996). Eu esperava poder contribuir, após os anos de estudos na Faculdade de Letras, para a garantia do cumprimento desse direito.

No concurso, foram disponibilizadas seis vagas para professor de língua inglesa e eu passei na segunda colocação. Concluí o curso de Letras – Inglês a tempo: a posse do cargo foi em março de 2013. Escolhi a escola central disponível, na qual, a princípio, ministraria seis aulas por semana, podendo, mais tarde, conforme o surgimento de aulas disponíveis, completar o cargo com as 16 horas (em sala de aula). Em 22 de abril de 2013, comecei a trabalhar como professora de inglês na Escola Estadual Delfim Moreira (Escola Central), a princípio durante o período noturno e, a partir de 2014, no período matutino.

4.1.1. Fotografia do espaço físico

A Escola Estadual Delfim Moreira fica em um prédio de arquitetura antiga, tombado como patrimônio histórico. Trata-se de uma construção de 1850, a pedido do Comendador Manoel do Vale Amado, rico proprietário rural, para homenagear D. Pedro II, quando viesse a Juiz de Fora. O imperador veio em 1861 para a inauguração da Companhia União Indústria. No edifício, chamado de Palacete de Santa Mafalda, com mobília importada de Paris, D. Pedro II assinava documentos, recebia convidados e realizava audiências. No entanto, o rei não quis ficar com o casarão, sugerindo que fosse doado ao estado e ocupado por um hospital ou uma escola. O Comendador, então, decidiu que o local não seria habitado. Em 1904, foi doado à Santa Casa de Misericórdia e teve todo o seu acervo leiloadado. Em 1907, o estado adquiriu o edifício e o transformou no primeiro grupo escolar de Minas Gerais (YAZBECK, 1999).

As primeiras “fotografias” do ambiente captadas pelo olhar da professora/pesquisadora foram registradas em nota expandida. Na NEDM 001, referente ao período noturno, apresentada a seguir, é descrito o espaço físico da escola, desde a porta de entrada até a sala em que a professora ministrou sua primeira aula.

Quadro 1 - Trecho da NEDM-001

Já no primeiro dia de aula, eu soube que professores entravam pela porta da frente, pela Avenida Rio Branco, nº 2437, enquanto alunos entravam pela porta dos fundos (lateral do estacionamento, pela Braz Bernardino). Pela frente, havia um portão antigo de ferro corroído e um pátio vazio que levava à porta pela qual entravam os professores. Esta era a porta do casarão, que levava a um pequeno *hall* onde ficavam o balcão da secretaria. Mais adiante, passando por uma porta de vidro que estava sempre trancada (uma senhora trancava e destrancava de acordo com quem podia passar por ali ou não), chegava-se a um saguão onde me disseram estar sendo a sala dos professores provisoriamente, porque a anterior estava com o chão cedendo devido à água que havia entrado com as últimas chuvas. Neste saguão, havia dois sofás amplos já velhos mas em boas condições; uma mesa comprida de madeira e outra de material compensado, um pouco menor; algumas cadeiras antigas, de madeira maciça; um pequeno oratório com uma imagem de gesso de Nossa Senhora e umas flores; uma penteadeira antiga; e uma escada de madeira que levava ao segundo andar desse prédio. Em uma das paredes, a mais extensa, havia fotos de vários rostos de senhoras e senhores, com o nome escrito embaixo. Pequenas luzes (pequenos *spots* voltados para a parede) iluminavam estas fotos. O pé direito era alto, portanto, as fracas lâmpadas amarelas pendiam de pequenos lustres de fio comprido.

Depois do saguão, por uma porta de madeira antiga, de dois lados, com abertura no centro, havia um corredor que levava às salas. Havia uma pequena sala da vice-direção e, em seguida, a antiga sala dos professores. Nesta, havia escaninhos e armários bem junto às paredes, duas janelas grandes ao fundo (antigas, daquelas que se vê da rua Braz Bernardino), um bebedouro e, no fundo à direita, um banheiro masculino e um feminino para professores e funcionários. No primeiro dia, o supervisor me avisou para andar apenas nas laterais da sala dos professores, pois, de fato, o chão antigo, assoalho de madeira estava cedendo: rangia e afundava mesmo quando passávamos nas

beiradas. O chão estava úmido, parecia haver goteira em uma parte molhada do teto, o qual era coberto de tiras madeira. Nós atravessamos essa sala porque o armário com as pastas e diários ficam no armário do fundo dessa sala.

Nas paredes de algumas salas e corredores, havia um papel com os dizeres: “Desacatar funcionário público em exercício de sua função ou em razão dela é crime previsto por lei, Art. 331 do Código Penal, decreto lei 2848/40”.

As salas do primeiro andar tinham assoalho de madeira, como a sala dos professores. Havia no chão pequenos buracos, pelos quais, segundo alguns alunos, ratos passavam. Em alguns lugares, o assoalho parecia estar cedendo, rangia e afundava quando passávamos, especialmente em frente ao quadro. O pé direito era alto e a luz parecia distante ou fraca para aula à noite. Havia janelas bem robustas, de vidro e madeira. Nas salas voltadas para a rua Braz Bernardino, havia também telas de arame nas janelas, estando alguns fios bem tortos (segundo relato de alunos, alguns deles já haviam entrado e saído por ali com a ajuda dos colegas, seja por estarem em suspensão ou por quererem ir embora mesmo não estando autorizados). Em algumas dessas salas, não havia mais quadro negro, mas a própria parede pintada de verde escuro.

Na parte de trás do prédio, foi construído um anexo com mais salas junto à quadra de esportes e ao espaço para estacionamento. Esse anexo era referido entre professores e alunos como “Carandiru”, conforme me foi apresentado naquela primeira noite por uma professora. Nessa parte da escola, havia uma cantina no térreo e duas rampas que levam ao refeitório e às salas. Havia também uma ligação entre esse anexo e o corredor do segundo andar do prédio antigo. As salas do anexo ficavam em um corredor comprido, com um bebedouro e banheiros no início, salas dos dois lados e uma janela ao fim, cujos basculantes não tinham mais vidros, e que dava vista para a quadra. As paredes do corredor foram pintadas de cinza na metade de baixo e marrom claro na metade de cima, mas estavam muito descascadas, mostrando buracos grandes e pequenos de massa branca. Das salas para o corredor, havia basculantes na parte mais alta das paredes, uns com vidro, outros não.

As portas das salas pareciam mais recentes que os outros elementos (como a pintura das paredes), porque eram de madeira sem verniz e sem tinta, enquanto a estrutura onde a porta se encaixa é pintada de amarelo. Nesse anexo, lecionei na última sala à direita no corredor, no 1º ano L, na qual não havia maçaneta nem ferrolho na porta. Para reduzir o barulho das outras aulas e do movimento de pessoas no corredor, percebi que os alunos colocavam uma cadeira para fazer peso na porta e mantê-la fechada. Mas, como eles entravam e saíam muito da sala, a cadeira era arrastada e reposicionada muitas vezes durante a aula.

Minha primeira aula foi nessa turma do 1L. A sala era comprida (do quadro para o fundo) e havia alunos andando pela sala e outros em pequenos grupos, uns de pé, outros sentados. Havia meninas e meninos de cores, tamanhos e idades diferentes. Alguns meninos me pareceram enormes à primeira vista. Um deles, ao me ver entrando, disse: “Ih... estagiária.”. As paredes de dentro se pareciam com as do corredor, também estavam descascadas, mas, além disso, tinham coisas escritas a lápis e a caneta. Na parede oposta à porta e ao corredor, havia basculantes, alguns sem vidro, que davam vista para o estacionamento e a rua Braz Bernardino.

De acordo com o que se pode notar a partir da NEDM-001, trata-se de um edifício antigo, de importante valor histórico e cultural, porém muito deteriorado. Elementos antigos marcavam tradição, como os móveis de madeira maciça e as fotografias de diretores nas paredes, e até mesmo um anacronismo, como a presença do oratório católico em um ambiente teórica e legalmente laico e em que convivem pessoas de diferentes religiões e crenças.

Destacamos, também, a separação entre as entradas no edifício: o fato de professores, gestores e funcionários entrarem pela porta da frente e os alunos entrarem pelos fundos é intrigante.

Outros dois aspectos chamam atenção pela alusão que fazem a uma prisão: os arames nas janelas que dão para a rua, tortos por conta da passagem clandestina dos alunos por ali; e o fato de o prédio anexo ser chamado pelos próprios professores de “Carandiru”⁴⁶, o que diz muito da visão deles sobre o local e, como acreditamos, deve interferir diretamente na maneira como trabalham ali e como lidam com os alunos, assim como também deve afetar o modo como os próprios alunos veem o ambiente e se percebem nele.

Com o objetivo de reformar o prédio em que a escola funcionava, o Palacete de Santa Mafalda, em agosto de 2013, fomos transferidos para a Rua Santo Antônio, 1130, esquina com a Rua Fernando Lobo, onde antes funcionava uma faculdade particular. Segundo reportagem do jornal Tribuna de Minas, o estado passaria a arcar com 35.250 reais por mês de aluguel.⁴⁷

A descrição do local também foi registrada em nota expandida:

Quadro 2 - Trecho da NEDM 016

Este prédio fica próximo ao antigo, porém o de antes era em área plana e o de agora fica no alto de um morro. A fachada também apresenta arquitetura antiga, no entanto, por dentro, a estrutura em geral parece mais recente, como de construção que se molda ao aclave – ainda que, vendo pelo lado de fora, não tenhamos essa impressão de imediato, quando andamos por dentro da escola, sentimos que o portão de entrada parece muito distante verticalmente das salas do terceiro andar (terceiro quando contamos o nível do pátio e suas salas à volta como primeiro). O que notei de características remanescentes de estrutura mais antiga foram as salas de departamento pessoal, a sala da direção e a sala ao lado desta (às vezes usada para reuniões ou para levar alguma turma para algum fim específico ou para reunião de um grupo de oração do qual alguns alunos participam durante uns minutos do intervalo). Os móveis de madeira maciça também foram levados para o novo prédio. Montou-se, também, um espaço para o oratório em um local próximo à entrada da escola.

No primeiro dia de aula na escola nova, notei que foi mantido o sistema de diferenciação entre o grupo de professores, gestores e funcionários e o grupo de alunos no que diz respeito à entrada na escola. O primeiro grupo entra pelo portão da frente (uma grade de ferro que se arrasta), na Rua Santo Antônio, e o segundo por uma porta de ferro que fica na última parte da parede lateral da escola, no morro da Rua Fernando Lobo.

Buscou-se a manutenção de uma identidade e de uma tradição no novo prédio. Inclusive o oratório parece ser uma referência importante para algumas professoras, que passam por ali e ficam um tempo fazendo uma oração quando

⁴⁶ “Carandiru” é como é conhecida a Casa de Detenção de São Paulo localizada no bairro de mesmo nome. É também o título do livro de Drauzio Varela (1999) (*Estação Carandiru*), que relata a experiência deste médico como voluntário no local de 1989 até o massacre em 1992. Inspirado pelo livro, há também o filme *Carandiru*, dirigido por Hector Babenco (2003).

⁴⁷ Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/cidade/grupo-fecha-para-obra-e-alunos-s-o-transferidos-1.1304347>, acesso em 9 de agosto de 2014.

chegam. No entanto, não sabemos até que ponto os outros professores de outras denominações se sentem representados ou mesmo incomodados.

Manteve-se, também, o sistema de entrada na escola: alunos entram pelos fundos.

Dessa forma, entendemos que a tradição, para a escola, seja algo importante e diretamente ligado a identidade. No entanto, algumas questões devem ser repensadas e adaptadas de tempos em tempos, de maneira que não seja mantida a qualquer custo. As relações sociais mudam com o tempo, e isso requer reavaliações e revisões de posturas.

4.1.2. Fotografia dos alunos

Existe uma grande diversidade entre os alunos da Escola Estadual Delfim Moreira. Inclusive, a mesma escola parece ter características diferentes em cada turno. Não lecionei à tarde, mas dei aulas à noite em 2013 e pela manhã de 2014 em diante.

Descrevo, nesta nota expandida do final de 2013, meu olhar sobre os alunos do período noturno:

Quadro 3 - Trecho da NEDM 032

No período noturno em 2013 havia uma turma de 9º ano do ensino fundamental, turmas de ensino médio e também de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Eram cinco aulas de 40 minutos por noite. Mesmo em salas que não eram de EJA, havia alunos mais velhos que a idade geralmente correspondente às turmas. A maioria dizia estudar à noite por trabalhar durante o dia ou ter algum outro compromisso. Muitos pareciam cansados, às vezes sonolentos. Do início para o fim do ano, havia muita evasão – muitos alunos desistiam de estudar. Além disso, em algumas turmas era difícil mantê-los até o último horário do dia. Por vezes, eu chegava para dar a última aula e encontrava a sala vazia e as luzes apagadas.

Os alunos eram diferentes e coloridos entre si: negros, brancos, morenos, todas as cores de olhos, todos os tipos de cabelo. Achei isso muito bonito. Achei estranho eu notar isso, porque é sinal de que eu percebi como “diferente”, como “incomum”, e faz sentido, já que, pela primeira vez ao longo de toda a minha vida estudando em colégios particulares, eu havia parado para pensar que eu nunca tivera um colega negro, e que talvez a maior diferença física que se podia notar (inclusive por mim) entre os colegas das minhas turmas era o meu próprio cabelo cacheado.

Em 2014, o governo do estado da época determinou, através da Resolução da SEE nº 2442⁴⁸, de 7 de novembro de 2013, novas regras para o aluno que quisesse estudar no período noturno:

Art. 3º A oferta do Ensino Médio em turnos diurnos deve ser opção preferencial da escola, observando-se ainda o disposto no artigo 2º desta Resolução.

§ 1º O turno noturno deve ser reservado para oferta de atendimento:

I- aos alunos comprovadamente trabalhadores com idade superior a 16 (dezesesseis) anos;

II- aos alunos com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos, comprovadamente inscritos em Programas de Menor Aprendiz (Lei Federal nº 10.097/2000 e Emenda Constitucional nº 20/1998 à CF/1988);

III- aos alunos da Educação de Jovens e Adultos; e

IV- aos alunos matriculados em Programas de Educação Profissional ministrados nas escolas estaduais em concomitância com o Ensino Médio.

Assim, as aulas da noite ficaram restritas para quem tivesse, comprovadamente, algum vínculo empregatício ou estudo profissionalizante, o que excluía, por exemplo, muitos alunos que, durante o dia, tomavam conta de seus irmãos mais novos ou de algum idoso da família. Restaram apenas segundos e terceiros anos do ensino médio e EJA à noite. Já pela manhã, houve superlotação com a chegada dos alunos da noite que se dispuseram a trocar de turno. De início, não havia carteiras para todos os alunos, nem mesmo cadeiras para os professores, até que o problema foi amenizado graças a doações pela UFJF de carteiras não mais utilizadas.

No período diurno, também há muita diversidade entre os alunos, inclusive diferenças econômicas: há alguns muito carentes e que trabalham à tarde para ajudar na renda familiar e há outros de família rica, que estudam em algum curso preparatório para programas de ingresso em universidades, mas foram fazer o curso regular do ensino médio na escola pública para terem direito a cota no momento em que forem prestar vestibular. Independentemente dos motivos de cada um para estar ali, conviver com as diferenças e saber respeitá-las é algo bastante positivo e educativo.

Com o intuito de apreender um pouco dessa diversidade, principalmente no que se refere ao aprendizado e ao uso da língua inglesa, entrevistei alguns alunos

⁴⁸ Disponível em: <http://sindutemg.org.br/novosite/files/RESOLUCAO-SEE-N-2442.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2015.

do ensino médio. Assim, nas subseções a seguir, analisaremos trechos de nossas conversas sobre esse assunto.

4.1.2.1. Aluna Ana Elisa

A aluna Ana Elisa foi entrevistada em outubro de 2014, quando, aos 15 anos, cursava o 1º ano do ensino médio na escola Delfim Moreira e morava em um bairro a cerca de 7,5 km do centro da cidade. Era seu primeiro ano no colégio – anteriormente, desde o sexto ano do ensino fundamental, estudava em uma escola municipal em um bairro próximo àquele em que morava; antes disso, morava em sua cidade natal, a 52,6 km de Juiz de Fora.

Trata-se de uma menina atenta durante as aulas, que costuma assentar nas cadeiras mais próximas do quadro. Gosta muito de ler (sempre há algum livro sobre sua carteira, geralmente *best-sellers* sobre amor ou relacionados, ou mesmo essas histórias de vampiros ou magos, famosas entre os adolescentes atuais). Também gosta de conversar com a professora de inglês e sempre a recebe bem, alegre, com saudações como “*Good morning, teacher!*”.

Na entrevista, deixei claro que a aluna poderia falar na língua que quisesse. Assim, a maioria das perguntas foram feitas em inglês, às quais Ana Elisa respondeu majoritariamente em português, tendo-as compreendido com facilidade e naturalidade. No trecho abaixo, ela conta sobre as aulas de inglês que teve no ensino regular e a maneira como a língua se tornou parte de sua vida:

Quadro 4 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Ana Elisa

01	Marina	uhum. (.) eh (0.5) and did you always have (.) english?
02		in, in, in your school? or in your old school?
03	Ana Elisa	eu tive a partir do sexto ano. >na realidade, quando eu
04		estudei, quando eu não morava aqui na cidade eu tive
05		espanhol. < aí do meio do ano pra cá, quando eu mudei
06		pra juiz de fora, eu comecei a: ter inglês.
07	Marina	where did you live before?
08	Ana Elisa	na cidade de [nome da cidade].
09	Marina	uhn (0.4) you were born there.
10	Ana Elisa	yeah.
11	Marina	ok (0.3) a::nd (.) so:: and how was it. (.) was it
12		goo::d? or no::
13	Ana Elisa	(0.6) no sexto ano eu ti- era legal porque a professora
14		levava umas músicas pra gente cantar.
15	Marina	hhhh

16	Ana Elisa	é, a gente tinha- tem aquela música do bruno mars que a
17		gente cantou uma vez? (.) que::: <i>talking to the moon</i>
18	Marina	<i>ah, i know.</i>
19	Ana Elisa	essa música °tipo° era quase todo mundo sabia cantar
20		essa música porque ela passou pra todos os sextos anos
21		cantarem aquela música, eu lembro porque eu sempre
22		gostei de cantar em inglês, aí quando eu aprendi a
23		cantar, a primeira música que eu aprendi a cantar
24		direito, na verdade, a primeira música que eu aprendi a
25		cantar direito foi <i>i love you like a love song</i> , da
26		selena gomez, porque eu busquei a letra na internet. eu
27		nem sabia o significado mas eu aprendi a cantar hhhh
28	Marina	hhhhh very good hhhh
29	Ana Elisa	mas aí depois veio essa música porque tipo (.) >fiquei<
30		muito feliz de ter aprendido. aí depois nos outros anos
31		eu fiquei- tive aula com uma professora também, era
32		legal, ela:: passava umas atividades diferentes, sabe?
33		ela fazia caça-pala::vras, essas coisas de a gente
34		aprender °a:: a::° pra aprender né? as palavras, a
35		pronúncia. só que tinha umas coisas que eu esquecia. às
36		vezes eu não ti- > tem muita gente< que sabe contar até
37		num sei que número, eu sei até o:: >num sei, sei que eu
38		con-< até: consigo entender, se perguntar assim, falar
39		os números, assim, até que eu entendo, mas (.) eu não
40		consigo chegar > tipo< até o cinque::nta >essas coisas<
41		e eu- eu fiquei >tipo< os últimos: três anos que eu
42		estudei o sétimo, o oitavo e o nono (.) foi tipo a-
43		>parecia que eu aprendi< a <u>mesma</u> coisa. eu aprendi a
44		conjuguar o verbo <i>to be</i> , (.) aí depois veio o do- eh-
45		<i>does, doesn't</i> , aí veio- até que no último ano eu
46		aprendi bastante coisas °também° aprendi ma::is eh::
47		verbo no passa:do, foi? acho que foi. (.) >mas eh< até
48		que †foi bom (.) >até que eu aprendi bastan<=
49	Marina	=not- not here. in the other school.
50	Ana Elisa	é, aqui- >aqui eu aprendi até bastante coisa< ainda
51		mais aquela parte do::: <i>quotes of the †day</i> (.) que eu
52		>tinha muitas palavras< que eu num sabia, aí eu
53		aprendi::: as rou::pas também::: então eh:: (.) que eu
54		tenho (muita dificuldade) de memória, se eu pegar o
55		caderno e olhar, eu vou saber tudo o que eu- eu vou
56		lembrar de tudo que tá escrito ali, que eu aprendi
57		aquilo. (.) os dias da semana, eu †nunca vou esquecer
58		os dias da semana
59	Marina	hhhhhh

Nesse trecho, vimos que Ana Elisa teve sua aquisição de língua inglesa vinculada a gostos pessoais, principalmente em relação à música internacional. Desse modo, quanto ao seu aprendizado escolar de inglês, a aluna destaca, entre suas recordações, aulas em que a professora levou canções: “no sexto ano eu ti-

era legal porque a professora levava umas músicas pra gente cantar.”⁴⁹ (l. 13-14). Aparecem, também, artistas estrangeiros do cenário *pop*, geralmente queridos entre os adolescentes, como Bruno Mars e Selena Gomez.

A presença marcante do ensino do “verbo *to be*” nos discursos de alunos do ensino regular também se deu na entrevista da aluna, como podemos perceber em sua fala da linha 41 à 50, em que ela considera ter aprendido sempre a mesma coisa nos últimos três anos, tendo aprendido mais conteúdos no 9º ano. Através desse trecho, vemos uma característica bastante comum ao ensino tradicional de inglês nas escolas, que é o ensino primordialmente metalinguístico, voltado para a explicitação de regras e estruturas gramaticais, de maneira geralmente descontextualizada e sequencial (isto é, primeiro são ensinados verbos no presente, depois no passado etc.).

Na sequência abaixo, a aluna faz uma reflexão sobre a maneira como se deu sua aquisição da língua inglesa e o quanto acredita ter aprendido:

Quadro 5 - Trecho 2 da entrevista com a aluna Ana Elisa

01	Marina	<i>did you take any other course? english course?</i>
02	Ana Elisa	<i>no.</i>
03	Marina	<i>no?</i>
04	Ana Elisa	<i>i- i wish (.) but (.) i don't,</i>
05	Marina	<i>ok. eh:: but- but do you think you you you learned</i>
06		<i>(.) a lot? or enough. or >no< just a little bit.</i>
07		<i>along your whole life.</i>
08	Ana Elisa	(0.5) <i>acho que:: acho que eu sei o suficien::te. >eu</i>
09		<i>entendo< eu entendo. >se eu pegar um- teve uma</i>
10		<i>época- ainda mais se eu-< depois que eu comecei a</i>
11		<i>ficar mais na interne:t, >tinha que< eu tive que</i>
12		<i>aprender na marra, que eu tinha que ler um tuíte em</i>
13		<i>inglê::s ou uma mú:sica que eu gosta:va, tinha que</i>
14		<i>saber entender aquilo de uma certa forma.(.) aí eu::</i>
15		<i>aí nesse momento assim, eu acho que eu sei o</i>
16		<i>suficiente. mas eu- mas tem umas coisas mais</i>
17		<i>técnicas que eu num faço ideia</i>
18	Marina	<i>mas nessas coisas, eh:: você acha que a escola- você</i>
19		<i>acha que a escola te ajudo::u? foi mais por sua</i>
20		<i>co::nta?</i>
21	Ana Elisa	<i>foi meio a meio. foi um pouco por minha conta e um</i>
22		<i>pouco pela escola. eu acho que a escola pelo menos</i>
23		<i>eu pude ti- na escola eu posso tirar as dú:vidas, eu</i>
24		<i>posso perguntar à professo:ra, se isso tá ce::rto, se</i>

⁴⁹ Optamos por manter a fonte Courier New 10 também para citações dos trechos de transcrição no corpo do texto, conforme Gago (2002).

25		eu pegar uma letra e ver alguma coisa que eu não
26		entendi, eu posso perguntar e ela me explicar o
27		porquê daquilo ser daquele jeito, >porque< tem muita
28		diferença, igual, a montagem das frases que: é
29		diferente do português (.) entendeu? aí eu acho que
30		na escola você- o bom da escola é que você pode
31		aprender, assim, cê num vai saber só por saber, cê
32		vai saber também o porquê:: o senti:do que aquilo
33		tem.
34	Marina	<i>uhum. ok. (0.6) ah::: so you think that english is</i>
35		<i>part of your daily life, your everyday life.</i>
36	Ana Elisa	<i>a lot</i>
37	Marina	<i>it's very present in your life.</i>
38	Ana Elisa	<i>a lot</i>

Percebemos, nesse excerto, o autodidatismo na trajetória de aprendizagem de Ana Elisa, que teria ocorrido a partir do estímulo de seus interesses, como a música, já citada, e as redes sociais da Internet, como o *Twitter*, quando ela diz que teve que aprender a língua por conta de seus interesses (l. 13-14). A fala “eu tive que aprender na marra” (l. 11-12) pressupõe esse autodidatismo, no entanto, não significa que isso tenha se dado de maneira explícita, isto é, que a aluna tenha dedicado momentos de estudos formais da língua inglesa para compreender o que os tuítes e as canções diziam. Pelo contrário, essa fala demonstra uma aprendizagem que se deu a partir de um estímulo natural à curiosidade, simplesmente pelo fato de o inglês estar presente em meio a outros gostos, os quais fazem parte da vida da adolescente.

Por fim, Ana Elisa considerou que sua aquisição da língua inglesa tenha se dado “meio a meio” (l. 21), ou seja, em parte devido ao seu empenho pessoal e em parte através da escola. No que diz respeito à escola, a aluna destaca como pontos positivos questões mais estruturais e metalinguísticas, como o fato de a professora poder explicar para ela “o porquê daquilo ser daquele jeito” (l. 22-33).

Assim, o professor esclareceria questões que a aluna não entendesse sozinha, inclusive no que diz respeito à compreensão de regras gramaticais. Percebemos, a partir dessa fala, que esses aspectos são vistos como positivos pela adolescente, seja por ela já ter se acostumado com esse tipo de ensino, ou mesmo por não conhecer outro diferente no ambiente escolar; seja por conseguir fazer, por conta própria, um uso da língua de maneira mais prática e de acordo com seus interesses. Desse modo, ela parece não ver o ensino escolar como uma situação de

desenvolvimento crítico, tanto dos repertórios comunicativos quanto de conhecimentos sobre a língua que não são estritamente linguísticos, como questões sociais, políticas culturais e ideológicas.

4.1.2.2. Aluna Clarice

Clarice foi entrevistada em outubro de 2014, quando tinha 15 anos e cursava o 1º ano do ensino médio. Ela sempre estudou em escola pública, sendo o ensino fundamental I em uma escola municipal de seu bairro (a 4,4 km do centro da cidade) e, a partir do sexto ano, na escola Delfim Moreira. Não estudou em curso de inglês.

Começamos a entrevista em inglês, e eu disse que ela poderia ficar à vontade para falar na língua que quisesse. A maior parte do tempo, ela falou em português e eu fui acompanhando também. Isso aconteceu claramente por ela ser muito tímida e estar um pouco insegura, como se tivesse receio de “errar”, até mesmo por estar em situação de entrevista gravada e com sua professora de inglês (por mais que eu tentasse deixá-la o mais à vontade possível, demonstrar igualdade, amizade e abrandar qualquer sensação de hierarquia causada pelos papéis que assumimos na nossa relação profissional de professora e aluna). O fato de a aluna parecer um pouco sem jeito também me deixou meio reticente e cautelosa. Em geral, nas aulas ou nos corredores, já estabelecemos conversas em inglês sem dificuldades.

No trecho abaixo, Clarice conta sua experiência com o ensino de inglês na escola Delfim Moreira (não havia inglês na primeira escola em que estudou, até porque não é obrigatório que a escola o ofereça no ensino fundamental I).

Quadro 6 - Trecho 1 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	and and here you studied english
02	Clarice	yes.
03	Marina	uhum. ok. (0.4) and how was it? eh:: verbs? (.) or
04		not. was it dynamic?
05	Clarice	(0.5) hihhi o que que eu estudei primeiro? isso?
06	Marina	é (.) ou então, assim:::
07	Clarice	VERBO TO BE hahahaha
08	Marina	verbo to be hihhihi ok. but but eh::: you learned
09		to talk, to listen:: or not? (.) only verbs on the
10		board,
11	Clarice	uhn, (.) um pouquinho, porque >tipo< o que ela
12		mais ensinava era o verbo to be. a professora
13		[nome] ensinou uma oração, (.) que a gente fazia

14		todo dia (.) e mais >tipo< o nome das cores, essas
15		coisas (.) mais simples.
16	Marina	a oração era alguma conhecida ou ou feita por ela,
17		assim?
18	Clarice	não, então, na verdade=
19	Marina	=tipo, era o pai-nosso (.)
20	Clarice	a gente fazia o nome do >pai, do filho, espírito
21		santo< em inglês, depois o pai-nosso ela rezava em
22		português mesmo. toda aula.
23	Marina	ah tá.
24	Clarice	e depois a aula começava.
25	Marina	uhum. (.) essa professora ainda tá aqui?
26	Clarice	então, eu não sei, eu lembro que era até no outro
27		prédio nessa época. ela era uma professora italiana
28		que veio pro Brasil. aí ela dava aula de inglês.
((detalhes sobre nome da professora etc.))		
30	Marina	tinha um pouco, então, de coisas: (.) de falar, de
31		ouvir:: mas tinha também gramática.
32	Clarice	isso. a maioria dos exercícios a gente fazia mais
33		no livro né. tudo que ela ensinava ela pedia pra
34		gente comprar um livro (.) que o nome agora eu não
35		me lembro (.)
36	Marina	cês tiveram que comprar?
37	Clarice	sim. aí, es- aí tod- a maioria das coisas que:::
38		ela passava tudo ia pra depois exercício no livro.
39		a maioria das aulas era isso.
40	Marina	e alguma vez você fez cursinho?
41	Clarice	nunca fiz.

A aluna destaca que aprendeu na escola, antes de tudo, o “verbo *to be*”. Questionada sobre aprender a falar e compreender o que ouve, ela diz que “um pouquinho”, porque o que a professora mais ensinava era o verbo *to be* (l. 11-12). O que se falava em inglês era “o nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo”, já o “Pai-nosso” era “rezado” em português⁵⁰.

Em seguida, Clarice diz que a professora baseava suas aulas no livro didático, o qual os alunos tiveram que comprar (é possível que a professora tenha escolhido um livro diferente do que o estado fornecera). Primeiro, a aluna quase

⁵⁰ Ressaltamos que não concordamos com esse tipo de prática que envolva uma religião específica em detrimento de outras em uma escola estadual. No entanto, não sabemos até que ponto a professora tinha consciência de que isso não deveria ser feito, até porque, como disse a aluna, tratava-se de uma professora estrangeira, que pode ter pertencido a uma cultura diferente em que isso era a prática. Acreditamos que as relações podem sempre ser melhoradas a partir do diálogo entre os envolvidos (professores, gestores, alunos e pais) dentro do ambiente escolar, para que prevaleçam o respeito e a harmonia.

disse que a aula é toda feita através do livro (“tod-”) e, imediatamente, hesitou e disse “a maioria das coisas” (l. 37-38).

No trecho seguinte, Clarice faz considerações acerca do ensino de língua inglesa na rede pública:

Quadro 7 - Trecho 2 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	e o que você acha do inglês na escola pública °assim° de
02		tudo o que você te::ve, do que você vê:: quê que você
03		acha? cê acha suficien:te (.) ou não (.)
04	Clarice	então. da- até então, tudo o que eu aprendi de inglês
05		°claro que na escola ajudou bastante, muita coisa, tipo o
06		verbo to be mesmo, o nome das cores, animais, essas
07		coisas° mas mui- parte do que eu aprendi mais pra
08		conversar e pra entender outras palavras foi mais fora da
09		escola mesmo, quando eu >por exemplo< tava vendo séries
10		legendadas, música em inglês, aí eu acho que:: tá até bom
11		o ensino de inglês nas escolas, mas talvez eles
12		deveriam:: sei lá intensificar um pouco o modo de ensino.
13		↑não tô me referindo a você ↓lógico hihhi
14	Marina	NÃO NÃO eu tô falando no geral
15	Clarice	é, mas eu acho que talvez eles deveriam intensificar um
16		pouqui::nho. na:: no modo de ensino.
17	Marina	uhum.

Ela não diz que o inglês na escola pública é bom, diz que é “até bom”, o que é dizer moderadamente que considera esse ensino um tanto ruim, o que se confirma com o uso da conjunção “mas” em seguida. Ela conclui dizendo que acha que deveria haver uma intensificação na maneira como a língua é trabalhada. Entendemos que ela acredita, assim como Ana Elisa, que o modo atual é fácil ou simples para elas, e não gera o desenvolvimento esperado.

A aluna se preocupa com o que eu possa pensar sobre essas considerações, já que eu também era, à época da entrevista, professora dela e entrevistadora. Isso pode ter feito com que ela modalizasse sua fala. Lembramos, aqui, do paradoxo enfrentado pelo observador, que se insere na pesquisa de modo a compreendê-la, mas, ao mesmo tempo, acaba correndo o risco de interferir nela (LABOV, 1966). No entanto, sabemos que essa é uma característica imanente à pesquisa etnográfica – a aproximação e imersão no campo é necessária, e a interferência nele é, até certo ponto, inevitável. No caso desta aluna, acreditamos ter havido apenas uma modalização em seu discurso, isto é, ela pode ter “medido as palavras”, mas não deixou de dizer o que queria dizer.

É também destaque nesse trecho que Clarice acredita ter aprendido mais da língua por conta própria, fora da escola. Mais uma vez, ela ia dizer de um jeito, mas se corrigiu, modalizando suas considerações: “mas **mui-**, **parte** do que aprendi mais pra conversar e pra entender outras palavras foi mais fora da escola mesmo” (l. 7-9).

No trecho abaixo, Clarice fala da importância do inglês na sua vida e o que ela pensa sobre ter aprendido com suas próprias práticas cotidianas:

Quadro 8 - Trecho 3 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	e::: como é o inglês >assim< na sua vida? é uma coisa que
02		cê gosta muito né? dá pra perceber.
03	Clarice	SIM
04	Marina	mas você sente que você usa muito no seu dia a dia, que
05		você ouve bastante?
06	Clarice	sim. tipo, no whatsapp e facebook mesmo, tem o giovani lá
07		do b, a ana elisa do c, a gente fica conversando em
08		inglês hihhihi
09	Marina	hihihi entendi.
10	Clarice	e::: eu fico::: às vezes tem uma coisa que eu leio em
11		português, eu fico imaginando aquela frase em inglês:::
12		eu fico vendo muito vídeo em inglês, muita coisa assim.
13		as músicas, a maioria é tudo internacional, eu quase não
14		tenho música brasileira hihhihihi
15	Marina	hihihihi aham. entendi.
16	(outros assuntos)	
17	Marina	e você acha- você acha que do jeito que você aprendeu
18		°mais sozinha, em casa e tal° você acha que::: todo mundo
19		consegue isso ou foi uma coisa sua?
20	Clarice	o:lha:: eu acho que todo mundo consegue se:: tipo. eu
21		acho que isso vai acontecendo naturalmente, que eu não
22		fui assim vendo as coisas com intuito de aprender.eu fui=
23	Marina	=cê não se sentiu estudando °assim°
24	Clarice	<u>isso</u> . foi acontecendo naturalmente, eu fui vendo um
25		negócio ali, vendo tradução de um negócio aqui:: aí, aos
26		poucos foi acontecendo. (.) eu acho que acontece
27		naturalmente mesmo. qualquer um.
28	Marina	cê acha que:: se a pessoa tiver interesse isso vai
29		acontecer. é assim?
30	Clarice	isso.

Tanto o gosto pelo inglês quanto as coisas relacionadas a ele que fazem parte do dia a dia de Clarice contribuíram para que ela o aprendesse pelo uso e pelo afeto, de maneira natural e sem estudo formal e consciente. Ela acredita que qualquer pessoa com o mesmo interesse pode ter a mesma experiência e desenvolvimento que ela teve.

A seguir, ela é questionada quanto à profissão que pensa em escolher:

Quadro 9 - Trecho 4 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	e cê:: cê já sabe o que cê pensa >assim< de profissão? no
02		futuro (.)
03	Clarice	então, eu ainda não tenho certeza, mas eu também já
04		pensei em fazer letras, fazer inglês:: mas eu tenho medo
05		de ser professora hihhihi
06	Marina	hihihi mas por quê? cê acha que cê num:: não tem
07		vocação, assim? (.) ou cê acha que é::
08	Clarice	eu tenho medo dos alunos mesmo hihhihihi
09	Marina	↑sério? hihhihihi que tenso.
10	Clarice	acho que esse é o meu medo de fazer letras. ser
11		professora e depois tem os alu::nos. porque só de aluna
12		eu já sofro imagina sendo professora, professor sofre
13		muito na mão dos alunos.
14	Marina	hihihihi mas você gosta de ensinar?
15	Clarice	eu gosto >tipo< eu tenho um primo de sete anos, tem muita
16		coisa, ele fica me perguntando 'quê que quer dizer isso?
17		quê que quer dizer isso?' aí eu fico explicando ele
18	Marina	coisa de inglês mesmo?
19	Clarice	é. que às vezes eu fico fazendo ele ver série comigo. aí
20		tem umas que é musical né? aí aparecem as palavras em
21		inglês aí ele lê:: ele 'quê que isso quer dizer?' aí eu
22		fico explicando.
23	Marina	hihihi que bonitinho
24	Clarice	desde que ele aprendeu a ler. que ele aprendeu agora há
25		pouco.
26	Marina	ah tá.
27	Clarice	aí ele f- ele tá aprendendo aos poucos também. comigo.
28	Marina	uhum.

A aluna pensa em cursar Letras, a princípio por gostar de inglês, mas diz, depois, que também gosta de ensinar, uma vez que já se empenha com seu primo de sete anos. Porém, confessa ter medo de ser professora, porque tem uma visão de sofrimento da profissão, o que ela pode ter adquirido através do Discurso de que “ser professor é ruim” ou pelo que ela conclui através dos próprios olhos. Ela diz pensar dessa maneira devido à forma com que muitas vezes é tratada pelos colegas (“porque só de aluna eu já sofro imagina sendo professora”, l. 11-12) e pela maneira como os vê tratando os professores (“professor sofre muito na mão dos alunos”, l. 12). Acreditamos, tomando como base as ideias de Gee (1999), que as duas possibilidades se relacionam de forma reflexiva. Isso quer dizer que tanto o Discurso contribui para que os professores se vejam, sejam vistos e tratados como pessoas inseridas em uma profissão ruim, quanto as relações em que os

professores se vêem, são vistos e tratados dessa maneira constroem e propagam esse Discurso.

No trecho a seguir, Clarice é questionada quanto aos seus sonhos:

Quadro 10 - Trecho 5 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	você tem algum sonho?
02	Clarice	então. (.) eu já tive tanto sonho na vida hahaha deixa eu
03		pensar agora o quê que eu quero (0.4) não >tipo< eu tinha
04		vontade de ir pra fora do país. assim, não ter- ter
05		certeza de morar, não. mas viajar mesmo, conhecer outros
06		países:: talvez até mesmo com os amigos que também têm
07		esse sonho hihhihi (0.5) mas eh...
08	Marina	pode falar.
09	Clarice	hihihi não(.) é que eu tô:::
10	Marina	FALA FALA
11	Clarice	não. é só isso mesmo hihi
12	Marina	hihihi ué:::
13	Clarice	eu tenho uns sonhos muito estranhos.
14	Marina	↑não. pode contar, pode contar, sério. lembra que seu nome
15		não vai aparecer.
16	Clarice	não, é porque >tipo< eu gosto muito de cantar. eu e o meu
17		melhor amigo né, a gente de vez em quando domingo a gente
18		vai ensaiar lá na casa dele e tal
19	Marina	que maneiro
20	Clarice	aí eu também queria >tipo< cantar as músicas todas em
21		inglês principalmente né, que eu quase não ouço música
22		brasileira (.) que a gente ia até fazer um canal no
23		youtube como você também:: fez né,
24	Marina	↑ué, faz ↑sim
25	Clarice	mas a gente tá ensaiando. quando a gente tiver melhorzinho
26		a gente faz hihhihi
27	Marina	isso é um sonho super plausível hihhihi super que dá pra
28		realizar hihhihihi

Como podemos perceber, os dois sonhos que ela cita estão diretamente relacionados ao uso do inglês. Sabemos que ela poderia viajar para outro país sem necessariamente conhecer essa língua; do mesmo modo, ela poderia gravar canções na Internet em português. Porém, os artistas que ela admira, assim como os lugares, estão ligados ao inglês, que é também a língua das canções que ouve e canta. O fato de já conhecer essa língua propicia um maior acesso, maior compreensão e apreciação dos próprios gostos.

4.1.2.3. Aluna Vanderci

A aluna Vanderci foi entrevistada em outubro de 2014. Ela estava com 16 anos, cursava o 1º ano do ensino médio na escola Delfim Moreira e morava em um bairro a cerca de 3,7 km do centro da cidade. Assim como ocorrera com Ana Elisa, aquele também era seu primeiro ano no colégio. Anteriormente, estudava, desde os primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola municipal de um bairro próximo ao que morava. A maioria dos alunos de sua sala, na Escola Delfim Moreira, havia estudado na mesma sala que ela, na escola anterior; por isso, muitos já se conheciam e eram amigos desde o início do ano.

Vanderci é uma menina doce e tímida, esforçada e atenta às aulas. Na data da entrevista, estudava pela manhã e trabalhava à tarde. Diz ter estudado em um cursinho de inglês por pouco tempo, quando tinha cerca de 10 anos. Na escola Delfim Moreira, costumava se sentar no fundo da sala, próximo à porta.

No quadro abaixo, a aluna fala sobre como eram suas aulas de inglês no ensino regular e sobre a presença dessa língua em sua vida:

Quadro 11 - Trecho 1 da entrevista com a aluna Vanderci

01	Marina	entendi. e cê sempre teve inglês na escola?
02	Vanderci	sempre.
03	Marina	uhum. (.) e:: como que era lá na outra escola?
04	Vanderci	na outra escola era assim↓ a professora, o ano todo, só
05		passava o verbo <i>to be</i> . só.
06	Marina	ah tá.
07	Vanderci	tudo.
08	Marina	desde a quinta série?
09	Vanderci	é. desde a quinta série só verbo <i>to be</i> . pra gente fazer
10		uma prova, a gente olhava na outra prova, que era a mesma
11		coisa que caía hihihih
12	Marina	oh! hihih e sempre era a mesma professora desde a quinta
13		série?
14	Vanderci	era. não. mudou só na::: na quinta e na sexta era a
15		mesma. da sétima até o nono era a mesma.
16	Marina	ah tá.
17	Vanderci	a gente teve só duas professoras de inglês.
18	Marina	entendi. e cê acha que cê aprendeu muito?, pouco?, ao
19		longo desses anos todos (.)
20	Vanderci	>não oh. lá na outra escola, verbo <i>to be</i> só ficava ' <i>i am</i>
21		<i>to is</i> ' hihih então eu já aprendi. agora que eu tô
22		conhecendo melhor por causa que cê tá me apresentando
23		°assim° me apresentando em inglês umas coisa a mais sem
24		ser o verbo <i>to be</i> . é isso.

De acordo com seu depoimento, Vanderci resume suas aulas de inglês do ensino fundamental ao verbo *to be*, destacando, inclusive, a falta de novos conhecimentos refletida nas provas que se repetiam (l. 9-11).

Ao ser questionada sobre sua aprendizagem de inglês na escola ao longo dos anos, a aluna disse que aprendeu o verbo *to be* e que, à época da entrevista, estava aprendendo conteúdos diferentes. No entanto, como podemos perceber, ela conjuga o verbo de um jeito diferente do padrão: “i am to is’” (l. 20-21). Parece, então, até mesmo pela prosódia comum aos exercícios de repetição, que a aluna passou apenas por um longo processo de decorar, de maneira descontextualizada, uma conjugação, o que, para um adolescente, pode ser apenas o cumprimento de uma meta, de um exercício sem propósito.

No que diz respeito à maneira como a língua inglesa faz parte de seu cotidiano, Vanderci, a princípio, restringe essa presença a um eventual contato com alguém que só fale inglês, e apenas em caso de visita a outro país:

Quadro 12 - Trecho 2 da entrevista com a aluna Vanderci

01	Marina	entendi:: (.) e você acha que o inglês faz parte da sua
02		vida assim no dia a dia? (.) ou não?
03	Vanderci	faz::: porque::: como que eu vou::: assim. vou pra:: vou
04		tá em um lugar estrangeiro e vou falar com os outros sem
05		saber como é que eu vou falar, aí vou ter que ficar toda
06		hora ‘quê que ele tá falando?’ hehehe é ruim. é um mico.
07	Marina	entendi: (.) mas- mas:: aparece ‘assim’ no seu dia a dia?
08		cê ouve música de fora?
09	Vanderci	sim:: eu ouço muita música da <i>katy perry</i> .
10	Marina	ah tá.
11	Vanderci	escuto muito música estrangeira ‘assim’ do::: <i>justin</i>
12		<i>bie::ber...</i> aí vai. (.) aí tem que ficar assim ‘quê que
13		ele tá falando? quê que tá falando?’ curtindo a música
14		xingando a gente e eu curtindo hahahaha
15	Marina	hahaha entendi. (0.4) cê já fez cursinho?
16	Vanderci	não. eu só fiz quando eu tinha uns dez anos. ‘que eu era
17		meia nerdinha sabe?’
18	Marina	hihihihi
19	Vanderci	e eu gostava mas aí eu parei. porque agora eu tô
20		trabalhando. tá difícil (.)
21	Marina	cê trabalha à tarde?
22	Vanderci	uhum.

Vemos que a aluna não reconhece de imediato a língua inglesa em seu dia a dia. Ela parece ter interpretado a pergunta como se fosse sobre a importância ou uma possível “utilidade” de se aprender inglês, e não sobre essa língua fazer ou não parte de seu cotidiano. Percebemos, então, marcas do Discurso do “utilitarismo”, bem como do Discurso do “falante nativo”, relativo à atribuição do uso da língua restrito à comunicação com pessoas que moram em locais em que só se fala inglês, um inglês que “pertenceria” a elas.

Em seguida, é feita uma reformulação da pergunta para uma maneira mais direta (talvez bastante indutiva): “entendi: (.) mas- mas:: aparece °assim° no seu dia a dia? cê ouve música de fora?” (l. 7-8). Diante disso, Vanderci responde mencionando os cantores estrangeiros de que gosta e cujas canções não compreende (l. 11-13).

Mais uma vez, assim como ocorreu com a aluna Ana Elisa, podemos notar que a música internacional, do tipo *pop*, em especial, é comumente apreciada pelos adolescentes. Destacamos que Vanderci diz não compreender o que as canções dos seus artistas preferidos dizem.

A aluna diz ter estudado em um curso de inglês quando era mais nova, mas que, no momento, não pode mais, já que estava trabalhando no horário das aulas. Em escolas públicas, principalmente, é comum haver alunos que estudam em um turno e trabalham em outro, o que acaba restringindo os horários dedicados aos estudos. Essa questão nem precisaria ser levada em conta pela aluna, se a própria escola já fornecesse um ensino de inglês de qualidade, de maneira que não fosse necessário buscar cursos particulares (ou que se buscassem por motivos quaisquer, que não fossem o oferecimento sem qualidade pela instituição de ensino).

4.1.2.4. Aluno Giovani

O aluno Giovani também foi entrevistado em outubro de 2014, quando tinha 16 anos e cursava o 1º ano do ensino médio na escola Delfim Moreira. Morava no centro da cidade, segundo ele, a cinco minutos a pé da escola. Nasceu em São Paulo, mas estava em Juiz de Fora desde os dois anos de idade. Ele havia cursado o 6º ano do ensino fundamental na escola Delfim Moreira e, depois, foi para um

colégio particular, também na região central da cidade, retornando à escola estadual em 2013, no 9º ano do ensino fundamental.

Giovani é comunicativo, gosta muito de conversar em inglês com a professora e parece vir de uma família de melhores condições financeiras que as alunas Ana Elisa e Vanderci, por exemplo. Apesar dessas condições, diz ter estudado em um cursinho de inglês apenas por um ano, quando ainda era criança, no qual teria aprendido somente algumas palavras. Além disso, ele já teve oportunidade de visitar os primos em outro país e passar um tempo com eles na cidade de Londres.

A entrevista foi realizada toda em inglês, sem que houvesse uma combinação prévia. Como ele e a professora falavam sempre nessa língua, um com o outro, na entrevista não foi diferente. No trecho abaixo, Giovani conta sobre seu processo de aquisição de língua inglesa e sua relação com ela:

Quadro 13 - Trecho 1 da entrevista com o aluno Giovani

01	Marina	<i>an::d >did you always have english at school?</i>
02	Giovani	<i>ah:: yeah. i always had English. but i think: (.) i</i>
03		<i>always was a little bi::t >further< than every person</i>
04		<i>in my class an::d (.) it's kinda boring hihhihi</i>
05	Marina	<i>hihihi ok. i got it. and ah::: how was english here?</i>
06		<i>or in the other school? how wa::s i mean ah::: more</i>
07		<i>listenings, more talking, more grammar,</i>
08	Giovani	<i>ah::: here we learned more the::: grammar °is that</i>
09		<i>right?° bu::t >i think we should learn a little bit</i>
10		<i>more of vocabulary, because:: a lot of people know how</i>
11		<i>to conjugate >like< verb to be, but they don't know</i>
12		<i>how to SAY verb to be:: it's great >like< for me,</i>
13		<i>because i have the vocabulary, so i can know how to</i>
14		<i>use it. so, for me it's great, but for the other</i>
15		<i>people, i don't know.</i>
16	Marina	<i>°uhum° and how did you learn english? do you consider</i>
17		<i>it was at school? or by yourself?</i>
18	Giovani	<i>i would say that life taught me:: bu::t >when I was a</i>
19		<i>kid, I had my neighbors °neighbors?° cousins an::d</i>
20		<i>they just speak english and i 'Oh, I want to talk with</i>
21		<i>them' an::d >since i was a kid i was trying to learn</i>
22		<i>english. ah: i made a course, but it was only for one</i>
23		<i>year. so:: i just learned a few words. ah:: later i</i>
24		<i>changed the school so i couldn't do this course</i>
25		<i>anymore. then I asked to my dad ↑ 'can you teach me</i>
26		<i>something?' and he said 'Oh, ok.' and he taught me</i>
27		<i>tiny words, something like that. and the rest i</i>
28		<i>learned with games or alone, listening to musics, by</i>
29		<i>myself. i said that life taught me that.</i>
30	Marina	<i>hihihi very ↑good. (.) an::d ah:: so, your father</i>
31		

		knows english too::
32	Giovani	yeah. he was the person who most wants me to speak
33		english. i asked to my aunt 'if someone come to me and
34		ask if i speak english, what should I say?' °and she
35		said° 'of course you should say ↑yes. after all, you
36		are talking with ↑me' then i was like 'yeah, i'm
37		talking with you. ↑oh' but my dad, he is a little bit
38		rude, so, i think that if i ask this to him, he would
39		say 'no, you can't say that you speak english' but
40		come on, i'm <u>speaking in English</u> . of course, i make
41		some mistakes, but i think i can survive there
42		outside. so:
43	Marina	and do you know how did he learn english?
44	Giovani	he started at school, but he wasn't the best of his
45		class, because I asked him if when he was at my age he
46		spoke more English than me. and he didn't speak the
47		middle of everything that i say. and I was like ↑'oh,
48		my ↑god'. but he made a course on his work, when he
49		started to work, then he learned. even now, sometimes
50		he take a book an::d to read only to don't lose the
51		practice of english. yeah, i think that's it.
52	Marina	and what's his job?
53	Giovani	well, he works on a bank >like< his company works for
54		a bank. yeah, that's it. i don't know too much about
55		his work.
56	Marina	so, you said you learned most of english by yourself,
57		and with the help of your father. but how do you
58		consider the contribution of the english classes you
59		took during your lifetime at school?
60	Giovani	well:::
61	Marina	be sincere. no problem.
62	Giovani	ah:: last year i learned a lot of things, because it
63		was more ah:: how to conjugate, and this was my
64		biggest problem. if i'm saying this now it's because i
65		had those classes last year, and it was great for me
66		>like< i traveled to london and i just spoke in
67		english because i had those classes. that's the great
68		part of the school↓ we can learn how to conjugate.
69		but, as i said, there is something missed, that's the
70		vocabulary. you teach some of the vocabularies >like<
71		I'm wearing this and you say about the dresses and the
72		clothes and everything. that's important but ah:: i
73		think ah:: most of the people don't:: really:: i don't
74		know if this is in brazil but most of the people don't
75		get interested on anything on the class, even in
76		english, because they 'oh, i'm not gonna need that! i
77		live in brazil.' but they always want to travel 'oh, i
78		want to go to london, i want to go to disney' but how
79		can you go to disney if you don't speak english?
80		>like< for me it's the most important grade of the
81		school, so:: yeah::
82	Marina	ok. let me see:: ↑ah who was your teacher last year?

83	Giovani	<i>her name is:: ah:: °should I say her name?°</i>
84	Marina	<i>yes, you can.</i>
85	Giovani	<i>((diz o nome da professora))</i>
86	Marina	<i>ah:: she seems to be very good</i>
87	Giovani	<i>i liked. i didn't talked a lot with her but she always</i>
88		<i>said ↑'oh, you have a great ↑english, oh my ↑god,</i>
89		<i>you're good in english" and i was like '↑ah::' i was a</i>
90		<i>bit shy °because like° she always said i was good in</i>
91		<i>english in front of everyone, and they were like</i>
92		<i>'ahn:: he knows en::glish' 'the teacher loves him" and</i>
93		<i>i was 'oh, come on'</i>
94	Marina	<i>hihihihi</i>
95	Giovani	<i>she was a nice teacher. she taught me a lot.</i>
96	Marina	<i>yes, i don't know her a lot but i::: i heard some</i>
97		<i>times she speaking english and i think she has a good</i>
98		<i>pronunciation.</i>
99	Giovani	<i>ah:: i never saw her accents a lot. i never paid a lot</i>
100		<i>of attention. i just asked something like (.) >like< i</i>
101		<i>was reading a book in english and i forgot what was</i>
102		<i>'bothered'. and then i asked her and she translated to</i>
103		<i>me. an::d when she was teaching how to conjugate.</i>
104		<i>yeah:: i never paid attention to her accent but i just</i>
105		<i>asked her 'is my accent good?' °and she said° 'yeah,</i>
106		<i>it's very good'</i>
107	Marina	<i>hihihihi</i>
108	Giovani	<i>'cause i was a little bi::t disturbed, because:: i was</i>
109		<i>talking with my cousin and >like< 'is my- is my accent</i>
110		<i>good?' and i didn't know, and i didn't asked to him,</i>
111		<i>then i asked her. (.) yeah, she is a good teacher. i</i>
112		<i>think.</i>
113	Marina	<i>and what did your cousin say?</i>
114	Giovani	<i>well. i just asked to him this year, because last year</i>
115		<i>this question was just in my mind. but this year, i</i>
116		<i>asked to him and he said '↑oh, of ↑course, your</i>
117		<i>accent is great °like° it's a little bit american but'</i>
118		<i>because they are from ireland. so: and they all have a</i>
119		<i>little bit o::f (.) they don't like too much americans</i>
120		<i>hehehe</i>
121	Marina	<i>ah ok hihihi</i>
122	Giovani	<i>yeah. he said 'yeah, it's a little bit american, but</i>
123		<i>it's great' >like< °they taught me° 'you don't say</i>
124		<i>'amazing'. you say 'deadly' or 'awesome'. say</i>
125		<i>'deadly'. 'awesome' is too american'</i>

Podemos notar, já de início, algo que se repete com nitidez ao longo da entrevista, que é a maneira como o aluno se sente “diferente” dos colegas por conseguir se comunicar e compreender bastante a língua inglesa. Nessa fala, ele diz que sempre se viu à frente dos colegas no que diz respeito às aulas de inglês: “*ah::*

yeah. i always had English. but I think: (.) i always was a little bi::t >further< than every person in my class an::d (.) it's kinda boring hihhihi" (l. 2-4). O fato de ele se sentir uma exceção pode ser positivo para ele (que considera, inclusive, que isso seja "a gift", isto é, um dom, um privilégio, como destaca em outro trecho), mas é algo que ressalta a desigualdade que também se faz presente no ensino e a cultura monolíngue que sustentamos.

Giovani também menciona a questão do verbo *to be*. Ele parece compreender que esse ensino, realizado de modo descontextualizado, leva apenas a um conhecimento vazio, sem muito significado e sem muitas condições de uso por parte do aprendiz. Ele considera que a aula de inglês deveria fornecer mais vocabulário para que o verbo *to be* pudesse ser utilizado de alguma maneira, não apenas decorado (l. 67-81).

Giovani demonstra não ver esse ensino como um problema para ele, já que consegue fazer um uso contextualizado da gramática que vê na escola (l. 8-15). No entanto, não sabe se pode dizer o mesmo sobre os colegas, os quais nem sempre têm as mesmas condições. Ele reitera essa visão também quando é questionado sobre a contribuição das aulas da escola para o seu conhecimento da língua:

ah:: last year i learned a lot of things, because it was more ah:: how to conjugate, and this was my biggest problem. if i'm saying this now it's because i had those classes last year, and it was great for me >like< i traveled to london and i just spoke in english because i had those classes. that's the great part of the school, we can learn how to conjugate. (l. 62-68).

Ainda no que diz respeito ao inglês na escola, Giovani faz uma consideração sobre o interesse e a motivação que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: "*i don't know if this is in brazil but most of the people don't get interested on anything on the class, even in english, because they 'oh, i'm not gonna need that! i live in brazil.'*" (l.73-77). Para ele, os colegas não vêem sentido em aprender a língua e, por isso, não valorizam as aulas, ao contrário dele, que considera a nota de inglês a mais importante do boletim (l.81-82). A questão da falta de sentido e interesse pode ter razões diversas e individuais, no entanto, destacamos que isso acontece, muitas vezes, porque as aulas estão presas em estruturas linguísticas; não há, por exemplo, o desenvolvimento de saberes culturais que envolvem a língua, nem o aproveitamento do conhecimento

prévio dos estudantes. O professor de inglês, em muitos casos, não sabe mostrar como a língua está presente no dia a dia dos alunos e o quanto ela já faz parte do repertório comunicativo deles. Inclusive, isso se deve ao fato de alguns professores também não reconhecerem essa presença do inglês na própria vida.

Giovani destacou uma fala muito comum entre os alunos, que retrata o Discurso do “utilitarismo”: como eles não percebem ou não reconhecem a presença da língua inglesa em sua vida cotidiana, acham desnecessário aprendê-la, já que moram no Brasil. Trata-se de um Discurso antigo que desconsidera inclusive a superdiversidade que envolve esses jovens a todo momento, pelo toque dos dedos e pelos fones de ouvido ligados aos celulares e *tablets* com acesso a internet. É possível que esse envolvimento se dê de maneira tão rápida e natural que chegue a passar despercebido. O fato é que esse Discurso perdura, gerando nos alunos uma ingenuidade que não os permite enxergar o que estão deixando de acessar ou compreender à sua volta – aqui mesmo, nesse Brasil disfarçadamente monolíngue – por não saberem inglês. Aliás, percebemos, também, na mesma fala mencionada, o Discurso do “monolinguismo” brasileiro.

Questionado sobre a maneira como teria adquirido a língua inglesa, o aluno diz que a vida o teria ensinado (l. 18) a partir de estímulos que despertaram em Giovani o interesse por inglês, como o fato de querer se comunicar com seus primos que só falavam essa língua e uma admiração pelo pai, que também sabe falar inglês, e um desejo de que seu pai também o admire por isso, como o aluno dá a entender em alguns momentos na entrevista, como no excerto:

yeah. he was the person who most wants me to speak english. i asked to my aunt 'if someone come to me and ask if i speak english, what should I say?' °and she said° 'of course you should say ↑yes. after all, you are talking with ↑me' then i was like 'yeah, i'm talking with you. ↑oh' but my dad, he is a little bit rude, so, i think that if i ask this to him, he would say 'no, you can't say that you speak english' but come on, i'm speaking in English. of course, i make some mistakes, but i think i can survive there outside. so: (l. 32-42).

Falar inglês e ser reconhecido como alguém que fala bem essa língua é algo importante para este aluno e diretamente ligado ao afeto em suas relações com a família (em especial, com o pai e os familiares falantes de inglês) e com colegas. A necessidade desse reconhecimento, dessa confirmação pelos outros de que ele é

um “legítimo falante de inglês” também aparece em outros momentos, como quando conta sobre uma conversa com a professora que lecionou em sua turma no ano anterior, quando pergunta se seu sotaque é bom e ela diz que sim (l.104-105). E também quando pede o aval do primo britânico, o qual também diz que Giovani tem um bom sotaque, apesar de “americano” (l. 115-120).

No excerto abaixo, Giovani faz considerações sobre seu processo de aquisição da língua inglesa ao longo dos anos, destacando acontecimentos que lhe foram significativos:

Quadro 14 - Trecho 2 da entrevista com o aluno Giovani

01	Marina	<i>ok ok. yeah. ah:: how old were you when you first</i>
02		<i>learned english, (.) do you know?</i>
03	Giovani	<i>when I first? (.) or when i could say that i speak in</i>
04		<i>english?</i>
05	Marina	<i>ok. when you consider and when you started hihhi</i>
06	Giovani	<i>well:::</i>
07	Marina	<i>it can be two different ages.</i>
08	Giovani	<i>last year, when i traveled to london, i was a little bit</i>
09		<i>afraid >like< 'oh, i don't know if i can say that' or</i>
10		<i>'oh my god, i'm not gonna talk with them' but i stayed</i>
11		<i>two days with them and >like< 'whatever' i'm gonna say</i>
12		<i>everything that i can' an::d it was:: so weird, because</i>
13		<i>my dad once woke me up and then he said 'bom dia' and i</i>
14		<i>was 'good morning' °and i realized° 'oh my god i'm</i>
15		<i>thinking in † english' (.) i think since that day i could</i>
16		<i>say that i could speak. that i speak english >like<</i>
17		<i>since i started thinking in english °sometimes i think</i>
18		<i>in English, that's weird >like< ah:: sometimes i'm doing</i>
19		<i>my homework and reading something in portuguese then i</i>
20		<i>start to think in english and everything i read i</i>
21		<i>translate to english so:: it's weird. (.) yes, i think</i>
22		<i>since last year.</i>
23	Marina	<i>ok. but last year is when you consider yourself:: ah:</i>
24		<i>you consider you learned english but:: at: ah: at which</i>
25		<i>age you started studying english? for example.</i>
26	Giovani	<i>ah:: i never said that i studied english (.) because</i>
27		<i>learning needed a time >like< when i made this course,</i>
28		<i>when i was a kid, dad taught me some things and >like< i</i>
29		<i>could say that i start to learn when i get my computer,</i>
30		<i>because i started to play some games. i think games</i>
31		<i>teach me- taught me more english than school. taught a</i>
32		<i>lot of kids. they know english because they played games</i>
33		<i>°like° it's great. >like< now they make games in</i>
34		<i>portuguese, but in the past they just made in english.</i>
35		<i>and or you know english to do this phase, to fight the</i>
36		<i>boss, or you die. something like that. it's to survive</i>
37		<i>in the game.</i>

O aluno ressalta sua insegurança quanto ao seu uso de inglês quando foi a Londres, o que, no entanto, considera ter superado depois de passados cerca de dois dias: “*last year, when i traveled to london, i was a little bit afraid [...] but i stayed two days with them and >like< 'whatever' i'm gonna say everything that i can'*” (l. 8-12).

Outros fatores que contribuíram para a aquisição da língua foram a apreciação da música internacional – como também aconteceu com as alunas entrevistadas –, e o gosto por jogos e video-games que utilizam o inglês: “*and the rest i learned with games or alone, listening to musics, by myself. i said that life taught me that.*” (l. 27-29, trecho anterior, quadro 13). Neste outro trecho, ele enfatiza a importância dos jogos de video-game nesse processo:

i could say that i start to learn when i get my computer, because i started to play some games. i think games teach me- taught me more english than school. taught a lot of kids. they know english because they played games °like° it's great. >like< now they make games in portuguese, but in the past they just made in english. and or you know english to do this phase, to fight the boss, or you die. something like that. it's to survive in the game. (l. 28-37).

Com o intuito de saber quando Giovani considerava que teria começado a aprender inglês, foi utilizada a expressão “*first learned English*”, que ficou estranha (já que o aprendizado é uma coisa contínua) e talvez devesse ter sido substituída por “*started learning English*”. Porém, parece que essa maneira como a pergunta foi formulada, ainda que meio truncada, foi funcional, já que o aluno acabou pensando em dois momentos diferentes da sua trajetória, um de início do contato com a língua e outro que seria quando ele sentiu que poderia se dizer um conhecedor de inglês (segundo os critérios dele).

Diante disso, Giovani respondeu que pode dizer que “fala inglês” a partir de uma situação específica, que acredita ter sido um *turning point* de seu processo de aquisição da língua:

an::d it was:: so weird, because my dad once woke me up and then he said 'bom dia' and i was 'good morning' °and i realized° 'oh my god i'm thinking in ↑ english' (.) i think since that day i could say that i could speak. that i speak English >like< since i started thinking in

*English °sometimes i think in English, that's weird
>like< ah:: sometimes i'm doing my homework and reading
something in portuguese then i start to think in english
and everything i read i translate to english so:: it's
weird. (.) yes, i think since last year. (l. 12-22).*

Como podemos perceber, o aluno atribui uma legitimidade do fato de ser um falante de inglês a um momento em que se teria se surpreendido “pensando em inglês”. Muitas pessoas consideram esse um ponto importante no processo de aprendizagem porque é um momento em que elas deixam de elaborar conscientemente as sentenças em que quer pensar ou que quer falar ou entender e passam a organizá-las sem vinculá-la diretamente com a língua que já falava antes, ou seja, sem a necessidade de traduzir de uma língua para outra. No entanto, esse acontecimento não quer dizer que antes de Giovani ter essa percepção ele não “sabia” inglês. Trata-se apenas de um marco pessoal, a partir da atribuição que ele faz de aprendizagem de língua a pensamento nessa língua.

Ao final da entrevista, Giovani quis saber também do que tinha achado a professora entrevistadora: “*Did I commit many mistakes?*”. Obteve como resposta “*No! Come on!*” e um sorriso. Podemos perceber alguns usos que não estariam de acordo com a gramática normativa (ou *Standard English* – aliás, quem é o seu falante?), como os translinguamentos “*I asked **to** my aunt*” e “*talking **with** me*”, que remetem a estruturas comuns à língua portuguesa, ou mesmo o uso repetido de “like” como marcador discursivo. Porém, de modo algum poderíamos dizer que houve algum problema em sua fala ou qualquer coisa que prejudicasse a comunicação.

Percebemos, no discurso do aluno, o quanto ele foi influenciado, ao longo dos anos, pelo Discurso do “erro”. O inglês padrão referido em gramáticas provavelmente também não é falado pelos seus primos britânicos; podemos cogitar isso mesmo sem conhecê-los. A língua se constrói e se reconstrói nas interações entre seus falantes. No entanto, a busca por um inglês “perfeito”, “bem falado”, até mesmo com um “*good accent*”, toma conta das salas de aula não só de escolas regulares, mas também de cursos particulares, tornando as “correções” explícitas algo fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.3. Fotografia dos professores, gestores e funcionários

Há muitos profissionais na Escola Delfim Moreira, o que se nota especialmente em reuniões que envolvem todos eles e que se referem aos três turnos. Além da diretora geral, há, para cada um dos turnos, uma equipe de gestão mais específica, com um vice-diretor e supervisores. Da mesma maneira, há também funcionários ASB (auxiliares de serviços gerais), que se revezam para desempenhar funções diversas, como cozinhar, fazer a limpeza, observar os corredores, guardar as portarias. Assim, se um professor leciona apenas à noite, por exemplo, é possível que não conheça muitos outros professores, bem como gestores e funcionários, que trabalham à tarde ou pela manhã. Talvez isso seja uma característica de escolas grandes e centrais, que recebem tanto profissionais quanto alunos de variadas regiões da cidade, uma vez que, em escolas de outros bairros, como na José Calil Ahouagi (como veremos na seção 4.2.3), parece haver maior proximidade entre os envolvidos no ambiente escolar, até mesmo porque muitos moram em seu entorno, se conhecem e convivem fora dali.

Devido aos afastamentos por motivos de saúde, férias-prêmio, aposentadorias, mudanças de lotação (de escola) etc., há também uma rotatividade grande de profissionais com contratos temporários que substituem os efetivos que estão ausentes por alguma dessas razões.

O trecho da nota expandida abaixo mostra que, mesmo não ligados de maneira direta ao ensino de inglês, profissionais presentes no cenário escolar podem interferir no processo de ensino-aprendizagem através da emissão de Discursos relacionados ao assunto:

Quadro 15 - Trecho da NEDM - 009

O sinal batera às 22h05min, mas, àquela hora, quando eu saía da escola, reparei que a maioria das salas e dos cômodos já estavam apagados e vazios. Só vi no portão principal um dos funcionários de serviços gerais responsável por fechar o prédio. Então, estabelecemos a seguinte conversa iniciada por ele:

- Você é a professora de inglês, não é?
- Sou, sim. Marina. Tudo bem? – e sorri.
- Olha, eu acho que você tá falando inglês demais com esses meninos...
- Como assim?
- É porque você tem que entender que eles são fracos, são brutos, é muito difícil pra eles...
- Mas sabe que eles tão me surpreendendo? Eu falo com eles e eles muitas vezes entendem o que eu quero dizer, e tão falando em inglês comigo também, até me cumprimentam em inglês nos corredores.

– Ah, mas eles tão é debochando de você. Você às vezes não tá percebendo.
 – Bom, se é por deboche ou não, eu sei que eles tão se comunicando e fico muito satisfeita! – e ri. – Obrigada, de qualquer forma! Boa noite!

O Discurso da “fraqueza” dos alunos de escola pública (nesse caso, especialmente os do período noturno) permeia o ambiente que os cerca. Considerando que os Discursos podem gerar crenças, ações e comportamentos (GEE, 1999), podemos compreender que falas como a desse funcionário podem influenciar a maneira como os alunos se vêem e vêem sua própria capacidade diante de um processo de aprendizagem. A partir disso, os alunos podem propagar esse Discurso sobre eles mesmos, desenvolvendo certa resistência e desestímulo, o que cria, então, situações propícias para o surgimento de Discursos como esse de que “alunos do ensino público noturno são fracos”. Desse modo, podemos perceber como se estabelece a relação de reflexividade (“*reflexivity*”) entre a criação do contexto (mundo) e a criação do Discurso (língua(gem)).

Vale destacar que, de forma alguma, culpamos o funcionário em questão ou imputamos sobre ele tamanha responsabilidade. O Discurso emitido em sua fala não foi criação isolada desse indivíduo, foi apenas reproduzido de acordo com o que ele já ouviu em outras interações. Reiteramos, assim, que os Discursos são criados a partir das relações sociais, envolvendo ideologias compartilhadas em grupos aos quais pertencemos, com os quais convivemos e nos identificamos.

4.1.3.1. Professor Fernando

Fernando é professor de uma disciplina da área de Ciências Exatas na Escola Delfim Moreira e parece ter cerca de 30 anos de idade. Ele, que sempre estudou em escolas públicas, agora leciona em uma delas. Esta entrevista foi realizada em outubro de 2014. No trecho abaixo, conta um pouco sobre a sua relação com a língua inglesa:

Quadro 16 - Trecho 1 da entrevista com o professor Fernando

01	Marina	cê estudou em escola pública também? ou não?
02	Fernando	sim estudei.
03	Marina	a vida toda?
04	Fernando	uhum. contando com o curso superior, realmente, a

05		vida toda.
06	Marina	ah tá:: (.) e aí:: você tinha inglês?
07	Fernando	eu tive inglês até o ensino fundamental. a partir do
08		ensino médio foi retirado do currículo da escola.
09	Marina	mas aí colocou outro? tipo espanhol? ou ficou sem↓
10	Fernando	não. ficou sem.
11	Marina	oh::: e foi aqui mesmo? em Juiz de Fora?
12	Fernando	foi. na escola ((nome de uma escola estadual))
13	Marina	e o que que cê achava? (.)cê acha que cê aprendeu
14		muito lá? ou não↓
15	Fernando	ah:: digamos que eu aprendi o bá::sico (0.4) bem o
16		básico mesmo. (.) o necessário sabe? (.) eu acho que
17		o que ajudou também bastante, simultaneamente, no
18		processo de aprendizado com o inglês, mas fora da
19		escola, foi a questão de jogos eletrônicos.
20	Marina	ah:: maneiro hhhhh
21	Fernando	não só no computador. videogame em si:: a partir da
22		necessidade que::=
23	Marina	=mas isso foi=
24	Fernando	=de buscar informações, até num jogo °assim°
25		procurava um livro, um dicionário °assim° pra poder
26		traduzir algumas palavras hhhhh
27	Marina	hihihi mas isso por sua conta ou na escola eles davam
28		joguinhos, essas coisas assim,
29	Fernando	não:: o inglês na minha escola era mais o inglês
30		tradicional mesmo, verbo <i>to be</i> , por aí:
31	Marina	se::i (0.5) mas aí essas coisas então foram por sua
32		conta. (.) tipo jogos
33	Fernando	sim. realmente.
34	Marina	entendi. (1.0) e::: cê fez cursinho?
35	Fernando	pré-vestibular ou cursinho de inglês?
36	Marina	não. eh:: é de inglês.
37	Fernando	não.

O professor acredita que, nas aulas de inglês do ensino fundamental II, aprendeu “bem o básico mesmo, o necessário” (l. 15-16). Essa é uma fala comum quando se trata de ensino escolar de inglês, julgando-o como “básico”. Percebemos que essa palavra, bem como “tradicional”, que aparece logo adiante (l. 29-30) se fazem presentes nos discursos relacionados ao ensino de língua inglesa na escola, englobando, em geral, aspectos gramaticais – como a repetida conjugação do verbo *to be* – que costumam ser abordados no início dos estudos de inglês.

Mais uma vez, assim como aconteceu com o aluno Giovani, alguns jogos colocaram Fernando em contato direto com a língua e o auxiliaram em seu aprendizado:

eu acho que o que ajudou também bastante, simultaneamente, no processo de aprendizado com o inglês, mas fora da escola, foi a questão de jogos eletrônicos. [...] não só no computador. videogame em si:: a partir da necessidade que:: [...] de buscar informações, até num jogo °assim° procurava um livro, um dicionário °assim° pra poder traduzir algumas palavras hhhhh (l. 16-28).

Esta fala reitera que o inglês está presente em sua vida, assim como na de muitos brasileiros. Porém, nem sempre essa presença é vista de maneira nítida e consciente, o que possivelmente ocorre pela própria naturalidade dos momentos em que essa língua aparece, isto é, por se tratar de uma presença comum.

No excerto a seguir, o professor fala sobre a sua relação com a língua inglesa hoje:

Quadro 17 - Trecho 2 da entrevista com o professor Fernando

01	Marina	e:: e::: mas aí hoje você sabe inglês? cê considera que
02		você sabe?
03	Fernando	ahn::: é estranho:: a classificação assim. (.) digamos
04		que eu sei me virar. eu acho que eu sei me virar muito
05		bem. não falo fluentemente mas:: algum trecho de música,
06		um trecho de filme assim, se eu prestar bastante atenção
07		eu consigo entender o que eles querem dizer. mas eu lido
08		melhor com texto. consigo extrair além da ideia
09		principal, da informação central do texto, algumas
10		informações também bem relevantes °assim° (.) digamos que
11		eu sei me virar. muito bem.
12	Marina	e você:: você usa °assim° no seu dia a dia?
13	Fernando	nã::o (.) no dia a dia: eu acho que eu já usei um pouco
14		mais durante a minha formação. graduação em ((nome da
15		disciplina que leciona))
16	Marina	uhum.
17	Fernando	tem alguns livros que não têm a versão em português,
18		então a gente tem que se virar mesmo. livro todo em
19		inglês. mas até assim não usava tanto. porque os livros
20		de exatas são muito parecidos. as frases em si, eh:: usam
21		quase sempre as mesmas palavras, 'vejamos que', eh::
22		então num tem muito texto. é aquela coisa bem:::
23	Marina	dá pra cê deduzir hihhi
24	Fernando	bem prática mesmo.
25	Marina	entendi.
26	Fernando	mas (.) fora isso, na escola, no dia a dia mesmo, só acho
27		que na parte de informática °assim°. mais navegar na
28		internet:: aí que eu utilizo mais inglês.

Quando questionado sobre considerar se “sabe” ou não a língua, o professor sente dificuldade em responder, dizendo que é estranho classificar desse modo (l. 3). Depois, diz que sabe se “virar muito bem” (l. 3-5) e, em seguida, especifica, separando seus conhecimentos de inglês em habilidades: não fala, mas consegue compreender o que ouve, e lida melhor com textos escritos.

Fernando parece menosprezar a presença da língua inglesa durante seus estudos na faculdade, nos livros não traduzidos, pelo fato de compreendê-la com facilidade devido ao padrão estrutural dos livros de Ciências Exatas, como podemos perceber desde o uso da conjunção adversativa “mas” no trecho:

livro todo em inglês. **mas** até assim não usava tanto. porque os livros de exatas são muito parecidos. as frases em si, eh:: usam quase sempre as mesmas palavras, 'vejamos que', eh:: então num tem muito texto. é aquela coisa bem::: [...] bem prática mesmo. (l. 18-24 grifo nosso).

É como se o fato de Fernando compreender bem o que é dito nos livros fizesse com que a língua inglesa fosse menos presente ali. O que é demonstrado neste exemplo é que parece haver algum empecilho quanto a assumir o conhecimento e o uso de inglês pelas pessoas no dia a dia – talvez pelo simples fato de a comunicação se estabelecer sem dificuldades e de essa presença ser algo natural a ponto de não se destacar entre outros elementos cotidianos.

O professor, depois de dizer que *não* usa muito essa língua atualmente, e lembrar-se do uso durante sua graduação (sem contar que, anteriormente, havia mencionado sua compreensão de canções e filmes internacionais), conclui sua resposta sobre o inglês na vida diária da seguinte maneira: “mas (.) fora isso, na escola, no dia a dia mesmo, só acho que na parte de informática ‘assim’. mais navegar na internet:: aí que eu utilizo mais inglês.” (l. 26-28). Ou seja, de maneira imediata, Fernando não tem essa percepção da língua; em um segundo momento, lembra-se de tê-la utilizado em um período de sua vida – ainda assim, não considera um uso muito digno de consideração –; por fim, percebe uma utilização atual; não inclui nesse âmbito filme e música que aprecia – e diz por vezes compreender – em inglês. Parece haver, de fato, por parte deste professor, uma dificuldade de reconhecimento da presença da língua em sua vida.

4.1.3.2. Vice-diretor e professor Evaldo

Evaldo é professor de uma disciplina da área de Ciências Humanas e, no turno da noite, exerce a função de vice-diretor da Escola Delfim Moreira. Ele parece ter cerca 35 anos de idade e já leciona na rede estadual há mais de 10 anos. Além disso, também dá aulas na rede privada. Estudou em escola pública apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Depois, no segundo ciclo, passou a estudar em um colégio privado tradicional de Juiz de Fora como bolsista, condição que seu pai havia conseguido por trabalhar em uma empresa de engenharia. Durante o ensino médio, estimulado pelo pai, fez cursos técnicos de Mecânica e Engenharia, chegou a ter um vínculo com a Companhia Siderúrgica Nacional, mas escolheu para o ensino superior um curso da área de Humanidades. Tornou-se professor.

Esta entrevista foi realizada em maio de 2015. No trecho abaixo, ele conta sobre seu aprendizado de língua inglesa ao longo de sua vida:

Quadro 18 - Trecho 1 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Marina	entendi::: e tinha inglês? (.) na educação básica?
02	Evaldo	sempre, sempre teve. não. sexto:: num lem::bro. quinta a
03		oitava, eu acho que não:: não. mentira. tinha sim.
04		tinha. tinha. básico, mas tinha. eu fui fazer inglês no
05		ensino médio, mas em cu:urso.
06	Marina	cursinho.
07	Evaldo	cursinho. um curso que na época chamava ((nome do
08		curso))
09	Marina	ah tá::
10	Evaldo	aqueles cursos >tipo assim< que dizem que você aprende
11		em::
12	Marina	dois dias hihhi
13	Evaldo	é::: em UM ANO. pura mentira.
14	Marina	aham.
15	Evaldo	mas hoje eu tenho uma basezinha >assim< eu leio e tal.
16		só não falo.
17	Marina	mas por sua conta? assim?
18	Evaldo	nã::o, eu fiz esse curso e me ajudou.
19	Marina	foi esse curso.
20	Evaldo	ah::: me ajudou °claro°. mas num sou::: num escrevo. só
21		entendo algumas coisas e leio. ler até que eu me viro
22		bem. (.) na leitura. porque na faculdade também eu tive
23		que me virar.
24	Marina	tinha coisa que:=
25	Evaldo	=é::: precisava e tal. eu gosto muito dessa parte de
26		informática, e muita coisa também tá liga:da. >assim<
27		mas é uma coisa bem:: básica não tem::

Evaldo conta que teve aulas de inglês na escola: “básico, mas tinha.” (l. 4). Mais uma vez, como vimos no trecho da entrevista com o professor Fernando, o

inglês escolar é classificado como “básico”. Ressaltamos que Evaldo cursou o ensino fundamental II em um colégio particular, ou seja, a ideia de ensino “básico” de inglês na escola não se restringe à rede pública.

O professor e vice-diretor, no ensino médio, se propôs a estudar em um curso livre: “aqueles cursos >tipo assim< que dizem que você aprende em:: [...] UM ANO. pura mentira.” (l. 10-13). Ele destaca um Discurso “propagandista” muito comum por parte dos cursinhos particulares, que tem como objetivo atrair um público que quer ou precisa da língua de maneira imediata (para um concurso, uma viagem, negócios etc.). É claro que um aluno pode aprender inglês em um ano. Pode aprender em um minuto. Mas a que se refere esse tipo de afirmação? A algumas palavras? A um conjunto de regras em torno de um verbo? À decodificação de textos específicos? À fluência? O que “fluência” englobaria? Sabemos que cada indivíduo tem o seu processo de desenvolvimento da bilinguagem (SALGADO & DIAS, 2010), ou seja, isso varia de pessoa para pessoa com base em diversos fatores, de modo que uma previsão pontual desse tipo se mostra enganosa.

Ainda que Evaldo tenha classificado a propaganda do curso como “pura mentira”, ele acredita que tenha sido de considerável ajuda: “ah::: me ajudou °claro°. mas num sou::: num escrevo. só entendo algumas coisas e leio. ler até que eu me viro bem. (.) na leitura.” (l. 22). Destacamos que ele diz ter, hoje, graças a esse período de estudos, uma “basezinha” (l. 15). Esta é uma palavra relacionada ao inglês “básico”; no entanto, desta vez não se refere ao inglês escolar, mas a uma avaliação do próprio conhecimento. Neste caso, para este professor, “basezinha” (ainda mais encolhida por seu uso na forma diminutiva) parece se referir a um mínimo de condições de compreensão de textos escritos.

Evaldo, assim como o professor Fernando, fala do contato com inglês na graduação: “porque na faculdade também eu tive que me virar.” (l. 22-23). Menciona, também, a presença da língua em sua vida através da informática.

Ainda que Evaldo não tenha estudado inglês na escola pública, quisemos saber o que ele pensa sobre isso, estando nas condições de professor e vice-diretor da rede estadual, portanto, imerso neste mesmo ambiente em que o ensino dessa língua é proposto:

Quadro 19 - Trecho 2 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Marina	ma::s eh:: quê que você acha °assim° (0.3) cê pensa
02		alguma coisa sobre o inglês na escola pública? >você
03		não teve inglês na escola pública, né?
04	Evaldo	eu não tive. é. eu estudei- na escola pública eu
05		estudei no primário.
06	Marina	uhum.
07	Evaldo	aí, realmente, não tinha. °não tinha.
08	Marina	aí:::
09	Evaldo	eu num- eu num sei, eu num tenho muita vivência do
10		inglês >assim< na escola pública. o que eu sei é o
11		que:: acho que é meio de um inconsciente coletivo,
12		uma opinião meio que:: né? generalizada no sentido de
13		que o:: o aluno °pelo menos eu sempre escutei muito
14		isso né?° o aluno fala 'poxa, eu num sei nem falar o
15		português direito, como é que eu vou saber inglês↓'
16		hhhh né?
17	Marina	aham.
18	Evaldo	mas:: eu acho extremamente importante. até porque
19		>lógico< você, numa turma de trinta, você vai atingir,
20		né?, ou despertar a curiosidade por outra língua, pelo
21		conhecimento de outra língua num grupo menor, mas isso
22		é em qualquer disciplina. isso ocorre.
23	Marina	sim.
24	Evaldo	entendeu? por exemplo. eu entro pra dar aula de ((três
25		disciplinas da área de ciências humanas que leciona))
26		então, nem se fala, eles viajam.
27	Marina	hihihihihi
28	Evaldo	entendeu? eles acham >assim< que é ((nome da
29		disciplina a)) eles podem falar tudo que eles
30		quiserem. NÃO. não é. existe uma linha de raciocínio.
31		então, a primeira coisa que se faz é quebrar todo esse
32		mito por trás né? (.) 'num serve pra nada' né? ((nome
33		da disciplina a)) en↑tão ((nome de da disciplina b))
34		já é complicado né? mas essa sempre fez parte da
35		grade, é uma coisa que eles conhecem mais, mas ((nomes
36		das disciplinas a e c que leciona)) ass::im, acham que
37		é um etê né? ou vagabundo né? também tem isso, 'ah,
38		que que cê faz?', 'ou professor de ((nome da
39		disciplina a))' 'hum:::'
40	Marina	hihihihi
41	Evaldo	é por aí né? igual cê escuta ↑'ah, cê é professora?
42		quê que cê faz mais? além de dar aula? cê trabalha ou
43		só dá aula?', 'ah:: aham:: é:: eu DURMO'
44		'[xingamento]'

Evaldo reconhece um Discurso muito recorrente no que concerne a aprendizagem de inglês, em especial na escola pública: “o aluno fala 'poxa, eu num sei nem falar o português direito, como é que eu vou saber inglês↓' hhhh né?” (l. 14-16) Inclusive, não se trata de um Discurso sustentado apenas pelos alunos, mas também por outras pessoas sobre eles e por outras pessoas sobre si mesmas, como o próprio Evaldo brincou em outro momento da entrevista se

expressando dessa mesma maneira quando perguntado se considera-se bilíngue (conforme veremos na seção 4.1.4.6). Geralmente, esta fala é proferida como piada, para causar divertimento. Portanto, pode parecer uma simples brincadeira ingênua, mas que é, na verdade, capaz de perpetuar os dois mitos de que: 1) um falante de português não conhece a própria língua, e 2) para se falar uma segunda língua, é preciso conhecer bem a primeira.

Em seguida, o entrevistado fala sobre a dificuldade de se chegar até o aluno, de despertar-lhe o interesse e conscientizá-lo da importância daquilo que está sendo ensinado. A partir disso, Evaldo fala sobre outro Discurso que envolve professores em geral, não necessariamente de línguas, que seria o Discurso do “professor por *hobby*”: “é por aí né? igual cê escuta ↑ ‘ah, cê é professora? quê que cê faz mais? além de dar aula? cê trabalha ou só dá aula?’, ‘ah:: aham:: é:: eu DURMO’” (l. 41-43). A própria desmoralização da profissão aparece nesse Discurso e a sua propagação contribui para dificultar as relações do professor no ambiente escolar, inclusive com os alunos – estes e os próprios professores colocam em questão essa atuação profissional (conforme veremos, também, na seção 4.3).

4.1.3.3. Fotografia das professoras de inglês

Na escola Delfim Moreira, há cinco professoras de inglês, sendo quatro efetivas (me incluo) e uma efetivada a partir da Lei 100. Uma das efetivas, Lúcia, não quis ser entrevistada, por não querer falar sobre o assunto, uma vez que está muito decepcionada com a educação de um modo geral. Outra delas, Fátima, ficou de licença por uns meses, por causa de uma dor no braço. Mantivemos contato através das redes sociais, eu disse que poderia encontrá-la onde e quando fosse melhor para ela, mas ela sugeriu que eu entrevistasse as outras professoras. Desse modo, fazem parte do *corpus* deste trabalho as entrevistas das professoras Janice, que foi efetivada, e Catiane, que possui cargo efetivo.

4.1.3.3.1. Professora de inglês Janice

A professora de inglês Janice veio de uma pequena cidade mineira a 146 km de Juiz de Fora, tem 37 anos e, geralmente é professora das turmas de ensino

médio. Ela leciona na rede estadual há pelo menos oito anos, uma vez que foi efetivada pelo estado através da Lei Complementar 100/2007. Essa, conhecida como “Lei 100”, efetivou profissionais da área de educação em cargos públicos, que na época estavam como “designados”, sem a realização de concurso público, contrariando o Artigo 37, inciso II, da Constituição Federal.⁵¹ Em 2014, o Supremo Tribunal Federal declarou a inconstitucionalidade dessa lei. Desde então, esses funcionários ficaram em situação instável:

[...] Ainda que o Supremo Tribunal Federal (STF) adie para 9 de dezembro o prazo para que os servidores da educação efetivados pela Lei 100/07 sejam substituídos por concursados, o governo mineiro admite que não terá como realizar concurso público para todas as cerca de 59 mil vagas ainda este ano. E mais: a previsão é que a determinação do STF seja cumprida integralmente apenas em 2018, último ano da gestão de Fernando Pimentel (PT). Enquanto as provas não são realizadas, os próprios efetivados poderão continuar no estado por meio de contratos de designação (Estado de Minas, 02/04/15).⁵²

Quando comecei a trabalhar na escola, parte das turmas de inglês sob a responsabilidade da professora em questão foi transferidas para mim. Como as professoras de inglês da escola já estavam com o número de aulas completo, “sobravam” aulas, as quais Janice assumiu como extensão de carga horária até que algum outro professor da disciplina fosse nomeado. Então, em meu primeiro dia, Janice me passou os diários das turmas. Havia ouvido falar sobre mim (eu fui à escola alguns dias antes para assinar papéis e conversei com algumas pessoas, contei sobre a minha experiência na escola pública através do projeto na Escola Municipal José Calil Ahouagi): “ah, ouvi dizer que você mexe com projeto da universidade, né? Não mexe com isso aqui, não, que os alunos são muito fracos” (NEDM 002). Faz-se presente, nesta fala, o Discurso destacado por Lima (2011): “inglês na escola pública não funciona”.

Nesta entrevista, realizada em maio de 2015, houve certa dificuldade de comunicação entre mim e Janice. Essa pareceu, por vezes, não compreender de imediato o que, de fato, estava sendo questionado. O trecho abaixo traz sua trajetória de aquisição de inglês e seu processo de formação como professora:

⁵¹ Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=263423>, acesso em 7 de junho de 2015.

⁵² Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/04/02/interna_politica,633759/substitucao-de-concursa-dos-em-minas-sera-somente-em-2018.shtml, acesso em 7 de junho de 2015.

Quadro 20 - Trecho 1 da entrevista com a professora de inglês Janice

01	Marina	ah tá:: e cê estudou em escola pública também?
02	Janice	faculdade ((nome de uma faculdade particular de uma cidade a 159 km de Juiz de Fora))
03		
04	Marina	ah tá. (.) e tinha inglês?
05	Janice	tinha. quatro anos. quatro anos foram:: português, inglês.
06		tanto é que eu saí habilitada em língua portuguesa e
07		inglesa.
08	Marina	nã::o nã::o mas é:: durante a sua escola?
09	Janice	uhum. durante a faculdade.
10	Marina	↑ah:: não, tá. isso que cê falou era a faculdade.
11	Janice	é.
12	Marina	mas aí, cê estudou::: durante a sua escola::
13	Janice	comum? sim. também teve inglês. apartir do sexto ano.
14	Marina	ah tá.
15	Janice	que hoje é o sexto ano. naquela época era o quinto ano.
16	Marina	uhum. e o que que você acha de você agora como professora
17		de inglês? você tá::: satisfeita? não tá::? se queria
18		trocar::
19	Janice	ah eu acho que o inglês funciona mais em cursinho, com
20		laboratório, mais organizado. (0.3) os alunos são mais
21		voltados pra aprendizagem de língua inglesa. (.) os alunos
22		valorizam mais. (.) o que não acontece no nosso meio. são
23		poucos que valorizam. eles não enxergam a importância, não
24		conseguem ter essa maturidade. apesar de que o material,
25		hoje em dia, não tá ruim não, os livros são bons. na minha
26		época não tinha nem livro. (.) então eu acho que depende
27		muito também deles. (.) uma parte deles. de querer.
28	Marina	aham. e::: cê já deu aula em escola particular também?
29	Janice	não. só pública.
30	Marina	em cursinho também não?
31	Janice	não.
32	Marina	é, eu ia te perguntar o quê que cê acha do inglês na
33		escola pública mas meio que cê já falou.
34	Janice	mas eu já fiz cursinho de inglês
35	Marina	ah você já:: você não deu aula no cursinho, mas já fez::
36	Janice	já fiz. é bem melhor. cursinho é:: pessoal vai lá com esse
37		intuito, de aprender mesmo.
38	Marina	entendi. cê acha que a sua formação é mais do cursinho
39		então? que da:::
40	Janice	minha formação em termos de conversação, de pronúncia, é
41		mais é cursinho.
42	Marina	entendi. e você acha >assim< que sabe o suficien::te?
43		você:: queria saber mais::?
44	Janice	não, acho que a língua é uma eterna aprendizagem. cê nunca
45		pára. cê tem que tá sempre::: conectado né? (.) não pode
46		parar. se parar, você:: (.) enferruja.
47	Marina	uhum. e cê acha >assim< fora da escola, de quando cê tá
48		dando aula, cê acha que o inglês faz parte da sua vida?
49	Janice	não só da minha, mas de todo mundo. (.) hoje o inglês é

50		essencial. qualquer lugar do mundo que cê vai, qualquer
51		amigo meu que viaja, qualquer lugar do mundo, tendo
52		inglês, cê se segura em qualquer lugar. (.) interne:t (.)
53		tudo
54	Marina	cê já viajou pra fora?
55	Janice	não, mas eu conheço muita gente. que hoje em dia o
56		mundo::: hoje é fácil você viajar pra fora. (.) não viajei
57		ainda porque:: não tive a oportunidade, tenho um pouco de
58		medo de avião, essas coisas, então tenho um pouco de
59		receio.
60	Marina	hihihihi também não fui ainda não.

A pergunta “e cê estudou em escola pública também?” (l. 1) se referia à escola regular da educação básica. Porém, a professora a interpretou como uma questão sobre a faculdade em que cursou Letras. Há um preconceito contra a formação de profissionais em faculdades privadas, gerado pelo Discurso de que “o ensino superior federal é melhor que o da rede particular”, e nos parece que Janice recebeu o trecho “pública também” como se eu estivesse perguntando se a professora, assim como eu, se formara em uma universidade pública. Esse pensamento pode ter motivado a maneira rápida e concisa de Janice dar suas respostas. A própria situação de diferença entre mim e ela pode ter gerado esse comportamento defensivo que se nota durante a conversa, situação esta que envolve o próprio preconceito em relação ao ensino superior privado – em nenhum momento sustentado pela entrevistadora –; a diferença de idade entre uma e outra, bem como de tempo de trabalho na escola, o fato de eu ter sido inserida na escola como professora efetiva através do concurso e a entrevistada se encontrar em um momento instável devido à queda da Lei 100 e, inclusive, essa circunstância fazer com que a entrevistada perca direitos que tinha anteriormente e a entrevistadora passe a tê-los, como o de escolher primeiro as turmas em que irá lecionar; o fato de eu ser recém-formada, com visões diferentes, com ânimo e esperança em relação ao ensino, enquanto a entrevistada já se sente cansada e decepcionada depois de anos de serviço. Esses são pontos que desestabilizam e reajustam a todo momento uma relação de coleguismo, respeito e hierarquia.

Mesmo quanto à pergunta feita em seguida (“e o que que você acha de você agora como professora de inglês? você tá::: satisfeita? não tá::? se queria trocar::”, l.16-18), Janice não responde exatamente, não diz o que pensa sobre ela mesma nessa função. Inicia sua fala com o Discurso de que “inglês em escola

(pública)⁵³ não funciona”: “ah eu acho que o inglês funciona mais em cursinho, com laboratório, mais organizado. (0.3) os alunos são mais voltados pra aprendizagem de língua inglesa. (l. 19-21)”. Ela menciona laboratório, atribuindo determinado sucesso e até mesmo uma dependência desse sucesso ao uso de materiais às vezes caros e não disponíveis na escola, o que, na verdade, apesar de sabermos que bons materiais podem ser motivadores para professores e alunos, não é tão essencial, e sua falta não é tão danosa. Além disso, podemos contar com determinados utensílios tecnológicos de baixo custo, e facilmente encontráveis, como pequenas caixas de som com boa potência e entrada para pendrive, e mesmo os celulares e tablets, já populares entre os alunos, com acesso a áudio e vídeo. Adiante, de modo mais pontual na seção 4.2.4, ao tratarmos do projeto realizado na Escola Municipal José Calil Ahouagi, veremos que é possível fazer um bom trabalho sem muitos recursos.

A professora, ainda estabelecendo uma comparação com cursinhos particulares, prossegue sua fala abordando a questão da valorização do ensino de inglês na escola por parte dos alunos: “os alunos valorizam mais. (.) o que não acontece no nosso meio. são poucos que valorizam. eles não enxergam a importância, não conseguem ter essa maturidade.” (l. 21-24). Percebemos, aqui, o Discurso de que “os alunos não valorizam inglês na escola”, o qual está presente não só na fala desta professora, mas também é reiterado entre os alunos, como vimos na entrevista dos alunos Ana Elisa e Giovani – estes consideram que muitos de seus colegas menosprezam as aulas de inglês.

Em uma reunião de módulo II, uma secretária falou sobre a progressão parcial (conhecida como “dependência”), explicando que o professor deve dar assistência ao aluno e depois avaliá-lo:

Quadro 21 - Trecho da NEDM 036

A secretária disse, no entanto, que havia um detalhe: o aluno deveria sempre ser aprovado. Imediatamente, os professores deram gargalhadas irônicas. A moça disse que também não concordava com aquilo, mas contou que já ocorreu de um aluno ser reprovado e a responsável por essa parte dizer “Olha, o sistema não aceita nota zero. Isso aqui vai ter que ser modificado.”, e ela sugerir “Então pode colocar nota um”, e a responsável dizer “O sistema não aceita reprovação”. Os professores gargalharam de novo. O sistema mencionado é o preenchimento online do SIMADE - Sistema Mineiro de

⁵³ A professora diz “no nosso meio”, mas não especifica sobre a escola “pública”. Como ela estabelece uma comparação com cursinho, a oposição no seu raciocínio pode ser a escola regular em geral, não apenas a escola pública.

Avaliação Escolar.

Um professor da área de Ciências Exatas disse que, se alterassem a nota final com que ele avaliasse a progressão do aluno e este fosse visto por ele na série seguinte, ele abriria um processo contra quem fosse (“porque a gente não sabe nem quem é: a secretaria fala que é a inspeção, a inspeção fala que é a superintendência, a superintendência fala que é o sistema, essa coisa cibernética, quase etérea! Quê que é isso?”). E, nesse processo, ele iria ver se um juiz teria coragem de não lhe dar razão depois de ele mostrar tudo o que fez durante o ano para que o aluno se recuperasse, tudo o que fez no ano seguinte, os encontros com o aluno, a matéria e os exercícios para ele estudar, todas as chances de ele refazer a mesma prova “banal” e o aluno devolvê-la em branco, dizendo que sabe que “o sistema não aceita reprovação”, logo, não precisa fazer nada. O professor terminou sua fala: “Eu tenho quase 30 anos de estado e não há o menor respeito pelo meu trabalho”.

Percebemos uma desmotivação que se alastra, atingindo tanto o professor quanto os alunos. Muitos desses ainda são adeptos ao Discurso da “nota”, sem se importarem com o aprendizado. Diante disso, o professor vê seu trabalho desvalorizado, empenhando-se e já pensando que será em vão.

A professora, depois de dizer que o ensino de inglês funciona melhor nos cursinhos, faz uma ressalva em relação aos recursos disponíveis na escola pública: “apesar de que o material, hoje em dia, não tá ruim não, os livros são bons. na minha época não tinha nem livro. (.) então eu acho que depende muito também deles. (.) uma parte deles. de querer.” (l. 24-27). Ela reconhece como de boa qualidade os livros didáticos fornecidos pelo governo e considera que tem havido investimento e melhoria nesse sentido em comparação com a época em que estudara na rede pública. Conclui, a partir disso, que não é exatamente a falta de recursos que faz com que o “inglês na escola pública não funcione”. Então, ela reenfatiza a questão da motivação e disposição dos alunos perante a disciplina. Vemos que, ainda que a pergunta tenha sido sobre o que ela pensa sobre a sua atuação como professora, ela respondeu tecendo uma comparação entre o ensino escolar e o cursinho particular, depois falando sobre materiais didáticos e, por fim, destacando a responsabilidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, não mencionando, nem positiva nem negativamente, sua posição dentro desse sistema.

Em seguida, em resposta à pergunta sobre ter lecionado em cursinho de inglês, Janice diz que não, mas, rapidamente, justifica a opinião que deu sobre isso dizendo que já estudara em um, e acrescenta: “já fiz. é bem melhor. cursinho é:: pessoal vai lá com esse intuito, de aprender mesmo.” (l. 36-37). O Discurso

de que “cursinho é melhor” tanto causa nas pessoas uma idealização sobre essas instituições e um menosprezo pelo ensino regular, quanto é sustentado por isso. Como vimos em Gee (1999), o Discurso é gerado nas relações sociointeracionais e, ao mesmo tempo, gera essas relações – trata-se de um processo reflexivo. Pouco interessa a nós, neste trabalho, se os cursos privados são ou não melhores que o ensino da escola regular. Chamamos atenção, aqui, para a maneira como os Discursos são capazes de organizar crenças e comportamentos, e como essas crenças e comportamentos são capazes de elaborar Discursos e fazer com que perdurem.

Ainda no que diz respeito a esses cursos, a professora diz que deve a eles seu aprendizado quanto à conversação e pronúncia. Portanto, não as teria aprendido durante a educação básica na rede pública, nem na faculdade de Letras. Consideramos que o próprio tipo de ensino que ela recebera na escola possa influenciar, ainda hoje, a maneira como leciona, levando mais em conta aspectos gramaticais da língua.

Diante da próxima pergunta, sobre sua satisfação com o que sabe de inglês, Janice utiliza o Discurso da “eterna aprendizagem”, demonstrando consciência de que a língua é mutável, está em constante atualização: “acho que a língua é uma eterna aprendizagem. cê nunca pára. cê tem que tá sempre::: conectado né? (.) não pode parar. se parar, você:: (.) enferruja.” (l. 44-46). Apesar dessa consciência, não podemos inferir que a professora atualize seus conhecimentos de inglês – o fato de ela saber não implica que ela faça algo em relação a isso.

Em seguida, ela é questionada quanto à presença da língua inglesa em sua vida fora do ambiente escolar, mas parece entender a pergunta como se fosse sobre a importância do inglês, e não sobre a presença:

não só da minha, mas de todo mundo. (.) hoje o inglês é essencial. qualquer lugar do mundo que cê vai, qualquer amigo meu que viaja, qualquer lugar do mundo, tendo inglês, cê se segura em qualquer lugar. (.) internet: tudo (l. 49-53).

A professora respondeu com base em um Discurso “utilitarista” da língua inglesa, classificando-a como “essencial”, atrelando seu uso a viagens ao exterior. Como presença cotidiana, ela menciona brevemente “internet” e depois “tudo” (ao qual não sabemos a que se refere). Então, diante da questão sobre já ter feito esse

tipo de viagem, ela diz que não e, mais uma vez, apressa-se em justificar mais uma opinião construída sem experiência própria direta, como se a pergunta houvesse cobrado tal justificativa:

não, mas eu conheço muita gente. que hoje em dia o mundo::: hoje é fácil você viajar pra fora. (.) não viajei ainda porque:: não tive a oportunidade, tenho um pouco de medo de avião, essas coisas, então tenho um pouco de receio. (l. 55-59).

Para me colocar em posição de igualdade em relação à professora e deixá-la mais à vontade, eu ri e comentei: “hihihihi também não fui ainda não.” (l. 60).

4.1.3.3.2. Professora de inglês Catiane

A professora Catiane tem cerca de 35 anos de idade, veio de uma cidade do estado do Rio de Janeiro, a 148 km de Juiz de Fora, formou-se pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e leciona inglês na rede estadual há treze anos. Geralmente, como no ano da pesquisa, ela é professora das turmas do ensino fundamental II.

Esta entrevista foi realizada em maio de 2015. No trecho abaixo, Catiane conta que estudou por apenas um ano em uma escola pública, a qual guardara como parâmetro de educação básica gratuita:

Quadro 22 - Trecho 1 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	e::: e cê estudou também em escola pública antes? ou não↓
02	Catiane	o:lha, eu mudei muito de cidade, entendeu? eu na verdade
03		estudei em escola pública só um ano. (.) lá no dom pedro
04		segundo, lá em petrópolis. e era °assim° (.) eu tinha uma
05		imagem de escola pública to:tal:men:te diferente dessa que
06		é hoje. porque a escola pública lá, o colégio dom pedro,
07		cê já foi em petrópolis?
08	Marina	já.
09	Catiane	cê já viu a escola do lado de fora, cê já=
10	Marina	=nã::o, eu era pequenininha
11	Catiane	↑nossa, a escola é muito bonita, sabe? e era >assim< muito
12		organizado, os alunos eram muito tranquilos, sabe? muito
13		tranquilos.
14	Marina	poxa:: hihihi
15	Catiane	era outra geração. também tem isso né? hoje em dia eu não
16		sei como é que é. a única coisa que eu reparei quando eu
17		estudei na escola pública é que >assim< era::: era mais
18		leve, mais tranqui::lo, entendeu? na escola particular é

19		mais difícil de você conseguir tirar nota boa. mas, em
20		termos de discipli::na, de limpe::za, de respe::ito ao
21		professor, era tudo a mesma coisa, sabe?
22	Marina	e lá tinha inglês também? ou não↓
23	Catiane	lá tinha inglês também. (.) eu tinha uma professora de
24		inglês que canta::va na sala de aula. só pra cê ter uma
25		ideia, ela canta::va na sala de aula e ninguém ficava
26		debochando, ninguém ria (.) dela cantando, sabe? nossa, eu
27		lembro sempre dela.
28	Marina	poxa:::
29	Catiane	é::: era outra vida mesmo.
30	Marina	nas outras escolas cê teve inglês também?
31	Catiane	tive. sempre tive. (.) desde:: desde que eu lembro. eu
32		sempre tive.
33	Marina	e cê lembra como que era, assim? como que::: se era
34		co::mo, se nessa escola que cê falou, °tipo assim° se era
35		música, essas coisas que cê falou, ou se era mais a parte
36		gramatica::l
37	Catiane	a gente tinha um livro de inglês que a gente seguia ele
38		mesmo. direto né. cê tinha que comprar o livro. não é
39		igual agora, que ganha o livro. tinha que comprar. e:: e
40		as professoras, as minhas, eu sempre gostei. não sei se é
41		porque eu gostava de inglê::s, eu sempre gostei das
42		professoras também. e elas, principalmente até o::: até a
43		oitava série, elas levavam música °assim° sabe? a música
44		da novela que tava fazendo sucesso, aí elas levavam, sabe?
45		do filme °assim° sempre elas levavam. e eu, nossa,
46		adorava. [sempre gostei]
47	Marina	[e- ecê acha que] isso te influencia hoje
48		também? a maneira como você foi ensinada, você faz
49		parecido hoje, ou é um jeito mais ↓seu assim
50	Catiane	eu tento adaptar o jeito que as minhas professoras eram.
51		porque tem coisa que num dá pra fazer sabe? os livros que
52		chegam aqui pra gente eu não consigo trabalhar com eles.
53		que agora aqui de tarde mesmo tem um problema. que chegou
54		uma quantidade menor de livros do que o número de alunos.

Vimos que a breve experiência que a professora teve sendo aluna em um colégio público estadual em Petrópolis/RJ ficou gravada em sua memória de forma bastante positiva, e se tornou sua referência de instituição pública de ensino. No entanto, essa visão é contraposta à da escola em que trabalha hoje de maneira bem enfática em sua fala: “eu tinha uma imagem de escola pública to:tal:men:te diferente dessa que é hoje.” (l. 4-6). Não sabemos se ela está apenas utilizando um Discurso “saudosista” causado pelo distanciamento temporal daquela escola, pela insatisfação profissional de hoje, e mesmo pela troca de papel (antes aluna, agora professora) ou se realmente aquele ambiente era mais agradável como ela

descreve: “↑nossa, a escola é muito bonita, sabe? e era >assim< muito organizado, os alunos eram muito tranquilos, sabe? muito tranquilos.” (l. 11-13). No entanto, a própria professora faz uma ressalva em relação ao tempo: “era outra geração. também tem isso né? hoje em dia eu não sei como é que é.” (l. 15-16). Ela está ciente de que mesmo a educação básica da rede pública que ela tinha como padrão pode, ao longo dos anos, ter passado por mudanças significativas, naturalmente. Catiane estabelece, ainda, uma comparação com as escolas privadas pelas quais passou. Existe o Discurso de que “escola particular é melhor”, em quesitos diversos, o que a professora deixa transparecer na sua fala. No entanto, segundo ela, na época em que estudou na escola pública, o que diferenciava os dois contextos era apenas o grau de exigência de estudos entre uma e outra:

a única coisa que eu reparei quando eu estudei na escola pública é que >assim< era::: era mais leve, mais tranqui::lo, entendeu? na escola particular é mais difícil de você conseguir tirar nota boa. mas, em termos de discipli::na, de limpe::za, de respe::ito ao professor, era tudo a mesma coisa, sabe? (l. 16-21).

Quanto à disciplina de inglês especificamente, Catiane também guarda uma imagem muito positiva. Ela destaca uma professora que cantava durante as aulas, e acaba por comparar a recepção dos alunos daquele tempo com a recepção que os seus têm hoje: “só pra cê ter uma ideia, ela canta::va na sala de aula e ninguém ficava debochando, ninguém ria (.) dela cantando, sabe?” (l. 24-26). Por essa fala, podemos entender que, atualmente, o comportamento de riso e deboche se tornou comum para Catiane. Sobre a professora que cantava e era ouvida, acrescenta: “nossa, eu lembro sempre dela. (l. 26-27). E termina esse trecho relacionado à escola pública em que estudou fazendo uma consideração saudosista e triste enquanto comparação com seu ambiente de trabalho: “é::: era outra vida mesmo.” (l. 29).

Depois, abarcando também as escolas privadas em que estudou, Catiane diz que as aulas eram basicamente pautadas no livro didático, e destaca que esse material tinha de ser comprado, diferentemente de hoje, em que é fornecido pelo governo responsável pela escola (neste caso, pelo governo do estado de Minas Gerais). Além do livro, outras atividades eram realizadas a partir de canções

famosas, como as que aparecessem em novelas ou filmes. Mais uma vez, destacamos a presença da língua inglesa através da música, o que se torna um estímulo à aprendizagem, como vimos, por exemplo, na entrevista da aluna Ana Elisa.

Podemos notar que havia uma relação de afetividade entre Catiane, suas professoras de inglês e a língua inglesa, a ponto de esses afetos se mesclarem: “não sei se é porque eu gostava de inglês::s, eu sempre gostei das professoras também.” (l. 43). Diante disso, Ihe foi questionado quanto à influência do ensino que teve sobre a sua maneira de lecionar, ao que respondeu: “eu tento adaptar o jeito que as minhas professoras eram. porque tem coisa que num dá pra fazer sabe?” (l. 50-51). Ela parece dizer que não consegue ensinar da maneira como Ihe fora ensinado, já que ela, agora, considera enfrentar maiores limitações (inclusive, cita o fato de uma de suas turmas ter recebido um número de livros inferior ao número de alunos).

No trecho seguinte, Catiane fala sobre sua trajetória de envolvimento com a língua inglesa ao longo de sua vida:

Quadro 23 - Trecho 2 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	e você:: >como você considera que você aprendeu inglês?
02		cê: cê chegou a fazer cursinho?
03	Catiane	eu fiz, mas eu fiz muito pouco. eu fiz é:: eu fiz um ano
04		só de cursinho. quando eu era criança. fiz porque eu
05		sempre gostei né? aí, quando a gente gosta, a gente
06		presta muito atenção né? na aula, nas músicas, entendeu?
07		mas quando eu entrei na universidade, eu entendia, sabe?
08		alguma coisa, mas eu não falava nada sabe? aí eu aprendi
09		a falar inglês me::smo >assim< foi nas aulas de
10		literatura da universidade, nem foi nas aulas de
11		línguas, não.
12	Marina	porque acaba que cê tem que falar em inglês né?
13	Catiane	é:: cê tem que exercitar, cê tem que apresentar, aí foi
14		lá que eu aprendi a falar me::smo °assim.
((Conversa sobre professores em comum que tivemos na faculdade))		
16	Marina	mas então, cê acha que cê aprendeu mais lá na
17		universidade né? essas coisas de fala:r, de compreende:r
18		e tal foi mais lá na faculdade mesmo.
19	Catiane	o. eu aprendi a falar lá. mas aí eu era muito travada
20		ainda sabe? aí, quê que aconteceu. eu- eu casei com um
21		inglês. eu namorei um inglês e fiquei casada com ele
22		dois anos
23	Marina	mas cês moravam onde. cês moravam aqui?
24	Catiane	morava aqui. (.) morava aqui. mas aí, >ele- ele- ele<
25		entendia português perfeitamente sabe?

26	Marina	cês falavam português?
27	Catiane	mas ele tinha mu::ita preguiça de falar. ele não queria
28		aprender sabe? não queria aprender. aí, como eu queria
29		aprender, a gente falava inglês.
30	Marina	ah tá.
31	Catiane	aí:: eu não sou mais casada com ele, mas a gente tem
32		contato, meu filho é- eu tenho um filho que é filho
33		dele.
34	Marina	↑olha
35	Catiane	aí:: é:: e de vez em quando a gente vai lá. a gente vai
36		lá agora em julho. aí a gente tem contato de:: com a
37		família né?
38	Marina	aha::m. gente, que graci:::nha. seu filho tem quantos
39	Catiane	anos?
39	Catiane	meu filho tem 9.
40	Marina	↑Gente! que história maneira hihihih
41	Catiane	hihihihi eles são, culturalmente falando, eles são muito
42		diferentes né?
43	Marina	e o seu filho fala inglês?
44	Catiane	ó. o meu fi:lho, ele é assim. ele fala. ele se faz
45		entender. perfeitamente. é porque ele num tem esse
46		contato, ele encontra com o pai dele duas vezes por ano.
47		mas ele fala no sky::pe, tudo. ele consegue fazer
48		entender e falar. só que ele tem muito erro né? claro,
49		né? ele erra bastante.
50	Marina	entendi. ele faz cursinho também?
51	Catiane	ele faz cursinho, mas ele vive reclamando do cursinho
52		sabe?
53	Marina	ué:::
54	Catiane	não, é porque ele faz cursinho na ((nome do curso de
55		inglês)). ele entrou agora na ((nome do curso de
56		inglês)). aí, quando ele entrou, ele não fez prova de
57		nivelamento, até pedi pra fazer. aí a- me explicaram lá
58		que::: que iam tentar. ele foi tentando em algumas
59		turmas sabe? pra ver se adaptava. aí, na última turma
60		que ele entrou, ele falou que tava legal entendeu? aí,
61		ago:ra, esse mês passado, ele já falou que tava muito
62		fácil, que ele não tava aprendendo nada (.)
63	Marina	tava só::=
64	Catiane	=é. aí ele:: no próximo semestre eu vou ver se eu
65		consigo fazer a prova de nivelamento ou colocar ele numa
66		turma mais pra frente entendeu?
67	Marina	é:::
68	Catiane	porque ele tem- ele é diferente das outras crianças, ele
69		tá estudando com crianças um ano mais velha que ele.
70	Marina	ah tá.
71	Catiane	mas é porque ele tem muito mais contato com inglês do
72		que as outras crianças têm.
73	Marina	o- o pai dele fala em português com ele? misturado?
74	Catiane	não. o pai dele fala inglês com ele. só inglês com ele.
75	Marina	e aí com a família lá ele consegue conversar direitinho?
76	Catiane	consegue. ele- o ano passado foi a primeira vez que a

77		gente foi pra lá. então >assim< o ano passado ainda foi
78		meio esquisito pra ele sabe? porque ele é muito:: tava
79		meio inseguro e tal. mas aí, ele deu uma evoluçã::o
80		>assim<. a gente ficou três semanas lá. ele chegou de um
81		jeito ((bateu a mão fechada na mesa)) e foi embora de
82		outro ((bateu a mão fechada na mesa)) completamente
83		diferente.
84	Marina	graci::nha, gente
85	Catiane	ele ganhou uma segurança dana::da. aí, quando ele voltou
86		pra cá, quando ele fala com eles no skype, ele já fica
87		todo, sabe? ele ficou muito seguro.
88	Marina	aham::
89	Catiane	eu acho que agora, quando ele voltar, ↑nossa! ele vai::
90		dar uma:: deslanchada, porque ele tem um fa- uma coisa
91		que a gente adulto não tem, pelo menos eu num tenho, ele
92		num tem medo nenhum de errar.
93	Marina	aham. criança tem isso né?
94	Catiane	ne↑nhum. ele num tá nem aí sabe?
95	Marina	a criança se arrisca.
96	Catiane	é::: se arrisca e fala. ele no avião, ele conversava com
97		todo mundo hihihih
98	Marina	fofura hihihih
99	Catiane	hahahaha é até chato, que eu num sou assim sabe? eu
100		ficava com a maior vergonha e ele conversando com as
101		pessoas numa boa.
102	Marina	ah:: que lin::do. onde que é o lugar?
103	Catiane	é:: uma hora e quarenta de londres. é ((nome da cidade))
104		que chama. é- é sul da inglaterra.
105	Marina	entendi.
106	Catiane	mas é legal lá sabe?
107	Marina	ah:: que lin::do
108	Catiane	é:::

A professora estudou por um ano em um curso particular de inglês, mas acredita que desenvolveu mais suas habilidades comunicativas a partir das aulas de literatura inglesa e norte-americana na faculdade de Letras, já que eram em inglês e exigiam participação efetiva dos alunos com comentários e apresentações de seminários, por exemplo.

Porém, outras coisas a envolveram ainda mais com a língua inglesa: foi casada com um inglês por dois anos e teve com ele um filho. Ainda que tenha se separado, possui um vínculo com o ex-marido e a família dele através do filho, o que permite, então, mesmo que à distância (graças ao auxílio de internet e tecnologias da comunicação), a manutenção de um contato frequente e predominantemente em inglês.

Catiane conta sobre a naturalidade com que seu filho lida com a língua inglesa. Ela destaca o quanto ele ganhou segurança a partir da última viagem para a casa do pai e o contato com os familiares, e aborda um aspecto importante do processo de aquisição de língua das crianças: “porque ele tem um fa- uma coisa que a gente adulto não tem, pelo menos eu num tenho, ele num tem medo nenhum de errar.” (l. 90-92). Mais que a viagem em si, o contato com outros falantes de inglês e seu baixo filtro afetivo fizeram com que o menino se sentisse à vontade para se comunicar e considerasse o contexto propício para a utilização de inglês, respondendo à demanda do ambiente.

No trecho abaixo, Catiane faz considerações sobre seu conhecimento da língua inglesa:

Quadro 24 - Trecho 3 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	e::: e você considera que você sabe ↓quanto, assim. se
02		tiver como você falar.
03	Catiane	ah:::
04	Marina	cê sabe um tanto suficie::nte? você:::
05	Catiane	ah: eu acho que eu sei intermediário sabe? eu me
06		considero intermediária. porque ultimamente eu não tenho
07		estudado entendeu?
08	Marina	mas você fala bem com essas pessoas lá.
09	Catiane	falo bem. falo bem:: consigo me fazer entender. agora
10		>assim< eu fico imaginando se eu pegar uma prova dessas
11		oficiais >assim< que tem, aí eu não se::i
12	Marina	não sabe como [você iria]
13	Catiane	[tem um tempaço] que eu não estudo sabe?
14		pra você saber inglês, cê não tem que só falar. cê tem
15		que ler bastante também. eu não tenho lido bastante.
16	Marina	entendi.
17	Catiane	então, cê tem que pegar pra estudar mesmo, inglês é
18		dedicação né?
19	Marina	entendi.
20	Catiane	tem que:: não adianta só de vez em quando você falar com
21		alguém.
22	Marina	uhum. (.) e::: cê considera que cê aprendeu- que cê
23		começou a aprender inglês com quantos anos, assim
24	Catiane	hum::: aí é relativo né? porque >assim< eu sempre prestei
25		atenção. eu não sei se prestar atenção conta como
26		aprender sabe? porque se for, aí eu considero que eu tô
27		aprendendo inglês desde os oito anos. porque eu sempre
28		fui muito ligada °assim°. mas em termos de aprender, de
29		senta::r e estuda:r mesmo é desde a universidade, é desde
30		de dezenove anos.
31	Marina	e cê queria ter aprendido com quanto °assim° se você
32		pudesse escolher.

33	Catiane	ah:: eu gostaria de ter aprendi::do ah::: eu não se::i
34		(0.3) eu ia te falar agora que eu queria ter aprendido,
35		ter feito curso a minha vida inteira, mas eu acho que
36		também não é isso sabe? eu acho que conta mais essa
37		experiência de você pegar e:: e:: sabe? fazer um
38		intercâmbio, alguma coisa assim. porque dá uma evoluída e
39		as coisas fazem mais sentido. não sei também, talvez as
40		duas coisas, ter feito cursinho a minha vida inteira e
41		fazer intercâmbio, na época que eu tinha idade pra fazer
42		intercâmbio entendeu? essas duas coisas são legais de
43		fazer.

A professora classifica um possível “nível” de conhecimento de inglês como intermediário, acreditando que teria que colocá-lo à prova através de exames tradicionais e oficiais de proficiência para saber, e acha que não se sairia bem. Vemos aqui, o Discurso da “eficácia dos exames de proficiência”. No entanto, sabemos que essas provas (como outras quaisquer) não são exatamente capazes de fazer esse tipo de avaliação, já que têm suas restrições e cobrará coisas tidas como importantes segundo o instituto elaborador, mas que não são necessariamente importantes para o usuário da língua que irá fazer a prova. Este usuário pode ter outros interesses que o fazem ter determinado tipo de repertório comunicativo, sendo “proficiente” em um aspecto, assunto ou circunstância, mas não sendo em outros.

Se indivíduos como a aluna Ana Elisa e o professor Fernando acreditam que este “teste de conhecimento” viria de um encontro com um suposto “falante nativo”, por outro lado, Catiane teria esse contato, mas, ainda assim, considera que teria que estudar mais e ser bem sucedida em um exame oficial de proficiência. Ela considera que o estudo consciente seja importante: “então, cê tem que pegar pra estudar mesmo, inglês é dedicação né?” (l. 17-18), e acrescenta: “não adianta só de vez em quando você falar com alguém.” (l. 20-21).

Além disso, ela mostra que absorveu o Discurso da “leitura” inclusive para si mesma, quando coloca essa “habilidade” acima de outros aspectos que envolvem a língua: “que eu não estudo sabe? pra você saber inglês, cê não tem que só falar. cê tem que ler bastante também. eu não tenho lido bastante.” (l. 13-15).

A professora separa o momento em que teria começado a prestar atenção na língua inglesa, que teria ocorrido a partir dos oito anos de idade, da aprendizagem

através de um estudo formal (“senta::r e estuda:r mesmo”, l. 29), durante a faculdade, a partir dos dezenove. Quanto à idade com que gostaria de ter começado a aprender, ela não tem uma ideia formada, mas acaba dizendo que um curso particular durante a vida toda aliado a uma experiência de intercâmbio a deixariam satisfeita.

4.1.4. Sobre “ser bilíngue”

Os trechos das entrevistas desta seção dizem respeito à visão de cada um dos entrevistados quanto à própria condição de bilíngue, isto é, da maneira como vêem suas bilingualidades. A intenção desta pergunta foi verificar se as pessoas têm consciência do que as faz bilíngues e de investigar uma possível presença de um Discurso comum que atrela, erroneamente, bilingualidade e proficiência, o que afetaria a maneira como os indivíduos percebem sua condição.

4.1.4.1. Aluna Ana Elisa

Depois de responder coerentemente a várias perguntas feitas em inglês, a aluna Ana Elisa é questionada, também em inglês, se considera-se bilíngue:

Quadro 25 - Trecho 3 da entrevista com a aluna Ana Elisa

01	Marina	hhh ok (0.6) ah:: do you consider (.) yourself (.)
02		bilingual?
03	Ana Elisa	(0.7) acho que eu seria muito metida se eu falasse que
04		sim hhhh eu acho que não.
05	Marina	hhhh ↑no, be sincere, be sincere.
06	Ana Elisa	eu num sei, eu- eu acho que eu- eu acho que eu tinha
07		que- eu acho que eu não- não sei se eu posso me
08		considerar bilíngue, porque eu acho que pra eu me
09		considerar bilíngue, eu tenho que me encontrar com uma
10		pessoa de outro país, que fale só inglês, e tem que ver
11		na marra ali, se eu (.) encaro ou num encaro. porque
12		quando eu tô sozinha é muito fácil. com os ami:gos
13		també:m
14	Marina	you don't know how- how it would be.
15	Ana Elisa	é, eu não sei como seria se eu- eu acho que seria
16		diferente (.) depende da pessoa também. tem pessoas que
17		você precisa falar mais coisas que com outras. (0.4) é
18		diferente você conversar com uma pessoa famosa, que você
19		vai falar só aquilo, uma frase, do que uma pessoa que
20		você vai ter que conversar, tipo num avião.

Podemos notar que Ana Elisa ainda hesita em se dizer bilíngue. Primeiramente, ela justifica sua resposta negativa com base em uma modéstia. Esse comportamento está relacionado ao Discurso do “monolinguismo”, muito comum entre brasileiros, segundo o qual o bilinguismo é uma coisa extraordinária, incomum, portanto, vista como exótica e restrita, o que atribui ao bilíngue um status de superioridade: “acho que eu seria muito metida se eu falasse que sim hhhh eu acho que não...” (l. 3-4) No Brasil, ainda que o censo do IBGE de 2010⁵⁴ tenha registrado 274 línguas indígenas (sem contar as alóctones, isto é, as línguas trazidas por grupos de imigrantes, e a língua brasileira de sinais, tornada também oficial pela lei 10436, de 2002, regulamentada em 2005)⁵⁵, predomina, aqui, a ideia de monolinguismo e a generalização de que no Brasil se fala única e exclusivamente o português.

Depois, a aluna diz acreditar que, para se dizer bilíngue, seu conhecimento de inglês deve ser posto à prova por outro usuário da língua, considerado mais legítimo que ela: “eu tenho que me encontrar com uma pessoa de outro país, que fale só inglês, e tem que ver na marra ali, se eu (.) encaro ou num encaro.” (l. 9-11). Trata-se do Discurso do “falante nativo”, como vimos, presente, também, na fala da aluna Vanderci (seção 4.1.2.4). Ana Elisa deslegitima, inclusive, o fato de conversar em inglês com seus amigos: “porque quando eu tô sozinha é muito fácil. com os ami:gos també:m” (l. 11-13). Além disso, ainda que ela se comunicasse em inglês com o suposto “nativo”, para ser bilíngue, segundo a aluna, não bastaria trocar com ele algumas palavras – isto seria pouco para se dar tal classificação: “é diferente você conversar com uma pessoa famosa, que você vai

⁵⁴ Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/pt/noticias-teen/2826-o-brasil-tem-896-9-mil-indios>, acesso em 15 de junho de 2015.

⁵⁵ O Brasil tem como línguas oficiais o português e a língua brasileira de sinais (LIBRAS) (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, acesso em 15 de julho de 2015). Alguns municípios também possuem mais línguas oficiais, como é o caso de São Gabriel da Cacheoria/AM, com as línguas nheengatu, tucano e baniwa (disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1346303-5598,00-MUNICIPIO+DO+AMAZONAS+OFICIALIZA+LINGUAS+INDIGENAS.html>, acesso em 15 de junho de 2015); a cidade de Santa Maria de Jetibá/ES, com o pomerano (disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/es/s/santa-maria-de-jetiba/lei-ordinaria/2009/114/1136/lei-ordinaria-n-1136-2009-dispoe-sobre-a-co-oficializacao-da-lingua-pomerana-no-municipio-de-santa-maria-de-jetiba-estado-do-espírito-santo>, acesso em 15 de junho de 2015); e Pomerode/SC, com a língua alemã (disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sc/p/pomerode/lei-ordinaria/2010/225/2251/lei-ordinaria-n-2251-2010-institui-a-lingua-alema-como-idioma-complementar-e-secundario-no-municipio-2010-09-01.html>, acesso em 15 de junho de 2015).

falar só aquilo, uma frase, do que uma pessoa que você vai ter que conversar, tipo num avião.” (l. 17-20). Percebemos, assim, que Ana Elisa elabora uma série de restrições quanto ao fato de ser um indivíduo bilíngue, excluindo-a dessa condição.

4.1.4.2. Aluna Clarice

Lembramos que a entrevista com a aluna Clarice foi feita com apenas algumas partes em inglês (tanto perguntas quanto respostas), sendo a maior parte em português, o que pode ser explicado pela questão de a aluna se sentir mais à vontade nessa língua, por ser muito tímida e por estar sendo entrevistada pela própria professora de inglês, o que a teria deixado com mais timidez e receio de errar.

Porém, ainda que Clarice consiga estabelecer normalmente uma conversa em inglês, ela diz não se considerar bilíngue:

Quadro 26 - Trecho 6 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	e você se considera bilíngue?
02	Clarice	não.
03	Marina	não?
04	Clarice	não. (0.3) porque >tipo< eu sei muito o básico do básico
05		do básico. eu tenho muita coisa ainda pra aprender.
06		porque se eu ver um vídeo int- >tipo< como de vez em
07		quando eu vejo mesmo, sem legenda, quando, vamos supor,
08		sai a série, mas ainda não tem a legenda. aí eu vejo sem
09		a legenda. tem coisa que eu entendo, mas tem muita coisa
10		que eu não entendo. aí eu acho que::: eu não posso me
11		considerar ainda. só aprendendo mais mesmo.
12	Marina	tá.

A aluna justifica sua resposta negativa dizendo que precisa aprender mais para poder se considerar bilíngue, vinculando bilinguagem a uma proficiência que, inclusive, está acima da dela.

4.1.4.3. Aluna Vanderci

No trecho abaixo, Vanderci é questionada sobre se considerar bilíngue:

Quadro 27 - Trecho 3 da entrevista com a aluna Vanderci

01	Marina	ah tá. e você considera que você é bilíngue?
02	Vanderci	quê que é isso?
03	Marina	bilíngue é que fala duas línguas
04	Vanderci	mais ou menos. num sou tão bilíngue nem::: (.) mais ou
05		menos

A princípio, Vanderci nem mesmo sabe o que significa “ser bilíngue”. Esse termo lhe é desconhecido, o que não nos assusta (já que estamos inseridos em uma cultura em que o Discurso do “monolinguismo” é comum e na qual o ensino público de língua estrangeira parece enfrentar problemas), mas nos aponta, justamente, que algo na educação desta aluna está destoante do contexto mundial de superdiversidade que já a alcança.

Fui surpreendida com essa pergunta e, buscando ser natural e não demonstrar surpresa para que a aluna não se sentisse constrangida, elaborei uma definição bem simplificada de “indivíduo bilíngue”: “bilíngue é que fala duas línguas” (l. 3). Aliás, por se usar muito o termo “falante” para o caso de “usuário” da língua, acabei restringindo o bilinguismo à fala, sendo que uma pessoa pode ser bilíngue conhecendo apenas a língua escrita.

Ao menos, Vanderci se considerou “mais ou menos bilíngue”, o que é uma resposta interpretável: diante da definição do conceito que acaba de conhecer, a aluna se identifica em parte com ele, isto é, considera que conhece um pouco da língua inglesa.

4.1.4.4. Aluno Giovanni

A mesma pergunta sobre se considerar bilíngue é feita, em inglês, ao aluno Giovanni:

Quadro 28 - Trecho 3 da entrevista com o aluno Giovanni

01	Marina	<i>ok. so, do you consider yourself bilingual?</i>
02	Giovani	<i>ah::: >like< (.) i still have to learn a lot of things</i>
03		<i>in English. i thi::nk</i>

04	Marina	<i>we always have to.</i>
05	Giovani	<i>yeah, but:: (.) i'm just gonna say what my uncle- my aunt said to me: 'yeah, you speak english.' so, yeah, i consider me::?</i>
06		
07		
08	Marina	<i>bilingual.</i>
09	Giovani	<i>bilingual. >like< i want to learn more languages >like< i want to learn japanese, i like japanese, i don't know why, but i think i learned english because i want to do more, i want to live outside >like< i don't know anything about the world, i just traveled once, so i just saw a little part of the world. and i want to see more. and i just can survive there with this english. i consider this english >like< that i've learned all my life, i consider a gift. i don't know. i don't see anyone at my age that speaks like me >like< °i have some friends that speak more english than me, but i consider this is a gift.</i>
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Antes de responder afirmativamente, o aluno justifica a resposta que irá dar, o que nos remete à sensação de exotismo que o bilinguismo causa em pessoas que vivem em um lugar como o Brasil, onde o Discurso predominante é o do “monolinguismo” (ainda que – reiteramos – este não seja um país monolíngue). Giovani diz que ainda tem que aprender muitas coisas, mas que se considera bilíngue, apoiando-se no aval da tia inglesa, influenciado pelo Discurso do “falante nativo”.

Depois, diz que quer aprender outras línguas, como o japonês, e acredita que aprendeu inglês porque quer “fazer mais”, como morar em outro país, conhecer outros lugares do mundo (destacamos, inclusive, nessa fala, uma menção inconsciente à ideia de agentividade atrelada à aquisição e ao uso de uma língua.) Entretanto, não acreditamos que ele tenha aprendido inglês com esse objetivo futuro – ele foi aprendendo ao longo da vida por motivos diversos, mais imediatos (como para os jogos eletrônicos), por questões que envolvem afeto (a influência de seu pai, o fato de querer se comunicar com os primos), e de maneira menos consciente e menos objetiva do que ele supõe. Nesta fala, ele utiliza o Discurso do “utilitarismo”, que vincula a aprendizagem de uma língua a circunstâncias como trabalho ou viagens ao exterior. Porém, Giovani sempre teve outras razões.

Por fim, o aluno diz que considera o inglês que aprendeu durante toda a sua vida como um dom, presente, já que não vê ninguém da sua idade falar essa língua como ele (mas faz logo a ressalva de que tem amigos que falam “mais inglês” que ele). O fato de ele não encarar sua condição de bilíngue com naturalidade também

nos aponta o Discurso do “dom”, como se conhecer mais de uma língua fosse algo restrito a determinadas pessoas, quando, na verdade, qualquer indivíduo com condições neurológicas normais está apto a este aprendizado (GARCÍA, 2008). O que acontece é que, por fatores diversos, as pessoas não falam inglês como este aluno.

4.1.4.5. Professor Fernando

Antes de considerarmos o que o professor Fernando pensa sobre o fato de ser ou não bilíngue, relembremos o que ele disse pouco antes dessa pergunta em um trecho já abordado anteriormente (seção 4.1.3.1), quando questionado sobre o quanto ele acha que conhece da língua inglesa:

ahn:: é estranho:: a classificação assim. (.) digamos que eu sei me virar. eu acho que eu sei me virar muito bem. não falo fluentemente mas:: algum trecho de música, um trecho de filme assim, se eu prestar bastante atenção eu consigo entender o que eles querem dizer. mas eu lido melhor com texto. consigo extrair além da ideia principal, da informação central do texto, algumas informações também bem relevantes °assim° (.) digamos que eu sei me virar. muito bem. (quadro 17, l. 3-11).

Ele diz que consegue compreender algumas coisas que escuta em inglês e que tem um bom entendimento de textos escritos. Porém, em seguida, ao ser questionado quanto à condição de bilíngue, ele responde negativamente:

Quadro 29 - Trecho 3 da entrevista com o professor Fernando

01	Marina	você se considera bilíngue?
02	Fernando	não. só pelo fato de eu conseguir me virar com texto
03		assim, eu não me considero bilíngue (0.4) eu acho que eu
04		deveria ter um::: falar um pouco melhor sabe? eu acho que
05		eu deveria por exemplo fazer uma via:gem, ou se eu
06		encontrasse com algum estrangeiro >assim< e conversasse
07		comigo em inglês, eu acho que eu num sei o suficiente. eu
08		conseguiria entendê-lo, mas eu não conseguiria transmitir
09		as minhas informações.

O professor se justifica com base no Discurso de que “ser bilíngue é ser proficiente”, especialmente no que concerne à fala. Além disso, assim como a aluna Ana Elisa, ele considera que teria que pôr seu conhecimento da língua à prova

diante de um suposto “falante nativo”. Porém, diferentemente da aluna (que não sabe bem como seria esta situação para ela, apesar de se considerar bilíngue), Fernando acredita que não conseguiria estabelecer uma conversa, que compreenderia o que a pessoa dissesse, mas não saberia falar. Ele ignora que o próprio fato de compreender o que ouve já faz dele um conhecedor de inglês, alguém bilíngue.

4.1.4.6. Professor Evaldo

O professor Evaldo, com humor, também diz não se considerar bilíngue:

Quadro 30 - Trecho 3 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Marina	mas você se considera bilíngue?
02	Evaldo	↑NÃO de- <u>NUNCA</u>
03	Marina	não? hihihihihhihi
04	Evaldo	não considero nem uma língua direito, num sei falar nem
05		português hehehehehe
06	Marina	ah:: quê ↑isso hahahaha
07	Evaldo	hahahahaha não, mas dá pra me <u>virar</u> . eu entendo algumas
08		coisas. eu acredito que se eu tivesse >por exemplo< se eu
09		ficasse morando fora em um a::no eu acho que já:::=
10	Marina	=dava
11	Evaldo	ah::: já.°com certeza desembolaria bem.
12	Marina	aham.
13	Evaldo	entendeu? que a questão eu acho que é da prática né. da
14		língua, você <u>viver</u> a língua.
15	Marina	aham.

Evaldo brinca com o Discurso do senso comum que criticara pouco antes na mesma entrevista: “não considero nem uma língua direito, num sei falar nem português” (l. 4-5). Em seguida, ele diz que “dá pra se virar”. Mais uma vez, percebemos a atribuição da bilinguagem a um certo grau de proficiência na língua.

Depois, o professor acrescenta que poderia se tornar bilíngue somando o que já sabe ao que aprenderia se morasse por um ano em um país em que se falasse inglês predominantemente. Assim, podemos dizer que ele acredita na eficácia da aprendizagem por imersão.

4.1.4.7. Professora de inglês Janice

Janice, por sua vez, foi rápida e objetiva em sua resposta sobre se considerar bilíngue:

Quadro 31 - Trecho 2 da entrevista com a professora de inglês Janice

01	Marina	e::: você se considera bilíngue?
02	Janice	considero.

Diferentemente dos outros entrevistados, a professora não fez considerações sobre o assunto. Essa forma de responder não foi usada por ela apenas diante dessa pergunta. Como já dissemos anteriormente, Janice procedeu dessa maneira em grande parte da entrevista, como se estivesse em posição de defesa e quisesse que o momento acabasse logo.

No entanto, ainda que não tenha comentado a pergunta, destacamos que a resposta foi afirmativa – a professora se considera bilíngue.

4.1.4.8. Professora de inglês Catiane

Quanto à professora Catiane, a pergunta se estendeu, também, à condição do filho:

Quadro 32 - Trecho 4 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	aham. e você se considera bilíngue?
02	Catiane	ah::: me considero bilíngue porque eu consigo me fazer
03		entender em outra língua.
04	Marina	e o seu filho também?
05	Catiane	é: ele também se faz entender. apesar de ele ter que
06		melhorar. eu também tenho que melhorar muito, mas dá pras
07		pessoas entenderem a gente entendeu?

Catiane justifica o fato de se considerar bilíngue: “porque eu consigo me fazer entender em outra língua.” (l. 2-3). Essa justificativa mostra sua insatisfação com o que sabe de inglês. A professora diz o mesmo sobre o filho, acrescentando que tanto ele quanto ela precisam “melhorar”. Há, em geral, uma certa confusão que mistura bilingualidade e proficiência do indivíduo – o Discurso de que “bilíngue é proficiente na segunda língua”. Vale lembrar, considerando o

pensamento de Valdés (apud HEYE, 2001, p. 38), que o fato de uma pessoa ser bilíngue, não a torna automaticamente “ambilíngue”, isto é, alguém que apresenta uma competência nativa em duas línguas, mas enquadra tal indivíduo como sendo um ser bilíngue de um certo tipo específico. Compreendemos, assim, que o próprio fato de a comunicação ser estabelecida em outra língua faz dos falantes pessoas bilíngues.

4.1.5. Sobre uma possível “educação bilíngue”

Nesta seção, terão destaque os trechos das entrevistas relativos ao que os participantes pensam sobre a educação bilíngue e sobre uma possível implantação dessa forma de ensino desde o ensino fundamental I nas escolas, inclusive na rede pública (visto que o que hoje se tem é o ensino de inglês tradicional a partir do segundo ciclo, isto é, do sexto ano).

4.1.5.1. Aluna Ana Elisa

Neste trecho, a aluna Ana Elisa é, primeiramente, questionada sobre a idade com que gostaria de ter começado a aprender inglês formalmente. Não foi feita uma pergunta direta sobre educação bilíngue pelo fato de considerarmos que ela ainda não estaria a par do que exatamente seria isso, de como funcionaria. Sabemos que essa forma de ensino não se refere ao simples fato de aprender mais cedo (aliás, este nem é um pré-requisito), mas quisemos saber se ela gostaria de ter tido, antes, o acesso que tem hoje ao conteúdo de inglês (como a compreensão de canções, por exemplo).

Quadro 33 - Trecho 4 da entrevista com a aluna Ana Elisa

01	Marina	How old would you like to have learned English?(0.8) at-
02		at- which age? (0.4) i learned (.) i learned english,
03		(0.4) °my question is not good° i started to learn english
04		at nine years old. and how old would YOU like to- to have
05		learned?
06	Ana	>num se-< olha (.) eu num sei (inint.) eu sempre gostei.
07	Elisa	↑não, porque eu nunca gostei de música diferente a não ser
08		em inglês- não, eu come- quando eu tinha uns sete anos,
09		oito anos (.) eu gostava muito de música sertaneja.
10		↑quando eu come- aí eu comecei a estudar quando eu tinha

11		uns nove anos também, nessa idade, por aí. comecei a
12		gostar- eu não entendia, mas sempre gostei de inglês, as
13		ba- a música. depois eu comecei a gostar da cultu::ra (.)
14		e isso me levou um pouco pra língua, entendeu? e eu acho
15		que >depois que eu comecei< a estudar inglês, que foi
16		↑qua:ndo, aí sim, eu consegui::: (.) acho que foi quando
17		começou mesmo, acho que lá pros dez anos, quando eu tava
18		no sexto ano por aí que eu comecei mesmo. que aí depois
19		num parou. aí de mú:sica eu fui pra ví:deo e fui pra
20		sé:rie e fui pra li:vro que vinha de lá:::
21	Marina	E você gostaria de ter aprendido com que idade?
22	Ana	ai >eu queria ter aprendido quando era pequena< (.) bem
23	Elisa	pequeninha, com cinco anos, quem me dera se eu pudesse
24		ter tido aula toda em inglês.
25	Marina	cê acha- cê acha que hoje você saberia mais ainda.
26	Ana	aham, com certeza. eu acho que eu teria- seria mais fácil
27	Elisa	pra mim também.

Ana Elisa parece ter entendido a pergunta (elaborada de um modo um tanto confuso) como se fosse sobre a idade em que começou a aprender inglês, não a idade em que gostaria de aprender. Então, ela diz que acredita ter começado com cerca de nove anos e que seu aprendizado se intensificou a partir do momento em que começou a estudar formalmente a língua.

Ressaltamos o fato de ela dizer “comecei a gostar da cultu::ra” (l. 13). Ela parece vincular o inglês a uma cultura específica e a um país ou local específico, como podemos notar a partir do uso de “lá” no trecho: “aí de mú:sica eu fui pra ví:deo e fui pra sé:rie e fui pra li:vro que vinha de lá:::” (l. 19-20). Este “lá” também pode ser visto como “de fora”, “exterior”. O interessante é a aluna considerar este lugar como “do outro”, que lhe é alheio, o que faz com que a língua também pertença a este lugar que não é o seu.

Em seguida, foi feita a pergunta em português e elaborada de maneira mais clara sobre a idade em que Ana Elisa gostaria de ter aprendido inglês. Então, ela responde que desde pequena, aos cinco anos, e acrescenta: “quem me dera se eu pudesse ter tido aula toda em inglês.” (l. 23-24). Entendemos, a partir de sua resposta, que lhe agradaria ter tido educação bilíngue na escola desde os primeiros anos do ensino fundamental.

4.1.5.2. Aluna Clarice

Assim como no caso da aluna Ana Elisa, não entramos em detalhes quanto à educação bilíngue. Primeiramente, foi feita uma pergunta relacionada ao que Clarice gostaria que tivesse sido diferente quanto ao seu ensino escolar; depois, ela foi questionada se queria ter aprendido inglês mais cedo:

Quadro 34 - Trecho 7 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	pensa >assim< no quê que:: no quê que você gostaria
02		que tivesse sido diferente >assim< no:: no tempo que
03		você estudou, até hoje, na parte da escola. como você
04		acha que poderia ter sido diferente pra te ajudar
05		mais?
06	Clarice	eu acho que::: no:: ao longo de todos os anos, a
07		maioria do:: de tudo que a gente tava aprendendo, a
08		maioria era relativa aos exercícios do livro, que não
09		era algo ruim↓ mas que podia >tipo< varia::r, fala::r,
10		fazer aulas eh::: falan::do mesmo.
11	Marina	suas professoras falavam pouco em inglês? falavam mais
12		em português?
13	Clarice	isso. elas falavam mais em português. eu acho que
14		devia fazer aula diferente >tipo< experimentar diálogo
15		entre os alunos, com aquilo que já tinha aprendido,
16		acho que mais isso. teria ajudado mais.
17	Marina	você gostaria de ter aprendido desde criancinha por
18		exemplo?
19	Clarice	↑SIM
20	Marina	uhum.
21	Clarice	mas eu nunca tive a oportunidade, ma::s depo::is que
22		eu fui crescen::do e tive mais oportunidade de ver as
23		coisas legendadas, que eu escutava as coisas que eles
24		pronunciavam, e comecei a entender as músicas e tal,
25		que eu aprendi mais. mas se eu pudesse ter aprendido
26		desde pequenininha, eu queria.
27	Marina	entendi.

Quanto ao que Clarice considera que poderia ter sido diferente no inglês da escola, ela destaca principalmente a questão da fala. O que ela propõe (“experimentar diálogo entre os alunos, com aquilo que já tinha aprendido”, l. 14-15) é um exercício um tanto artificial, aparentemente com base em *role plays*, que não classificamos como ruim, mas trata-se de uma encenação, algo não espontâneo. Como a aluna mesma disse anteriormente, ela teve aulas de inglês apenas na escola, e não teve, por exemplo, aulas em que o professor falasse

predominantemente em inglês e os alunos fossem também incentivados a isso. Desse modo, o que ela propõe parece ser o que ela imagina como o mais próximo de “aula ideal” para ela, já que não conhece outras formas de ensino.

Depois, Clarice conta que gostaria de ter aprendido inglês desde pequenininha, mas não teve essa oportunidade. Pelo que ela diz sobre vídeos e músicas, parece que entende que já teria tido acesso a mais coisas que gostava se já conhecesse a língua há mais tempo.

4.1.5.3. Aluna Vanderci

No trecho abaixo, Vanderci fala sobre quando gostaria de ter começado a aprender inglês e explica seu modo de pensar sobre o assunto.

Quadro 35 - Trecho 4 da entrevista com a aluna Vanderci

01	Marina	uhum. e cê gosta de inglês?
02	Vanderci	gosto.
03	Marina	cê queria saber mais? ou você acha que sabe o
04		suficien::te
05	Vanderci	não, eu queria saber mais, porque aprender mais nunca é
06		demais >assim< sabe?
07	Marina	entendi. você queria ter aprendido com quantos anos?
08	Vanderci	ah:: desde molequinha. desde dois aninhos eu podia falar
09		inglês °assim°. nascer falando inglês. acho o máximo.
10	Marina	cê ia gostar por exemplo então que tivesse uma educação
11		bilíngue na escola? e aí vc já tivesse inglês desde os
12		primeiros aninhos?
13	Vanderci	sim, por causa que é bom, por causa que desde criança as
14		pessoas pode ter noção >assim< do que é o inglês. não ia
15		ficar assim 'no::ssa' inglês chegou no primeiro ano
16		'no::ssa, quê isso, inglês, vey'
17	Marina	hihihihihi
18	Vanderci	tem gente que fala 'no::ssa, inglê::s, no::ssa senho:ra,
19		difí::cil'. eu mesma era assim, falava 'no::ssa senho:ra,
20		já sei que eu vou repetir nessa'
21	Marina	entendi hihihihi

A princípio, Vanderci diz que gostaria de saber mais inglês e se apoia no Discurso de que “aprender mais nunca é demais” (l. 5-6). Depois, questionada se gostaria de ter aprendido mais nova, diz que “desde os dois aninhos”, “nascer falando inglês”, e completa: “acho o máximo.” (l. 8-9). Essa consideração ao final de sua fala pode estar ligada ao *status* que tem um falante de inglês em um contexto

em que poucos conhecem bem essa língua (e/ou poucos acreditam conhecer), o que nos remete ao Discurso de “monolinguismo” comum no Brasil.

Em seguida, pergunto sobre uma possível “educação bilíngue”, mas sem dar muita importância ao uso dessas palavras específicas, já que Vanderci, como vimos (seção 4.1.4.3), não sabia, por exemplo, o que era ser bilíngue, parecia não conhecer o termo. Consideramos, então, que ela esteja respondendo não com base no conceito desse tipo de ensino, mas no que foi dito em seguida, sobre aprender inglês desde os primeiros anos. Diante disso, ela responde afirmativamente e justifica dizendo que as pessoas não “estranhariam” mais tarde essa língua como muitas estranham na escola. Acreditamos que o que ela diz faça bastante sentido se pensarmos que as crianças se arriscam mais na língua, são menos conscientes e mais intuitivas, como na aprendizagem da primeira língua mesmo, já os adultos podem apresentar, em geral, maior resistência e menos segurança.

4.1.5.4. Aluno Giovani

No trecho abaixo, Giovani conta que gostaria de ter estudado onde houvesse educação bilíngue:

Quadro 36 - Trecho 4 da entrevista com o aluno Giovani

01	Marina	<i>and how old would you like to have learned english?</i>
02	Giovani	<i>ah:: ah::: at which age would i like to know english?</i>
03	Marina	<i>yes. if you could- if you could=</i>
04	Giovani	<i>=if i could choose?</i>
05	Marina	<i>yeah.</i>
06	Giovani	<i>well, since i was born.</i>
07	Marina	<i>hihihi ok. so, you would like to have ah:: bilingual</i>
08		<i>education, for example</i>
09	Giovani	<i>↑yeah, i'd ↑love, >like< i love english since i was a kid.</i>
10		<i>because i had my cousins an::d i just love English (.) ah::</i>
11		<i>and this english made me love more things, like music. i</i>
12		<i>love music. i can't live without music. i sing all the</i>
13		<i>↑time. everybody says 'shut ↑up' but i still sing. with</i>
14		<i>english i can understand what they are saying in the songs,</i>
15		<i>how beautiful are the songs °some of them° hhhh bu:t (.)</i>
16		<i>yeah, i think english (inint.) me a lot of things in my</i>
17		<i>life. >like< my mom:: she bought something in an american</i>
18		<i>shop, by internet, and '↑oh, can you help me?' °and i°</i>
19		<i>'↑oh, ok'. i became the google translator in my house hhhh</i>
20		<i>something like that</i>
21	Marina	<i>hihihihi</i>

Quando questionado sobre a idade com que gostaria de ter aprendido inglês, Giovani responde que desde o nascimento. Esta resposta nos levou à próxima pergunta sobre educação bilíngue. Giovani diz que gostaria de ter tido a oportunidade de estudar a partir dessa forma de ensino, mas não entra em detalhes. O aluno justifica o que afirmou dizendo o quanto a língua inglesa sempre fez parte de sua vida nas mais diversas atividades cotidianas.

Destacamos que, mais uma vez, Giovani se orgulha de ser um falante de inglês, especialmente diante de outras pessoas que não conhecem a língua da mesma maneira que ele: no exemplo deste trecho, ele auxilia sua mãe nas compras internacionais pela internet.

4.1.5.5. Professor Fernando

Lembramos que, como vimos na seção 4.1.4.5, o professor Fernando não se considera bilíngue, apesar de afirmar que, em geral, compreende bem o que ouve, assim como textos escritos. Considerando essa resposta, foi feita a ele a pergunta sobre querer ser bilíngue, isto é, se ele gostaria de ser:

Quadro 37 - Trecho 4 da entrevista com o professor Fernando

01	Marina	e você queria ser bilíngue? ou você acha que não↓ que
02		tá tranquilo assim.
03	Fernando	eu gostaria muito. (.) mas eu acho que, no momento,
04		como adulto, eu acho mais difícil pra gente aprender
05		uma língua, a gente tem uma resistência maior. mas eu
06		tinha muita vontade de ser bilíngue sim.
07		principalmente no inglês.
08	Marina	e cê queria ter aprendido com que idade? ter começado
09		com que idade?
10	Fernando	eu acho que::: acho que <u>no máximo</u> , eu deveria tá
11		aprendendo quando a gente ingressa no ensino
12		fundamental. acho que desde a primeira série, hoje com
13		seis anos, eu acho fundamental. (.)muito novo, eu acho
14		que até antes disso, eu não sei, poderia causar até
15		um:: uma dificuldade sabe? na criança, pra aprender
16		simultaneamente o português, o inglês, acho que
17		ela::: seria informação demais. ou uma outra língua
18		né? estrangeira. mas eu acho que:: a partir do ensino
19		fundamental.
((outros assuntos))		
21	Marina	e o que você acha daquilo que eu te falei da educação
22		bilíngue? >assim< o que você acha de se as crianças

23		começassem a aprender desde o primeiro ano do ensino
24		fundamental por exemplo? com uma educação bilíngue?
25	Fernando	eh::: é complica::do (.) porque você::: ao mesmo tempo
26		que é necessário, é fundamental que hoje em dia se
27		saiba uma segunda língua, principalmente o inglês °eu
28		acho que, se fosse adotado o ensino bilíngue, seria
29		para o ensino de inglês, por ser uma língua universal°
30		mas, ao mesmo tempo, é um assunto delicado porque você
31		mexe com:: até com uma soberania de uma nação (.) o
32		brasil, ele não é, na sua estrutura em si, um país
33		bilíngue, aonde você tem que aprender °igual por
34		exemplo na suíça que você fala três línguas e faz
35		parte do dia a dia do país° aqui a influência
36		estadunidense é muito grande, mas eu não sei se isso
37		seria o necessário pra você ter o estudo bilíngue.
38		embora seja fundamental que se saiba o inglês (0.4)
39		mas eu não sei se seria a tal ponto de você inseri-lo
40		até numa grade da::: da rede pública mesmo sabe? é um
41		assunto delicado. eu acho que:: digamos que, no ensino
42		médio, talvez seria interessante. a partir do ensino
43		médio, dos anos finais do ensino fundamental. mas eu
44		não sei se, desde o início do fundamental, se o aluno
45		deveria ter mesmo o inglês.
46	Marina	cê fala talvez mesmo pela questão da maturidade?
47	Fernando	é, pois é, a questão da maturidade, do discernimento,
48		dele saber realmente se ele vai querer aquilo. porque
49		você falar numa educação bilíngue é como se você
50		dissesse que ele é obrigatório, o inglês. digamos que
51		ele é importantíssimo. se você quiser uma ascensão,
52		uma progressão na sua carreira, é fundamental que você
53		saiba, mas eu não vejo >assim< ao ponto de você
54		obrigar o aluno a saber. você obrigar um brasileiro a
55		saber.

O professor diz que gostaria, sim, de ser bilíngue, e acredita que isso seria mais fácil se ele tivesse aprendido outra língua quando mais jovem: “como adulto, eu acho mais difícil pra gente aprender uma língua, a gente tem uma resistência maior.” (l. 4-5).

Quanto à idade com que gostaria de ter começado a aprender inglês, Fernando diz que aos seis anos, no início do ensino fundamental, seria uma boa idade. E destaca o que pensa sobre o bilinguismo antes dessa faixa etária: “muito novo, eu acho que até antes disso, eu não sei, poderia causar até um:: uma dificuldade sabe?” (l. 13-15). O professor deixa transparecer em sua fala um Discurso muito comum no Brasil, tido por muitos como um país monolíngue, de que a exposição de uma criança a mais de uma língua pode lhe causar algum dano. A cultura monolíngue gera em muitas pessoas um olhar de exotismo sobre o

bilinguismo, que é algo natural e que, em alguns países reconhecidamente (pelo senso comum) multilíngues, o contato das crianças com mais de uma língua é constante, como o próprio professor parece ter ciência, já que cita o multilinguismo da Suíça. Ele sabe disso, mas não vê uma situação e outra como semelhantes.

Apesar de ter dito que gostaria de ser bilíngue e que aos seis anos seria uma boa idade para começar o processo de aquisição da segunda língua, Fernando se mostra resistente quanto à implantação de uma educação bilíngue na escola pública. Ele vincula a língua inglesa a um país específico (“aqui a influência estadunidense é muito grande” l. 35-36), contradizendo o que havia dito sobre o fato de o inglês ser uma língua universal. Desse modo, o ensino bilíngue seria, para ele, como uma submissão declarada aos Estados Unidos.

O professor coloca, também, a implantação da educação bilíngue como uma “obrigatoriedade” para o aluno, algo negativo, ou seja, como algo ruim que lhe é imposto, não vê esse ensino como um direito do aluno, nem como uma forma de promoção de igualdade no acesso a informações, nem mesmo como uma forma de construção de cidadania e identidade cultural perante o mundo. Esse ponto de vista pode estar relacionado com a confusão entre direitos e deveres que por vezes acontece no Brasil, como é o caso do voto, que é visto como direito do cidadão, mas é ao mesmo tempo um dever. Se um eleitor deixa de votar, precisa se justificar ou é punido. De modo semelhante, frequentar as disciplinas da escola, embora seja um direito dos alunos, é também um dever, cuja falta os sujeita à reprovação.

Assim, Fernando refaz suas considerações sobre a idade ideal, colocando o ensino médio como um momento em que o aluno tem mais discernimento para escolher se quer ou não aprender outra língua e, caso queira, não se submeta a um suposto país vinculado a ela.

Além disso, Fernando vê a aquisição de uma segunda língua com base no Discurso do “utilitarismo”: “se você quiser uma ascensão, uma progressão na sua carreira, é fundamental que você saiba” (l. 51-53).

4.1.5.6. Vice-diretor e professor Evaldo

No trecho a seguir, Evaldo fala sobre a faixa etária que considera como ideal para o início da aprendizagem de língua inglesa e sobre o que acha de uma possível implantação de uma educação bilíngue na escola pública:

Quadro 38 - Trecho 4 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Marina	e você considera que cê aprendeu inglês com que idade?
02	Evaldo	com que- que eu aprendi, eu acho que eu nunca aprendi
03		direito hehehe
04	Marina	hahahaha não, não fala assim
05	Evaldo	vou falar assim "eu não aprendi" hahaha
06	Marina	ah, não hhhhh
07	Evaldo	não, eu tive conta:to >assim< com a lí:ngua, despertando
08		maior interesse- <u>estudando</u> . vamo botar assim então.
09		quando eu fui estudar >por exemplo< quando eu fiz esse
10		cu:urso, eu tinha o quê quinze anos. quatorze quinze
11		anos. °foi nessa faixa etária° . assim, lógico que eu já
12		tive contato <u>antes</u> , mas com >quatorze quinze anos< que
13		eu fui é:: de fato: aprofunda::r mais e tal, mas não-
14		hoje eu não sei.
15	Marina	entendi
16	Evaldo	eh, eu num <u>falo</u> né. °igual eu te falei, num sou° (0.3)
17	Marina	tá. se você tivesse assim que- se você pudesse trocar a
18		idade que você aprendeu, cê: escolheria (.) que idade,
19		assim?
20	Evaldo	(2.0) Olha (.) eu tive um professor na faculdade, ele
21		era professor de da área de [(disciplina de Ciências
22		Humanas)], que é o [(nome do professor)]. e fui aluno
23		do: filho dele >ó, fui aluno do filho dele é ótimo< fui
24		professor do filho dele. fui aluno dele e professor do
25		filho dele. o [(nome do professor)] fez pós-graduação na
26		alemanha, então ele falava fluentemente o alemão e o
27		inglês, (0.6) francês,
28	Marina	poxa::
29	Evaldo	o cara é um monstro. e mais >obviamente< o português.
30		então, o quê que ele fez. com os filhos dele °ele tem
31		dois filhos. (0.3) como esse menino que eu dei aula ele
32		pelo menos fez isso.° ele só falava em alemão. desde
33		pequeno. (.) então resultado. a mulher dele falava em
34		português °normal° e ele só falava alemão com os
35		meninos. desde criança. então o menino cresceu bilíngue.
36		(0.5) hoje o menino fala (.) alemão, provavelmente o
37		inglês né, porque são línguas muito próximas assim, e o
38		português. aí eu penso que então a idade ideal seria
39		essa.
40	Marina	uhum.

41	Evaldo	só que é::: o cara fez uma experiência sociológica com o
42		filho né? porque poderia dar um nó na cabeça do filho
43		dele. porque cê imagina. todo mundo fala uma língua e
44		seu pai só fala um troço estranho. hhhh
45	Marina	hhhhh e o quê que você acha assim se tivesse educação
46		bilíngue na escola pública, por exemplo? se as crianças
47		começassem a aprender desde o primeiro ano do ensino
48		fundamental.
49	Evaldo	eu acho que seria interessante °ué°. seria interessante.
50		mas como é que ia ser essa continuidade do trabalho?
51		esse é que é o problema.
52	Marina	pois é né=
53	Evaldo	=porque em todas as áreas você tem às vezes aquela coisa
54		né do- por exemplo, agora eu pego um professor bom. e
55		depois acontece de eu pegar um professor que [(faz um
56		barulho com a boca e gesto com mão fechada e polegar
57		para baixo)].
58	Marina	é, porque, na verdade, a proposta é=
59	Evaldo	=cê sabe melhor que eu que tem professor público de
60		inglês que dá verbo <i>to be</i> pra todas as séries.
61	Marina	hhhh eles me contam. ((referindo-me aos alunos))
62	Evaldo	o cara dá verbo <i>to be</i> do quinto ano ao terceiro
63		científico >quer dizer< o cara só sabe aquilo. até essa
64		aula eu dou né haha

A princípio, Evaldo brinca que não “aprendeu” inglês. Depois, falando seriamente, diz que conheceu melhor a língua inglesa quando fez o curso particular, quando tinha cerca de 15 anos.

Diante da pergunta sobre a idade com que gostaria de ter começado a aprender a língua, ele não responde diretamente sobre si, mas sobre o que considera como ideal a partir de uma experiência de pessoas que ele conhece.

O vice-diretor mostra, a partir de suas considerações sobre o professor brasileiro que falou sempre em alemão com o filho, o Discurso que também se fez presente na fala do professor Fernando (seção 4.1.5.5), de que o bilinguismo pode ser prejudicial para crianças pequenas.

Sobre a educação bilíngue na escola pública, Evaldo considera como algo positivo, porém, destaca um ponto importante no que diz respeito à implantação de um ensino nesses moldes: a formação dos professores e sua capacitação para tal.

4.1.5.7. Professora de inglês Janice

No trecho a seguir, Janice se coloca de acordo com a implantação da educação bilíngue na escola pública:

Quadro 39 - Trecho 3 da entrevista com a professora de inglês Janice

01	Marina	eh::: e o quê que você acha sobre a possibilidade de
02		educação bilíngue na escola pública por exemplo? uma
03		educação bilíngue >tipo< desde:: os pequeninhos.
04	Janice	eu acho que deveria ser inserido. desde pequenininho.
05		acho bom.
06	Marina	cê acha que funcionaria?
07	Janice	a partir do terceiro ano, num precisaria nem ser do
08		primeiro. terceiro ano tá? que aí inseria o quarto e o
09		quinto também.
10	Marina	cê acha que funcionaria assim? aqui na escola pública?
11		não necessariamente aqui, mas na escola pública: em
12		geral.
13	Janice	é, funcionaria. porque os pequeninhos entendem mais
14		como uma diversão né? Palavri:nhas, mú:sicas. acho que
15		eles gostariam até mais.
16	Marina	entendi. você considera que cê aprendeu inglês com
17		quantos anos?
18	Janice	quantos anos? (.) fiz mais de dez anos de inglês. até
19		hoje eu estudo. pra mim você não pára.
20	Marina	mas- mas cê lembra quando cê começou?
21	Janice	comecei com 18 anos. comecei mais velha.
22	Marina	mas aí na escola=
23	Janice	=na escola o inglês é muito fraco.
24	Marina	ah tá.
25	Janice	não tem conversação, não tem nada. num tem laboratório,
26		num tem nada.
((outro assunto))		
27	Marina	uhum. eh::: com quantos anos cê gostaria de ter aprendido
28		inglês?
29	Janice	acho que a pessoa pode começar com:: tranquilamente com
30		12 anos. a estudar. chega na faculdade já tá mais::
31		preparado.
32	Marina	cê gostaria de ter aprendido com::
33	Janice	sim. com 12.
34	Marina	entendi.

Primeiramente, Janice diz que os alunos poderiam aprender inglês “desde:: os pequeninhos” (l. 3). Depois estabelece uma faixa etária inicial: alunos do 3º ano do ensino fundamental, quando as crianças têm cerca de 9 anos de idade. Porém, não sabemos como ela entende o funcionamento de um ensino bilíngue, já que parece reduzi-lo a “palavri:nhas, mú:sicas” (l. 14).

Em seguida, diante da pergunta sobre a idade com que teria aprendido inglês, a professora parece ter entendido como se eu a questionasse sobre por quanto anos ela teria estudado a língua ao longo de sua vida: “fiz mais de dez anos de inglês. até hoje eu estudo. pra mim você não pára.” (l. 18-19). Depois, fui mais clara e ela compreendeu, respondendo que teria começado a aprender aos 18 anos. Quando menciono a aprendizagem escolar e ela interrompe: “=na escola o inglês é muito fraco.” (l. 23). Esta poderia ser simplesmente a opinião da professora quanto aos próprios anos como aluna da educação básica, porém, ela usa o tempo presente: “é muito fraco”. Isso indica a utilização de um Discurso que ela toma como universal, atemporal, que inclui a própria maneira como leciona. No entanto, ela não atribui a fraqueza de hoje a si, e sim a características físicas e estruturais da(s) escola(s): “não tem conversação, não tem nada. num tem laboratório, num tem nada.” (l. 25-26).

Então, quando questionada sobre a idade com que gostaria de ter começado a aprender inglês, Janice respondeu que com 12 anos. Mesmo ela tendo escolhido cerca de 9 anos para as crianças quando falávamos de educação bilíngue, ela considera 12 anos como ideal para si.

4.1.5.8. Professora de inglês Catiane

Este trecho trata de duas questões acerca da educação bilíngue: (i) se a professora gostaria de ter estudado a partir deste tipo de ensino e (ii) o que ela acha de uma possível implantação da educação bilíngue na escola pública:

Quadro 40 - Trecho 5 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	você gostaria de ter por exemplo estudado em um lugar bilíngue? cê acha que isso::
02		
03	Catiane	ah gostaria. ia ser interessante. não sei direito como é que é, não, mas ia ser interessante.
04		
05	Marina	aham. é porque eu penso assim:: como seria se por exemplo na- na própria escola pública as crianças pudessem ter acesso ao ensino bilíngue desde os primeiros anos >assim< dos anos iniciais. se isso faria alguma diferença depois >assim< né
06		
07		
08		
09		
10	Catiane	uhum.
11	Marina	e você acha que isso chegaria a funcionar aqui, por exemplo, na escola pública? °não aqui necessariamente° mas em uma escola pública?
12		
13		

14	Catiane	ah::: eu acho que::: não se::i. eu acho que:: não sei.
15		tem- tem um >por exemplo< lá no ((nome de um colégio
16		vinculado à ufjf)), eu acho que do jeito que eles fazem
17		lá funciona melhor. que eles separam as- as turmas, cê
18		sabe como é no ((nome do colégio)?
19	Marina	nã::o
20	Catiane	eles separam as turmas, as professoras de inglês lá elas
21		não dão aula necessariamente pra turma. eles separam as
22		turmas por nível de inglês entendeu?
23	Marina	ah:: tá:
24	Catiane	eu acho que funciona melhor porque quando você pega todo
25		mundo- >igual< <u>trinta</u> e cinco alunos. cê pega muita
26		gente que:: que não quer mesmo sabe?
27	Marina	aham.
28	Catiane	e::: e inglês não é todo mundo que::: acho que língua
29		não é pra todo mundo não, sabe? não é todo mundo que é
30		obrigado a saber. tem gente que <u>num quer</u> . às vezes tem
31		umas mães falando comigo '↑a::i meu filho tá- fico
32		lutando pra ele fazer um cursinho, ele vai, fica matando
33		aula'. a vontade que dá de falar é 'TIRA ELE' (.) sabe?
34		'para de ficar gastando seu dinheiro à toa, ele vai
35		ficar a vida inteira matando aula, <u>ele não quer</u> . gasta
36		dinheiro com outra coisa' (.) sabe? tem gente que não
37		quer. que não gosta. vai ver a pessoa tem esse direito.
38		ela não quer saber disso. hoje em dia dá pra você se
39		virar bem. esses dias eu fui com a minha mãe eh::: a
40		gente foi visitar meu irmão lá na hungria. ele tá
41		fazendo o <i>ciência sem fronteiras</i> .
42	Marina	↑gente hihihih
43	Catiane	aí eh:: a gente passou em paris, em um monte de lugar. e
44		minha mãe num fala nada, em língua <u>nenhuma</u> . sabe?
45		hihihih
46	Marina	hihihih
47	Catiane	minha mãe conseguiu se virar tranquilo. tem- tem
48		tradutor no celular. quando cê vai no supermercado, é só
49		cê digitar lá, e o húngaro é uma língua <u>terrível</u> . e lá
50		na hungria as pessoas não costumam falar muito inglês
51		também. então >assim< deu pra se virar. cê num precisa
52		<u>necessariamente</u> falar inglês pra viajar sabe? dá pra::
53		tem os recursos. então eu acho que o inglês ele teria
54		que ser pra quem quer.
55	Marina	entendi.
56	Catiane	mesmo. deveria ter umas turmas aqui- de fazer um
57		nivelamento e ter umas turmas aqui pras crianças que
58		quisessem estudar. eu acho que deveria ser assim. porque
59		com turma lotada assim também não funciona muito bem né?

A princípio, a professora diz que gostaria de ter estudado em uma escola bilíngue, apesar de dizer que não sabe bem como esse tipo de ensino se estabelece. Em seguida, questionada sobre inserir a educação bilíngue em escola

pública, como na Delfim Moreira, ela hesita e, depois, dá uma outra sugestão, que inclui prova de nivelamento e separação das turmas de acordo com o resultado. Ela acredita que nem todo mundo quer aprender inglês, mas vai além desse pensamento, evocando o Discurso de que “língua não é pra todo mundo” (l. 28-29), e parece fazer um reparo em seguida: “não é todo mundo que é obrigado a saber.” (l. 29-30). Há uma diferença entre essas duas falas: nesta se fala em obrigatoriedade, o que dá um peso negativo a algo que, na verdade seria positivo, uma porta de acesso a mais informações, maior inclusão no mundo (como dissemos anteriormente, direito e dever por vezes se confundem na sociedade e na cultura brasileiras); já aquela remete ao Discurso do “dom”, de modo que a aprendizagem de outra língua seria restrita a quem nascesse com aptidão para tal (vale lembrar, aqui, a ideia de Giovani sobre sua aquisição de inglês, como “gift”).

Ainda no âmbito da “obrigação”, Catiane fala sobre as mães que insistem em forçar seus filhos a aprenderem inglês, quando esses não querem. De fato, vários fatores podem desestimular um aluno e dificultar seu aprendizado. Exemplo disso é o próprio filho da professora, que gosta de inglês e tem uma relação com a língua que envolve afeto, mas não tem se adaptado bem ao cursinho em que estuda. É claro que uma criança pode não gostar de “estudar” uma língua mesmo que esteja nas condições mais ideais possíveis. No entanto, acreditamos que uma educação bilíngue desde os anos iniciais do ensino fundamental tornaria essa aquisição tão natural que dificilmente geraria no aluno esse desgaste ou mesmo aversão em relação à língua. Em um ensino nesses moldes, uma criança poderia não gostar de alguns conteúdos abordados, como os relacionados a matemática ou história, por exemplo, mas a língua seria apenas o meio através do qual seriam estudados os conteúdos, não seria apenas uma disciplina meramente metalinguística.

Depois, reconhece a existência do Discurso do “utilitarismo”, neste caso, de que é necessário aprender inglês para viajar ao exterior, mas o nega, contando que sua mãe não “precisou” de inglês durante uma viagem à Hungria.

4.1.6. Sobre a estrutura física da escola

As pessoas da escola Delfim Moreira entrevistadas para este trabalho foram unânimes em se dizer insatisfeitos com as condições físicas do prédio atual. Do

mesmo modo, todos disseram preferir o edifício anterior, fechado para reforma, mas reconhecem que estava em condições arriscadas e que a mudança, ainda que temporária, era necessária. Assim, selecionamos apenas alguns trechos referentes a esse assunto, como o da aluna Vanderci:

Quadro 41 - Trecho 5 da entrevista com a aluna Vanderci

01	Marina	e::: cê gosta do lugar, do prédio?
02	Vanderci	não.
03	Marina	cê acha:::
04	Vanderci	acho muito apertado, muito ruim, não tem estrutura pra
05		ter muito aluno. tipo, lá na sala tem coisa assim, já cai
06		da cadeira porque QUEBROU COMIGO hihhihi
07	Marina	nossa senhora. que ruim hihhihi
08	Vanderci	>assim< é muito ruim. Ee >assim< num tem me::sa direito
09		pra gente, a gente tem que ficar, tem quadro quebra::do.
10		não num gosto não.
11	Marina	cê chegou a estudar lá no outro? não né?
12	Vanderci	não. mas eu já fui lá. lá tem mais espaço. tipo, aqui a
13		gente tem que ficar na educação física dentro de sala de
14		aula. e educação física pra mim é o quê? fazer atividade
15		fora de sala, jogar futebol, nem isso tem. a gente fica o
16		quê? jogando xadrez. xadrez é de véi hihhihihi
17	Marina	hihihihi e lá na outra escola era melhor nesse sentido
18		assim? tinha mais estrutura?
19	Vanderci	é:: tinha qua::dra, tinha vá:rios jogo de educação
20		física, vá:rios jogo de olimpíadas pra gen::te, aqui num
21		tem nada.
22	Marina	entendi.

Segundo o relato, a aluna chegou a passar pelo constrangimento de cair de uma cadeira que se quebrou, e enumera outros problemas, como falta de espaço e quadros quebrados. Ela destaca o fato de o prédio atual não ter quadra para as aulas de educação física. A imagem a seguir corrobora esta afirmação:

Figura 3 - Alunos na aula de educação física na E. E. Delfim Moreira.



Sem quadra poliesportiva, alunos do 1º ano do ensino médio improvisam uma mesa de pingue-pongue na própria sala de aula, juntando carteiras e utilizando estojos como rede.

No trecho a seguir, o professor Evaldo, contando sua experiência como vice-diretor do período noturno, explicita alguns problemas enfrentados em relação às estruturas físicas que os prédios (o anterior e o atual) oferecem:

Quadro 42 - Trecho 5 da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Evaldo	>agora< em termos de estrutura de trabalho, é muito
02		complicado. não sei em outras escolas. a experiência que
03		eu tenho é de uma escola que passou por momentos
04		complica:dos, de mudan:ça, de sair de um local em que tava
05		caindo telhado, onde era só reclamação, é piso que quebra,
06		é vidro quebrado, é água, é falta de sala, é::: enfim.
07		tudo errado né? é muito problema. professor que fa:lta.
08		>professor faltando é em tudo quanto é escola< e aí vem
09		uma outra sede, que era a única que a gente podia ir,
10		porque não tinha opção. ou era vir pra cá ou era
11		descaracterizar a escola, porque o que torna o central
12		central é o fato de ele estar no centro. o nome já diz.
13	Marina	hihihihi
14	Evaldo	entã:::o hihihihi seria um <u>central</u> na periferia,
15		periférico, 'central da periferia tal'. num existe né? ia
16		descaracterizar a escola, a escola ia acabar. e o único
17		prédio que tinha era esse. feito numa pressão imen:::sa,
18		uma mudança corren::do. >quer dizer< aí viemos pra um

19		prédio que:: TAMBÉM é problemático. mas que é o único
20		local que tinha. (.) acabou que ficou com dois pepinos né?
21		um prédio antigo que não se reforma nunca e um prédio
22		antigo que também não vai reformar porque nem do estado é,
23		entã::o. mas enfim.
24	Marina	isso de alguma forma acaba afetando o ensino né?
25	Evaldo	DIRETAMENTE. afeta, porque o aluno desmotiva né? o
26		professor, muitas vezes também:: aqui eu falo que a gente
27		tem o que precisa pros alunos. que é sala de aula.
28	Marina	uhum.
29	Evaldo	isso realmente ninguém pode negar.
30	Marina	sim::
31	Evaldo	isso aí a gente tem. >agora< a gente não tem um espaço
32		físico por exemplo pra uma quadra. uma área de lazer
33		dentro da escola, a gente não tem esse espaço físico né?
34		isso aqui era uma faculdade. apesar de que aqui sempre
35		funcionou escola. desde a época do:: ((nome de um homem)),
36		°sei lá como é que chamava° então, >quer dizer<. mas
37		enfim. e::: então é:: são essas questões né? (.) que
38		complicam.
39	Marina	uhum. eh::: e voltando à coisa do inglês::
40	Evaldo	desabafei hihihih
41	Marina	NÃO hahahaha isso é importante também
42	Evaldo	hihihih

O vice-diretor reconhece a precariedade do prédio atual, mas explica, também, que a transferência para o local foi a solução encontrada frente à urgente necessidade de reforma do edifício anterior. Ele acredita que as condições do ambiente afetam o processo de ensino-aprendizagem em geral (não só de língua estrangeira), uma vez que estão relacionados à motivação dos principais envolvidos nesse sistema, alunos e professores: “porque o aluno desmotiva né? o professor, muitas vezes também” (l. 25).

No excerto abaixo, a professora de inglês Catiane menciona a ausência de alguns recursos que considera importantes para a sua disciplina, como televisores e computadores:

Quadro 43 - Trecho 6 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Catiane	não é muito legal. e em uma sala que não tem recurso
02		nenhum, não tem televisão, não tem computador, não tem
03		nada.
04	Marina	cê- cê chegou a dar aula na outra escola lá embaixo então
05		também né?
06	Catiane	aham. dei aula lá embaixo também.
07	Marina	e quê que cê acha >assim< de lá::: daqui:::
08	Catiane	ah, eu acho que o espaço aqui é pior:: e, depois que veio

09		pra cá, não sei o que aconteceu, deu uma desvalorizada tão
10		grande na escola sabe? a men- alguma coisa aconteceu na
11		mente desses meninos que:::
12	Marina	piorou °assim°
13	Catiane	piorou. parece até que é outra escola. parece que lá
14		embaixo era o delfim, aqui é uma outra coisa.
15	Marina	ah:: tá:::
16	Catiane	a escola lá embaixo não era a melhor coisa do mundo não.
17		tava cheia de problema também. mas tinha turma boa. eu
18		lembro que tinha- eu tinha o oito 'a', que era uma turma
19		boa mesmo. as turmas 'a' cê podia contar que era uma turma
20		boa. tinha um sete 'a' que também era turma <u>boa mesmo</u>
21		sabe? dessas que cê pede dever de casa e todo mundo faz.
22		assim sabe? igual uma escola particular mesmo. agora não
23		tem mais essa turma aqui em cima. não tem aquela turma boa
24		que cê pede alguma coisa e todo mundo faz. não existe mais
25		isso. aquela que cê entra e fala 'pô, a aula vai ser
26		legal'. não tem mais aqui.
27	Marina	entendi.
28	Catiane	aqui é:: eu num sei se::: se é esse prédio ruim >assim<
29		isso::: influencia um pouco na mentalidade. que os alunos
30		pioraram muito também. os alunos bons, muitos saíram
31		daqui. de vez em quando eu encontro com eles na rua sabe?

Na verdade, há duas salas com computadores na escola e, como ela mesma disse em outro momento da entrevista, já fez uso de uma delas com algumas turmas. No entanto, não se sente motivada a elaborar atividades que vão além da própria sala de aula, por acreditar que causa a si mesma um desgaste muito grande se comparado ao retorno em atenção, participação ou comportamento da turma.

A professora acredita que a mudança do local da escola provocou algo negativo nos alunos: “e, depois que veio pra cá, não sei o que aconteceu, deu uma desvalorizada tão grande na escola sabe? a men- alguma coisa aconteceu na mente desses meninos que:::” (l. 8-11).

Ela ressalta que o prédio anterior também tinha problemas (“a escola lá embaixo não era a melhor coisa do mundo não.”, l. 16), no entanto, considera que lá havia turmas melhores. Ela atribui o fato de as turmas terem piorado à queda de desempenho de alguns alunos e à saída de outros: “que os alunos pioraram muito também. os alunos bons, muitos saíram daqui. de vez em quando eu encontro com eles na rua sabe?” (l. 29-31).

4.1.7. O olhar das professoras de inglês sobre a própria fotografia: prática e perspectivas

Destacamos, nesta seção, momentos das entrevistas com as professoras de inglês Janice e Catiane em que elas refletem sobre a maneira como vêm o próprio trabalho, as condições que lhes estão disponíveis e a relação com os alunos, pais, gestores e governo(s).

4.1.7.1. Professora de inglês Janice

Este trecho mostra a conclusão da entrevista com a professora de inglês Janice, em qual ela fala, predominantemente, sobre sua insatisfação com o ensino da língua na escola:

Quadro 44 - Trecho 4 da entrevista com a professora de inglês Janice

01	Marina	mas- mas cê lembra quando cê começou?
02	Janice	comecei com 18 anos. comecei mais velha.
03	Marina	mas aí na escola:::
04	Janice	=na escola o inglês é muito fraco.
05	Marina	ah tá.
06	Janice	não tem conversação, não tem nada. num tem
07		laboratório, num tem nada.
08	Marina	cê acha que hoje ainda é um pouco assim?
09	Janice	si::m, sim
10	Marina	que a gente não consegue:::
11	Janice	sim.
12	Marina	dar tudo
13	Janice	acho que a falta de interesse é muito grande.
14	Marina	se não funciona o inglês hoje, cê acha que é por quê,
15		assim. se não é eficaz.
16	Janice	muito aluno numa sala de aula::, trabalhar as
17		habilidades é muito complica::do, alguns alunos são
18		interessados, poucos são interessados, a maioria não
19		é:: então, aí, não traz materia::l, um descaso muito
20		grande. eles num tem muita consciência ainda da
21		importância. isso atrapalha muito.
((outro assunto))		
22	Marina	você::: você pretende continuar até aposentar? a ser
23		professora de inglês? [cê pensa em outra coisa]
24	Janice	[não. não. num vejo:::] num
25		vejo meu ensino fluir não. muito, não. eu tenho muita
26		decepção. com a minha profissão. pela falta de
27		valorização:: pelas cobranças que você tem, as
28		cobranças que você nunca::: nunca tem volta, cê é
29		cobrado o tempo todo e nunca tem uma volta nisso. só

30		cobra, cobra de você e nunca tem uma volta. um
31		retorno:: tanto é que eu tô estudando pra concurso
32		público. se eu conseguir alguma coisa eu vou sair
33		daqui.
34	Marina	entendi. ah:: eu acho que é isso. tem alguma coisa
35		que você queira falar que eu não perguntei?
36	Janice	nã::o
37	Marina	então tá.
38	Janice	só acho que o ensino de inglês em escola pública, do
39		jeito que tá, nada funciona. famí::lia, falta de
40		participação da família, cobran::ça, os meninos tão
41		muito sem um ampa::ro também. social. a escola não dá
42		conta de tudo. professor não é obrigado a dar conta
43		de tudo. a gente num tem nem tempo pra isso. (.) né?
44		e isso tá fazendo com que o professor sobrecarregue
45		muito. e fiquem doentes.
46	Marina	Uhum.

Podemos perceber que a professora responde no presente a uma pergunta sobre seu passado (l. 1 e 3), sobre o ensino de inglês que teve durante a educação básica: “=na escola o inglês é muito fraco. [...] não tem conversação, não tem nada. num tem laboratório, num tem nada.” (l. 4-7). Dessa forma, ela considera que o inglês ensinado na escola quando era aluna e o que é ensinado hoje apresentam características semelhantes, de modo que não teriam ocorrido mudanças muito significativas ao longo dos anos. Essa interpretação se confirma em seguida, quando responde afirmativamente sobre achar que as características do passado ainda permanecem.

Depois de falar sobre a precariedade do ensino na escola atrelada a condições estruturais (laboratório) e à falta do trabalho de conversação (a quem ou a quê ela estaria atribuindo isso?), a professora menciona um motivo diferente para a não eficácia do inglês nesse contexto: a falta de interesse. Ela não diz a quem ela refere essa falta de interesse, se ao professor, à instituição, ao(s) governo(s) responsável(is) ou aos alunos. Entendemos que ela esteja falando sobre os alunos, até pela retomada do assunto “interesse” pouco adiante em sua fala.

Incentivada a falar mais sobre os fatores que contribuem para esse “não funcionamento” do inglês na escola, Janice também destaca o grande número de alunos por sala, o que dificulta determinadas atividades e sua supervisão: “trabalhar as habilidades é muito complica::do” (l. 16-17). Em seguida, reitera a questão do interesse dos alunos e do fato de eles não reconhecerem a importância

de conhecerem outra língua e, por isso, desvalorizarem as aulas: “então, aí, não traz matéria::l, um descaso muito grande. eles num tem muita consciência ainda da importância. isso atrapalha muito.” (l. 19-21).

Em nenhum momento ela fala sobre o próprio papel dentro desse sistema de ensino-aprendizagem. O Discurso da “falta de interesse” é comum entre os professores, até mesmo entre os alunos, como vimos nas entrevistas de Ana Elisa e Giovani. Esse Discurso é repetido pela professora já de um modo generalizado; como dissemos, ela não chega a especificar de quem é esse desinteresse.

Em seguida, Janice diz que não pretende continuar a carreira de professora de inglês: “num vejo meu ensino fluir não. muito, não. eu tenho muita decepção. com a minha profissão.” (l. 24-26). Ela, então, especifica os motivos de ter se decepcionado:

pela falta de valorização:: pelas cobranças que você tem, as cobranças que você nunca::: nunca tem volta, cê é cobrado o tempo todo e nunca tem uma volta nisso. só cobra, cobra de você e nunca tem uma volta. um retorno:: (l. 26-33).

Podemos notar que as palavras relacionadas à cobrança aparecem cinco vezes nesse pequeno trecho. Janice enfatiza, através da repetição, sua sensação de que muito lhe é exigido, mas não fala sobre quais seriam essas exigências e nem mesmo de quem elas partem. Este parece ser o único momento em que ela, como professora, posiciona-se dentro desse processo e se coloca em posição passiva, de ser cobrada. Não aparecem em sua fala, por exemplo, marcas de agentividade ou qualquer destaque relativo ao seu empenho.

A falta de retorno também é dita de maneira geral, portanto, não sabemos ao certo de quem viria. No entanto, podemos pensar que o retorno poderia ser um bom desempenho e desenvolvimento dos alunos, ou mesmo uma maior valorização do estado no que diz respeito aos salários.

A professora termina sua fala sobre decepção dizendo que já está estudando para prestar “concurso público”, isto é, já busca outro emprego que também não especifica, o que nos faz pensar que ela simplesmente quer ter outro tipo de trabalho e que esse traga estabilidade, sem se importar exatamente com a função que irá exercer.

Por fim, quando lhe pergunto se gostaria de dizer algo que eu não tenha perguntado, ela parece fazer uma síntese de seu pensamento sobre o assunto:

só acho que o ensino de inglês em escola pública, do jeito que tá, nada funciona. famí::lia, falta de participação da família, cobran::ça, os meninos tão muito sem um ampa::ro também. social. a escola não dá conta de tudo. professor não é obrigado a dar conta de tudo. a gente num tem nem tempo pra isso. (.) né? e isso tá fazendo com que o professor sobrecarregue muito. e fiquem doentes. (l. 38-45).

A professora cita outros problemas que não havia mencionado anteriormente, como o apoio, a participação e a cobrança da família. Mais uma vez, não fala sobre quem deve ter cobrado, se a escola, o professor, o(s) governo(s), o aluno, mas entendemos que ela se refere aos estudantes, até porque fala “dos meninos” logo em seguida. Vemos que ela volta à palavra “cobrança”, parecendo deslocar para os alunos uma cobrança que é feita sobre si.

Ela fala, também, sobre a falta de amparo aos alunos. Muitas vezes, de fato, a escola (professores e gestores, principalmente) se vê diante de situações com as quais não sabe lidar, seja pela falta de preparo, seja pelo desgaste psicológico daqueles que estão na posição de amparar, mas que também não são amparados. Destacamos, aqui, que acreditamos que um auxílio de um profissional da área de psicologia poderia melhorar os relacionamentos do ambiente escolar, evitando que não só professores, mas todos os envolvidos com a escola “fiquem doentes” (l. 45). As pessoas precisam ser ouvidas, falar de seus problemas de trabalho, familiares e pessoais, os quais influenciam diretamente as relações interpessoais, bem como o desempenho de funções dentro do sistema de ensino-aprendizagem.

4.1.7.2. Professora de inglês Catiane

Nos trechos selecionados abaixo, Catiane fala sobre os impecilhos do trabalho que causam desânimo. No excerto a seguir, ela conta especificamente sobre os obstáculos da realização de uma aula com música:

Quadro 45 - Trecho 7 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Catiane	é. tem menos livro do que aluno. mas mesmo assim, os
02		livros são:: do sexto ano ainda dá pra você trabalhar
03		melhor, embora não dê pra completar ele. mas os outros
04		são muito difíceis pros alunos daqui sabe? cê tem que
05		trabalhar partes do livro, não dá pra cê trabalhar ele
06		direto sabe? e eu lembro que as minhas professoras
07		consequiam trabalhar o livro, até na sequência,
08		certinho. isso eu num- isso num dá pra eu fazer. e
09		>assim< música de vez em quando eu trago, embora
10		>assim< eu não tenha trazido muito ultimamente. eu
11		tava até conversando com a ((nome de outra
12		professora)) sobre isso, porque >assim< aqui na escola
13		ultimamente, tá:: complica::do sabe? qualquer coisa
14		que você faça, te gera um desgaste mu::ito grande. e
15		você não tem o retorno do aluno. <u>nenhum</u> . eles levam
16		tudo na brincadeira sabe? então, pra eu trazer música
17		pra eles, de vez em quando eu- ano passado eu- eu
18		trazia, levava eles pra aquela sala que tem ali, aí
19		colocava o vídeo da música pra eles, num sei quê. mas
20		isso aí, eu tenho que tirar o menino da sala de aula,
21		eu tenho que fazer xerox, eu tenho que preparar o
22		vídeo, me dá um trabalho grande, aí depois eu tenho
23		que trazer eles pra cá, eu tenho que tomar cuidado com
24		esse caminho aqui, pra ninguém ficar perturbando a
25		janela do outro professor, pra eles não ficarem
26		gritando e atrapalhando. aí quando eu consigo <u>sentar</u>
27		todos eles ali, aí eu já perdi uns quinze, vinte
28		minutos
29	Marina	hihihi tá quase na hora de acabar
30	Catiane	EXATAMENTE. aí depois, eles ficam ENLOUQUECIDOS com
31		essa mudança, aí começa aquela barulhada, aí eu tenho
32		que acalmar eles, pra depois começar o vídeo, e
33		>assim< essa parte de <i>listening</i> é uma parte que eles
34		não tão acostumados né? Então eles demoram um pouco
35		também. Entã::o, e muitos dos meninos que eu levo pra
36		lá eles não tão nem aí, então eles ficam fazendo uma
37		barulhada que me atrapalha a fazer o exercício sabe?
38		então >assim< hoje em di:a, tá desanimando de você
39		fazer alguma coisa diferente, porque o retorno é MUITO
40		RUIM. sabe?
41	Marina	uhum. eu entendo.
42	Catiane	eu >assim< eu tenho treze anos de de que eu trabalho
43		em escola pública. antigamen::te- ↓antigamente- deixa
44		eu ver. uns quatro anos atrás, quando eu fazia
45		exercício de música assim eles adoravam sabe? eu num
46		tinha esse problema de disciplina durante um exercício
47		desse, que eles gostavam muito sabe? agora parece que
48		qualquer coisa que você faz (.) num- num <u>chama atenção</u>
49		então continua aquela briga. aqui de tarde a gente tem
50		muito problema sabe? cê tá dando aula, um menino
51		implicando com outro ((batendo de leve a mão fechada
52		

		na mesa)), uma encheção de saco danada >assim< °nossa
53	Marina	e::: cê atribui isso a alguma coisa? >assim< cê acha
54		que é::: alguma coisa específica >assim< que dê pra
55		ver o quê que aconteceu? sei lá, a turma ficou mais
56		cheia, por exemplo:: ou já era assim mesmo
57	Catiane	na:- eu acho que é- assim:: eh::: hoje em di::a
58	Marina	o comportamento mudou mesmo
59	Catiane	é::: parece que quem manda em casa são eles entendeu?
60		são os meninos que mandam em casa hoje em dia sabe?
61	Marina	e aqui também
62	Catiane	aqui também.
63	Marina	acaba que=
64	Catiane	=a autoridade em casa hoje em dia é o- a criança, ele
65		que resolve quê que vai comprar sabe? quê que vai
66		fazer. ele é o senhor da casa. chega em casa e manda.
67		e é igual cê falou, reflexo do que acontece aqui. (.)
68		sabe? e a gente não pode tomar providência nenhuma, se
69		a gente- cê num pode suspender o menino, cê tira o
70		menino de sala, daqui a pouco ele volta de novo. então
71		ele vai percebendo que ele pode fazer o que ele
72		quiser. então >assim< eu chamava o pai. esse ano eu
73		cheguei a chamar alguns pais, mas não adianta, eles
74		não vêm. sabe? aí você fica sem moral dentro de sala,
75		porque os outros meninos vêm que você mandou um
76		bilhete, que você chamou o pai=
77	Marina	=e não adiantou nada
78	Catiane	e não adiantou na::da, no outro dia o menino tá lá de
79		novo sabe? tem aqui- aqui os meninos da tarde- aqui
80		tem um monte de menino que é cavalo, tá no sexto ano
81		e tem quatorze, quinze anos. (.) aí, bate o horário de
82		recreio, aí já aconteceu comigo de chegar um grupo de
83		moleque desse cavalo vinte minutos depois que a aula
84		começou sabe? VINTE MINUTOS depois eles queriam
85		entrar. eu mandei todos eles pra ((Nome da vice-
86		diretora do turno da tarde)) aí daqui a pouco tavam
87		todos eles de volta de novo entendeu? que aí a ((vice-
88		diretora)) conversa com eles e dá autorização pra eles
89		entrarem. então assim:: eu acho que num::
90	Marina	a gente não sabe o quê que faz, né?
91	Catiane	É. sabe? e- e não adianta- por outro lado não adianta
92		chamar os pais aqui, que eles não vêm.
93	Marina	uhum. é. eu entendi.

Neste trecho, a professora destaca suas dificuldades no que diz respeito às aulas. Ela fala, primeiramente, dos livros didáticos que, além do caso específico de uma das turmas ter recebido uma quantidade inferior deles em relação ao número de alunos, são livros que ela considera “difíceis” para eles (l. 4). E compara com sua época de aluna: “eu lembro que as minhas professoras conseguiam trabalhar o

livro, até na sequência, certinho. isso eu num- isso num dá pra eu fazer.” (l. 6-8).

Em seguida, ela diz que a última vez que levou música para seus alunos foi no ano passado (essa entrevista foi realizada em maio de 2015), e justifica o pouco uso desse recurso, a princípio, com a falta de retorno dos alunos: “e você não tem o retorno do aluno. nenhum. eles levam tudo na brincadeira sabe?” (l. 14-16). Ela não especifica esse retorno, mas entendemos que seria atenção à atividade, uma certa demonstração de interesse. Então, ela faz um longo discurso contando sobre elaboração de uma aula com música até sua conclusão, dando detalhes dos impecilhos que enfrenta nesse processo. Depois, reitera o que disse antes, que sente que todo o seu esforço é em vão: “então >assim< hoje em di:a, tá desanimando de você fazer alguma coisa diferente, porque o retorno é MUITO RUIM. sabe?” (l. 38-40). Nessa fala, ela já não diz que não há retorno, ela diz que ele existe e é negativo, gerando desânimo e falta de vontade de elaborar atividades desse tipo.

Ainda sobre as músicas, a professora compara essas suas aulas de hoje com as de cerca de quatro anos atrás: “eu num tinha esse problema de disciplina durante um exercício desse, que eles gostavam muito sabe?!” (l. 46-48).

Catiane, questionada quanto a quê ela atribuiria essa possível mudança de comportamento dos alunos, destaca que parece ter havido uma modificação desse comportamento no ambiente familiar, o que refletiria também na escola e na relação com a autoridade dela: “=a autoridade em casa hoje em dia é o- a criança, ele que resolve quê que vai comprar sabe? quê que vai fazer. ele é o senhor da casa.” (l. 64-66). Ela acrescenta que há todo um desajuste no que diz respeito à maneira de punir e coibir o aluno quanto ao mal comportamento; não há sincronia entre professor, gestores e pais:

e a gente não pode tomar providência nenhuma, se a gente- cê num pode suspender o menino, cê tira o menino de sala, daqui a pouco ele volta de novo. então ele vai percebendo que ele pode fazer o que ele quiser. então >assim< eu chamava o pai. esse ano eu cheguei a chamar alguns pais, mas não adianta, eles não vêm. aí você fica sem moral dentro de sala, porque os outros meninos vêm que você mandou um bilhete, que você chamou o pai [...] e não adiantou na::da, no outro dia o menino tá lá de novo (l. 68-79).

No trecho abaixo, ela fala sobre seus planos profissionais para o futuro:

Quadro 46 - Trecho 8 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	entendi. e você pretende ficar:: eh::: nessa mesma
02		profissão até aposentar? aqui no estado?
03	Catiane	ai eu:::
04	Marina	ou cê pensa em alguma outra coisa.
05	Catiane	ai frequentemente eu penso em outra coisa. eu vivo
06		pensando em outra coisa (.) mas >assim<=
07	Marina	=cê dá aula só no estado ou=
08	Catiane	=dou aula na prefeitura também.
09	Marina	ah tá.[cê acha diferente?]
10	Catiane	[eu dou aula na prefeitura à noite]. (.) o:lha,
11		eu acho diferente. eu:: na prefeitura, apesar de o
12		meu cargo ser à noite °eu não gosto muito de
13		trabalhar à noite não sabe?° mas é muito mais
14		tranquilo do que aqui ((bateu a mão fechada na
15		mesa)). eu trabalho em três escolas. aqui, e na
16		prefeitura são duas. é um cargo só. mas são duas. e
17		uma das escolas é lá no ((nome do bairro)). e lá tá
18		mui:::to mais tranquilo que aqui. o pessoal fala de
19		lá, que lá é violento, tudo, mas lá tá mais tranquilo
20		que aqui. mais fácil. os alunos lá são muito fracos,
21		isso que é difícil cê trabalhar, mas em termos de
22		disciplina, ô. tem nem comparação. entã::o, eu acho
23		difícil cê ficar pensando em aposentar:: e::: aqui é
24		complicado, porque >assim< é uma guerra diária sabe?
25		eu chego aqui, aí quando eu vou embora já tô meio sem
26		voz sabe? então >assim< eu acho que::: não se::i (.)
27		não sei se eu vou conseguir aposentar não. não sei. é
28		uma incógnita >assim<. já pensei em outras coisas,
29		pra fazer::: tinha uma professora de artes aqui, até
30		aposentou, ela falou 'tenta uma escola particular,
31		tira uma licença, porque:::' aí, eu teria que ficar,
32		porque eu já tenho dois cargos né? e três cargos aí
33		eu já num::: não ia dar pra mim. aí, ela falou pra eu
34		tentar uma licença e tentar uma escola particular,
35		porque ela dá aula na ((nome de um colégio
36		particular)) e ela gosta muito sabe? ela fala que é
37		outro nível de educação, que não sei o quê sabe?
38		então eu já pensei em fazer isso também, pra ver como
39		é que é. tem que ter algum lugar que esteja melhor.
40		mas não sei.

A professora diz que pensa muito em ter outra profissão, e que dificilmente se vê chegando ao final da carreira do magistério no estado. Quanto ao cargo na prefeitura, em duas escolas diferentes, ela considera que consegue trabalhar melhor e mais satisfeita. Ela pensa, como alternativa às suas aulas no estado, lecionar na

rede particular. Podemos notar, ainda, sua aflição em relação ao trabalho atual no fim de sua fala: “tem que ter algum lugar que esteja melhor. mas não sei.” (l. 39-40). Em outras palavras, ela considera a escola em que está como um lugar muito desanimador.

A seguir, apresentamos o trecho final da entrevista com Catiane, no qual sintetiza sua visão sobre suas condições de trabalho na rede estadual:

Quadro 47 - Trecho 9 da entrevista com a professora de inglês Catiane

01	Marina	hihihi tem alguma coisa que cê falou ali na outra conversa
02		que cê gostaria de ter falado? que era basicamente sobre
03		isso né? que cês tavam conversando
04	Catiane	é:: é porque a gente tava conversando que tá- o que tá
05		desanimando é que a gente não tem muita perspectiva sabe?
06		de:: de melhora. porque a gente, na verdade, a gente não
07		pode fazer nada. entendeu? a única coisa que cê pode fazer
08		é entrar dentro de sala pra dar aula. mas qualquer coisa
09		que fuja daquela normalidade ali, cê não tem como agir,
10		porque cê não pode fazer nada com o aluno, ele faz o que
11		ele quer fazer na verdade entendeu? e num::: é difícil
12		você educar alguém assim, com a pessoa podendo fazer tudo.
13		então, eu não entendo como é que funciona isso sabe? que
14		qualquer ambiente que cê vá, por exemplo, cê vai
15		trabalhar, cê sabe que primeiro tem uma seleção, não entra
16		no emprego quem quer, tem aquela seleção. aqui não tem
17		seleção nenhuma, entra qualquer um né? aí, depois do
18		trabalho, tem as regras do trabalho, do emprego, se você
19		infringir aquelas regras, cê é mandado embora né? qualquer
20		lugar é assim >agora< aqui, se- você na escola hoje em
21		dia, se você não cumprir as regras ((bateu a mão fechada
22		na mesa)) você continua do mesmo jeito ((bateu a mão
23		fechada na mesa)). então pra quê que cê vai cumprir as
24		regras se você vai continuar? então >assim< é um negócio
25		fadado a dar errado mesmo. então >assim< isso gera um uma
26		desordem, um::=
27	Marina	=parece que é uma bola de neve mesmo né?
28	Catiane	É:: e como é que alguém vai- sabe? porque estudar é uma
29		coisa que dá trabalho. estudar não é legal. você tem que
30		estudar porque é necessário. e pra eles não tá sendo
31		necessário mais. eles acham que não é necessário. porque
32		aqui eles conseguem não estudar e se dar bem.
33	Marina	e passar.
34	Catiane	é. e se dar bem. e é um negócio triste, porque às vezes eu
35		encontro com ex aluno meu,- teve uma vez que eu fui num
36		lugar ruim ali, perto da getúlio vargas ali, eu cheguei
37		ali pra comer um negócio, tinha um aluno meu me servindo
38		sabe? é um negócio <u>constrangedor</u> . aí eles saem daqui
39		((bateu a mão fechada na mesa)) e não conseguem nada na
40		vida sabe? e vão trabalhar, de garçon, no ((nome de uma

41		rede de supermercados)), e não é isso que a gente quer
42		pros alunos da gente né? a gente quer que eles sejam
43		melhores e tudo. mas aí eles saem daqui, passaram um
44		tempão aqui e não teve nada de ((batendo algumas vezes na
45		mesa)) útil, aí vão pra vida pra fazer isso. °ai eu acho
46		muito triste isso.°

A professora diz já não ter perspectiva de melhora e acaba utilizando um Discurso muito comum entre os professores, que os isenta de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem: “a gente não pode fazer nada” (l. 6-7). Ela acrescenta que o que pode fazer é dar aula, “mas qualquer coisa que fuja daquela normalidade ali, cê não tem como agir, porque cê não pode fazer nada com o aluno, ele faz o que ele quer fazer na verdade” (l. 7-11). Ou seja, ela acredita que não pode ir além da aula tradicional porque, caso ela faça e o aluno a atrapalhe, ela não terá como puni-lo. Assim, ela se sente desestimulada a preparar aulas com outras ideias.

Quanto à questão da disciplina dos alunos, ela estabelece uma comparação com processos seletivos, como os de emprego, nos quais há regras a serem cumpridas:

qualquer lugar é assim >agora< aqui, se- você na escola hoje em dia, se você não cumprir as regras ((bateu a mão fechada na mesa)) você continua do mesmo jeito ((bateu a mão fechada na mesa)). então pra quê que cê vai cumprir as regras se você vai continuar? então >assim< é um negócio fadado a dar errado mesmo. (l. 19-25).

A indignação da professora aparece inclusive em um elemento extralinguístico carregado de significado, que é o gesto de bater a mão fechada na mesa.

Em seguida, Catiane emite uma opinião que também não pertence só a ela, é uma fala que evoca um Discurso. Ela vai além de dizer que estudar dá trabalho, dizendo que “estudar não é legal”. Seguindo essa ideia, a professora diz que as pessoas estudam porque é necessário, e que os alunos não estudam porque não sentem essa necessidade, já que “aqui eles conseguem não estudar e se dar bem.” (l. 25). Diante disso, fiz uma espécie de ressalva quanto à sua fala: “e passar.” (l. 33), me referindo ao fato de os alunos conseguirem atingir 50% de aproveitamento no fim do ano. Não sei se ela compreendeu o que eu quis dizer, que o “se dar bem” desses alunos é apenas local e temporário, uma vez que, a longo

prazo, eles não alcançam muito sucesso. Ainda que não tenha me entendido, a professora parece ter consciência de que esse êxito é restrito, porque, logo depois, encerrou a entrevista dizendo que esses jovens acabam conseguindo empregos que, em geral, não exigem alto grau de escolaridade.

4.1.8. Uma reunião pedagógica entre as professoras de inglês

Sabemos que a implantação de uma educação bilíngue na escola pública desde os anos iniciais do ensino fundamental requeriria mudanças significativas, como a própria extensão de aulas de inglês para o ciclo fundamental I, e – principalmente – uma preparação dos professores em relação a esse tipo de ensino.

O livro *Inglês na escola pública não funciona?* (LIMA, 2011) traz como uma das causas de um possível “não funcionamento” desse ensino a precariedade na formação de alguns professores que, por vezes, nem mesmo conhecem bem a língua que lecionam.

O trecho abaixo foi retirado de uma nota expandida referente a uma reunião pedagógica entre as professoras de inglês da escola Delfim Moreira e uma professora enviada pela Superintendência Regional de Ensino para nos dar orientações e sugestões didáticas:

Quadro 48 - Trecho da NEDM 013

O início já me deixou com um nó na garganta. Uma das professoras, Fátima, disse que o governo poderia nos fornecer aulas de conversação, “porque eu não sei falar mais, a gente fica muito tempo afastada da língua falada mesmo, né?” A professora Janice falou: “Ah, mas a gente num vai ensinar conversação pra esses meninos.” E Fátima: “É, eu sei, mas eu queria pra mim, mesmo. Pra poder viajar. Tô há 10 anos afastada da fala.” A professora Lúcia (que é fina, elegante, e parece saber bem inglês, pelo pouco que a vejo falar dando exemplos entre nós) olhou pra mim, rindo. Não acho que foi de deboche, acho que foi algo assim “O que que essa menina deve tá pensando?” Porque depois disse assim: “É a primeira vez que você dá aula no estado, né?” Será que eu estava com a cara tão assustada? Não quis parecer assim.

A professora da superintendência disse que dera aula no [nome de um curso particular] por muitos anos e que era muito bom por preço mais acessível. A mulher que pedira conversação disse: “Ah, eu vou procurar mesmo, porque o mais barato que eu achei era 280 reais! E o que a gente recebe não dá pra isso.”

Este pequeno trecho apresenta falas preocupantes. Primeiramente, a professora Fátima, em pleno exercício da função, diz estar afastada da língua

inglesa falada (adiante, diz que é assim para ela há dez anos). Desse modo, ela acaba dando a entender duas coisas: 1) que não se atualiza em relação à língua, ou que não tem nenhum contato consciente com o inglês falado; 2) que não fala inglês ou que não considera que fala inglês em suas aulas.

A professora Janice comenta a fala de Fátima sobre querer saber falar mais em inglês julgando esse interesse desnecessário, já que “a gente num vai ensinar conversação pra esses meninos”. Assim, ela utiliza o Discurso de que na escola pública não é lugar de inglês falado, o que nos permite presumir, também, o que acontece em suas aulas.

A resposta de Fátima é ainda mais intrigante: ela não quer melhorar a maneira como fala inglês para melhorar esse aspecto na maneira como leciona, e sim por razões pessoais, “pra viajar”, mostrando marcas de um Discurso “utilitarista” relacionado à aprendizagem de inglês.

A professora Lúcia parece ter percebido meu estranhamento e rido da minha aparente “ingenuidade”, já que eu não consegui ouvir aquelas falas com naturalidade – ao contrário da professora que dava as orientações, e que, inclusive, indicou um curso particular de preço mais acessível.

O trecho termina com uma fala de Fátima, que retorna ao ponto inicial do assunto: o governo. Não que a formação do professor dependesse do governo responsável pela escola. Aliás, sabemos que há um certo investimento na atualização de seus profissionais da educação, como essa própria reunião pedagógica. Porém, por vezes, o Estado falha quando, por exemplo, apresenta muita resistência em pagar até mesmo o piso salarial nacional. Do mesmo modo, há pouca valorização da formação continuada, havendo empecilhos e demora no reconhecimento dos títulos adquiridos pelos professores e no reajuste a partir deles. É nessas condições que faz sentido o que Fátima diz sobre estudar mais em um cursinho de inglês: “E o que a gente recebe não dá pra isso.”

4.2. Escola Municipal José Calil Ahouagi

Nossa ligação com a escola José Calil Ahouagi se deu através da pesquisa-ação *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, fomentada pela FAPEMIG, que surgiu de um projeto de Iniciação Científica

desenvolvido anteriormente, intitulado *Educação bilíngue: compreensão dos processos de aquisição de linguagem e a capacitação de profissionais especializados*.

Neste primeiro projeto, os bolsistas observavam aulas em uma instituição particular de ensino de inglês da região central de Juiz de Fora. O principal objetivo das observações era conhecer como se dava a aquisição de outra língua através da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), adotada pela instituição.

Uma vez que foi constatado um aprendizado consistente a partir do uso da abordagem CLIL naquela instituição particular de ensino, o grupo de pesquisa passou a se questionar (e foi questionado em eventos científicos nas apresentações sobre o projeto) se o aprendizado não se dava simplesmente pelas características da abordagem utilizada, mas pelas condições estruturais a princípio mais adequadas daquele curso. Em outras palavras, surgiu a questão sobre até que ponto o ambiente e seus recursos influenciam o processo de aprendizagem. Salas de aula bem decoradas, número reduzido de crianças por turma, e mesmo alunos que estudem em escolas regulares particulares consideradas de melhor qualidade de ensino em geral, enfim, todo o cenário propenso a auxiliar a aprendizagem seria uma influência ou algo determinante nesse processo?

A fim de investigar essa questão, desenvolvemos a pesquisa-ação *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*, sobre a qual falaremos mais adiante, na seção 4.2.4. Antes, observemos a fotografia da escola que foi o cenário desta experiência.

4.2.1. Fotografia do espaço físico

A Escola Municipal José Calil Ahouagi fica na Rua das Marcassitas, 231, no Bairro Marilândia, próximo ao aeroporto. Trata-se de uma escola de período integral, de maneira que os alunos chegam pela manhã e ficam até parte da tarde, o que permite, também, um desenvolvimento de projetos como teatro, fotografia, música, e um trabalho constante voltado para a cultura popular afro-brasileira. Abaixo, há um registro sobre as dimensões físicas do local:

Na entrada, há uma grade verde, deixando a vista paredes pintadas com desenhos coloridos feitos pelos alunos, um pátio, uma janela da sala da direção e um portão verde menor. No portão de grade verde que dá para a rua, há um aparelho como um interfone, cuja campainha é ouvida na sala da direção. Naquela sala está o botão que abre o portão da rua. O portão verde menor leva a outro pátio, em que há algumas plantas em um pequeno jardim à direita; uma espécie de arquibancada de cimento atrás da escola, que leva à quadra do outro lado; e mais um portão verde de grade à esquerda (este sempre aberto), que dá acesso ao pátio coberto da escola, às salas, aos banheiros, ao refeitório etc.

O prédio da escola possui dois andares, construídos no entorno do pátio coberto. Podemos descrevê-lo como se caminhássemos por ele em sentido horário. À esquerda de quem entra, há a sala da direção, cuja porta é separada ao meio, de maneira que a parte debaixo pode ficar fechada, como se formasse uma pequena bancada. Mais adiante fica a sala dos professores, em que há armários de metal, uma mesa comprida com cadeiras em volta e uma mesa redonda, um filtro com saídas de água natural e água gelada, um recipiente de copos descartáveis fixo à parede, duas portas (dois banheiros), um quadro de avisos. Em seguida, há banheiros masculino e feminino, um bebedouro com torneiras e uma espécie de pia de metal. Há também mais uma sala que parece de repouso, onde já vi crianças menores dormindo em colchões.

Ao fundo, há uma parte ao ar livre, com um parquinho com areia. As paredes desse fundo também são pintadas com desenhos de alunos. À direita desse fundo, fica o refeitório, com mesas e bancos compridos, uma cozinha com uma bancada onde as cozinheiras servem os alunos (estes fazem filas para receber os alimentos). Próximo ao refeitório foi colocado um biombo, como uma sala extra, com uma mesa comprida. Em seguida, há uma biblioteca, depois, uma sala de computadores, uma sala de música (a qual utilizamos na maioria dos dias e descreveremos adiante), uma outra sala com dois computadores, uma mesa de sinuca, umas caixas grandes de papelão com roupas e sapatos de crianças, entre outros objetos. Depois desta última sala, há uma rampa que leva ao andar de cima, principal acesso de alunos cadeirantes e com dificuldades psicomotoras. No entanto, por vezes encontramos o portão da rampa trancado. Procuramos saber o motivo e recebemos como justificativa o fato de que alguns alunos estava utilizando o local para namorar. Em seguida à rampa, há uma escada.

No andar de cima, ficam salas de aula, com mesas e cadeiras dispostas em seis filas, um quadro negro, um armário de metal, uma mesa e uma cadeira para o professor, paredes pintadas de verde até a metade e de branco na metade de cima, basculantes altos que davam para os corredores e outros que davam para fora da escola. Há também um aviso em um papel pregado na parede, dizendo que “desacatar funcionário público em exercício de sua função ou em razão dela é crime previsto por lei, Art. 331 do Código Penal, decreto lei 2848/40”. A acústica não favorecia as aulas, por algum motivo, mesmo com silêncio, o que se falava na frente da sala, não chegava com facilidade ao fundo dela. Professores e alunos precisavam falar muito alto, e isso parecia gerar uma excitação geral. Além disso, nas salas cujas janelas davam para a quadra coberta, chegava alto o barulho das crianças em atividade física ou recreativa.

Nos corredores, há fotos em preto e branco muito bonitas de alunos e professores em alguma atividade na escola. Dos corredores, como se fossem sacadas com grades altas, podemos ver o pátio no andar de baixo, este, aliás, sempre muito enfeitado com trabalhos cheios de cores feitos pelos alunos, geralmente ligados à cultura popular e histórias afro-brasileiras.

O teto que cobria a escola, bem como o da quadra, eram de telha de metal. Quando chovia, fazia um barulho ensurdecedor, tornando difícil uma simples conversa entre duas pessoas próximas. Isso interrompeu nossas aulas algumas vezes.

A escola possui marcas positivas da participação dos alunos. Suas pinturas coloridas nas paredes nos dão a ideia de pertencimento e identidade, de maneira

que ali seja um lugar de e para os alunos. O mesmo acontece através de seus trabalhos expostos pelo pátio.

Podemos notar a influência da estrutura física de uma escola sobre seu ensino tanto de maneira positiva (como acabamos de citar em relação ao pertencimento e à motivação) quanto de maneira negativa, como a acústica prejudicada, que leva à uma desestabilização de professores e alunos.

Em uma conversa, também registrada em nota expandida e parte dela reiterada na entrevista presente neste trabalho (seção 4.2.5.2), a coordenadora nos contou que a escola ficava antes em uma espécie de sítio, com muito espaço e várias possibilidades de atividades educativas. No entanto, o governo do município a trocou de local. Segundo a coordenadora, a prefeitura chegou a pedir aos profissionais da escola que fizessem um esboço de estrutura de escola que achassem ideal, mas as sugestões não parecem ter sido levadas em conta, visto que o prédio construído ficou bem diferente dos esboços.

Para a realização do projeto, como eram muitas crianças na sala (cerca de 30) e elas ficaram muito agitadas nos nossos primeiros encontros, decidimos dividir a turma em duas de cerca de 15 alunos. Desse modo, levaríamos metade deles nos primeiros 30 minutos (aproximadamente), depois trocaríamos. A partir dessa decisão, tivemos que encontrar um lugar para desenvolvermos as aulas. Não havia espaço tradicionalmente adequado para isso, como sala equipada com recursos audiovisuais, ventilação e acústica, isto é, elementos considerados pré-requisitos para uma aula de língua. Então, foi-nos disponibilizada a sala de música, “fotografada” no trecho da nota abaixo:

Quadro 50 - Trecho da NEJC 009a

Na sala de música, havia um armário de metal como os das outras salas de aula, uma mesa de madeira, sobre a qual havia um teclado, dois tambores grandes, alguns violões pendurados na parede, uma estante de música com partitura, chocalhos e, às vezes, umas duas cadeiras, outras vezes várias. Era uma sala também usada para guardar materiais diversos de outras atividades da escola, então, nem sempre estava com os mesmos objetos. Já houve, por exemplo, caixas com roupas que pareciam ser usadas em peças de teatro. Havia também, ao fundo que dava para um pátio aberto, janelas de basculantes, com algumas partes fechadas e emperradas. A sala tinha um forte cheiro ruim, talvez porque ficasse muito tempo trancada, por isso sempre abríamos os basculantes que conseguíamos, mas, como batia muito sol no horário dos nossos encontros, mantínhamos as cortinas fechadas. Com a porta também fechada, já que sempre havia movimentação no pátio, o ambiente ficava pouco arejado.

O local era improvisado e, de certo modo, por vezes, até inadequado, mas nos serviu muito bem.

4.2.2. Fotografia dos alunos

A maior parte dos alunos desta escola tem origem humilde e baixa renda familiar. Alguns não possuem em casa nem mesmo água encanada ou gás, como é o caso do aluno Elídio:

Quadro 51 - Trecho da NEJC 010

Falamos do Elídio e de como ele é calado e acanhado. A coordenadora da escola contou que ele faz parte do grupo de crianças mais pobres. Disse, também, que lá é senso comum determinar o grau de pobreza das crianças quando elas têm “cheiro do cachimbo do saci”, como dizem algumas delas. Isso quer dizer que a casa onde vivem não tem fogão à gás, mas à lenha, e isso as deixa com cheiro de borralho. (Pesquisadora Ana)

As configurações familiares variam bastante, umas crianças moram com os pais, outras com os avós, tios ou outros familiares, muitas têm irmãos tanto recém-nascidos quanto já casados, alguns moram com muitos familiares juntos ou em casas muito próximas.

Como é característico em escolas de bairros afastados, em geral, os alunos moram no mesmo bairro da escola, se conhecem, conhecem as famílias uns dos outros, convivem externamente, sabem onde os outros moram e, por vezes, são parentes ou têm parentes em comum. Tivemos alunos que mudaram de endereço. Os que mudaram de bairro mudaram também de escola.

Estando no 2º ano do Ensino Fundamental no início do projeto, os alunos da nossa turma piloto tinham 7 ou 8 anos. Dois deles já tinham 9, um menino que era irmão mais velho de uma aluna da mesma sala e uma menina.

Algumas crianças usavam uniforme da escola, de dois tipos: um era branco com o nome da escola em azul e o outro era cinza com o nome em verde. O branco era menos comum e aparentava estar sempre muito sujo e com buracos, como era o caso do uniforme do Elídio, citado acima. Outros alunos não usavam uniforme, mas muitos tinham roupas e sapatos bastante gastos.

Vivenciamos, a princípio, um choque de contextos: o nosso (em geral, os bolsistas haviam estudado em colégios particulares ao longo da vida, por exemplo) e

o das crianças. Isso era notável não só a partir da maneira como muitos alunos se vestiam ou calçavam, mas também por suas histórias de vida e pelos seus hábitos, como podemos perceber a partir da observação de uma das pesquisadoras do projeto, do primeiro dia de visita à escola:

Quadro 52 – Trecho da NEJC 001

Enquanto estávamos lá na diretoria, três meninos que viriam a ser da “nossa” sala apareceram com os cadernos na mão para terminar a tarefa lá, e o motivo era claro: mal comportamento! Eles ficaram sentados na mesa próxima de nós pintando umas figuras e cantando um funk de letra horrorosa, algo como: “Mete bala e nós se esconde”. Fiquei chocada em ver meninos de sete anos com tamanha “desenvoltura”. Depois, quase na hora de sairmos, um deles me perguntou se estávamos indo embora, e eu disse que sim, então ele me contou que preferiam ficar ali na sala do que na bagunça que estava lá em cima. E ele também me disse que tinham saído da aula porque estavam comendo pasta de dentes e fingindo que era maconha. Eu não sabia o que pensar, só fiz uma cara de pura surpresa, me despedi deles e saímos. Fiquei um pouco com medo do que poderia nos esperar na semana seguinte. Mesmo estando animada e com um sentimento de que iria dar certo, acho que não esperava encontrar realidades tão distintas em crianças tão pequenas. (Pesquisadora Juliana)

No entanto, nossas diferenças não foram um problema, foram aprendido e ampliação de horizontes. A princípio, sentíamos que aquelas crianças de certo modo “precisavam” de nós de alguma maneira, no entanto, aos poucos fomos percebendo o quanto nós “precisávamos” delas, de sabedoria simples, às vezes bruta, e de afeto. Elas eram, em geral, muito carinhosas conosco. Quando chegávamos na porta da sala deles para buscar metade da turma, éramos recebidos com um forte “EEEEEEEEEEÊ!!!!!!”. Iago costumava dizer “Sejam bem-vindos à nossa sala!”. Gostavam muito de nos abraçar, beijar e dizer “Hello, tia!”, ou “Hello, t(ch)ea(t)cher”, ou “Hello, teacher!”.

4.2.3. Fotografia dos professores, gestores e funcionários

Não tivemos muito contato com outros professores, a não ser com a professora de inglês que apoiou nossa pesquisa. Esta se mostrou aberta à ideia do projeto desde o início, se bem que, talvez por não acreditar muito na proposta, não acreditava também que poderíamos ter sucesso ali.

A coordenadora da escola, Dara, também demonstrou certa resistência a princípio, como veremos adiante em sua entrevista (seção 4.2.5.4). Esse receio se

dava porque a maneira como o ensino de inglês era proposto em nossa pesquisa parecia estar em desacordo com as ideologias da coordenadora. No entanto, tratava-se de uma pessoa aberta a ideias novas, às diferenças e que parece acreditar muito no empenho e na boa vontade das pessoas para a melhoria da educação e a promoção da autonomia dos alunos.

Funcionários da limpeza e da cantina nos recebiam sempre sorrindo, e por vezes paravam para nos ver falando inglês com as crianças. Parecia que todos pertenciam à mesma comunidade – se não moravam todos ali no entorno, ao menos pertenciam de fato à comunidade escolar. O aluno Isaac contava muito sobre a família, e disse um vez que sua mãe era funcionária da escola. Um dia, a conheci, como descrevi no excerto abaixo:

Quadro 53 – Trecho da NEJC 025

Desci com o Isaac abraçado a mim. Perguntei “*How are you today?*”, ao que respondeu, “*Very good!*”. Adorei: “*Oh, really? That’s great!*” Já no andar de baixo, uma mulher gritou pra ele “*Isaac, tira essa blusa de frio, tá muito calor!*” Aí que dei conta que ele estava com uma blusa de manga longa por baixo do uniforme! Eu disse “*My God! I didn’t see that! It’s very hot! Do you need any help?*” Fui ajudar, mas a mulher já estava se aproximando e foi tirando as blusas. Lembrei-me de que ele disse que a mãe trabalhava lá como “servente”, segundo ele. “Ah! Você é mãe dele?” “Sou...”, sorrindo. “Que legal, ele sempre fala de você!”, “Ah é?”, “Sim, e ele é muito inteligente, um dos nossos xodós!”, “Ah! Que coisa boa, que bom mesmo! Viu, filho?” (Pesquisadora Marina)

A mãe de Isaac disse, inclusive, que tinha três filhos estudando na escola: um no segundo ano, o Isaac no terceiro e outro no nono (um deles era uma menina). Trabalhar ali era, então, também uma maneira de estar próxima e presente na vida escolar dos filhos. A dedicação e o incentivo a eles é notável nos gestos e nas falas registradas acima.

4.2.4. O projeto *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*

De acordo com García (2008, pp. 17-18, tradução nossa), “assim como o bilinguismo possibilita escolhas aos falantes, a educação bilíngue possibilita escolhas aos sistemas escolares, uma vez que há muitas alternativas”. A alternativa escolhida para o projeto foi a abordagem CLIL – *Content and Language Integrated Learning* –, que tem como característica o duplo foco, isto é, a aprendizagem do

conteúdo e da língua. Desse modo, conteúdos de áreas diversas, como matemática, geografia, ciências, são ministrados na língua-alvo, de maneira que o aprendiz não estuda a língua em si como disciplina, mas estuda *na* língua. Em outras palavras, a língua é um meio e não um fim (MEHISTO et al., 2008).

Assim, segundo essa abordagem, o professor de língua estrangeira possui as seguintes tarefas, entre outras: a) criar um ambiente amigável e seguro para o aluno; b) criar oportunidades para que os alunos possam participar e falar; c) usar linguagem corporal, visual e objetos para chegar ao objetivo comunicativo; d) levar em conta os interesses, opiniões e desejos dos alunos (MEHISTO et al., 2008).

Diante disso, uma vez por semana, geralmente às terças-feiras, a coordenadora do projeto Profa. Dra. Ana Claudia Peters Salgado e três bolsistas, inclusive eu, íamos até a escola e buscávamos na sala do segundo andar o primeiro grupo de cerca de 15 alunos para levarmos à sala de música. De maneira aproximada, começávamos às 12h50min e íamos até as 13h25min, então trocávamos os grupos e íamos até 14h10min, quando era hora do lanche da tarde das crianças.

Por mais que planejássemos as aulas, por vezes tínhamos que lidar com imprevistos. Houve ocasiões em que chegamos para buscar a primeira parte da turma e elas não estavam na sala, estavam brincando no parquinho ou assistindo a um filme porque uma professora faltara; houve períodos de falta de água e outros de paralização e greve; por vezes, a sala de música não estava disponível, estava sendo usada por outro professor e outra turma ou estava cheia de objetos destinados a outra atividade. Tivemos que improvisar rapidamente outro local, como o pátio externo, a parte do pátio central cercada por biombos e a própria sala de aula da turma, com todos os alunos juntos e com o espaço restrito devido às mesas e cadeiras. Isso nos fazia reelaborar em minutos algumas atividades de modo a adequá-las ao novo local.

Nos primeiros encontros, as crianças em geral estavam muito agitadas, muitas xingavam, corriam, gritavam umas com as outras, brincavam se agredindo.

Nós, bolsistas e coordenadora, falávamos entre nós e com os alunos em inglês. Eles falavam em português, perguntavam para nós e entre si sobre o quê estávamos falando. Deixávamos que se sentissem livres para interagirem como quisessem. Alguns riam, outros respondiam de alguma forma, outros olhavam

curiosos, outros fingiam que não falávamos com eles. Ouvíamos coisas do tipo “Ô, tia, fala português!” ou “Ô, tia, num tô entendendo nada que cê tá falando!”, como registramos abaixo:

Quadro 54 - Trecho da NEJC 002

Eles faziam tudo o que era pedido, mas ficavam dizendo que não estavam entendendo nada, a Ana então disse: “Como que vocês não estão entendendo nada se estão fazendo tudo o que é pedido?”. Alguns se mostravam orgulhosos e satisfeitos e outros continuavam com cara de desconfiados. (Pesquisadora Juliana)

Depois, à medida que conhecíamos mais cada criança e elas nos conheciam, a interação passou a ser mais fluida e a comunicação se estabelecia. Aos poucos, falas como essas se tornaram raras e a língua, fosse inglês ou português, era só um meio e já não parecia empecilho.

No momento de buscar um grupo, uma ou duas de nós ficava já na sala de música e as outras subiam com a câmera, batíamos na porta e aguardávamos. Quando a professora abria a porta, os alunos nos viam e gritavam “EEEEEEÊ!!!!”. Dizíamos “*Hello, everybody!*”, “*How are you?*”, “*Let’s line up here...*”. Como as crianças gostavam de nos dar a mão, corriam para serem as primeiras. As que conseguiam, pegavam, cada uma, uma de nossas mãos. As outras se enfileiravam atrás destas. Então, uma bolsista descia de costas, olhando pras crianças (de mãos dadas com as duas primeiras) e a outra ficava atrás da fila, geralmente de mãos dadas com as que estavam por último. As filas acabavam se desfazendo no caminho, pois os alunos se abraçavam, às vezes corriam, ou simplesmente andavam mais soltos, mas nada que nos trouxesse complicações. Descíamos cantando alguma “*Hello song*”, que também cantávamos no início das aulas, em roda, com gestos. Com o tempo, as crianças foram memorizando as canções, e isso gerou mais afinidade delas com a língua inglesa:

Quadro 55 – Trechos de notas referentes a canções

Notamos que muitas crianças cantavam sozinhas a musica do *Hello* enquanto desenhavam. NEJC 003 (Pesquisadora Juliana)

Quando buscamos o segundo grupo, vários alunos começaram a me chamar e interagir comigo. A Bianca me chamou e disse “*Hello, teacher Bárbara*”. Eu respondi “*Hello, how are you?*”, e ela disse: “*I’m wonderful!*”, fazendo o gesto da música “*hello*”. NEJC 020 (Pesquisadora Bárbara)

Durante a *"Hello song"*, Renato fala pra teacher Camilla: Eu tô *'I'm tired'*. NEJC 022 (vídeo)

Ainda no início das aulas, usávamos perguntas e respostas simples, como *"How are you?"*, *"I'm good"*, *"I'm wonderful"* (uma das *"Hello songs"* trazia *"I'm good, I'm great, I'm wonderful"* e *"I'm tired, I'm hungry, I'm not so good"*). Depois, introduzíamos um assunto e fazíamos alguma atividade relacionada a ele. Nas atividades, apresentávamos e explicávamos assuntos diversos, relacionados a vários conteúdos, a fim de promover interdisciplinaridade. Trabalhamos partes da planta, partes do corpo, unidades, dezenas e centenas, esportes, figuras geométricas etc.

Os alunos foram desenvolvendo, cada um à sua maneira, no seu ritmo, o desempenho na língua inglesa. Havia situações em que os incentivávamos a utilizar o inglês que sabiam. Enquanto conversavam conosco, sempre fazíamos comentários em inglês. Quando pediam algo ou faziam algum comentário, solicitávamos que o fizessem em inglês, uma vez que foram adquirindo condições para isso: *"Can you say that in English?"* Abaixo, há alguns exemplos de situações em que o inglês foi utilizado por motivação direta ou indireta:

Quadro 56 – Trechos de notas referentes a motivação direta ou indireta

Enquanto os alunos trocavam lápis, a situação mostrou-se propícia para reforçar *"thank you"* e *"please"*. NEJC 035 (Pesquisadora Ana)

Em uma atividade sobre unidades e dezenas, realizada com o material dourado, Marina explica, em inglês, para Rubens o que ele tem que fazer. Ele fala: "Aqui teve que colorir duas barrinhas e esses aqui separados". Ela aponta para o número seguinte (36) e pergunta: *"How many tens?"* Rubens: *"Three!"* Marina: *"Yes! That's it! And how many ones?"* Ele começa a contar nos dedos e responde: *"Six!"* Marina: *"Very good! Very good!"* NE021 (vídeo)

A Ana pediu mais uma vez ao Iago que passasse nas carteiras pedindo aos colegas para escreverem seus nomes. Filmei quando ele dizia *"name?"* NEJC 043 (Pesquisadora Marina)

Alguns alunos pediram à Ana para apontar seus lápis e ela fez com que eles tentassem pedir em inglês, fingindo que não estava entendendo o que eles diziam e guardando o lápis no bolso. Ela disse a eles como pedir e eles repetiram com uma pronúncia muito boa. Depois de apontar, a Ana só entregava quando eles diziam *"Thank you"*. NEJC 035 (Pesquisadora Bárbara)

Nos trechos abaixo, podemos perceber situações em que a comunicação se estabelecia normalmente, sem que as crianças questionassem o fato de estarem falando em inglês com elas:

Quadro 57 – Trechos das notas referentes à naturalidade da comunicação

Algumas crianças tiveram certa dificuldade de entender as perguntas, mas não durou mais que 3 minutos para que todas percebessem que essas perguntas queriam saber os nomes delas e prontamente responderam. Cantamos o “Hello”, fizemos atividades com crachás com nomes das crianças na qual cada criança procurava seu crachá: “Please, you (e eu escolhia uma criança) try to find your name and put it on like this”. As crianças todas, sem exceção, pegavam seus tags e iam colocando-os pendurados no pescoço enquanto diziam: “Hello”! NEJC 002 (Pesquisadora Ana)

Renato hoje estava com mega cara de desanimado, cabisbaixo... Perguntei “Are you ok?”, e ele balançou a cabeça que sim. Mas ficou meio de lado “Não, num quero colar não, tia...”. Perguntei “How are you feeling? Are you tired? Are you sad?”, e ele disse: “Não... Num tô cansado, não, nem triste.” NEJC 032 (Pesquisadora Marina)

Ana pergunta ao Anderson que cor ele queria para colorir os outros números da atividade. Ele não entende primeiramente. Ana diz: “Pink, blue, red... What color do you want?” Ele pensa um pouco e responde: “Green”. Ana diz para ele, em inglês, que o primeiro já estava colorido de verde e pede que ele escolha outra cor. Ele responde: “Blue”. NEJC 021 (vídeo)

Notamos, também, que as crianças muitas vezes auxiliavam umas às outras no processo de aprendizagem. Assim, quando uma compreendia o que deveria ser feito em uma atividade e via um colega aparentemente confuso, contava o que havia entendido ou o ajudava na tarefa:

Quando 58 - Trecho das notas referentes a auxílio entre os próprios alunos

Depois da atividade dos crachás, Ana mostrou cartazes com fotos de uma menina e de um menino e foi mostrando, boys and girls e pedindo que contassem o número de cada um na sala, eles respondiam rapidamente, alguns se destacavam ou por responderem antes que os outros, ou por atuarem como tradutores para o resto do grupo, tinha um que falava assim: “Gente ela pediu, menina, quantas meninas gente”, “Você ta querendo saber o número de pessoas? A Ana falava que sim e eles dizia: “gente, é pra contar agora todos juntos”. NEJC 002 (Pesquisadora Juliana)

Renato foi até o grupo que eu estava ajudando e disse: “Teacher, eu posso ajudar?” Marina: “Of course!” Ele apontava para os espaços ainda incompletos dos desenhos dos colegas e dizia qual era aquela parte da planta: “Esse aqui é o ‘stein’.” Marina: “Very good, Renato! This is the stem!” NEJC 014 (Pesquisadora Marina)

Rubens e Luciana discutiram. Perguntei: “Hey! What’s happening here?” Luciana: “Ah, tia! Ele pisou na minha mão!” E Rubens se defendeu: “Mas foi sem querer, tia!” Pedi: “Ok. So, Rubens, say to Luciana: ‘I’m sorry.’” Rubens fez que sim com a cabeça, acho que não entendeu, então repeti: “Say ‘I’m sorry.’” Ele balançou a cabeça de novo. Diante disso, Henrique interferiu: “Ow, é procê pedir desculpa! Fala ‘I’m sorry!’” Rubens para Luciana: “I’m sorry.” E Luciana: “Desculpado.” Pedi: “Say ‘It’s ok.’”, e ela disse: “It’s ok.” NEJC 014 (Pesquisadora Marina)

Houve, também, situações de repetição espontânea ou motivada. Embora a repetição não seja o foco da abordagem CLIL, compreendemos que o aprendiz de outra língua segue o mesmo curso de aprendizagem de língua materna, o que inclui repetir o que ouve, contribuindo para a aquisição de aspectos fonéticos, fonológicos, prosódicos e morfossintáticos. Em outras palavras, a repetição foi utilizada para reforçar o *input* de expressões ou vocábulos e para que a criança tivesse familiaridade com elas.

Quadro 58 - Trecho das notas referentes à repetição espontânea ou motivada

Houve um momento em que a Ana explicava a atividade para o Roberto e a Bianca chegou chamando a Ana sem parar. Então, a Ana respondeu “*Just a moment!*”, e o Eduardo disse pra Bianca: “*É! Just a moment!!!*” Eu achei esse momento incrível, porque o Eduardo não é muito de falar as coisas em inglês e foi totalmente espontâneo. NEJC 043 (Pesquisadora Bárbara)

Pensei em apresentar algumas figuras que remetessem a algumas expressões da música. Lembrei-me de que eles realmente conheciam muita coisa, como *rainbow*, *wonderful*, nomes das cores, *trees* etc. Pedi aos bolsistas que colocassem as figuras no quadro na seguinte ordem: *green trees*, *red roses*, *blue sky*, *white clouds*, *dark night*, *rainbow*, *shaking hands*, *I love you*, *a baby crying*, *people growing*, *wonderful world*. Não disse às crianças, a princípio, que se tratava de uma música e que aquelas figuras faziam referências a trechos dessa música. Apontava uma figura e dizia: “*I can see red roses.*” Eles repetiam. “*This is a dark night.*” Eles repetiam. Quando era “*shaking hands*”, eu estendia a mão para “*shake hands*” com um e outro alunos. Repeti as figuras mais umas duas vezes, alternando as sentenças para, por exemplo: “*I can see trees of green*”. Eles repetiam. Na verdade, eu queria que eles fixassem a atenção nas “palavras de conteúdo”: *trees*, *green*, *dark*, *night*, *roses* etc. A ordem dessas palavras nas sentenças não importaria muito a princípio, pois minha intenção era que, ao ouvirem a canção, eles identificassem na letra as figuras que estavam dispostas no quadro. Foi exatamente assim que aconteceu! Fiquei maravilhada e muito, muito emocionada. Eles ouviam “*dark sacred night*” na canção e tentavam encontrar a figura correspondente. Algumas vezes chutavam errado, mas, aos poucos, com a repetição da música que eu havia gravado quatro vezes em sequência, eles já não tinham mais dúvida sobre qual figura correspondia a qual parte da canção. Eu também, por mim, voltei às figuras, apontando-as à medida em que apareciam na canção. Depois passamos a colorir os *patterns* de *quilts* e deixei a música tocando ao fundo. Algumas crianças cantavam, outras cantarolavam, outras conversavam baixinho enquanto coloriam. Encantador! NEJC 040 (Pesquisadora Ana).

Manuel mostrou à Ana um relógio, e ela elogiou: “*Beautiful! That’s a watch.*” Manuel repetiu: “*Watch*”. Outros repetem: “*A watch.*” Iago brinca com o som e finge espirrar. NEJC 016 (vídeo)

Ocorreram, também, situações de produção espontânea. Por vezes, alunos se dirigiam a nós e falavam em inglês sem serem solicitados a fazê-lo, como nos exemplos abaixo:

Quadro 59 – Trechos de notas referentes à produção espontânea

Diante da vontade de continuar colorindo, mesmo com a proximidade do término da aula, Bianca fez

uma tentativa de produção em inglês: primeiro ela disse “mais *two*”, mostrando cinco dedos. A Ana disse “*two*?”. Então, Bianca contou até cinco em inglês nos dedos e, finalmente, pediu “*Five minutes*”. Consequentemente, perante tal tentativa de produção, a Ana cedeu mais tempo para a continuação da aula. NEJC 040 (vídeo)

Em um dado momento, enquanto coloria, Bianca mostrou um lápis que estava usando e que já estava sem ponta e disse, no inglês dela: “*Teacher, (inint.)?*” E eu: “*Do you want me to sharpen it for you?*” E ela disse: “*Yes, please*”. Apontei o lapis, devolvi a ela com um “*Here you are*”, ao que ela disse: “*Thank you*”. NEJC 040 (Pesquisadora Ana)

Bianca recebe o exercício e vai colocando o nome, dizendo: “*My name is... eh... Bianca...*” NEJC 018 (vídeo)

Como é comum ao indivíduo que está tendo acesso a dois códigos e se encontra em processo de aquisição de uma nova língua, percebemos o que García (2008) chama de translinguamento (*translanguaging*), enfatizando que não se trata apenas de alternância entre códigos, mas de um engajamento em práticas discursivas bilíngues, muitas vezes desconsideradas pelos professores, ou até tomadas como “erros”.

Quadro 60 - Trechos das notas referentes à translinguamento

Na segunda turma, uma menina me perguntou: “Por que você só fala com a gente em inglês?” E eu respondi: “*Because this is an English class*”. E ela: “Mas eu não entendo nada!” E eu: “*Of course you do. You do understand me*”. Então, ouvi o Fernando dizer: “*I entende*”. NEJC 015 (Pesquisadora Marina)

Depois que o teacher Alexandre escreveu no quadro o total de crianças presentes, a Ana disse: “*We have twenty seven kids here*”. Então, Sávio disse: “*Vinte e sete kids*” NEJC 018 (vídeo)

Apontando para o pé da Denise, teacher Marina diz: “*But what color is it?*” E Denise diz: “*Black...*” E Marina instiga: “*Black and...?*” E Denise completa, enrolando a língua: “*Rôuxou*”. Marina sorri e diz: “*Yes, purple!*” Denise repete: “*Purple*”. NEJC 018 (vídeo)

Bianca fica chamando a Ana. Alexandre a atende. Ela diz que era só para dizer que “*Ten* mais um é igual a *eleven*”. NEJC 019 (vídeo)

Pudemos notar que, em pouco tempo de exposição à nova língua, as crianças já adquiriram consciência fonética, visto que reconheciam sons como pertencentes ao inglês e os inseriam em suas produções. Características como sons de consoantes em final de palavras, diferente do português, ou o “th” de *mouth* eram percebidas e utilizadas por elas:

Quadro 61 – Trecho das notas referentes a consciência fonética

Destaque para a Evelyn hoje que “aprendeu” a falar *mouth* diretinho e até com um certo exagero na língua entre os dentes e nos cumprimentou para sair dizendo: “Tchau, *mouth*” para todas as *teachers*! (risos) Ela é o máximo! NEJC 031 (Pesquisadora Juliana)

Luciana ficou mandando eu falar “*mouth*”, e ficou olhando pra minha boca, percebendo a língua entre os dentes de “th”. NEJC 028 (vídeo)

Há um momento em que eu pergunto algo como: “Você gosta de futebol?” E ele, muito compenetrado e cheio de caras e bocas, responde: “*Sí, sí, clarii.*” Muito bom! Tem um trecho em que ele fala que joga Playstation, e fala algo como “*playsteytiw jogs*”, e depois “*mili jogs*”. Nessa hora, eu interiro: “We say ‘a thousand games’”. E ele diz: “A thousand games”. NEJC 032 (Pesquisadora Ana)

Além disso, os alunos demonstraram consciência de que nossos encontros (não só as aulas, mas também momentos pelo pátio e pelos corredores, quando nos viam) eram contexto propício à troca de código linguístico. Desse modo, sabiam que deveriam usar uma língua outra que não o português. Quando lhes faltava material linguístico, procuravam outros recursos para estabelecer comunicação e sustentar a interação, como no excerto a seguir:

Quadro 62 – Trechos referentes à utilização de outros recursos para comunicação

Ela fala comigo usando muitos gestos e palavras no infinitivo, como “Eu... machucar...”, mostrando que bateu o joelho na boca e deu um machucadinho. Está se esforçando ao máximo para se comunicar em inglês (sabe que é hora de usar outro código). Como é aluna nova, acho que, inclusive, não sabe que também falamos e entendemos português. NEJC 036 (Pesquisadora Marina)

Percebemos a importância de utilizarmos o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo desses alunos, os quais se mostraram capazes de associar e conectar informações entre o que estavam aprendendo e o que já conheciam.

Quadro 63 - Trechos de notas referentes à utilização de conhecimento prévio

Mostrei fotos de alguns americanos famosos, incluindo a do Louis Armstrong. Quando mostrei uma foto do Martin Luther King, Ernesto disse que sabia quem era, pois ele tinha aprendido no seriado “Todo mundo odeia o Chris”, e disse que ele “não servia pra matemática”. Na saída, um dos bolsistas me disse que, na escola do personagem Chris, fala-se muito de Luther King para que não se diga que a escola não fala dos negros, e que o personagem diz que isso não o ajuda na aula de matemática. NEJC 040 (Pesquisador Pedro)

Denise aponta as cores: “*Black and white!*” Depois, Denise diz para a teacher Marina: “Tia, sabe por

que que eu sei que é “black” e “white”? É porque tem na música do Michael Jackson! Marina diz: “That’s it, Denise! Very good!” NEJC 017 (vídeo)

Ao final do projeto, vimos que se somaram 22 horas, ao longo de 16 meses (excluindo-se os meses de férias, paralizações e greves de professores) de atividades e contato com os pesquisadores e com a língua inglesa, o que consideramos muito pouco em vista do aproveitamento positivo que tivemos. As aulas com a abordagem CLIL, ainda que de curta duração semanal, motivaram a participação das crianças, despertaram-lhes o desejo de falar e compreender outra língua, fizeram com que desenvolvessem estratégias comunicativas e ampliaram seu conhecimento de mundo.

4.2.5. Uma conversa com a coordenadora da escola

Dara é professora da educação infantil e coordenadora da Escola Municipal José Calil Ahouagi. Trata-se de uma presença muito característica da escola: seu envolvimento com o local, com o viés antropológico adotado e com as crianças é bastante nítido, o que se pode notar desde a primeira visita ao lugar.

Esta entrevista foi realizada em 28 de novembro de 2014, cerca de um ano e meio depois do fim da pesquisa *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*. No trecho a seguir, Dara conta um pouco sobre como foi sua vida escolar enquanto estudante da educação básica. Essa parte da entrevista é feita com o objetivo de conhecer melhor o entrevistado e suas formas de pensar e agir hoje em relação aos temas ligados a essa pesquisa. Assim, baseamo-nos, também, no(s) contexto(s) social, culturais e ideológicos em que o indivíduo cresceu e que o ajudaram a formar suas características identitárias atuais. Como já havíamos mencionado no Capítulo II, relembremos, aqui, a analogia utilizada por Gee (1999) para explicar como devemos contextualizar a fala de um indivíduo: deve-se imaginar um momento estático de pensamento, conversa ou interação como se fosse uma cena de um filme; para compreender esse momento/cena, há que se mover o filme para frente e/ou para trás.

Movamos, então, o “filme” de Dara um pouco para trás:

Quadro 64 - Trecho 1 da entrevista da professora e coordenadora Dara

01	Marina	e você você estudou em escola pública também lá? ou não.
02	Dara	estudei. só escola pública. a minha vida toda. só- tem
03		uma no meio que eu não estudei. desde- desde a educação
04		infantil até (0.5) o::: a oitava série que era na época,
05		que é o nono ano (.) depois eu fui estudar no::: num
06		lugar mais alternativo, eu lembro que era um colégio de
07		padres (.) que era
((um aluno entra na sala e fala com a Dara))		
9	Dara	e aí eu fui >aí estudei nesse colégio de padre que é um
10		lugar que tinha formação< pra: pra meninos que iam ser
11		seminaristas
12	Marina	ó
13	Dara	eu era doida pra estudar lá porque parecia um lugar
14		medieval aí a gente pediu (.) aí a gente estudava
15		gre:go, lati::m
16	Marina	em ((cidade natal da coordenadora)) mesmo?
17	Dara	em ((cidade natal da coordenadora))
18	Marina	[olha]
19	Dara	[mas fora] né? indo pra um- zona rural.
20	Marina	ah tá.
21	Dara	aí::: lá- ti- era o clássico, então não tinha matemática
22		°eu detestava matemática°
23	Marina	hhhh
24	Dara	não tinha matemática nem física
25	Marina	hahahaha
26	Dara	aí tinha lati:m, gre:go, as línguas todas né? tinha
27		artes, e a gente estudava com os padres alemães, era
28		super legal.
29	Marina	hhhhhh
30	Dara	aí estudei essa parte que era nesse colégio, apesar de
31		ele ser gratuito, ele não era público, né? ele era::
32		mantido pela igreja. e depois eu fiz a::: [(nome de um
33		colégio particular de Juiz de Fora com curso pré-
34		vestibular integrado)] no último ano né?
35	Marina	ah tá
36	Dara	pra fazer o vestibular
37	Marina	entendi. e você:: é: teve inglês também ao longo desse
38		tempo? ou não.
39	Dara	lá nesse curso? eu tive assim, fiz ((nome de um curso
40		particular de inglês))
41	Marina	ah tá. por fora
42	Dara	por fora. é.
43	Marina	nas- nas escolas não.
44	Dara	tinha inglê:s. tinha. com a dona ((nome da professora)).
45		tinha sim. hhh
46	Marina	hhhhhh
47	Dara	hahahaha era um inglês muito capenga, °mas tinha sim°

Antes de lecionar e gerir uma escola pública, Dara já havia tido contato com esse contexto enquanto estudante da educação básica. Além disso, ela quis estudar por um tempo em um colégio “mais alternativo”, na zona rural, em que “não tinha matemática”, o que diz muito sobre sua identificação com a escola José Calil Ahouagi, onde as crianças são envolvidas em projetos diversos, de acordo com seus gostos e interesses, diferentemente das escolas municipais comuns (até por se tratar de uma escola integral e, portanto, haver mais tempo para outras atividades).

Questionada sobre ter tido aulas de inglês ao longo da educação básica, Dara menciona um curso particular. Especifiquei, então, a pergunta, referindo-me ao ensino de língua inglesa nas escolas por onde passou. A coordenadora se lembrou de sua professora e disse que tinha “era um inglês muito capenga, °mas tinha sim°” (l. 47).

Percebemos, assim, que a ideia de ensino de língua inglesa na escola pública que a coordenadora tinha inicialmente passava pela própria experiência de um ensino “capenga”.

4.2.5.1. A estrutura física da escola sob o olhar da coordenadora

Como apresentamos no trecho da NEJC 009a, na seção 4.2.1., alguns aspectos da estrutura do prédio que abriga a escola parecem pouco adequados ou pouco funcionais, como mostra, também, o excerto da NEJC 020:

Quadro 65 - trecho da NEJC 020

A sala em que estávamos fica no 2º andar do prédio, junto à cobertura da quadra poliesportiva que é de telha galvanizada. Crianças brincavam e gritavam na quadra jogando bola e brincando de pique. O som vai todo para dentro da sala de aula. Eu gritava para ser ouvida. Uma loucura total. É insalubre dar aula naquela sala enquanto acontece alguma atividade na quadra.

Quando já estávamos trabalhando com o segundo grupo, começou a chover. Chover não! O céu veio abaixo... O barulho da chuva na cobertura de telha galvanizada da quadra era indescritível. Nem as crianças conseguiam falar umas com as outras. Elas gritavam. Terminamos a aula. Marina, Camilla e Bárbara desceram com as crianças. Alexandre e eu ficamos arrumando a sala. Nem tentávamos nos falar. Não era possível ouvir nada. Só o barulho absurdo da chuva no telhado.

Abrimos a porta da sala para sair e o barulho ficou pior ainda. Os alunos estavam todos, ou quase todos, no pátio interno da escola que é coberto pelo mesmo tipo de telha. Se fosse feita uma medida em decibéis do nível do som ali, ficaríamos assustados. É impossível trabalhar, conviver, num ambiente assim. Percebi que as professoras, diretoras, faxineiras e alunos não se incomodaram. Apenas aumentaram seus próprios volumes e gritavam ainda mais uns com os

outros. Uma cortina de chuva descia de um alçapão na laje do 2º andar e a água descia pelas escadas. Definitivamente, o problema da educação no nosso país não está só na formação dos professores, no material didático, no salário dos professores, na sociedade... Está no cimento, no tijolo, na tinta, na telha, na grade, na parede, no piso, no prédio da escola e, certamente, nos engenheiros que a projetaram e na política que pagou por ela. (Pesquisadora Ana)

A partir desse excerto, podemos compreender que há muitas questões envolvidas no funcionamento de um ensino. Até mesmo características estruturais do ambiente escolar podem possibilitar ou impedir uma aula de acontecer. Uma escola começa a ter qualidade desde a elaboração da planta de seu edifício por engenheiros e arquitetos.

No trecho a seguir, Dara conta que, uma vez que o prédio onde funcionava a escola José Calil Ahouagi estava precário, a prefeitura alugou um sítio para que as aulas não fossem interrompidas:

Quadro 66 - Trecho 2 da entrevista com a professora e coordenadora Dara

01	Dara	a gente veio de uma casa né? não sei se cê conhece a
02		história da José Calil. a gente veio de um sítio.
03	Marina	olha
04	Dara	tem uns cinco anos. cinco anos atrás, a escola era num
05		sítiozinho na::: na nova Califórnia. tinha uma mangueira
06		eno::rme, tinha uma cozinha com fogão de le::nha
07	Marina	gente, que delícia
08	Dara	aí tudo girava em torno da:
09	Marina	=era da prefeitura mesmo?
10	Dara	era da prefeitura (.) quê que aconteceu. a::: a escola
11		onde era começou a ficar muito capenga, tava caindo aos
12		pedaços, por problema de infiltração e tudo mais, aí a
13		solução que a prefeitura teve foi alugar esse sítio. pra
14		gente ir pra lá. aí a escola não tinha muro (.) os
15		portões ficavam abertos (.) e as crianças ficavam- <u>e não</u>
16		<u>era tempo integral</u>
17	Marina	ah tá
18	Dara	só que ninguém ia embora.
19	Marina	hahaha
20	Dara	eu ia- eu não tinha filho na época, e morava num
21		apartamento. então assim, quando eu num- não era meu dia
22		de trabalhar, eu ia pra escola
23	Marina	hahahaha que beleza
24	Dara	pra comer, pra ver as crianças, então eu acho que um
25		pouco dessa::: estrutura <u>casa?</u>
26	Marina	ahan
27	Dara	tanto que tem criança que chora até hoje, que vê essa
28		coisa quadrada, não tem jardim, não tem a mangueira,
29		porque tinha horta, tinha piscina, então era uma- era um

30		sonho hhh
31	Marina	cara::mba (0.5) então de certa forma vocês ficaram com
32		isso ainda::
33	Dara	a gente guarda essa imagem. o que alimenta a gente é
34		essa:: essa estrutura assim, de uma ca::sa né? de todo
35		mundo se conhece::r, de: de compartilhar as co::isas
36	Marina	aí depois cês tiveram que vir pra cá.
37	Dara	aí a gente teve que vir pra cá. aqui cresceu, né? a
38		escola cresceu muito, aí a de- a comunidade queria que
39		viesse pra cá. porque as crianças tinham que andar a pé
40		até lá, é longe. (.) aí a gente- até hoje a gente não
41		sabe se foi uma boa (.) escolha, assim, a gente poderia
42		ter insistido, fincado o pé de ficar lá, mas=
43	Marina	=ou então que aqui fosse: tivesse a estrutura de lá né?
44	Dara	é, é capaz de começar a ter, que agora vem uma nova
45		direção
46	Marina	olha
47	Dara	é, a gente teve eleição agora, não que a- a [(nomes de
48		gestoras)] foram ótimas, mas elas tinham que resolver
49		várias demandas, agora tá resolvida essa primeira
50		demanda, aí tem aquele terreno lá [(apontando)] que é
51		verde. as árvores tão cresce::ndo, já viu aquele terreno
52		da frente?
53	Marina	ahan
54	Dara	então, aquilo é nosso
55	Marina	olha
56	Dara	aquilo é nosso, a gente não usa.
57	Marina	que bo::m
58	Dara	né? aí eu acho que ali pode começar a nascer assim, uma
59		parte mais da nature::za né? °que as crianças ficam muito
60		tempo aqui°

Conhecendo um pouco da história da escola, observamos mais motivos que a tornam peculiar e formam sua identidade. A impressão de que as pessoas do ambiente se conhecem e se sentem em casa, à vontade (algumas crianças, por exemplo, andam descalças, abraçam e beijam quem pertence ao lugar e inclusive os visitantes) parece ser também uma herança da maneira como eram estabelecidas as relações no local anterior, somando-se a isso o viés antropológico da escola, o destaque que é dado à cultura popular e o afeto, o qual abordaremos na seção a seguir.

4.2.5.2. O afeto e a experiência verdadeira

A partir do tema sobre o projeto de inglês realizado na escola, conversamos sobre o fato de muitas crianças ainda lembrarem da língua cerca de um ano e meio depois do encerramento da pesquisa-ação:

Quadro 67 – Trecho 3 da entrevista com a professora e coordenadora Dara

01	Marina	entendi. e aqui você tem notícia assim de- eh- dos
02		efeitos da da: das nossas intervenções de inglês aqui na
03		esco::la, ou, daquela turmi:nha, também do pibid, cê tem
04		notícia disso por aí::
05	Dara	da- das- da repercussão que teve?
06	Marina	é::
07	Dara	então, na verdade eu acompanhei muito na época que vocês
08		tavam, eu era muito encantada com o projeto. achava
09		fantástico, assi::m (.) como eles (.) se comunicavam,
10		eles tinham muita facilidade né? os relatos que vocês
11		traziam
12	Marina	é, hoje eu fiquei muito impressionada (.) com as
13		crianças que eu entrevistei
14	Dara	é mesmo?
15	Marina	que eu não esperei que elas lembrassem (.) de nada
16	Dara	e eu vou te falar por quê que eles lembraram. porque-
17		eh- a gente lida aqui na escola com uma questão que é a
18		questão da experiência. o quê que é uma experiência
19		verdadeira né? (.) tem coisas que as crianças vão- a
20		memória da gente é seletiva
21	Marina	uhum
22	Dara	então eles vão viver muita coisa na escola >assim<
23		coisas vão ser descartadas né? >a gente fala que umas
24		coisas saem no xixi< hh
25	Marina	hhhh
26	Dara	e vão embo:ra (.) e outras não, outras vão ficar
27	Marina	uhum
28	Dara	e quando as experiências são profundas, são:: tocam a
29		pessoa (.) né? eles vão guardar. (.) aí eu achava que
30		era muito legal aquilo que cês faziam.
31	Marina	[ah que lindo]
32	Dara	[é inovador] era- tinha um traço de humanidade muito
33		grande né? cês tavam sempre em contato com eles, tinha
34		coisa de fazer- cês eram muito carinhosos né? era uma
35		coisa muito bacana. eu acho que- e tinha essa coisa de
36		<u>experimental o idioma vivo</u> né?
37	Marina	aham
38	Dara	não era aquela coisa chata massacrante, eles tavam na
39		aventura, era uma aventura pra eles
40	Marina	hhhhh
41	Dara	hhhhh né? "quê que ela tá falando?" °assim° era <u>muito</u>

Dara acredita que as crianças se lembram de muitas coisas da língua inglesa da época do projeto porque elas vivenciaram o que Bondía (2002, p. 21) considera como verdadeira experiência, isto é, a que traz ao indivíduo experienciador algum sentido: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Desse modo, se a aula de inglês “não era aquela coisa chata massacrante, eles tavam na aventura, era uma aventura pra eles” (l. 38-39), ela proporcionava à criança uma experiência. Além disso, de acordo com Bondía (2002, p. 21), “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Sendo assim, acreditamos que a própria abordagem escolhida para a realização do projeto, a abordagem CLIL, a qual integra língua e conteúdo, tenha contribuído para que os alunos tivessem essa vivência, já que, nas palavras de Dara, “*tinha essa coisa de experimentar o idioma vivo*” (l. 35-36), ao contrário de abordagens e metodologias tradicionais baseadas na informação, no ensino predominantemente gramatical e metalinguístico.

Acreditamos que outro aspecto, além da própria abordagem, a contribuir para que os alunos tivessem uma verdadeira “experiência” foi o afeto, que também é destacado na seguinte fala de Dara: “*tinha um traço de humanidade muito grande né? cês tavam sempre em contato com eles, [...] cês eram muito carinhosos*” (l. 33-35). Na verdade, a afetividade não era um elemento premeditado pelo grupo de pesquisa. Ao primeiro contato com as crianças, já fomos abraçados, beijados e esperados – ao que passamos a corresponder.

De acordo com Krashen (1981, 1985) esses alunos teriam conseguido absorver bastante do *input* (ou insumo) de língua inglesa que fornecíamos a partir das interações também graças a uma abertura para essa absorção através do afeto, ao que o autor chamaria de “baixo filtro afetivo”.

Destacamos que Krashen (1985, p. 4, tradução nossa) considera, também, que esse filtro “é ainda mais baixo quando a pessoa que está adquirindo a língua está tão envolvida na mensagem que temporariamente ‘esquece’ que está ouvindo

ou lendo em outra língua”.⁵⁶ Essa era uma característica notável entre as crianças participantes da pesquisa: por vezes parecia que não importava a língua com a qual elas ou os pesquisadores estavam se comunicando, o importante era o estabelecimento da comunicação para que determinada atividade fosse realizada (como fazer um pedido, verificar se compreendeu o que é para ser feito, tecer um comentário etc.).

4.2.5.3. Antes e depois do projeto: o inglês na escola pública

No trecho a seguir, Dara conta sobre o que pensava sobre o inglês e a educação bilíngue na escola pública antes do início do projeto e como passou a pensar sobre o assunto:

Quadro 68 – Trecho 4 da entrevista com a professora e coordenadora Dara

01	Marina	quê que cê acha (.) do inglês na escola pública: a partir
02		do que você viu aqui (.) acontecendo.
03	Dara	então. eu e- eu sou uma pesso:a
04	Marina	ahn
05	Dara	que (.) assim, eu tinha até- eu compactuava muito com a
06		((nome da outra coordenadora)) isso na época. (.) na época
07		que eu entrei, eu achava que o inglês não tinha que tá na
08		escola.
09	Marina	ahn, hhh
10	Dara	que era a língua da dominaçã::o, que tinha que ter era
11		espanho::l, o poder latino-america::no.
12	Marina	ah ta hhhh
13	Dara	né? tem essa discussão. cabe isso ainda né? mas eu a::cho-
14		hoje em dia eu mudei muito °a gente fica mais velha, a
15		gente acaba com os radicalismos° hhhh
16	Marina	hahaha
17	Dara	eh:: eu acho super bacana. <u>não</u> só- primeiro porque é uma
18		língua né? >então assim< quanto mais línguas as crianças
19		tive:rem, mais- é melhor. não só porque tem utilidade, “ah
20		vai ser útil pra: pra vida no traba::lho”, não isso, mas
21		porque- eh- a experiência cultural através da língua é uma
22		coisa importantíssima
23	Marina	eh, é uma porta né?
24	Dara	é uma porta, alarga o universo né? e é gostoso °assim° eh-
25		é um jogo. não só a língua que se aprende, mas eu acho que

⁵⁶ I have suggested that the filter is lowest when the acquirer is so involved in the message that he temporarily “forgets” he is hearing or reading in another language (KRASHEN, 1985, p. 4, como no original).

26		cê amplia o universo simbó::lico, eh::: a questão mesmo
27		lógico-matemática, sabe? você vai fazendo (.) tem que fazer
28		comparações, você tem que- você entende um pouco a estrutura
29		das línguas, não só a língua né? entender a estrutura de
30		uma língua (.) num sei se você chega a entender, mas eh eles
31		vivenciam a estrutura
32	Marina	uhum
33	Dara	né? e aí (.) hoje eu acho super bacana.
34	Marina	ah:: [que bom]
35	Dara	[sou fã]

A princípio, a coordenadora, ao vincular a língua inglesa a países que considera “da dominação” (l. 10), assim como o professor Fernando vincula aos Estados Unidos (seção 4.1.5.5.), utilizava-se de um Discurso sobre “submissão” para ser contra o inglês na escola e a favor do espanhol como língua estrangeira. Ela desconsiderava que conhecer uma língua (pre)dominante é também uma forma de afirmação identitária no mundo, bem como de aquisição de autonomia por parte de seu falante/usuário.

Trata-se de um Discurso que Dara ainda não abandonou por completo, como podemos ver a partir do trecho: “tem essa discussão, cabe isso ainda, né?” (l. 13). Não que acreditemos no esgotamento das questões a serem discutidas, apenas consideramos que essa fala dita nesse contexto indica que, ela ainda não eliminou totalmente seu pensamento inicial. No entanto, a coordenadora, ao menos em parte, diz ter repensado seu ponto de vista, se considerando mais flexível quanto ao assunto após a realização do projeto: “hoje em dia eu mudei muito, a gente fica velha, a gente acaba com os radicalismos” (l. 14-15).

Dara toca no Discurso do “utilitarismo” da aprendizagem de inglês: “não só porque tem utilidade, ‘ah vai ser útil pra vida no trabalho’” (l. 19-20). Mas, em seguida, parece reconhecer que aprender uma língua vai muito além disso: “não isso, mas porque a experiência cultural através da língua é uma coisa importantíssima” (l. 21-22), e acrescenta adiante: “não só a língua que se aprende, mas eu acho que você amplia o universo simbólico” (l. 25-26). A coordenadora parece compreender, assim, que o desenvolvimento da bilinguagem das crianças está atrelado à ampliação de horizontes através do conhecimento linguístico, social e cultural.

Em nota expandida, registramos o trecho de um e-mail da professora de inglês referente a uma conversa com Dara após esta ter assistido a uma intervenção realizada pelo grupo de pesquisa:

Quadro 69 – Trecho da NEJC 007

Trecho do e-mail da [nome da professora de inglês da escola José Calil]:
 “Parabéns a vcs todos!!! A Dara assistiu à aula na terça passada e se emocionou. Ela disse que os olhos dela ficaram cheios de lágrimas... Ela ficou encantada com a resposta das crianças e o brilho nos olhos delas. Nota mil para o projeto. Tá dando super-certo.”

Ver de perto o projeto em ação contribuiu para que a coordenadora reconsiderasse seus pensamentos a respeito do ensino de inglês na escola pública.

4.2.5.4. Dificuldades da coordenadora como pesquisadora

No trecho a seguir, Dara conta um pouco sobre o fato de ser também pesquisadora do próprio contexto escolar:

Quadro 70 – Trecho 5 da entrevista com a professora e coordenadora Dara

01	Dara	eu- cê sabe que eu quase desisti do doutorado de fazer, eu
02		tava muito desiludida com a escola.
03	Marina	ué
04	Dara	eu <u>amo</u> essa escola >assim< eu gosto- eu amo muito essas
05		crianças, mas eu ficava:: ai, num sei. (.) têm tantos
06		problemas também né? tem hora que a gente fica assim “ai,
07		meu deus, será que tá- será que tá acontecendo? será que a
08		gente tá conseguindo mesmo fazer alguma transformação na
09		vida dessas crianças?”
10	Marina	<u>claro</u>
11	Dara	é, eu acho também hahaha
12	Marina	hahaha
13	Dara	hoje eu acho- eu passei por momentos que eu falei “eu vou
14		lá pra folia de reis pesquisar as crianças hhh eu vou lá
15		pra folia”
16	Marina	mas cê pensou em desistir <u>da escola</u> ou=
17	Dara	=não
18	Marina	[ou ou da]
19	Dara	[da escola] não. da pesquisa dentro da escola
20	Marina	ah tá. a sua pesquisa é o quê?
21	Dara	é aqui na escola. eu tô pesquisando a cultura da infância
22		na escola.
23	Marina	ah tá.
24	Dara	de que forma que ela sobrevive assi::m (.) que tem uma

25		coisa que é cultura da escola que é querer domar o menino
26		né? que é:: por anos era constituído assim, eh- domar o
27		selvagem né?
28	Marina	ah tá.
29	Dara	e aqui a gente tenta (.) que as crianças tenham uma
30		expressão delas e possam ser respeitadas >não só
31		respeitadas< mas que a cultura da infância interfira no
32		nosso modo de ser. a beleza da cultura de infância né? a
33		fantasi::a, a imaginaçã::o.
34	Marina	legal
35	Dara	maravilhamento do mundo né? porque eles olham o mundo de
36		um jeito que a gente não olha mais.
37	Marina	é::

A coordenadora demonstra, nesse excerto, uma angústia comum ao professor-pesquisador, que está justamente na tensão entre essas duas funções desempenhadas em um mesmo indivíduo, de maneira que uma nos faz constantemente refletir sobre a outra: minha pesquisa contribui para que eu seja uma professora melhor? eu como professora faço jus, na prática, à teoria da minha pesquisa?

Assim, Dara diz se perguntar enquanto pesquisadora de doutorado: “será que tá acontecendo? será que a gente tá conseguindo mesmo fazer alguma transformação na vida dessas crianças?” (l. 7-9). Diante da minha resposta (“claro” (l. 10)), ela concorda, rindo. Apesar das angústias e tensões, prevalece sua crença na educação e na pesquisa.

4.2.6. Um encontro com as crianças um ano e meio depois

Em 28 de novembro de 2014, fui à escola rever a turma que havia participado do projeto. Fui recebida com carinho e euforia pelas crianças, que me pareceram muito grandes. Alguns deles, ao longo deste tempo após o término dos nossos encontros, continuaram tendo aula de inglês com a professora de lá, outros não, pois estavam tendo aulas de outras disciplinas. Isto se deve ao sistema integral da escola, que oferece turmas de informática, de inglês, de teatro etc., o que divide os alunos em grupos.

O reencontro foi registrado em nota expandida:

Era uma sexta-feira à tarde, no horário em que a professora de inglês que havia participado do projeto estaria na sala daquela mesma turma. No entanto, naquele dia ela teve algum imprevisto e não estava lá. Uma professora ficaria dando uma atividade para que as crianças não ficassem sozinhas nem ociosas. Eu conversei com ela sobre entrevistar algumas delas individualmente enquanto isso, e ela me permitiu. Ela foi para a sala primeiro e eu esperei um pouco do lado de fora para que os alunos entrassem e tomassem seus lugares, já que havia soado o sinal de fim do recreio.

Ali, do lado de fora, Isaac me viu, veio me abraçar e permaneceu abraçado a mim: “Tia, que dia você vai voltar a dar aula em inglês pra gente?”, respondi: “*Oh, I don’t know...*”. Meninos se aproximaram e Isaac disse a eles que eu falava inglês, um deles também havia participado do projeto, Ramon, outro eu não conhecia. Este disse “*My name is...*” e disse o nome dele. Respondi: “*Ok, nice to meet you! My name is Marina*”, e ele “*Nice to meet you!*”. Outros alunos foram passado e ele dizia para eles: “Ela fala inglês.”, e alguns paravam ali. Este mesmo garoto apontou o Ramon e disse: “Esse aqui, ó, na menina”, beijando a ponta dos dedos juntas, e acrescentou: “Ele tá de namoro!”. Falei: “*Really? Do you have a girlfriend? No?*”. Ramon fez que não com a cabeça e esbravejou com o colega: “Sai daqui, sai, meu filho!”.

Então, a professora que estava na sala disse que eu poderia ir chamando quem eu quisesse. Pedi para falar com eles juntos um pouquinho, ela permitiu. Acionei o gravador de áudio e entrei dizendo: “*Hello, everybody!*”, e recebi um “*Hellooooo!*” animadíssimo. Continuei: “*Do you remember me?*” Ouvi: “É a teacher!”, e disse: “*Teacher what?*” Alguns tentavam se lembrar: “*Teacher...*”, mas logo outros deram a resposta: “*Marina!*”, e vários gritavam meu nome. Respondi sem conter a alegria: “*Yes! (risos) Very good! Yes! I miss you so much!*”, ao que Bianca comentou: “Eu também! Tem tanto tempo que eu não te vejo que...” (o resto está ininteligível pelo áudio do gravador). Outro aluno disse: “Tem tanto tempo assim?” Respondi: “*Yes! It’s been a long long time!*”

Querendo saber se ainda se lembravam da musiquinha que costumávamos cantar no início das aulas, perguntei: “*People, do you remember the song?*”, e comecei a cantar: “*Hello, hello! Can you clap your hands?*” Então, continuaram comigo a partir daí, com as partes de “*Hello*” bem definidas e as outras partes mais baixo e meio embotadas. Quando acabamos, Isaac começou de novo sozinho, outros pediram pra cantarmos novamente. Perguntei pela outra música que também usávamos: “*What about the other one?*”, e comecei: “*Hello! Hello! Hello, how are you?*”, e prosseguiram comigo, cantando claramente essa parte e um pouco menos as outras partes. Aplaudimos bastante ao final, e elogiei: “*Very good!*” Um menino perguntou: “O quê que você falou agora?” Respondi, batendo palmas, mais uma vez: “*You are very good! You’re great!*” O colega disse a ele: “É parabéns.”

Depois, conversei com a professora, agradei e falei que chamaria um aluno de cada vez. Enquanto isso, ouvi um menino dizer: “Ô tia, fala alguma coisa pra mim!”

Mesmo há tanto tempo sem me ver, Isaac foi carinhoso: “Tia, que dia você vai voltar a dar aula em inglês pra gente?” Talvez inconscientemente, ele demonstrou algo que resume bem o diferencial das intervenções a partir da abordagem CLIL: tratam-se de aulas *em* inglês, não *de* inglês. Lembramos que esta abordagem possui duplo foco, na língua e no conteúdo, porém, como podemos perceber na fala de Isaac, crianças podem não ter uma noção direta e constante de que estão também aprendendo inglês, podem estar apenas aprendendo os conteúdos que estão sendo ministrados em outra língua. Essa sensação é possível devido à falta de explicitação da gramática e de características metalinguísticas de aulas

tradicionais de língua inglesa. Soma-se a isso a naturalidade da criança em simplesmente participar da atividade que está sendo realizada, estabelecendo comunicação da maneira como consegue.

Podemos notar que, mesmo que mais crianças tenham tido um contato mais direto com a língua inglesa através dessa abordagem a partir da extensão do PIBID para outras turmas da escola, muitas crianças ainda vêem a língua inglesa com certo exotismo, o que pode parecer ruim do ponto de vista de que o bilinguismo ainda não é tido como “comum” para elas. Mas, ao mesmo tempo, vemos que esse desejo de se comunicar em inglês é algo muito positivo já que mostra interesse por parte desses alunos, de maneira que a presença de um falante da língua inglesa é um estímulo para que eles desenvolvam e ampliem seus repertórios comunicativos.

A fala do garoto, “Esse aqui, ó, na menina”, com auxílio gestual para falar que Ramon beijou uma menina mostra, inclusive, que esse garoto, tentando se comunicar comigo, parecia saber que, para falar comigo, deveria trocar o código linguístico – e o fez com o que tinha de diferente em seu repertório para estabelecer aquela comunicação, utilizou gestos. Ele disse “Esse aqui” apontando o Ramon, disse “ó” e fez o gesto do beijo, e completou: “na menina”.

Em sala, percebi que alguns alunos compreenderam de imediato o que eu disse: “*Do you remember me?*” Ouvi: ‘É a teacher!’, e disse: ‘*Teacher what?*’ Alguns tentavam se lembrar: ‘*Teacher...*’, mas logo outros deram a resposta: ‘Marina!’, e vários gritavam meu nome”. Bianca também demonstrou naturalmente que me entendeu, respondendo ao meu “*I miss you so much!*” com “Eu também! Tem tanto tempo que eu não te vejo que...”.

Nas subseções a seguir, destacaremos trechos das entrevistas realizadas com alguns alunos nesse mesmo dia.

4.2.6.1. Aluna Bianca

A aluna Bianca se destacava muito nas nossas intervenções, por ser muito participativa, por tentar se comunicar com o máximo de inglês e por absorver muito do *input* que lhe era fornecido em pouco tempo.

Quadro 71 - Trecho 1 da entrevista com a aluna Bianca

01	Marina	<i>sit down here (0.7) >sit down ↑here< (0.5) are you ok?</i>
02	Bianca	<i>ok</i>
03	Marina	<i>ok very ↑good (.) I ↑miss you (0.5) how old are</i>
04		<i>[you now]?</i>
05	Bianca	<i>[teacher], beautiful?</i>
06	Marina	<i>↑yes, you're very ↑beautiful (.) you look taller now</i>
07		<i>((auxílio gestual))</i>
08	Bianca	<i>é, verdade hihhi</i>
09	Marina	<i>né? você cresceu</i>
10	Bianca	<i>é, eu era pequenini:::nha</i>
11	Marina	<i>é mesmo, você cresceu (.) you are so beautiful now</i>
12	Bianca	<i>↑thank you (.) thank you very ↑good</i>
13	Marina	<i>ah, very good, very good (.) and how old are you now?</i>
14	Bianca	<i>(1.5)perai ((contando nos dedos)) one, two, three, four,</i>
15		<i>five, six, seven. eight, nine, TEN.</i>
16	Marina	<i>you're ten?</i>
17	Bianca	<i>aham</i>
18	Marina	<i>now you're ten years old?</i>
19	Bianca	<i>yes</i>
20	Marina	<i>very good, very good</i>
21	Bianca	<i>vou fazer eleven</i>
22	Marina	<i>really?</i>
23	Bianca	<i>eu vou fazer onze</i>
24	Marina	<i>eleven</i>
25	Bianca	<i>eleven</i>
26	Marina	<i>↑wow (.) quando?</i>
27	Bianca	<i>((fala a data em português))</i>
28	Marina	<i>hu::m ok, very good, very good (0.5) você lembra das</i>
29		<i>nossas aulas?</i>
30	Bianca	<i>le::mbro, eu lembro daquela musiquinha nossa da sala</i>
31		<i>direto (inint.) era muito legal</i>
32	Marina	<i>e você lembra de mim?</i>
33	Bianca	<i>sim, yes, eu lembro que cê mostrou aquelas carinha,</i>
34		<i>sabe? assim do (inint.)</i>
35	Marina	<i>↑yes "not so good" (0.4) (inint) "good", "great", a::nd?</i>
36	Bianca	<i>"tried"! ((querendo dizer "tired"))</i>

Já no início da conversa, Bianca responde à pergunta em inglês (“ok”) e, em seguida, se pergunta espontaneamente apontando para si, provavelmente querendo saber como eu a vejo fisicamente depois de tanto tempo: “Teacher, beautiful?” (l. 5).

Quando a elogio (“you are so beautiful now”, l. 11), ela agradece dizendo “thank you very good”. Não ensinamos nem mesmo enfatizamos o agradecimento com “thank you very **much**”, em geral, as crianças diziam apenas “thank you”. Provavelmente, em alguns momentos, Bianca ouviu os pesquisadores agradecerem

dessa outra maneira. Depois de tanto tempo após o fim do projeto, a aluna ainda se lembrava da expressão, ainda que não exatamente como ouvira. Além disso, posso tê-la sugestionado com as diversas vezes em que falei “*very good*” durante a conversa por estar muito animada com a maneira como estávamos nos comunicando.

No trecho abaixo, falamos um pouco sobre seu uso de inglês hoje e seu apreço pela língua:

Quadro 72 - Trecho 2 da entrevista com a aluna Bianca

01	Marina	entendi. e aí vocês conversam em inglês igual a gente
02		conversava?
03	Bianca	ã-ã.
04	Marina	não?
05	Bianca	ah, a gente até esqueceu hihihhi
06	Marina	e::: você::: aí você tá num cursinho?
07	Bianca	não, ainda não. quando eu entrar pra escola particular
08		eu vou pro curso.
09	Marina	ah, tá.
10	Bianca	é o ano que vem.
11	Marina	e você ainda gosta de inglês?
12	Bianca	↑ <i>ohh yes</i>
13	Marina	↑ <i>ye::s</i>
14	Bianca	<i>mu::ito</i>
15	Marina	<i>hhhhh yes, very much hhhh</i>

A aluna, mesmo depois de ter conversado em inglês em algumas partes da entrevista, acredita ter “esquecido” como se fala. Ao ser questionada sobre ainda gostar de inglês, responde na língua, com perfeita entonação: “*ohh yes*” (l. 12).

Depois de falarmos sobre assuntos diversos, agradei e nos despedimos:

Quadro 73 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Bianca

01	Marina	↑ <i>thank you</i>
02	Bianca	<i>e::hh</i> como é que eu falo?
03	Marina	<i>you're welcome</i>
04	Bianca	<i>you're welcome</i>
05	Marina	<i>yes, [bye bye]</i>
06	Bianca	<i>[bye bye]</i>

Como vimos, seu desejo e empenho em se comunicar em inglês é nítido e se manteve ao longo do tempo.

4.2.6.2. Aluna Denise

Denise é uma menina doce e educada, que era bastante participativa durante os encontros do projeto. O trecho abaixo mostra o início de nossa conversa, no qual a ajudo a falar sobre sua idade:

Quadro 74 – Trecho 1 da entrevista com a aluna Denise

01	Marina	<i>are you ok?</i>
02	Denise	<i>ok.</i>
((outros assuntos))		
04	Marina	<i>how old are you now? (0.5) I am twenty-four. and you?</i>
05	Denise	<i>hu::m (.)</i> quê que cê tá falando?
06	Marina	<i>I am twenty, four. ((com auxílio dos dedos)) Iago is</i>
07		<i>ten.</i>
08	Denise	<i>hum, hum, hum ((mostrando uma mão, a outra e mais um</i>
09		<i>dedo))</i>
10	Marina	<i>uhum. (.) how do you say that in english?</i>
11	Denise	<i>hum... quê que eu sei in english?</i>
12	Marina	<i>no. how do you say ((mostrando as mãos abertas, depois</i>
13		<i>um dedo)) in english?</i>
14	Denise	<i>((contando nos dedos)) one, two, three, four, five, six,</i>
15		<i>seven, eight, nine, ten, (0.5)</i>
16	Marina	<i>a:nd?</i>
17	Denise	<i>one.</i>
18	Marina	<i>eleven.</i>
19	Denise	<i>eleven?</i>
20	Marina	<i>eleven. (0.6) não é isso? você tá com?</i>
21	Denise	<i>onze.</i>
22	Marina	<i>eleven.</i>
23	Denise	<i>eleven?</i>
24	Marina	<i>uhum. (0.4) você cresceu, hein?</i>
25	Denise	<i>obrigada.</i>
26	Marina	<i>é, you look so ↑beautiful</i>
27	Denise	<i>hihihihi</i>

Sabendo que a situação pedia troca de código linguístico e, não se lembrando como se diz “onze” em inglês, Denise utilizou dos recursos que tinha: mostrou as mãos, depois um dedo e foi fazendo sons, “hum, hum, hum” (l. 8)

Ela entendeu a pergunta “*how do you say that in English?*” (l.10) como um questionamento do que ela sabe “*in english*” (l. 11), tomando o verbo “*say*” como “saber”, provavelmente devido ao som da palavra, que é como “sei”, em português.

Quando entendeu minha solicitação, ela contou nos dedos e parou em “*ten*”. Então, lembrei-a que “onze” em inglês se diz “*eleven*”.

Fiz-lhe elogios e ela agradeceu em português e sorriu. A princípio, pensei que não mais se lembrava de “thank you”.

A seguir, pergunto se ela ainda gosta de inglês:

Quadro 75 – Trecho 2 da entrevista com a aluna Denise

01	Marina	e você::: e:::h você ainda gosta de inglês?
02	Denise	eu gosto, mas o meu irmão ele estuda no ((nome de um
03		colégio particular)), aí quando ele entrou lá, todo
04		mundo, assim, já sabia tudo de inglês, sabia falar tudo,
05		isso foi ano passado, aí, aí ele num sabia dizer nada,
06		aí minha mãe pôs ele num cursinho de inglês, aí ele num
07		sabia falar nada, agora ele sabe falar tudo, igualzinho
08		você, quase um professor.
09	Marina	↑Olha
10	Denise	é porque=
11	Marina	=mas (.) outro irmão?
12	Denise	é. mais velho. tem quinze anos.
13	Marina	ah, tá:: (.) aí ele fez cursinho?
14	Denise	é. aí ele, desde o ano passado que ele já tá (inint.)
15		falando inglês quase tudo
16	Marina	e você?
17	Denise	eu falo umas coisas.

A aluna diz que ainda gosta de inglês, porém, utiliza a conjunção adversativa “mas” logo após a sua afirmação, o que nos faz pensar que ela irá fazer alguma ressalva ou dizer algo que restrinja ou reduza o que ela disse: “eu gosto, mas o meu irmão [...]” (l. 2). Então, conta que seu irmão mais velho foi fazer um curso particular de inglês, e aprendeu muito: “agora ele sabe falar tudo, igualzinho você, quase um professor” (l. 7-8).

Pelo seu uso da conjunção “mas”, entendemos que Denise coloca o irmão em uma posição superior à sua quanto à relação com o inglês, enquanto ela fala “umas coisas” na língua (l. 17).

Percebemos que ela já emite um Discurso sobre “cursinho”, vinculando a ele a aprendizagem efetiva de inglês. Vale lembrar que as próprias circunstâncias criam os Discursos (GEE, 1999), então, se as pessoas parecem aprender língua estrangeira nos cursos particulares e não na escola, elas dirão isso umas às outras; do mesmo modo, tendo em mente a reflexividade entre criação de contexto e criação de Discursos, quando se diz que a aprendizagem acontece nos cursos e não na escola, isso se reflete nos dois ambientes, já que os envolvidos neles também

passam a acreditar nisso e a agir de acordo com essa crença (por exemplo, com conformação do professor da escola e sua consequente falta de empenho, com a desvalorização das aulas de inglês no ensino regular por parte dos alunos etc.).

No trecho a seguir, depois de me contar que pensa em ser cabeleireira, Denise me mostra a trança que fez em seu cabelo, então, a elogio novamente:

Quadro 76 – Trecho 3 da entrevista com a aluna Denise

01	Denise	eu faço uns penteados <u>lindos</u> no cabelo. (.) fui eu que
02		fiz essa trança.
03	Marina	você mesma?
04	Denise	peguei e fiz sozinha (inint.)
05	Marina	↑wow (.) how ↑beautiful, very ↑good
06	Denise	thank you
07	Marina	hihihihi you're welcome
((outros assuntos))		
09	Marina	cê tem que ir pra lá não é?
10	Denise	é.
11	Marina	ok. bye bye.
12	Denise	bye bye

Dessa vez, a aluna me mostra que ainda se lembra como se agradece em inglês. Antes (quadro 74), ela apenas escolhera dizer em português.

4.2.6.3. Aluno Iago

Iago destacava-se por ser muito comunicativo e querer muito se comunicar em inglês. Falava sentenças grandes e ininteligíveis no que dizia ser “inglês” – de fato, captou características prosódicas e fonéticas da língua muito rapidamente e, aos poucos, à medida que os encontros iam acontecendo, ele ia inserindo nessas “sentenças” trechos com palavras que conheceu e passou a saber usar.

Apesar de ser um menino animado e extrovertido, no dia da entrevista estava cabisbaixo e arredio:

Quadro 77 – Trecho 1 da entrevista com o aluno Iago

01	Marina	↑hi, sit down ↑here
02	Iago	eu pensei que era pra lá
03	Marina	hã?
04	Iago	eu pensei que era lá
05	Marina	não (0.7) e por quê que cê já tá de mochila?

06	Iago	ah, (0.6)
07	Marina	cê tá indo embora?
08	Iago	não.
09	Marina	não? hhhh e por quê que você trouxe?
10	Iago	ah, eh, eu sou acostumado.
11	Marina	a::h tá (.) e você::: você tá tendo aula de inglês?
12	Iago	((Faz que "sim" com a cabeça))
13	Marina	tá? Com a tia ((nome da professora de inglês))?
14	Iago	((Faz que "sim" com a cabeça))
15	Marina	e aí você continua falando inglês,
16	Iago	eu num falo muito não.
17	Marina	não?
18	Iago	parei de falar um pouco.
19	Marina	por quê?
20	Iago	(0.8) desacostumei.
21	Marina	desacostumou? mas você continuou tendo aula, ué.
22	Iago	eu sei.
23	Marina	hã?
24	Iago	mas tem uma hora que você (3.0)
25	Marina	mas o quê?
26	Iago	tem uma hora que a gente tem que parar, né?
27	Marina	por quê?
28	Iago	(.)num sei ((dando de ombros))
29	Marina	ué::: você- você num gosta de inglês?
30	Iago	eu gosto
31	Marina	então. (.) por que parar?
32	Iago	num sei
33	Marina	mas você- você quer aprender mais ainda?
34	Iago	(inint.)
35	Marina	você lembra das nossas aulas?
36	Iago	eu lembro uma vez que eu tinha deitado no chão, tinha
37		um papel, eu deitava em cima, passavam um lápis
38	Marina	hihihihihi te contornou

Estranhei seu comportamento a começar pelo fato de estar com a mochila nas costas àquela hora, depois por estar falando muito pouco, respondendo que “sim” com a cabeça. No entanto, o estranhamento foi maior diante do que ele disse sobre sua relação atual com a língua inglesa de que sempre gostou. A princípio, diz que “desacostumou” de falar em inglês, o que podemos compreender devido ao fim do projeto e das aulas com a abordagem CLIL. Mas, depois, utiliza um Discurso adulto que deve ter ouvido alguém falar sobre algum outro assunto qualquer: “tem uma hora que a gente tem que parar né?” (l. 26)

Insisto perguntando se ele não gosta de inglês e ele diz que sim. Quando conta da atividade sobre partes do corpo em que foi usado como “molde”, fica mais animado.

Depois, Iago conta, no meio de um assunto qualquer, que seus pais haviam se separado. Então, entendi o motivo de estar cabisbaixo. Conversamos um pouco sobre isso e ele pareceu mais à vontade.

No excerto abaixo, pergunto se ele tem algum sonho:

Quadro 78 – Trecho 2 da entrevista com o aluno Iago

01	Marina	você tem algum sonho?
02	Iago	(0.5) sonho?
03	Marina	é.
04	Iago	e::h (0.4) eu tenho. (0.5) um sonho que eu já tive?
05	Marina	se você tem alguma vontade °assim°
06	Iago	AH é o sonho da minha vontade, não é o sonho que eu durmo
08	Marina	nã:o, não é o de dormir. o sonho de desejo. se você pudesse por exemplo pedi::r pro gênio da lâmpada.
10	Iago	o que- se eu tivesse o gênio da lâmpada? eu queria ganhar um Xbox 360.
12	Marina	hu:::m uhum. (0.9) e quê mais? mais algum sonho, assim?
14	Iago	ganhar um Xbox 360 (0.4) e ganhar u::m (.) um <i>nerf</i> .
15	Marina	quê que é isso?
16	Iago	um <i>nerf</i> ? e:::h é uma arminha, onde vende (0.4) é um conjunto de arminha onde tem u::m <i>crossfire bow</i> , e:::h (0.3) <i>sidestrike</i> , é um monte de arma.
19	Marina	ah, tá...
20	Iago	já vem com aquelas balas de mentirinha.
21	Marina	aham.
22	Iago	aí, eu queria só:: essas duas coisas.
23	Marina	entendi.

O aluno diz que tem como sonho ganhar um “Xbox 360” e um “Nerf”. Explicando o que era este brinquedo, Iago mostrou, com uma pronúncia perfeita de “*crossfire bow*” e “*sidestrike*” que o inglês está presente entre as coisas que ele gosta, uma característica. Do contexto de superdiversidade em que está inserido (VERTOVEC, 2006).

Em seguida, perguntei a ele se queria dizer mais alguma coisa:

Quadro 79 – Trecho 3 da entrevista com o aluno Iago

01	Marina	tem alguma coisa que você queira falar que eu não tenha perguntado?
03	Iago	eu só quero te falar uma coisa.
04	Marina	hum.
05	Iago	cê vai dar aula pra gente?
06	Marina	eu nã::o hhhhhh

07	Iago	((baixou os ombros e a cabeça))
08	Marina	cê queria? cê queria ter mais aula de inglês?
09	Iago	((faz que 'sim' com a cabeça))

Assim como Isaac (seção 4.2.6.), Iago, com sorriso largo, quis saber se as aulas do projeto voltariam a acontecer.

Por fim, como ele havia me pedido mais cedo para mandar um recado para a “teacher Ana Claudia”, pedi a ele que o repetisse durante a entrevista, já que parte desse recado ele havia dito em inglês – e o fez:

Quadro 80 – Trecho 4 da entrevista com o aluno Iago

01	Marina	aí é pra falar “teacher Ana Claudia,”? “Iago,”?
02	Iago	“te mandou um abraço e tá com muitas saudades.”
03	Marina	cê lembra de alguma coisa em inglês pra falar pra ela?
04	Iago	hu:::m
05	Marina	“teacher ana claudia, I,”?
06	Iago	“↑love you”

4.3. “Por que você dá aula aqui?”: um apêndice

Em uma manhã de quarta-feira, enquanto eu aguardava em minha mesa os alunos de uma das turmas de 1ª ano do ensino médio concluírem um exercício, fui surpreendida com algumas perguntas de três alunos que se sentavam próximos a mim. Registrei-as:

Quadro 81 - Trecho da NEDM 052

Catarina: Por que você dá aula aqui? Lorenzo: É, por que vc não dá aula em escola que é só de inglês? Particular? Catarina: É, que aqui muitas professoras nem sabem inglês. Sílvia: Por que cê escolheu ser professora? Lorenzo: É, porque cê já sabia que o salário num era grandes coisa...

Podemos perceber nessas falas principalmente os Discursos de que “professor bom não dá aula em escola pública” e de que “ser professor não é bom”.

Naquele dia, eu disse brevemente que gostava de dar aula especificamente em escolas públicas, que o meu desejo era de que o ensino que eu pudesse oferecer em um colégio ou curso particular fosse oferecido “gratuitamente” para as

pessoas em geral, por elas terem direito a isso. Disse, também, que eu já escolhi a profissão sabendo das condições salariais, ainda que em desacordo com elas.

Vemos, nas falas acima, marcas de Discursos que não foram construídos isoladamente por cada um desses adolescentes. De acordo com Gee (1999), podemos compreender que essas questões surgiram justamente porque esses alunos fazem parte de uma cultura na qual estes Discursos foram construídos e propagados até eles e também por eles.

O segundo Discurso que destacamos, de que “ser professor não é bom”, também se faz presente na fala da aluna Eunice, da Escola Municipal José Calil Ahouagi:

Quadro 82 – Trecho da entrevista com a aluna Eunice

01	Marina	e o quê que você quer ser quando você crescer?
02	Eunice	eu queria- (.) todo mundo fala que é:: que é vergonha, mas
03		eu queria ser professora.

A aluna tem apenas 11 anos e já ouviu pessoas dizendo que a profissão de professor é vergonhosa. Da mesma maneira que Eunice hesitou um pouco e já se sentiu encabulada ao dar sua resposta, Discursos como esse podem dissuadi-la (bem como a outras crianças) de escolher um dia essa profissão.

Relembramos, aqui, que a aluna Clarice, da Escola Estadual Delfim Moreira, também disse que gostaria de ser professora, porém, destaca uma visão negativa que adquiriu da profissão:

Quadro 83 - Trecho 8 da entrevista com a aluna Clarice

01	Marina	e cê:: cê já sabe o que cê pensa assim de profissão?
02		(.) no futuro
03	Clarice	então, eu ainda não tenho certeza, mas eu também já
04		pensei em fazer letras, fazer inglê::s mas eu tenho
05		medo de ser professora hihihihi
06	Marina	hihihihi mas por quê? cê acha que cê num (.) não tem
07		vocação assim (.) ou cê acha que é::
08	Clarice	eu tenho medo dos alunos mesmo hihihi
09	Marina	sério? hihihihi que tenso
10	Clarice	acho que esse é o meu medo de fazer letras, ser
11		professora e depois tem os alunos. porque só de aluna
12		eu já sofro imagina sendo professora. professor sofre
13		muito na mão dos alunos.

Clarice diz que tem medo de ser professora. Como dissemos na seção 4.1.2.2., esse medo pode tanto estar baseado no que ela mesma experiencia em seu cotidiano, observando a relação entre seus colegas e os professores, quanto ser uma influência do Discurso de que “ser professor é ruim”. Nesse caso, uma hipótese não exclui a outra, já que, em uma relação de reflexividade, esse tipo de Discurso pode gerar um comportamento no professor, o que gera outros comportamentos no aluno (de tratá-lo mal ou, como acontece com Clarice, ter medo de ser professor).

Por fim, vale destacar um trecho ainda não mencionado da entrevista do aluno Giovani, da Escola Estadual Delfim Moreira:

Quadro 84 – Trecho 5 da entrevista com o aluno Giovani

01	Marina	<i>do you like this school?</i>
02	Giovani	<i>(0.5) oh, like (.) I LOVE this school. I (0.3) of course, I study here since I was a kid, but (0.3) ah (.) the school is (.) I think it has a lot of troubles- a lot of problems. but I don't blame them. I blame the government. (.) like (.) this place could be better. I make some jokes with my friends (inint.) but (.) I'm a- we don't have a school to study, we don't have chairs to sit, we don't have teachers, like, it has a lot of problems, but I still love this, I don't know why. (.) I don't want to change from this school (0.5) I want (.) only that this school to (.) become better.</i>
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		

O aluno gosta da escola em que estuda apesar de estar ciente dos problemas dela. O mais interessante nessa sua fala é o fato de ele sair do Discurso comum, de que deveria procurar uma escola particular, dizendo que não quer se mudar dali, que quer que a escola se torne melhor.

Em consonância com essa fala de Giovani, faço uma reflexão. O Discurso de que “professor bom não dá aula em escola pública” faz com que colegas de profissão e mesmo alunos – em verdadeiro tom de carinho e bons votos – encontrem sentido em falas como “daqui a pouco você encontra um trabalho melhor” ou “você está cursando mestrado, não vai ficar aqui”, quando a lógica estaria não em os bons profissionais e bons alunos abandonarem a rede pública, mas em a rede pública apresentar melhorias diversas para que estes se sentissem estimulados a permanecer nela. Os profissionais ficariam pelas boas condições de trabalho e os alunos pela boa qualidade de ensino – gratuito e igualitário – ao qual todos têm direito.

4.4. Análise dos Discursos predominantes

De acordo com Gee (1999), um dos aspectos que conferem maior validade à análise do discurso é a convergência. É o que fazemos a seguir: separamos trechos que apresentam palavras ou expressões-chave cujos significados situados indicam modelos culturais que nos levam ao reconhecimento de Discursos.

Desse modo, nas seções abaixo, trataremos dos trechos relacionados aos seguintes Discursos encontrados ao longo deste trabalho:

- Discurso do “utilitarismo”
- Discurso do “monolinguismo brasileiro”
- Discurso da “língua inglesa vinculado a um país específico”
- Discurso do “falante nativo”
- Discurso da “eficácia dos exames de proficiência”
- Discurso do “erro”
- Discurso da “fraqueza dos alunos de escola pública”
- Discurso de que “não sei/sabe nem português direito”
- Discurso de que “inglês na escola pública não funciona”
- Discurso de que “os alunos não valorizam o ensino de inglês na escola”
- Discurso da “nota”
- Discurso de que “estudar não é legal”
- Discurso de que “cursinho é melhor”
- Discurso de que “em escola particular é melhor para lecionar”
- Discurso do “professor por *hobby*”
- Discurso de que “ser professor não é bom”
- Discurso de que “professor bom não dá aula em escola pública”
- Discurso “saudosista”
- Discurso da “resignação”
- Discurso do “dom”
- Discurso de que “ser bilíngue é ser proficiente”
- Discurso de que “o bilinguismo cedo causa problemas à criança”
- Discursos “adultos” nas falas das crianças da escola José Calil Ahouagi

Buscamos, assim, estabelecer relações não só entre trechos sobre um mesmo Discurso, mas também entre os Discursos – diferentes mas por vezes interligados – presentes nos ambientes escolares.

4.4.1. Discurso do “utilitarismo”

Abaixo, destacamos trechos com palavras e expressões que nos levaram à ideia de que aprender inglês é importante porque tem finalidades específicas – viajar para o exterior e conseguir ascensão na carreira profissional são comumente citadas.

Quadro 85 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

72	Giovani	<i>clothes and everything. that's important but ah:: i</i>
73		<i>think ah:: most of the people don't:: really:: i don't</i>
74		<i>know if this is in brazil but most of the people don't</i>
75		<i>get interested on anything on the class, even in</i>
76		<i>english, because they 'oh, i'm not gonna need that! i</i>
77		<i>live in brazil.' but they always want to travel 'oh, i</i>
78		<i>want to go to london, i want to go to disney' but how</i>
79		<i>can you go to disney if you don't speak english?</i>
80		<i>>like< for me it's the most important grade of the</i>
81		<i>school, so:: yeah::</i>

Quadro 86 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

09	Giovani	<i>bilingual. >like< i want to learn more languages >like<</i>
10		<i>i want to learn japanese, i like japanese, i don't know</i>
11		<i>why, but i think i learned english because i want to do</i>
12		<i>more, i want to live outside >like< i don't know</i>
13		<i>anything about the world, i just traveled once, so i</i>
14		<i>just saw a little part of the world. and i want to see</i>
15		<i>more. and i just can survive there with this english. i</i>

Quadro 87 – Trecho da entrevista com a professora Janice

49	Janice	<i>não só da minha, mas de todo mundo. (.) hoje o inglês é</i>
50		<i>essencial. qualquer lugar do mundo que cê vai, qualquer</i>
51		<i>amigo meu que viaja, qualquer lugar do mundo, tendo</i>
52		<i>inglês, cê se segura em qualquer lugar. (.) interne:t (.)</i>
53		<i>tudo</i>

Quadro 88 – Trecho da NEDM 013

Uma das professoras, Fátima, disse que o governo poderia nos fornecer aulas de conversação, “porque eu não sei falar mais, a gente fica muito tempo afastada da língua falada mesmo, né?” A professora Janice falou: “Ah, mas a gente num vai ensinar conversação pra esses meninos.” E Fátima: “É, eu sei, mas eu queria pra mim, mesmo. **Pra poder viajar**. Tô há 10 anos afastada da fala.”

Quadro 89 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

43	Catiane	aí eh:: a gente passou em paris , em um monte de lugar . e
44		minha mãe num fala nada, em língua <u>nenhuma</u> . sabe?
45		hihihihi
46	Marina	hihihihi
47	Catiane	minha mãe conseguiu se virar tranquilo. tem- tem
48		tradutor no celular . quando cê vai no supermercado, é só
49		cê digitar lá, e o húngaro é uma língua <u>terrível</u> . e lá
50		na hungria as pessoas não costumam falar muito inglês
51		também. então >assim< deu pra se virar. cê num precisa
52		necessariamente falar inglês pra viajar sabe? dá pra::
53		tem os recursos. então eu acho que o inglês ele teria
54		que ser pra quem quer.

Quadro 90 – Trecho da entrevista com o professor Fernando

49	Fernando	you falar numa educação bilíngue é como se você
50		dissesse que ele é obrigatório, o inglês. digamos que
51		ele é importantíssimo . se você quiser uma ascensão ,
52		uma progressão na sua carreira , é fundamental que você
53		saiba , mas eu não vejo >assim< ao ponto de você
54		obrigar o aluno a saber. você obrigar um brasileiro a
55		saber.

Quadro 91 – Trecho da entrevista com a coordenadora Dara

17	Dara	eh:: eu acho super bacana. <u>não</u> só- primeiro porque é uma
18		língua né? >então assim< quanto mais línguas as crianças
19		tive:rem, mais- é melhor. não só porque tem utilidade, “ah
20		vai ser útil pra: pra vida no traba::lho ”, não isso, mas
21		porque- eh- a experiência cultural através da língua é uma
22		coisa importantíssima

Giovani traz uma fala que diz ser comum entre seus colegas: ‘oh, i’m not gonna **need** that! i live in brazil.’ (l. 76-77) Assim, outros alunos considerariam que o aprendizado de inglês estaria atrelado a uma “necessidade” que eles não têm, já que moram no Brasil. No entanto, Giovani, tentando mostrar que estão equivocados, apenas complementa a noção de que o inglês tem finalidades restritas, uma vez que se refere às viagens que os colegas dizem querer

fazer (“london”, “paris”, “disney”) e, além disso, coloca a aprendizagem da língua como condição para que essas viagens se realizem. No trecho seguinte, ele diz que aprendeu por querer viajar mais, conhecer outros lugares e morar no exterior, mas também parece reconhecer uma função mais geral das línguas, quando diz “*i think i learned english because i want to do more*” (l. 11-12). Desse modo, ainda que ele acredite que só conseguiria sobreviver em outro país com o conhecimento de inglês (l. 15), ele também parece ter uma ideia de que a aquisição de uma língua pode trazer novas possibilidades e ampliar acessos não apenas físicos como viagens, mas à informação e à comunicação mundiais.

A professora de inglês Janice coloca o aprendizado dessa língua como “essencial” (l. 50), e justifica essa afirmação falando sobre viagens a “qualquer lugar do mundo” (l. 50-51), citando duas vezes essa expressão e uma vez “qualquer lugar” (l. 52). Ao final de sua fala, cita “internet” (l. 52) e “tudo” (l. 53). Percebemos que ela dá ênfase às viagens internacionais, fala inclusive de amigos que vão ao exterior – o que significaria que, para ela, o inglês não teria sido “essencial” até o momento, já que ela nunca saiu do Brasil. Porém, como menciona a internet, pode ser que ela tenha a compreensão de que a língua inglesa já tem presença no seu dia a dia e no das pessoas, sem que se precise viajar para ter esse contato. As palavras “hoje” (l. 49) e “tudo” (l. 53) apenas reiteram o Discurso comum de que “o inglês hoje em dia é essencial”.

No trecho da NEDM 013, a professora Fátima diz que não sabe mais falar inglês, e que gostaria de aprender “pra poder viajar”, pois está “há 10 anos afastada da fala”. Como podemos perceber, o Discurso de que se aprende a falar a língua para fazer viagens ao exterior é tão significativo para a professora que ela não vincula a fala a mais nenhuma outra ocasião, tendo se distanciado, então, por dez anos da língua falada.

A professora de inglês Catiane reconhece que é comum o Discurso de que o inglês é necessário para viagens a outros países. Porém, ela o refuta, contando a experiência de sua mãe, que não fala inglês e viajou sem problemas. Além disso, ressaltamos que o fato de esta ser uma língua “global” não significa que em todo lugar e todas as pessoas saibam se comunicar através dela. No caso em questão, Catiane destaca que “na hungria as pessoas não costumam falar muito inglês também” (l. 50).

Já o professor Fernando vincula a importância do ensino e da aprendizagem de língua inglesa ao trabalho: “se você quiser uma **ascensão**, uma **progressão na sua carreira**, é **fundamental que você saiba**” (l. 51-53). Para esse fim, o inglês seria “**importantíssimo**” (l. 51) e “**fundamental**” (l. 52). Esse Discurso muito comum pode levar ao engano. Sabemos que nem sempre o conhecimento da língua leva a esse tipo de resultado.

A mesma relação com o trabalho foi citada pela coordenadora Dara, da escola José Calil Ahouagi. Porém, ela cita o Discurso do senso comum mas o coloca em segundo plano: “não só porque tem utilidade, “ah vai ser **útil** pra: pra **vida no traba::lho**”, não isso, mas porque- eh- a **experiência cultural** através da língua é uma coisa importantíssima” (l. 19-22). Desse modo, ao dizer “não só”, “não isso”, ela passa a dar ênfase aos ganhos culturais obtidos através da ampliação das possibilidades de comunicação com o mundo.

Vincular o ensino e a aprendizagem de inglês a viagens ao exterior ou a ascensão profissional é dar à língua importâncias (e mesmo motivos) às vezes distantes do cotidiano de muitas pessoas, o que pode fazer com que alunos não vejam sentido em aprender (“*oh, i’m not gonna **need** that! i live in brazil.*””, quadro 85, l. 76-77) e professores também não vejam em ensinar (apenas repetem um vago Discurso de que a língua é importante, fundamental etc, sem reconhecer de imediato a presença e o uso no dia a dia).

4.4.2. Discurso do “monolinguismo brasileiro”

Nesta seção, destacamos trechos que, de maneira indireta, remetem ao Discurso de que o Brasil é um país monolíngue e “isolado” com sua língua única, que seria o português.

Quadro 92 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

72	Giovani	<i>clothes and everything. that’s important but ah:: i</i>
73		<i>think ah:: most of the people don’t:: really:: i don’t</i>
74		<i>know if this is in brazil but most of the people don’t</i>
75		<i>get interested on anything on the class, even in</i>
76		<i>english, because they ‘oh, i’m not gonna need that! i</i>
77		<i>live in brazil.’ but they always want to travel ‘oh, i</i>
78		<i>want to go to london, i want to go to disney’ but how</i>
79		<i>can you go to disney if you don’t speak english?</i>
80		<i>>like< for me it’s the most important grade of the</i>
81		<i>school, so:: yeah::</i>

Quadro 93 – Trecho da entrevista com o professor Fernando

25	Fernando	eh::: é complica::do (.) porque você::: ao mesmo tempo
26		que é necessário, é fundamental que hoje em dia se
27		saiba uma segunda língua, principalmente o inglês °eu
28		acho que, se fosse adotado o ensino bilíngue, seria
29		para o ensino de inglês, por ser uma língua universal °
30		mas, ao mesmo tempo, é um assunto delicado porque você
31		mexe com::: até com uma soberania de uma nação (.) o
32		brasil, ele não é, na sua estrutura em si, um país
33		bilíngue, aonde você tem que aprender °igual por
34		exemplo na suíça que você fala três línguas e faz
35		parte do dia a dia do país° aqui a influência
36		estadunidense é muito grande, mas eu não sei se isso
37		seria o necessário pra você ter o estudo bilíngue.

O aluno Giovani traz uma fala que não é sua, mas que diz ser comum entre seus colegas, como também já mencionamos na seção anterior: “**‘oh, i’m not gonna need that! i live in brazil.’**” (l. 76-77). Parindo dessa ideia, é como se o Brasil fosse um local em que a língua inglesa (e outras línguas) não entrassem de nenhuma maneira, e seus habitantes também não tivessem nenhuma comunicação com outros locais, outras línguas e outras pessoas. Para isso, haveríamos de desconsiderar, entre outras formas de presença linguística, a situação de superdiversidade em que o mundo se encontra, o que significaria suprimir as tecnologias da comunicação e a mobilidade global. O próprio aluno Giovani chega a desconsiderar o uso de inglês no Brasil, como se isso não fizesse parte do seu dia a dia e não fizesse dele um usuário de inglês neste país, já que, como dissemos na seção anterior, ele vincula o uso da língua à ida a outros lugares do mundo.

O professor Fernando justifica sua posição contrária à educação bilíngue na escola pública dizendo que “**o brasil, ele não é, na sua estrutura em si, um país bilíngue**” (l. 31-33). Na verdade, como vimos na seção 4.1.4.1, o Brasil é um país multilíngue, com mais de 270 línguas indígenas e outras alóctones. Muitas pessoas vivem em regiões de fronteira, de imigração, de comunidades indígenas ou em grandes centros que recebem trabalhadores e turistas de diversos lugares do mundo. Ainda que desconsiderássemos esses contatos linguísticos físicos, não poderíamos negar a presença de outras línguas no dia a dia das pessoas, seja através de músicas, letrados, anúncios, produtos, ou contatos virtuais graças às tecnologias da comunicação. No entanto, ainda existe a ideia de que no Brasil tem-se como língua apenas o português. Esse Discurso faz com que o

bilinguismo seja visto como algo exótico, incomum para brasileiros (muitos bilíngues sem pensar que o são), quando deveria ser natural.

4.4.3. Discurso da “língua inglesa vinculado a um país específico”

Encontramos, também, palavras e expressões cujos significados situados estão relacionados à vinculação da língua inglesa a um país específico, e não aos seus diferentes usuários ao redor do mundo:

Quadro 94 – Trecho da entrevista com a aluna Ana Elisa

18	Ana	sexto ano por aí que eu comecei mesmo. que aí depois num
19	Elisa	parou. aí de mú:sica eu fui pra ví:deo e fui pra sé:rie e
20		fui pra li:vro que vinha de lá:::

Quadro 95 – Trecho da entrevista com o professor Fernando

30	Fernando	mas, ao mesmo tempo, é um assunto delicado porque você
31		mexe com:: até com uma soberania de uma nação (.) o
32		brasil, ele não é, na sua estrutura em si, um país
33		bilíngue, aonde você tem que aprender °igual por
34		exemplo na suíça que você fala três línguas e faz
35		parte do dia a dia do país° aqui a influência
36		estadunidense é muito grande, mas eu não sei se isso
37		seria o necessário pra você ter o estudo bilíngue.

A aluna Ana Elisa fala de “li:vro que vinha de lá:::” (l. 20), sem que antes tenhamos mencionado algum lugar específico. Com a palavra “lá”, ela se refere a um lugar de onde tenha vindo livro relacionado de alguma maneira à língua inglesa (como best-sellers de autores estrangeiros, em versão em português), não necessariamente escrito em inglês. Esse advérbio não só diz respeito a um local, mas também é capaz de evidenciar algo sobre a aluna e a maneira como ela vê o inglês: é algo que vem de um ponto fora de onde ela está, é pertencente a outro lugar.

Em um trecho já citado na seção anterior em que falávamos sobre a ideia de que a língua do Brasil é o português, o professor Fernando também traz a relação estreita entre língua e nação, com a visão de que uma língua única e coesa fortalece uma nação como tal. Diante disso, segundo ele, inserir mais uma língua a partir da educação bilíngue na escola pública, “mexe com:: até com uma soberania de uma nação” (l. 31). Do mesmo modo como ele vincula Brasil e língua portuguesa, ele o faz

com Estados Unidos e língua inglesa: “aqui a influência estadunidense é muito grande” (l. 35-36). Porém, essa noção de “uma língua, uma nação” não se aplica, já que um único país pode abarcar muitas línguas, ainda mais diante do cenário mundial de superdiversidade (VERTOVEC, 2006), em que tecnologias e mobilidade fazem com que povos e línguas circulem instensamente no globo.

Nessas atuais condições, as línguas não têm endereço determinado ou restrito. Da mesma forma, seus “donos” também não se restringem aos habitantes de países aos quais essas línguas estão supostamente vinculadas. Sobre estes “donos”, falaremos na próxima seção.

4.4.4. Discurso do “falante nativo”

Além de ligarem língua e nação, muitas vezes as pessoas também atrelam língua a um usuário dela (povo específico). Nos trechos abaixo, percebemos que os entrevistados parecem acreditar que um “falante nativo” é mais capacitado para avaliar a qualidade do inglês que falam:

Quadro 96 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

108	Giovani	'cause i was a little bi::t disturbed, because:: i was
109		talking with my cousin and >like< 'is my- is my accent
110		good?' and i didn't know, and i didn't asked to him,
111		then i asked her. (.) yeah, she is a good teacher. i
112		think.
113	Marina	and what did your cousin say?
114	Giovani	well. i just asked to him this year, because last year
115		this question was just in my mind. but this year, i
116		asked to him and he said 'oh, of course, your
117		accent is great °like° it's a little bit american but'
118		because they are from ireland. so: and they all have a
119		little bit o::f (.) they don't like too much americans
120		hehehe

Quadro 97 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

05	Giovani	yeah, but:: (.) i'm just gonna say what my uncle- my
06		aunt said to me: 'yeah, you speak english.' so, yeah, i
07		consider me::?
08	Marina	bilingual.

Quadro 98 – Trecho da entrevista com a aluna Ana Elisa

06	Ana Elisa	eu num sei, eu- eu acho que eu- eu acho que eu tinha
07		que- eu acho que eu não- não sei se eu posso me
08		considerar bilíngue, porque eu acho que pra eu me
09		considerar bilíngue, eu tenho que me encontrar com uma
10		pessoa de outro país, que fale só inglês, e tem que ver
11		na marra ali, se eu (.) encaro ou num encaro. porque
12		quando eu tô sozinha é muito fácil. com os ami:gos
13		també:m
14	Marina	<i>you don't know how- how it would be.</i>
15	Ana Elisa	é, eu não sei como seria se eu- eu acho que seria
16		diferente (.) depende da pessoa também. tem pessoas que
17		você precisa falar mais coisas que com outras. (0.4) é
18		diferente você conversar com uma pessoa famosa, que você
19		vai falar só aquilo, uma frase, do que uma pessoa que
20		você vai ter que conversar, tipo num avião.

Quadro 99 – Trecho da entrevista com o professor Fernando

01	Marina	você se considera bilíngue?
02	Fernando	não. só pelo fato de eu conseguir me virar com texto
03		assim, eu não me considero bilíngue (0.4) eu acho que eu
04		deveria ter um::: falar um pouco melhor sabe? eu acho que
05		eu deveria por exemplo fazer uma via:gem, ou se eu
06		encontrasse com algum estrangeiro >assim< e conversasse
07		comigo em inglês, eu acho que eu num sei o suficiente. eu
08		conseguiria entendê-lo, mas eu não conseguiria transmitir
09		as minhas informações.

No primeiro quadro, Giovani, pergunta ao primo britânico se seu sotaque é “good”. Notamos, através dessa pergunta, que o aluno considera que existam sotaques “bons” e “ruins”, e que, como ele acredita que o primo é capaz de lhe dar essa resposta, os sotaques bons seriam os mais próximos dos de um “falante nativo”. No segundo excerto, o aluno também se baseia no aval da tia britânica para se dizer bilíngue.

A aluna Ana Elisa acredita que, para saber se é ou não bilíngue, seu inglês deveria ser submetido a “uma pessoa de outro país, que só fale inglês” (l. 9-10), assim como o professor Fernando, no quarto quadro, também acredita que sua bilingualidade deve ser posta à prova por um “estrangeiro”.

Percebemos que estes participantes têm um mesmo modelo cultural do “falante nativo”, que o coloca em posição privilegiada e dá a ele uma legitimidade como falante ao mesmo tempo em que a retira dos outros falantes – essa legitimidade só é devolvida a estes com o aval do suposto “falante nativo”.

4.4.5. Discurso da “eficácia dos exames de proficiência”

De forma semelhante à do Discurso do “falante nativo”, existe o Discurso de que também os exames de proficiência poderiam conferir autenticidade à língua de seu usuário:

Quadro 100 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

01	Marina	e::: e você considera que você sabe quanto , assim. se
02		tiver como você falar.
03	Catiane	ah:::
04	Marina	cê sabe um tanto suficie::nte ? você:::
05	Catiane	ah: eu acho que eu sei intermediário sabe? eu me
06		considero intermediária . porque ultimamente eu não tenho
07		estudado entendeu?
08	Marina	mas você fala bem com essas pessoas lá.
09	Catiane	falo bem. falo bem:: consigo me fazer entender. agora
10		>assim< eu fico imaginando se eu pegar uma prova dessas
11		oficiais >assim< que tem, ai eu não se::i
12	Marina	não sabe como [você iria]

A professora Catiane, apesar de considerar que fala bem e consegue se fazer entender (l. 9), se considera “**intermediária**” (l. 6) porque não tem estudado e, por isso, desconfia de como seria o seu desempenho em um exame oficial de proficiência. Ela considera, desse modo, que, para poder dizer que sabe bem a língua inglesa, ela teria que se submeter a um teste desse tipo e obter uma nota alta.

Vemos que, segundo esses Discursos, o “falante nativo” e os testes oficiais estariam acima da comunicabilidade dos usuários da língua, de modo que, mais importante do que o estabelecimento da comunicação entre eles, seria uma entidade externa e considerada superior que classificaria essa língua.

4.4.6. Discurso do “erro”

O Discurso do “erro” também se aproxima, de certa forma, do Discurso do “falante nativo”. A diferença é que o que regula “certo” e “errado”, “bom” e “ruim” não é somente o “falante nativo”, mas algo ainda mais idealizado e acima das interações: o padrão.

Quadro 101 – Adendo à entrevista com o aluno Giovanni

Ao final da entrevista, Giovanni quis saber também do que tinha achado a professora entrevistadora: “*Did I commit many mistakes?*”. Obteve como resposta “*No! Come on!*” e um sorriso.

Quadro 102 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

43	Marina	e o seu filho fala inglês?
44	Catiane	ó. o meu fi:lho, ele é assim. ele fala. ele se faz
45		entender. perfeitamente. é porque ele num tem esse
46		contato, ele encontra com o pai dele duas vezes por ano.
47		mas ele fala no sky::pe, tudo. ele consegue fazer
48		entender e falar. só que ele tem muito erro né? claro,
49		né? ele erra bastante.

No primeiro quadro, Giovanni quer saber se cometeu “erros” durante a entrevista. Mesmo ao longo da conversa, ele se preocupa em falar “corretamente”, talvez por estar em situação de entrevista com a professor de inglês, e, assim, mostra dúvida e pede confirmações quanto à maneira de dizer algo: “*ah::: here we learned more the::: grammar °is that right?° bu::t >i think we should learn a little bit more of vocabulary*” (quadro 13 – l. 8-10) “*i would say that life taught me:: bu::t >when I was a kid, I had my neighbors °neighbors?° cousins an::d they just speak english*” (quadro 13 – 18-20).

No segundo excerto, Catiane, se por um lado diz que seu filho “fala. ele se faz entender. perfeitamente.” (l. 44-45), por outro diz que ele “tem muito erro” (l. 48), “erra bastante” (l. 49). De certo modo, parece que a professora tem ciência de que seu filho consegue se comunicar normalmente em inglês, apenas sai da forma padrão em alguns casos, sem que isso cause prejuízo na interação.

A palavra “erro” na situação de ensino-aprendizagem de língua inglesa apresenta um modelo cultural que aponta a tradição do uso do padrão para se ensinar inglês em escolas e cursos.

4.4.7. Discurso da “fraqueza dos alunos de escola pública”

É comum, mesmo dentro do ambiente escolar, ouvirmos o Discurso de que alunos da rede pública são “fracos”. Os trechos seguintes trazem falas de um funcionário de serviços gerais da escola Delfim Moreira e da professora de inglês Janice, também de lá:

Quadro 103 – Trecho da NEDM 009

- Olha, eu acho que **você tá falando inglês demais com esses meninos...**
- Como assim?
- É porque você tem que entender que **eles são fracos**, são **brutos**, é **muito difícil pra eles...**

Quadro 104 – Trecho da NEDM 002

“Ah, ouvi dizer que você mexe com projeto da universidade, né? Não mexe com isso aqui, não, que **os alunos são muito fracos.**”

Segundo Gee (1999), Discursos são capazes de criar comportamentos, atividades, instituições, e estes, de modo reflexivo, podem criar Discursos. Dessa maneira cíclica, o Discurso de que esses alunos são fracos chega a fazer com que eles mesmos se vejam como tal, com que os professores também os vejam como tal e tenhamos falas como estas, de desencorajamento daqueles que a princípio se dispõem a investir na qualidade do que é oferecido a esses jovens. Da mesma maneira, é possível que eles também não recebam adequadamente esse investimento, por já terem absorvido o Discurso da fraqueza.

4.4.8. Discurso de que “não sei/sabe nem português direito”

Este é um Discurso diretamente relacionado ao anterior, da “fraqueza dos alunos de escola pública”, de um fracasso predeterminado que as pessoas atribuem a si mesmas ou a outros, por vezes em tom de brincadeira, mas por vezes também em tom de seriedade. Nos trechos abaixo, o vice-diretor e professor Evaldo menciona esse Discurso em dois momentos diferentes da entrevista:

Quadro 105 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

09	Evaldo	eu num- eu num sei, eu num tenho muita vivência do
10		inglês >assim< na escola pública. o que eu sei é o
11		que:: acho que é meio de um inconsciente coletivo ,
12		uma opinião meio que:: né? generalizada no sentido de
13		que o:: o aluno °pelo menos eu sempre escutei muito
14		isso né?° o aluno fala 'poxa, eu num sei nem falar o
15		português direito, como é que eu vou saber inglês↓'
16		hhhh né?

Quadro 106 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Marina	mas você se considera bilíngue?
02	Evaldo	↑NÃO de- NUNCA
03	Marina	não? hihihihihhihi
04	Evaldo	não considero nem uma língua direito, num sei falar nem
05		português hehehehehe

Evaldo, ao mencionar “inconsciente coletivo” (l. 11) e opinião generalizada (l. 12) a partir da expressão que já ouviu muitas vezes (l. 13), demonstra perceber a existência de Discursos socialmente construídos e propagados. O fato de o vice-diretor dizer que não tem “muita vivência do inglês >assim< na escola pública” (l. 10) e em seguida se referir a um Discurso sobre o assunto indica a influência dos Discursos sobre o que as pessoas pensam, dizem e agem sobre determinado assunto – elas podem não ter muito conhecimento ou opinião formada sobre tal, mas o que elas sabem a partir do que se diz nas interações das quais participam dentro de seus grupos identitários é capaz de auxiliá-las a construir opiniões e (re)produzir Discursos (GEE, 1999). Isso é corroborado a partir do excerto do quadro 106, em que podemos perceber que Evaldo, ao falar sobre sua bilingualidade, emite, ainda que em tom de brincadeira, o Discurso que havia mencionado pouco tempo antes, na mesma entrevista.

O professor não estudou em escola particular durante toda a sua educação básica, porém, a ideia de que “não sei/sabe nem português direito, como vou/vai saber inglês” não se restringe à escola pública, mas se aplica ao inglês escolar, de forma geral, e está também ligada aos Discursos de que “os alunos não valorizam o inglês na escola” e de que “cursinho é melhor”, como veremos nas seções 4.4.10 e 4.4.13, respectivamente.

4.4.9. Discurso de que “inglês na escola pública não funciona”

Este é o Discurso central da descrença e da resignação em relação à língua inglesa na escola pública, já que é como um diagnóstico final, diante do qual nada pode ser feito. Destacamos, abaixo, trechos referentes à professora de inglês Janice:

Quadro 107 – Trecho da entrevista com a professora Janice

19	Janice	ah eu acho que o inglês funciona mais em cursinho, com
20		laboratório, mais organizado. (0.3) os alunos são mais
21		voltados pra aprendizagem de língua inglesa. (.) os alunos
22		valorizam mais. (.) o que não acontece no nosso meio. são
23		poucos que valorizam. eles não enxergam a importância, não
24		conseguem ter essa maturidade. apesar de que o material,
25		hoje em dia, não tá ruim não, os livros são bons. na minha
26		época não tinha nem livro. (.) então eu acho que depende
27		muito também deles. (.) uma parte deles. de querer.

Quadro 108 – Trecho da entrevista com a professora Janice

22	Marina	mas aí na escola=
23	Janice	=na escola o inglês é muito fraco.

Quadro 109 – Trecho da NEDM 013

Uma das professoras, Fátima, disse que o governo poderia nos fornecer aulas de conversação, “porque eu não sei falar mais, a gente fica muito tempo afastada da língua falada mesmo, né?” A professora Janice falou: “Ah, mas a gente num vai ensinar conversação pra esses meninos.” E Fátima: “É, eu sei, mas eu queria pra mim, mesmo. Pra poder viajar. Tô há 10 anos afastada da fala.”

No primeiro quadro, Janice elenca uma série de premissas: i) “o inglês funciona mais em cursinho” (l. 19); ii) a falta de recursos e de organização para o ensino de inglês na escola pública faz com que este não funcione lá (“com laboratório, mais organizado” (l. 19-20); iii) “os alunos valorizam mais” as aulas em cursinhos (l. 21-22); iv) “no nosso meio. são poucos que valorizam.” (l. 22-23); v) na escola pública, muitos alunos não valorizam o ensino da língua porque “não enxergam a importância” (l. 23); vi) sobre os alunos, “depende muito também deles. (.) uma parte deles. de querer.” (l. 26-27).

Essas premissas, que são como motivos que a professora enumera para o fracasso do ensino de língua inglesa na rede pública, evocam uma série de Discursos que se inserem dentro deste mais amplo de que “inglês na escola pública não funciona”. O que ela diz sobre o inglês funcionar mais em cursinho está relacionado a mais um Discurso, de que “cursinho é melhor”, sobre o qual trataremos na seção 4.4.12.

Em seguida, ela menciona laboratório e organização no que diz respeito a recursos didáticos. Compreendemos que a presença e a qualidade de recursos pode

ser motivadora para alunos e professores, o que poderia melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a partir da experiência na escola José Calil Ahouagi, vimos que a falta desse aspecto não é um impedimento para a realização das aulas, e que o ensino e a aprendizagem podem acontecer com auxílio de poucos materiais de baixo custo.

Sobre os alunos valorizarem mais cursinhos, podemos entender como um efeito do ciclo reflexivo que envolve os Discursos: se as pessoas dizem que “cursinho é melhor” isso faz com que eles sejam mais valorizados. Quanto ao Discurso de que “os alunos não valorizam o inglês na escola”, falaremos de maneira mais específica na seção seguinte. A professora considera que essa não valorização vem do fato de os alunos não enxergarem a importância (não diz exatamente se não enxergam a importância do inglês ou do inglês na escola, como disciplina), e termina sua fala dizendo atribuindo parte da responsabilidade desse não funcionamento aos alunos. Porém, vale destacar que, se estes não reconhecem a importância da língua inglesa e/ou desse ensino na escola, cabe ao professor trabalhar com o aluno o que está envolvido nesse processo, de modo que ele possa compreender que não se trata apenas de uma aquisição linguística, mas cultural, social e identitária, capaz de lhe ampliar acessos e lhe possibilitar maior agentividade no mundo.

No segundo quadro, Janice diz que “na escola o inglês é muito fraco.” (l. 23). Como vimos que, entre outros motivos, ela também responsabiliza o aluno por essa fraqueza. Lembramos, aqui, sua fala que destacamos na seção 4.4.7: “Não mexe com isso aqui, não, que os alunos são muito fracos.” (quadro 104 – NEDM 002). A palavra “fraco” aparece, então, mais de uma vez na entrevista e é atribuída a sujeitos diferentes, mas relacionados.

Por fim, a mesma professora afirma, de maneira muito natural, como se fosse algo sabido e óbvio, que não se ensina conversação na escola pública. Confirmando essa naturalidade, a outra professora não só não questiona como diz “Eu sei.” Ou seja, é senso comum naquele contexto que não há lugar para a fala no ensino de inglês ali.

4.4.10. Discurso de que “os alunos não valorizam o ensino de inglês na escola”

Como vimos na fala de Janice e como Leffa (2011) já havia apontado, parte da responsabilidade do fracasso do ensino de inglês na escola recai sobre o aluno. Nos trecho abaixo, destacamos trechos referentes ao Discurso da desvalorização do ensino por parte deste vértice do triângulo (LEFFA, 2001):

Quadro 110 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

72	Giovani	<i>clothes and everything. that's important but ah:: i</i>
73		<i>think ah:: most of the people don't:: really:: i don't</i>
74		<i>know if this is in brazil but most of the people don't</i>
75		<i>get interested on anything on the class, even in</i>
76		<i>english, because they 'oh, i'm not gonna need that! i</i>
77		<i>live in brazil.' but they always want to travel 'oh, i</i>
78		<i>want to go to london, i want to go to disney' but how</i>
79		<i>can you go to disney if you don't speak english?</i>
80		<i>>like< for me it's the most important grade of the</i>
81		<i>school, so:: yeah::</i>

Quadro 111 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

09	Catiane	<i>>assim< música de vez em quando eu trago, embora</i>
10		<i>>assim< eu não tenha trazido muito ultimamente. eu</i>
11		<i>tava até conversando com a ((nome de outra</i>
12		<i>professora)) sobre isso, porque >assim< aqui na escola</i>
13		<i>ultimamente, tá:: complica::do sabe? qualquer coisa</i>
14		<i>que você faça, te gera um desgaste mu:::ito grande. e</i>
15		<i>você não tem o retorno do aluno. nenhum. eles levam</i>
16		<i>tudo na brincadeira sabe? então, pra eu trazer música</i>

No trecho de da entrevista de Giovani que apresentamos na seção 4.4.1 para falarmos sobre o Discurso do “utilitarismo”, há também o Discurso de que “os alunos não valorizam o inglês na escola”: “*most of the people don't get interested on anything on the class, even in english*” (l. 74-76). Segundo Giovani, o desinteresse dos alunos não se restringe às aulas de inglês, inclusive ele parece achar estranho que eles não se interessem *nem* por esta disciplina, já que para ele “*it's the most important grade of the school*” (l. 80-81).

Já o segundo quadro traz a perspectiva da professora de inglês Catiane, que diz sobre a falta de retorno por parte dos alunos quando ela lhes prepara algo, e isso faz com que ela desanime.

Como, de acordo com Gee (1999), os Discursos geram comportamentos, há que se reconhecer que se é dito sobre, para e entre eles que eles não se interessam por ou não valorizam as aulas de inglês, eles podem assumir, de fato, essa postura de desinteresse e desvalorização, o que dá sentido e continuidade a esse Discurso. No que diz respeito à disciplina de língua inglesa especificamente, vale ressaltar, também, o que já dissemos na seção anterior: o professor deve estar, ele mesmo, ciente da importância e da amplitude do que está ensinando e, assim, ajudar os alunos a compreender isso também.

4.4.11. Discurso da “nota”

A falta de interesse do aluno também está relacionada à questão da nota e aprovação nas disciplinas. Na escola estadual, ele deve alcançar 50% de aproveitamento para ser aprovado. Para muitos deles, o objetivo maior é apenas alcançar a pontuação mínima. A isso, relacionamos os Discursos da “fraqueza dos alunos” (seção 4.4.7), da não valorização do ensino na escola (seção 4.4.10), e de que “inglês na escola pública não funciona” (seção 4.4.9).

Quadro 112 - Trecho da NEDM 036

A secretária disse, no entanto, que havia um detalhe: **o aluno deveria sempre ser aprovado.** Imediatamente, os professores deram gargalhadas irônicas. A moça disse que também não concordava com aquilo, mas contou que já ocorreu de um aluno ser reprovado e a responsável por essa parte dizer “Olha, **o sistema não aceita nota zero.** Isso aqui vai ter que ser modificado.”, e ela sugerir “Então pode colocar nota um”, e a responsável dizer “**O sistema não aceita reprovação.**” Os professores gargalharam de novo. O sistema mencionado é o preenchimento online do SIMADE - Sistema Mineiro de Avaliação Escolar.

Quadro 113 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

28	Catiane	É:: e como é que alguém vai- sabe? porque estudar é uma
29		coisa que dá trabalho. estudar não é legal. você tem que
30		estudar porque é necessário. e pra eles não tá sendo
31		necessário mais. eles acham que não é necessário. porque
32		aqui eles conseguem não estudar e se dar bem.
33	Marina	e passar.
34	Catiane	é. e se dar bem. e é um negócio triste, porque às vezes eu

A partir das diversas chances que possuem ao longo do ano letivo (e do próximo ano, através dos provões e das dependências) e do fato de muitos já saberem que o SIMADE não aceita nota zero para os estudos independentes (dependência), muitos alunos não vêem motivo para estudar ou participar atentamente das aulas. O que questionamos, aqui, não é simplesmente a dificuldade ou facilidade de os alunos serem aprovados, mas o fato de muitos deles visarem apenas a aprovação, de não terem ambições de conhecerem bem os assuntos trabalhados, ou mesmo de alcançarem notas altas.

Catiane utiliza o Discurso de que “estudar não é legal” – sobre o qual falaremos pontualmente na seção seguinte – mas é algo “necessário” (l. 30). Segundo ela, os alunos não estudam porque não lhes é mais necessário, já que “eles conseguem não estudar e se dar bem” (l. 32), porém, acreditamos que, mais importante que ser “necessário” para mera obtenção de nota ou aprovação, seria o fato de estudar ser “legal”, ou ao menos importante e instigante.

4.4.12. Discurso de que “estudar não é legal”

Este é mais um Discurso que, juntamente com os outros mencionados no início da seção anterior (da “fraqueza dos alunos”, da não valorização do ensino na escola, e de que “inglês na escola pública não funciona”), molda o olhar do aluno sobre si e suas capacidades, causando desinteresse e falta de perspectiva.

Quadro 114 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

28	Catiane	É:: e como é que alguém vai- sabe? porque estudar é uma
29		coisa que dá trabalho. estudar não é legal. você tem que
30		estudar porque é necessário. e pra eles não tá sendo
31		necessário mais. eles acham que não é necessário. porque
32		aqui eles conseguem não estudar e se dar bem.

A professora toma o Discurso de que “estudar não é legal” (l. 29) como uma verdade. Isto pode ser uma opinião dela com base no modelo cultural que “estudar” evoca nas interações dentro dos grupos sociais e identitários dos quais Catiane participa, mas não é necessariamente uma episteme única – estudar pode ser considerado “legal” para muita gente, já que é algo que envolve coisas positivas, como aprender, conhecer, desenvolver, sanar e criar novas curiosidades sobre o

mundo. Porém, ainda que estudar possa ser positivo e prazeroso, quando a professora reproduz este Discurso diante dos alunos, eles podem também tomá-lo como verdade, deixando de ter prazer nesta prática.

Juntamente com esse Discurso, há também o de que estudar “é necessário” (l. 30), o que também não é absoluto. Estudar pode ampliar possibilidades a um indivíduo, mas há quem viva sem estudar. O que os alunos devem compreender é que optar por fazê-lo ou não fazê-lo é optar por caminhos diferentes que podem levar a destinos diferentes.

4.4.13. Discurso de que “cursinho é melhor”

Este Discurso está diretamente relacionado aos de que “inglês na escola pública não funciona” (seção 4.4.9) e “os alunos não valorizam o ensino de inglês na escola” (seção 4.4.10). A partir desses Discursos, atribui-se aos cursinhos o funcionamento idealizado do ensino e da aprendizagem de língua inglesa:

Quadro 115 – Trecho da entrevista com a professora Janice

19	Janice	ah eu acho que o inglês funciona mais em cursinho, com
20		laboratório, mais organizado. (0.3) os alunos são mais
21		voltados pra aprendizagem de língua inglesa. (.) os alunos
22		valorizam mais. (.) o que não acontece no nosso meio. são
23		poucos que valorizam. eles não enxergam a importância, não
24		conseguem ter essa maturidade. apesar de que o material,

Quadro 116 – Trecho da entrevista com a aluna Denise

01	Marina	e você:: e::h você ainda gosta de inglês?
02	Denise	eu gosto, mas o meu irmão ele estuda no ((nome de um
03		colégio particular)), aí quando ele entrou lá, todo
04		mundo, assim, já sabia tudo de inglês, sabia falar tudo,
05		isso foi ano passado, aí, aí ele num sabia dizer nada,
06		aí minha mãe pôs ele num cursinho de inglês, aí ele num
07		sabia falar nada, agora ele sabe falar tudo, igualzinho
08		você, quase um professor.
09	Marina	↑Olha
10	Denise	é porque=
11	Marina	=mas (.) outro irmão?
12	Denise	é. mais velho. tem quinze anos.
13	Marina	ah, tá:: (.) aí ele fez cursinho?
14	Denise	é. aí ele, desde o ano passado que ele já tá (inint.)
15		falando inglês quase tudo
16	Marina	e você?
17	Denise	eu falo umas coisas.

Na seção 4.4.9, utilizamos o trecho da entrevista com a professora de inglês Janice para destacar em sua fala o Discurso de que “inglês na escola pública não funciona”. Nesta seção, mencionamos novamente parte desse excerto para ressaltar o outro lado daquele Discurso: se o “lugar” do ensino de inglês não é a escola pública, é possível que se atribua a ele um outro “lugar” ideal – que vem a ser o cursinho particular. Segundo Janice, “**inglês funciona mais em cursinho**” (l. 19), onde “**os alunos são mais voltados pra aprendizagem de língua inglesa**” (l. 20-21) e “**valorizam mais**” (l. 22). O “cursinho” é um modelo cultural idealizado, ao qual se vincula eficácia e pré-condição para aprendizagem de língua estrangeira. Vale lembrar que, segundo Gee (1999), os significados situados de palavras e expressões nos contextos de interação geram modelos culturais em torno delas, o que resulta na produção de Discursos. Como vimos, estes são capazes de gerar comportamentos. Assim, se é dito que o local de ensino e aprendizagem ideais de inglês é o cursinho, este é valorizado em detrimento de outros ambientes, como a escola.

Destacamos, no segundo excerto, o fato de a aluna Denise ser uma criança e já ter tido contato com esse Discurso e já reproduzi-lo. Ela estabelece nitidamente uma relação de causa e consequência entre os acontecimentos ocorridos com seu irmão: como ele passou a estudar em um cursinho, deixou de não saber “**dizer nada**” (l. 5) e “**agora ele sabe falar tudo**” (l. 7). Enquanto isso, Denise coloca o seu conhecimento em situação inferior: “**eu falo umas coisas.**” (l. 17). De fato, pode ser que tenha acontecido algo próximo do que a aluna contou em relação à aprendizagem de inglês de seu irmão, isso porque Discursos também influenciam o funcionamento das instituições, de modo que o fato de se dizer que “inglês na escola não funciona” e “cursinho é melhor” para o ensino e a aprendizagem de língua acaba por fazer com que os envolvidos nessas situações ajam em consonância com esses Discursos. De modo reflexivo (GEE, 1999), como vimos, os Discursos criam situações (contextos) e estas os criam.

4.4.14. Discurso de que “em escola particular é melhor para lecionar”

De modo semelhante ao Discurso de que “cursinho é melhor” (tanto para ensinar quanto para aprender), há também este de que “em escola particular é

melhor para lecionar”. No trecho abaixo, a professora de inglês Catiane, conta que uma colega a aconselhou a trabalhar em colégio particular:

Quadro 117 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

27	Catiane	não sei se eu vou conseguir aposentar não. não sei. é
28		uma incógnita >assim<. já pensei em outras coisas,
29		pra fazer::: tinha uma professora de artes aqui, até
30		aposentou, ela falou 'tenta uma escola particular,
31		tira uma licença, porque:::' aí, eu teria que ficar,
32		porque eu já tenho dois cargos né? e três cargos aí
33		eu já num::: não ia dar pra mim. aí, ela falou pra eu
34		tentar uma licença e tentar uma escola particular,
35		porque ela dá aula na ((nome de um colégio
36		particular)) e ela gosta muito sabe? ela fala que é
37		outro nível de educação, que não sei o quê sabe?
38		então eu já pensei em fazer isso também, pra ver como
39		é que é. tem que ter algum lugar que esteja melhor.
40		mas não sei.

Existe a ideia de que nos colégios particulares as condições de trabalho são melhores, “é outro nível de educação” (l. 36-37), já que são empresas privadas e os alunos se comportariam de modo mais positivo (quanto a estudar, respeitar os envolvidos no ambiente e o próprio ambiente), já que sentem mais que estão pagando por um serviço, enquanto na rede pública sentem como se tudo fosse gratuito, por se pagar de modo diluído em impostos.

No entanto, a rede privada também possui problemas, muitas vezes atrelados inclusive ao fato de o aluno (sua família) “estar pagando”. Lá também há indisciplina e desinteresse. A maior diferença talvez esteja nas condições sociais (o local onde vivem e com quem e como convivem fora da escola) e econômicas entre os alunos de uma e de outra rede. Mas nos dois tipos de instituição, haverá problemas de comportamento, psicológicos, econômicos etc. para todos os seus envolvidos – as diferenças, enfatizamos, (quando há) podem estar apenas nas causas dos problemas.

Catiane considera o conselho da colega (“eu já pensei em fazer isso”, l. 38) por estar desacreditada e decepcionada quanto à rede estadual (“tem que ter algum lugar que esteja melhor.”, l. 38), no entanto, diz que “não sabe” (l. 39), o que interpretamos como dúvidas quanto a fazer todo esse movimento de trocar de

instituição sem saber como seria e quanto à ideia de que na rede particular as condições seriam realmente melhores.

4.4.15. Discurso do “professor por *hobby*”

Este Discurso diz respeito à desvalorização moral do professor. De modo mais específico, existe a associação desse trabalho a um suposto *hobby* ou a uma atividade secundária na vida profissional do indivíduo.

Quadro 118 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

28	Evaldo	entendeu? eles acham >assim< que é ((nome da
29		disciplina a)) eles podem falar tudo que eles
30		quiserem. NÃO. não é. existe uma linha de raciocínio.
31		então, a primeira coisa que se faz é quebrar todo esse
32		mito por trás né? (.) 'num serve pra nada' né? ((nome
33		da disciplina a)) en↑tão ((nome de da disciplina b))
34		já é complicado né? mas essa sempre fez parte da
35		grade, é uma coisa que eles conhecem mais, mas ((nomes
36		das disciplinas a e c que leciona)) ass::im, acham que
37		é um etê né? ou vagabundo né? também tem isso, 'ah,
38		que que cê faz?', 'sou professor de ((nome da
39		disciplina a))' 'hum:::'
40	Marina	hihihihi
41	Evaldo	é por aí né? igual cê escuta ↑'ah, cê é professora?
42		quê que cê faz mais? além de dar aula? cê trabalha ou
43		só dá aula?', 'ah:: aham:: é:: eu DURMO'
44		'[xingamento]'

Evaldo destaca duas reações comuns das pessoas quando se diz que é professor: uma é a de desdém (mais relacionada ao Discurso de que “ser professor não é bom”, como veremos na seção seguinte), a outra é a de questionar a legitimidade desse trabalho (“cê trabalha ou só dá aula?”, l. 42-43), que evoca esse Discurso de que ser professor é uma escolha que se faz somente por prazer ou como algo secundário ou complementar em relação a outra profissão.

Tanto esse Discurso gera desvalorização do professor quanto a desvalorização gera esse tipo de Discurso. Se é dito que essa profissão não é boa sob vários aspectos, como da remuneração e das condições de trabalho, atribui-se a ela um papel provisório, secundário, complementar, já que, diante da situação ruim, supõe-se que um indivíduo não a escolheria como definitiva e/ou principal. Desse modo, o senso comum, ao utilizar o Discurso do “professor por *hobby*”, desconsidera que se escolha esse trabalho a partir do prazer e da vocação em ensinar.

4.4.16. Discurso de que “ser professor não é bom”

Esse Discurso também se relaciona diretamente com a desvalorização do professor. Nos trechos abaixo, há, especificamente, alunas que gostariam de escolher essa profissão, mas têm receio devido ao que já viram ou ouviram sobre isso.

Quadro 119 – Trecho da entrevista com a aluna Clarice

03	Clarice	então, eu ainda não tenho certeza, mas eu também já
04		pensei em fazer letras, fazer inglês:: mas eu tenho medo
05		de ser professora hihhihi
06	Marina	hihihi mas por quê? cê acha que cê num::: não tem
07		vocação, assim? (.) ou cê acha que é:::
08	Clarice	eu tenho medo dos alunos mesmo hihhihihi
09	Marina	↑sério? hihhihihi que tenso.
10	Clarice	acho que esse é o meu medo de fazer letras. ser
11		professora e depois tem os alu::nos. porque só de aluna
12		eu já sofro imagina sendo professora, professor sofre
13		muito na mão dos alunos.

Quadro 120 – Trecho da entrevista com a aluna Eunice

01	Marina	e o quê que você quer ser quando você crescer?
02	Eunice	eu queria- (.) todo mundo fala que é:: que é vergonha, mas
03		eu queria ser professora.

A aluna Clarice, do 1º ano do ensino médio da escola Delfim Moreira, diz ter “medo de ser professora” (l. 4-5) porque, segundo ela, “professor sofre muito na mão dos alunos” (l. 12-13). Nesse caso, ela propaga o Discurso de que “ser professor não é bom” com base no que ela vê em seu cotidiano.

Já na situação da aluna Eunice, do 5º ano do ensino fundamental da escola José Calil Ahouagi, esse Discurso aparece em sua fala com base principalmente no que ela já ouviu das pessoas nos grupos sociais e identitários aos quais pertence: “todo mundo fala que é:: que é vergonha” (l. 2).

A diferença entre as duas maneiras de reprodução do Discurso é principalmente que Clarice parece já viver no ensino médio consequências dessa reprodução (se considerarmos, como Gee (1999), que esta gera comportamentos), enquanto Eunice está apenas ciente da existência desse Discurso. O fato é que ele

se fez presente nas falas de duas entrevistadas que expressaram desejo de seguir essa carreira profissional e, por influência dele, podem ser dissuadidas dessa ideia.

4.4.17. Discurso de que “professor bom não dá aula em escola pública”

Ainda dentro do Discurso mais amplo de que “ser professor não é bom”, há o Discurso mais específico de que “professor bom não dá aula em escola pública”. Existe a ideia de que, se a escolha por essa profissão foi feita, o profissional de boa qualidade deverá escolher lugares que o valorizem mais. No excerto da nota expandida nº52 abaixo, alunos do 1º ano do ensino médio da escola Delfim Moreira questionam a minha opção por lecionar na rede estadual de ensino:

Quadro 121 – Trecho da NEDM 052

Catarina: Por que você dá aula aqui?
Lorenzo: É, por que vc não dá aula em escola que é só de inglês? Particular?
Catarina: É, que aqui muitas professoras nem sabem inglês.
Silvia: Por que cê escolheu ser professora?
Lorenzo: É, porque cê já sabia que o salário num era grandes coisa...

Os Discursos de que “cursinho é melhor” (seção 4.4.13) e de que “em escola particular é melhor pra lecionar” (seção 4.4.14) também estão presentes na pergunta de Lorenzo. Seguindo o raciocínio desses Discursos, os melhores professores também deveriam estar em cursinhos de línguas e na rede particular de ensino. Como já defendemos na seção 4.3, não é que os bons professores devam procurar outros locais de trabalho, e sim estes locais, principalmente os públicos, devem oferecer boas condições para todos os seus envolvidos, de modo que o ensino e a aprendizagem aconteçam com a qualidade e a igualdade que são direitos dos cidadãos.

Em seguida, após os alunos questionarem minha escolha pela escola pública, volta à tona o Discurso mais amplo de que “ser professor não é bom” (como vimos em 4.4.16) a partir da pergunta de Silvia, que já não tem como base a escolha do local de trabalho, mas a escolha da profissão em si. Lorenzo cita a baixa remuneração como um motivo para que essa carreira seja evitada.

4.4.18. Discurso “saudosista”

A professora de inglês Catiane apresentou em alguns momentos um Discurso “saudosista”, em tom de comparação, entre “hoje em dia”/“agora” e “antigamente”, colocando a escola pública e seus alunos do passado como melhores que os atuais:

Quadro 122 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

01	Marina	e::: e cê estudou também em escola pública antes? ou não↓
02	Catiane	o:lha, eu mudei muito de cidade, entendeu? eu na verdade
03		estudei em escola pública só um ano. (.) lá no dom pedro
04		segundo, lá em petrópolis. e era °assim° (.) eu tinha uma
05		imagem de escola pública to:tal:men:te diferente dessa que
06		é hoje. porque a escola pública lá, o colégio dom pedro,
07		cê já foi em petrópolis?
08	Marina	já.
09	Catiane	cê já viu a escola do lado de fora, cê já=
10	Marina	=nã::o, eu era pequenininha
11	Catiane	↑nossa, a escola é muito bonita, sabe? e era >assim< muito
12		organizado, os alunos eram muito tranquilos, sabe? muito
13		tranquilos.
14	Marina	poxa:: hihhi
15	Catiane	era outra geração. também tem isso né? hoje em dia eu não
16		sei como é que é. a única coisa que eu reparei quando eu
17		estudei na escola pública é que >assim< era::: era mais
18		leve, mais tranqui::lo, entendeu? na escola particular é
19		mais difícil de você conseguir tirar nota boa. mas, em
20		termos de discipli::na, de limpe::za, de respe::ito ao
21		professor, era tudo a mesma coisa, sabe?
22	Marina	e lá tinha inglês também? ou não↓
23	Catiane	lá tinha inglês também. (.) eu tinha uma professora de
24		inglês que canta::va na sala de aula. só pra cê ter uma
25		ideia, ela canta::va na sala de aula e ninguém ficava
26		debochando, ninguém ria (.) dela cantando, sabe? nossa, eu
27		lembro sempre dela.
28	Marina	poxa:::
29	Catiane	é::: era outra vida mesmo.

Quadro 123 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

42	Catiane	eu >assim< eu tenho treze anos de de que eu trabalho
43		em escola pública. antigamen::te- ↓antigamente- deixa
44		eu ver. uns quatro anos atrás, quando eu fazia
45		exercício de música assim eles adoravam sabe? eu num
46		tinha esse problema de disciplina durante um exercício
47		desse, que eles gostavam muito sabe? agora parece que
48		qualquer coisa que você faz (.) num- num chama atenção
49		então continua aquela briga. aqui de tarde a gente tem

Primeiramente, Catiane fala da sua referência de escola estadual, o Colégio Dom Pedro II, da cidade de Petrópolis/RJ, onde estudou por um ano. Ela diz que “tinha uma imagem de escola pública to:tal:men:te diferente dessa que é hoje” (l. 4-6), e cita características positivas, como tranquilidade dos alunos, disciplina e respeito ao professor. Ela estabelece duas comparações: uma é entre esse colégio e a escola Delfim Moreira onde trabalha hoje, e a outra é entre o colégio e escola particular, colocando esta como parâmetro para os aspectos positivos que elencou (l. 18-21), e evocando o Discurso de que “escola particular é melhor”, de modo semelhante ao que vimos na seção 4.4.14.

Não sabemos se essa visão que a professora tem do colégio Dom Pedro II condiz com a realidade da época mencionada, já que ela enxerga hoje sob outra perspectiva, a partir do distanciamento pelo tempo e do fato de ela estar hoje em outra posição no sistema – a de professora e não mais de aluna. Pelo menos, ela reconhece que todo o ambiente ao qual se refere não é mais o mesmo, já que o tempo promove mudanças: “era outra geração. também tem isso né? hoje em dia eu não sei como é que é.” (l. 15-16).

No segundo quadro, a professora compara os alunos da escola Delfim Moreira de hoje e de cerca de quatro anos atrás. Ela fala em “antigamen::te” (l. 43) como um tempo muito longínquo, então faz um reparo e diz “uns quatro anos atrás” (l. 44). Nesse período, a recepção de seus alunos teriam se modificado bastante.

Em suma, percebemos que, nas comparações estabelecidas por Catiane, o passado lhe parece bem melhor e atualmente inalcançável: “é::: era outra vida mesmo” (l. 29). Esse Discurso “saudosista” traz em si o perigo de olharmos os alunos, os professores, o ambiente escolar com lentes anacrônicas, o que é capaz de causar grande desgaste e decepção. Há que se conhecer cada um desses aspectos no hoje.

4.4.19. Discurso da “resignação”

Este é um Discurso que remete a duas questões relativas aos professores (e também aos gestores): uma é a impossibilidade de ação, no sentido de

cerceamento, e a outra é de isenção de responsabilidade no suposto “fracasso” do ensino e da aprendizagem.

Quadro 124 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

04	Catiane	é:: é porque a gente tava conversando que tá- o que tá
05		desanimando é que a gente não tem muita perspectiva sabe?
06		de:: de melhora. porque a gente, na verdade, a gente não
07		pode fazer nada. entendeu? a única coisa que cê pode fazer
08		é entrar dentro de sala pra dar aula. mas qualquer coisa
09		que fuja daquela normalidade ali, cê não tem como agir,
10		porque cê não pode fazer nada com o aluno, ele faz o que
11		ele quer fazer na verdade entendeu? e num::: é difícil
12		você educar alguém assim, com a pessoa podendo fazer tudo.

A professora Catiane estabelece uma relação entre alunos e professores, na qual estes não podem “fazer nada” (l. 7) e aqueles podem “fazer tudo” (l. 12). Isso contraria a relação tradicional de poder entre os envolvidos, como se, agora, professores estivessem reféns de seus alunos. Catiane vincula a isso o cerceamento em relação às punições, de maneira que os alunos não sentissem consequências de mau comportamento e, portanto, estivessem à vontade para agir como quisessem.

Porém, sem negarmos a primeira situação, sabemos que devemos estar atentos, também, a uma possível acomodação de professores e gestores por trás do Discurso de que nada pode ser feito, de que “a gente não tem muita perspectiva [...] de melhora” (l. 5-6), causada pelo desânimo e decepção acumulados.

4.4.20. Discurso do “dom”

Este é um Discurso que vincula aprendizagem de língua estrangeira a uma aptidão restrita, isto é, aprender uma LE não seria natural nem comum aos seres humanos saudáveis, e sim um “dom”.

Quadro 125 – Trecho da entrevista com o aluno Giovani

15	Giovani	more. and i just can survive there with this english. i
16		consider this english >like< that i've learned all my
17		life, i consider a gift. i don't know. i don't see
18		anyone at my age that speaks like me >like< °i have some
19		friends that speak more english than me, but i consider
20		this is a gift.

Quadro 126 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

28	Catiane	e::: e inglês não é todo mundo que::: acho que língua
29		não é pra todo mundo não, sabe? não é todo mundo que é
30		obrigado a saber. tem gente que <u>num quer</u> . às vezes tem
31		umas mães falando comigo '↑a::i meu filho tá- fico
32		lutando pra ele fazer um cursinho, ele vai, fica matando
33		aula'. a vontade que dá de falar é 'TIRA ELE' (.) sabe?
34		'para de ficar gastando seu dinheiro à toa, ele vai
35		ficar a vida inteira matando aula, <u>ele não quer</u> . gasta
36		dinheiro com outra coisa' (.) sabe? tem gente que não
37		quer. que não gosta. vai ver a pessoa tem esse direito.

Giovani justifica o uso desse Discurso dizendo que não é comum para ele encontrar pessoas da sua idade que falem inglês como ele, assim, por se tratar de algo restrito, ele considera seu aprendizado “**a gift**” (l. 20). Provavelmente, seu aprendizado é mais uma questão de ele ter tido mais contato com a língua através de familiares e das coisas que gosta, bem como ter se disponibilizado a aprender diante desse *input*. O fato de Giovani se sentir uma exceção entre as pessoas da sua idade por falar inglês indica que algo não vai bem no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola.

A professora Catiane considera que nem todo aluno aprende não (só) por falta de ensino de qualidade, mas porque “**língua não é pra todo mundo**” (l. 28-29). Ainda que esta seja uma fala perigosa pela restrição, a professora parece explicar em seguida qu não se referia estritamente ao Discurso do “dom”, mas ao fato de que há pessoas que não gostam de inglês (ou língua estrangeira) ou não têm interesse em aprender essa (ou outra) língua.

O problema do Discurso do “dom” é sua utilização como justificativa para o mau ensino ou a má aprendizagem de língua, o que pode fazer com que alunos se sintam “não aptos” para aprender ou que professores os julguem como tais.

4.4.21. Discurso de que “ser bilíngue é ser proficiente”

Como vimos na seção 4.1.4, é comum as pessoas associarem a condição de bilíngue à proficiência na língua estrangeira, principalmente em relação à fala. Abaixo, destacamos trechos das entrevistas com o professor Fernando e com o vice-diretor e professor Evaldo:

Quadro 127 – Trecho da entrevista com o professor Fernando

01	Marina	você se considera bilíngue?
02	Fernando	não. só pelo fato de eu conseguir me virar com texto
03		assim, eu não me considero bilíngue (0.4) eu acho que eu
04		deveria ter um::: falar um pouco melhor sabe? eu acho que
05		eu deveria por exemplo fazer uma via:gem, ou se eu
06		encontrasse com algum estrangeiro >assim< e conversasse
07		comigo em inglês, eu acho que eu num sei o suficiente. eu
08		conseguiria entendê-lo, mas eu não conseguiria transmitir
09		as minhas informações.

Quadro 128 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

01	Marina	mas você se considera bilíngue?
02	Evaldo	↑NÃO de- NUNCA
03	Marina	não? hihihihihihhi
04	Evaldo	não considero nem uma língua direito, num sei falar nem
05		português hehehehehe
06	Marina	ah::: quê ↑isso hahahaha
07	Evaldo	hahahahaha não, mas dá pra me virar. eu entendo algumas
08		coisas. eu acredito que se eu tivesse >por exemplo< se eu
09		ficasse morando fora em um a:::no eu acho que já:::=
10	Marina	=dava
11	Evaldo	ah::: já.°com certeza desembolaria bem.

Fernando diz que, para se considerar bilíngue, deveria falar um pouco melhor. Evaldo também não se considera como tal. Porém, ambos dizem “se virar” no uso de inglês (quadro 127, l. 2; quadro 128, l. 7). Eles não vêem que o fato de a comunicação ser de algum modo estabelecida faz com que eles sejam bilíngues, porque atrelam bilinguagem a proficiência, em especial à fala.

No excerto abaixo, notamos um certo receio até mesmo da professora de inglês Catiane em considerar a si e seu filho como:

Quadro 129 – Trecho da entrevista com a professora Catiane

01	Marina	aham. e você se considera bilíngue?
02	Catiane	ah::: me considero bilíngue porque eu consigo me fazer
03		entender em outra língua.
04	Marina	e o seu filho também?
05	Catiane	é: ele também se faz entender. apesar de ele ter que
06		melhorar. eu também tenho que melhorar muito, mas dá pras
07		pessoas entenderem a gente entendeu?

Apesar de ela responder afirmativamente, ela hesita no início, “ah:::” (l. 2), e faz ressalvas depois: “porque eu consigo me fazer entender em outra língua” (l.

2-3), “apesar de ele ter que melhorar. eu também tenho que melhorar muito” (l. 5-6).

A negação da bilinguagem está relacionada também ao Discurso do “monolinguismo brasileiro”, que contribui para que o bilíngue seja visto como exótico e uma condição difícil de se adquirir.

4.4.22. Discurso de que “o bilinguismo cedo causa problemas à criança”

É comum que pessoas se digam contrárias à educação bilíngue para crianças pequenas por se acreditar no mito de que o contato com mais de uma língua poderia lhes causar algum problema ou dificuldade, como opinam nos trechos abaixo o professor Fernando e o vice-diretor e professor Evaldo:

Quadro 130 – Trecho da entrevista com o professor Fernando

08	Marina	e cê queria ter aprendido com que idade? ter começado
09		com que idade?
10	Fernando	eu acho que::: acho que no máximo, eu deveria tá
11		aprendendo quando a gente ingressa no ensino
12		fundamental. acho que desde a primeira série, hoje com
13		seis anos, eu acho fundamental. (.) muito novo, eu acho
14		que até antes disso, eu não sei, poderia causar até
15		um:: uma dificuldade sabe? na criança, pra aprender
16		simultaneamente o português, o inglês, acho que
17		ela::: seria informação demais. ou uma outra língua
18		né? estrangeira. mas eu acho que:: a partir do ensino
19		fundamental.

Quadro 131 – Trecho da entrevista com o vice-diretor e professor Evaldo

29	Evaldo	o cara é um monstro. e mais >obviamente< o português.
30		então, o quê que ele fez. com os filhos dele °ele tem
31		dois filhos. (0.3) como esse menino que eu dei aula ele
32		pelo menos fez isso.° ele só falava em alemão. desde
33		pequeno. (.) então resultado. a mulher dele falava em
34		português °normal° e ele só falava alemão com os
35		meninos. desde criança. então o menino cresceu bilíngue.
36		(0.5) hoje o menino fala (.) alemão, provavelmente o
37		inglês né, porque são línguas muito próximas assim, e o
38		português. aí eu penso que então a idade ideal seria
39		essa.
40	Marina	uhum.
41	Evaldo	só que é::: o cara fez uma experiência sociológica com o
42		filho né? porque poderia dar um nó na cabeça do filho
43		dele. porque cê imagina. todo mundo fala uma língua e
44		seu pai só fala um troço estranho. hhhh

Esse Discurso está relacionado à cultura “monolíngue” presente no Brasil (como vimos na seção 4.4.2), a qual faz com que se esqueça de que muitas crianças ao redor do mundo, inclusive no Brasil, já nascem em ambiente multilíngue e isso é algo natural, sem que isso cause “uma dificuldade” (quadro 130, l. 15) ou “um nó na cabeça” (quadro 131, l. 42). Desse modo, a propagação do Discurso de que “o bilinguismo cedo causa problemas à criança” deve muito ao Discurso do “monolinguismo brasileiro”.

4.4.23. Discursos “adultos” nas falas das crianças da escola José Calil Ahouagi

Cerca de um ano e meio depois do fim do projeto realizado na escola José Calil Ahouagi, vimos, através das entrevistas, que alguns alunos já reproduziam alguns Discursos que provavelmente ouviram a partir da convivência com adultos.

Bianca mencionou *bullying*, preconceito e falsidade. Eunice, como vimos na seção 4.4.16, já tinha ciência do Discurso de que “ser professor não é bom”. Abaixo, destacamos um trecho da entrevista com Iago, em que ele justifica o fato de não estar mais falando muito inglês:

Quadro 132 – Trecho da entrevista com o aluno Iago

15	Marina	e aí você continua falando inglês,
16	Iago	eu num falo muito não.
17	Marina	não?
18	Iago	parei de falar um pouco.
19	Marina	por quê?
20	Iago	(0.8) desacostumei.
21	Marina	desacostumou? mas cê continuou tendo aula, ué.
22	Iago	eu sei.
23	Marina	hã?
24	Iago	mas tem uma hora que você (3.0)
25	Marina	mas o quê?
26	Iago	tem uma hora que a gente tem que parar, né?
27	Marina	por quê?
28	Iago	(.)num sei ((dando de ombros))

A fala de Iago, “tem uma hora que a gente tem que parar, né?” (l. 26), só faz sentido quando percebemos outra voz por trás dela. Trata-se de uma fala de um adulto, que o aluno provavelmente ouviu em outro contexto e tomou para si.

Percebemos, assim, que ao longo do tempo, as crianças vão absorvendo e reproduzindo muitos Discursos à medida que vão demarcando suas identidades a partir dos grupos sociais a que pertencem. Diante disso, os Discursos que elas ouvem ao longo do crescimento são importantes para a sua formação, portanto, seria bom que fossem positivos e favorecessem o processo de ensino-aprendizagem (não só de) língua estrangeira. Além disso, acreditamos que quanto mais cedo uma criança começa a aprender inglês, menor o contato com Discursos desestimuladores.

4.4.24. Convergência dos Discursos encontrados: considerações

Vimos através da análise dos Discursos encontrados ao longo deste trabalho que eles convergem e se relacionam, de maneira que uns podem ser mais amplos e abarcarem outros, como o de que “inglês na escola pública não funciona”, que engloba, por exemplo, os de que “alunos de escola pública são fracos”, “cursinho é melhor”, “escola particular é melhor para lecionar”.

Essa convergência não só dá validade à pesquisa, como destaca Gee (1999), mas, mais que isso, também diz muito sobre o ambiente escolar das instituições participantes, seu funcionamento, as atividades situadas de seus componentes, as relações entre eles e as relações deles com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Os Discursos se corroboram, se reiteram e se geram, e, como são capazes de influenciar estes aspectos citados, entendemos que, se eles remetem ao fracasso ou mesmo distorcem a realidade de algum modo negativo, eles devem ser observados de modo mais consciente, revistos e modificados.

4.5. Educação bilíngue na escola pública: uma proposta

Na Escola Municipal José Calil Ahouagi, apesar de, nos primeiros encontros do projeto, algumas crianças dizerem que não estavam entendendo nada do que nós, pesquisadores, estávamos falando, aos poucos deixaram de dizer isso e passaram a interagir naturalmente, sem demonstrar estranheza em relação à língua que falávamos com elas – a comunicação se estabelecia. Além disso, elas pareciam se sentir motivadas a falar em inglês conosco, utilizando os recursos que foram adquirindo e, assim, *translinguando* (GARCÍA, 2008).

Cerca de um ano e meio depois do fim do projeto, os alunos ainda lembravam de muito do que haviam aprendido, e só a minha presença já os estimulava a trocar de código para se comunicar comigo. A coordenadora Dara atribui essa lembrança duradoura, como vimos, ao que Bondía (2002) chama de “experiência verdadeira”, a qual é internalizada pelo indivíduo por lhe ter feito sentido. Destacamos aqui, também, a influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (KRASHEN, 1985), uma característica muito marcante durante o desenvolvimento da pesquisa na escola José Calil.

Porém, percebemos também nesse reencontro, que as crianças, ao crescerem, parecem absorver cada vez mais os Discursos que permeiam o(s) ambiente(s) que frequentam. Iago, por exemplo, que se destacava pela empolgação em falar inglês, e que dizia que falava inglês desde os cinco anos, disse na entrevista que não tem falado mais nessa língua, porque “tem uma hora que a gente tem que parar né?” (quadro 77, l. 26). Denise, já vê os cursinhos particulares como formadores “eficazes” de falantes de inglês, contrapondo esse tipo de ensino ao escolar quando diz: “eu gosto [de inglês], **mas** o meu irmão (...) aí minha mãe pôs ele num cursinho de inglês, aí ele num sabia falar nada, agora ele sabe falar tudo, igualzinho você, quase um professor” (quadro 75 l. 2-8). Eunice ouvira dizer que ser professor “é vergonha”. Bianca (ainda que esse trecho não tenha sido apresentado na análise)⁵⁷ já carrega Discursos sobre pessoas falsas, preconceito e bullying, questões que, segundo ela, são os motivos para estar deixando a escola.

Considerando que os Discursos influenciam pensamentos e ações (GEE, 1999), acreditamos que eles possam direcionar a maneira como os alunos vêem o processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, bem como o próprio desempenho nesse processo.

Desse modo, acreditamos que os alunos da escola José Calil Ahouagi, por serem crianças jovens à época da realização do projeto, possuíam dois aspectos importantes que contribuíram para o desenvolvimento de suas bilingualidades: i) o baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1981, 1985) e a consequente abertura ao *input* que lhes era fornecido; ii) e o fato de ainda não terem tido tanto contato ou não serem

⁵⁷ Não colocamos essa parte da entrevista na análise por não ter ligação direta com o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

tão conscientes de Discursos negativos acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Compreendemos que esses aspectos falam em favor de uma educação bilíngue na escola pública desde os anos iniciais do ensino fundamental. Tanto alunos de uma escola quanto de outra, mesmo os mais pobres, têm acesso ao inglês no seu dia a dia e estão inseridos em um cenário de superdiversidade (VERTOVEC, 2006). Inclusive, muitos deles aprendem a língua por conta própria através do contato com ela. Assim, seria justo que a escola fornecesse esse ensino com qualidade para crianças e jovens.

Partindo da experiência do projeto realizado na Escola Municipal José Calil Ahouagi, acreditamos que a implantação de um ensino bilíngue na escola pública é possível. Elencamos, aqui, condições capazes de tornar concreta essa possibilidade.

Para que uma diferente forma de se ensinar língua estrangeira seja instaurada, é necessário que se faça uma efetiva capacitação dos professores, na qual eles devem conhecer o funcionamento da educação bilíngue, bem como da abordagem escolhida. Além disso, eles devem desenvolver a própria competência comunicativa na língua a ser lecionada e ampliar seu repertório, uma vez que deverá fornecer considerável *input* aos alunos para que estes desenvolvam seus repertórios comunicativos. Os professores deverão, inclusive, saber utilizar a interdisciplinaridade, a fim de aproveitar, não só os conhecimentos prévio e de mundo dos alunos, mas também conteúdos relacionados das outras disciplinas, já que a língua será apenas o meio para que estes sejam trabalhados.

Outro ponto-chave desse preparo é a conscientização dos professores e da equipe escolar sobre o contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2006, BLOMMAERT, 2012) no qual todos, inclusive os alunos, estão inseridos, o que quer dizer que se deve estar a par de quem são estas crianças e jovens, quais são seus hábitos, gostos, desejos e curiosidades, como eles se comunicam e se conectam com o mundo física e virtualmente, e de que maneira a língua estrangeira lecionada está presente no seu cotidiano.

Percebemos, no decorrer do projeto na escola José Calil Ahouagi, que a divisão da turma em dois grupos de quinze alunos nos ajudou no sentido de darmos melhor atenção individual a eles, assim como os deixou mais atentos e próximos de

nós. Uma sala com muitos alunos pode reduzir a qualidade do ensino e da aprendizagem, em especial de língua estrangeira, em que as interações são fundamentais para o processo. Esse é um aspecto que poderia ser determinado pelo governo, com a abertura de mais salas de aula e o emprego de mais professores. Porém a grande quantidade de alunos por turma não é e não deve ser um fator de impedimento para a implantação da educação bilíngue na escola pública.

Vimos, neste trabalho, que a estrutura física das escolas interferem no processo de ensino-aprendizagem. Na escola Delfim Moreira, a mudança para outro prédio que também não atende às demandas da instituição provocou desmotivação tanto em alunos quanto em professores e, no caso específico da disciplina de educação física, a ausência de uma quadra ou de um espaço correspondente chega a ser um impedimento para a realização de determinadas atividades. Já na escola José Calil, fatores relacionados à acústica chegaram a interromper algumas aulas. Para as intervenções do projeto de inglês, não tínhamos espaço adequado nem mesmo especialmente destinado às aulas de língua estrangeira, também não contamos com aparatos tecnológicos nem nada que não fosse fácil e de baixo custo para conseguirmos – e as aulas transcorreram bem, sem que déssemos falta de outros elementos.

Pode ser que uma escola com uma boa estrutura física e numerosos recursos técnicos gere bastante motivação em todos os envolvidos no processo educacional, mas a ausência dessas condições não é, necessariamente, um impedimento para que aulas de qualidade sejam realizadas. Destacamos, especialmente em relação ao ensino regular de inglês, que, conforme Paiva (2011, p. 36), existe “a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado”, o que vem a ser mais um Discurso atrás do qual nós, especialmente professores, corremos o risco de nos esconder.

Por parte do(s) governo(s) poderia haver investimento, principalmente, na inserção do ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, na implantação de educação bilíngue em escolas da rede pública, na capacitação dos professores e na redução do limite de alunos por sala de aula. Entretanto, não é preciso que se deixe de implantar esse ensino por conta da não participação do governo. Anterior a este, deve ser o desejo e o envolvimento da comunidade escolar e a máxima utilização de suas possibilidades.

Destacamos, por fim, a necessidade de que os Discursos relacionados ao ensino e à aprendizagem de inglês na escola pública sejam revistos. Se os Discursos são negativos e carregam a ideia de fracasso, desânimo e resignação se instauram em todo o ambiente escolar, e qualquer iniciativa é dissuadida. Que possamos, então, mais conscientes da existência desses Discursos, estarmos atentos às nossas falas, ao que estamos (re)produzindo nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltamos, aqui, ao “triângulo do fracasso escolar” (LEFFA, 2011), composto pelos “bodes expiatórios” professor, aluno, governo, como destaca Leffa (2011, p. 31):

Há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre a lei que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda. Condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo (LEFFA, 2011, p. 31).

Ainda que cada vértice possa culpabilizar os outros dois por esse tal fracasso, consideramos que há um papel e uma responsabilidade que pertencem a cada um nesse sistema, o qual acaba funcionando como uma engrenagem: quando uma das peças se desencaixa, toda a estrutura se emperra.

Se os Discursos geram comportamentos e se os comportamentos geram Discursos (GEE, 1999), podemos compreender que o que se diz sobre cada elemento desse sistema pode realmente alterá-lo. Seguindo a analogia que estabelecemos, os Discursos seriam como ferramentas capazes de interferir nessa engrenagem a ponto de fazê-la funcionar funcionar bem ou mesmo de interromper por completo seu funcionamento.

Assim, Discursos sobre o que é ser professor, envolvendo salário, respeito, seu papel na sociedade são muitas vezes negativos, o que causa um desgaste em quem escolheu essa profissão, bem como influencia quem pensa em escolhê-la. Miccoli (2011, pp. 177-178) destaca a importância da conscientização do professor na direção contrária a esses Discursos, de modo que ele consiga assumir uma identidade firme, atrelada a responsabilidade e transformação, que lhe traga satisfação e consequente êxito para si e para seus alunos:

Ser professor inclui consciência da responsabilidade social, que pode ser definida como uma teoria ou ética pelas quais governos, corporações, organizações ou indivíduos assumem responsabilidade pela sociedade em geral. Afinal, um professor dador de aulas, além de ser um papel pequeno,

acaba sendo doloroso. Um professor à altura de seu papel transformador deve estar consciente de seu papel. Por mais humilde que seja uma escola e a comunidade de seus alunos, os professores precisam apresentar uma imagem cuidadosa de si, reforçando a distinção do ambiente escolar para, assim, encorajar os alunos a verem a diferença que a educação pode vir a fazer em suas vidas. Além disso, deve demonstrar segurança e conhecimento, ao enfrentar desafios, e exigir o respeito que merece. Qualquer ação noutra direção reflete uma atitude de encolhimento que não faz bem a ninguém, condenando as futuras gerações a menos do que poderiam ter e ser, simplesmente, por terem tido professores que demandaram o mínimo de si e de seus alunos (MICCOLI, 2011, pp. 177-178).

Do mesmo modo, os professores também precisam estar atentos à propagação de Discursos negativos entre eles mesmos. O que estamos sugerindo não é, de modo algum, uma postura de resignação. Ao contrário, os professores devem, cientes de sua importância, exigir melhores salários, melhores condições de trabalho, maior atenção do governo. Compreendemos que uma situação difícil é capaz de gerar mais desânimo a cada dia, no entanto, acreditamos que as exigências de um profissional se tornam mais coerentes, inclusive para si mesmo, quando ele se dispõe a dar o seu melhor, a agir ao máximo ainda que dentro de suas possibilidades, além de refletir as próprias crenças. Há que se ter cuidado para não se acomodar dentro de Discursos de fracasso e de impossibilidade, uma vez que, “se o sistema é opressor, o professor, de alguma forma, deve contribuir, por ser parte integrante do sistema educacional” (MICCOLI, 2011, p. 177).

Sem entrarmos no mérito de partidos políticos ou de mandatos nacionais ou locais específicos, sabemos que os governos utilizam, em geral, Discursos de valorização da educação. Neste trabalho, destacamos as melhorias nesse setor, como a ampliação das possibilidades de se ingressar no ensino superior, bem como de estudar em outros países através de intercâmbio. No entanto, com relação à educação básica pública, ainda há muito o que ser feito. Nesse caso, inclusive, há registros de Discursos negativos por parte do governo, já que ele ainda oferece como parâmetros os PCN de 1998, em que, como vimos na seção 1.2 deste trabalho, assume a situação precária e caótica do ambiente escolar do ensino fundamental II que ainda é realidade em muitas escolas brasileiras.

Assim, os governos (federais, estaduais, municipais) ainda se mostram omissos quanto a salários, estrutura física das escolas, formação do professor, incentivo à formação continuada, e até mesmo quanto à saúde psicológica dos envolvidos nesse sistema. Uma vez que os Discursos exercem considerável

influência sobre as pessoas, acreditamos que elas precisam falar e ser ouvidas sobre seu cotidiano, suas dificuldades, suas conquistas, bem como refletir sobre suas falas. Nesse sentido, defendemos a atuação da psicologia na escola como uma maneira de melhorar as relações que se estabelecem nesse ambiente.

Quanto ao aluno, vimos, principalmente através das falas dos professores da escola Delfim Moreira, que sua desmotivação e seu desinteresse em relação à escola e aos estudos o apontam como mais um responsável pelo não funcionamento do ensino. Não desconsideramos, aqui, essa responsabilidade, afinal, o aluno é uma das peças principais dessa engrenagem, no entanto, questionamos até que ponto ele pode ser tão culpabilizado, já que é, em geral, uma criança ou um adolescente que cresce em ambientes permeados de Discursos negativos. Reforçamos, diante disso, a importância de que ele seja ouvido de alguma maneira, que possa externar seus pensamentos e refletir sobre eles.

Vimos, também, que a estrutura física das escolas interferem no processo de ensino-aprendizagem. Na escola Delfim Moreira, a mudança para outro prédio que também não atende às demandas da instituição provocou desmotivação tanto em alunos quanto em professores e, no caso específico da disciplina de educação física, a ausência de uma quadra ou de um espaço correspondente chega a ser um impedimento para a realização de determinadas atividades. Já na escola José Calil, fatores relacionados à acústica chegaram a interromper algumas aulas. Para as intervenções do projeto de inglês, não tínhamos espaço adequado nem mesmo especialmente destinado às aulas de língua estrangeira, também não contamos com aparatos tecnológicos nem nada que não fosse fácil e de baixo custo para conseguirmos – e as aulas transcorreram bem, sem que déssemos falta de outros elementos.

Pode ser que uma escola com uma boa estrutura física e numerosos recursos técnicos gere bastante motivação em todos os envolvidos no processo educacional, mas a ausência dessas condições não é, necessariamente, um impedimento para que aulas de qualidade sejam realizadas. Destacamos, especialmente em relação ao ensino regular de inglês, que, conforme Paiva (2011, p. 36), existe “a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado”, o que vem a ser mais um Discurso atrás do qual nós, especialmente professores, corremos o risco de nos esconder.

Esperamos que o aluno da escola pública receba por direito um ensino de qualidade, igualitária, que lhe dê maior acesso a conhecimentos diversos e lhe faça um cidadão do mundo. Assim, em consonância com García (2008) acreditamos que a educação bilíngue seja uma maneira justa e coerente de educar crianças e jovens neste século.

Ainda que tenhamos utilizado a abordagem CLIL no projeto de inglês na escola José Calil Ahouagi, ressaltamos que o ensino bilíngue apresenta muitas outras possibilidades que podem ser escolhidas de acordo com os contextos e objetivos (GARCÍA, 2008). Nas palavras de Miccoli (2011, p. 181),

[...] fica claro não haver receitas que garantam o sucesso da aprendizagem. O ensino de língua estrangeira deve se renovar continuamente para levar à consecução de objetivos e metas, pois, como observam Celani (2001) e Paiva (2008), a sala de aula é lugar de imprevisibilidade e complexidade para a qual não existem receitas ou soluções prontas (MICCOLI, 2011, p. 181).

A educação bilíngue deveria ser adotada desde os primeiros anos do ensino fundamental, garantindo ao aluno, desde cedo, maior compreensão do cenário de superdiversidade no qual está inserido e que o coloca em contato com outras línguas, em especial o inglês, em suas atividades mais cotidianas (VERTOVEC, 2006). Além disso, quanto mais jovem o aluno conhece uma língua, com mais naturalidade e mais baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1981, 1985) ele tende a apreendê-la, já que geralmente apresenta menor resistência e ainda não absorveu (ou ainda não é tão consciente de) tantos Discursos negativos em relação à aprendizagem de segunda língua.

De qualquer modo, há que se pensar o que está sendo dito nas salas de aula, na sala dos professores, até mesmo em outros ambientes além da escola em que se fale sobre o ensino de língua estrangeira na rede pública, ou mesmo sobre a educação como um todo. Discursos são sociais e históricos, e se propagam ao longo do tempo em nossos grupos sem que os percebamos de fato (GEE, 1999).

O presente trabalho se compõe de “fotografias” de duas escolas específicas registradas sob o meu olhar, bem como o olhar de alguns indivíduos pertencentes a esses cenários. Porém, apesar de se tratar de uma pesquisa em nível micro, ela se realizou no sentido de trazer à luz da consciência Discursos que permeiam esses dois ambientes escolares e que, pensando em um nível macro, podem permear

muitas outras escolas públicas brasileiras e interferir no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Conscientes de que os Discursos contribuem para a construção social da realidade (GEE, 1999), que possamos, então, como falantes agentes dessa construção, utilizá-los em favor do ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BOHN, Hilário I. *Carta de Pelotas*. Pelotas, Rio Grande do Sul: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 1996. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=132>, acesso em 29 de junho de 2014.

ARNAUT, Karel. Super-diversity: elements of an emerging perspective. In: *Diversities*. Language and Superdiversities II, Vol. 14, Nº 2, 2012. An online journal published by UNESCO & MPI MMG. Disponível em: http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2012/2012_14-02_art1.pdf, acesso em 30 de novembro de 2014.

BABENCO, Hector. *Carandiru*. Soni Pictures/Globo Filmes, 2003. 2h26min.

BARCELOS, Ana Maria Fernanda. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 11-29, 2004.

BLOMMAERT, Jan. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Universiteit Gent, 2012.

_____. Lookalike language. In: *English Today*. 110, Vol. 28, Nº 2. Printed in the United Kingdom: Cambridge University Press, 2012 a. Disponível em: https://www.academia.edu/1474929/Lookalike_language_column_English_Today_2012_, acesso em 30 de novembro de 2014.

BLOMMAERT, Jan. & RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, UNESCO, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan-abr 2002, pp. 20-28. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Graduação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>, acesso em 15 de julho de 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1998a.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Tradução de Regina Silva Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, Frederick. *What makes school ethnography 'ethnographic'?* In: *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 15, 51-66, 1984. Available in the website: http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf Accessed in Sep. 23, 2013.

_____. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1985. Disponível em: <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op081.pdf>, acesso em 30 de março de 2014.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York: MacMillan, 1986. pp. 119-160.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. In: *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, v.6, n.2, pp. 89-113, jul-dez. 2002.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2008.

_____. Countering the Dual: Transglossia, Dynamic Bilingual and Translanguaging in Education. In: RUBDY, Rani; ALSAGOFF, Lubna. (edt.) *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*. Bristol: Multilingual Matters, 2013, pp. 100-117.

GEE, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Londres: Routledge, 1999.

HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. MOITA LOPES, Luiz Paulo. e BASTOS, Liliana Cabral.(orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, pp. 29-51.

HELLER, Monica. Discourse and Interaction. In: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (editors). *The Handbook of Discourse Analysis*. Wiley-Blackwell, 2003.

HEYE, J. *Linguísticas - Panorama de Linguística Contemporânea: Resumos das principais áreas de pesquisa*. Apostilas, PUC-Rio, 2001.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, Janet. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. pp. 269-293.

INGOLD, Tim. *Anthropology is not Ethnography*. Proceedings of the British Academy, 154, 2008. pp. 69-92.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc., 1981.

_____. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. UK: Longman Group, 1985.

LABOV, William. *The Social Estratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center of Applied Linguistics, 1966.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. São Paulo: Contexturas – APLIESP, 1999.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês na escola pública (não) funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 15-31.

LENNEBERG, Eric Heinz. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês na escola pública (não) funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LORENZ, Karl M.; VECHIA, Ariclê. Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. *Anais da VII Reunião Anual da SBPH*. São Paulo, 1988.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MEHISTO, Peeter; MARSH, David; FRIGOLS, María Jesús. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford, Inglaterra, Reino Unido: Macmillan Education, 2008.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês na escola pública (não) funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 184.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell, 2006.

OLIVEIRA, Roberto C. de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000.

PAVAN, Carlos A. G.; SILVA, Kleber A. A (trans)formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea. In: SILVA, Kleber A.: *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês na escola pública (não) funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 33-46.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês na escola pública (não) funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 55-65.

RYMES, Betsy R. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In: HORNBERGER, N. & MCKAY, S. (Eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Buffalo, New York: Multilingual Matters, 2010, pp. 528-546.

_____. Communicative Repertoires. In: LEUNG, Constant & STREET, Brian (editors) *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, 2014, pp. 287-301.

SALGADO, Ana Claudia Peters; DIAS, Fernanda Henriques. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.35, n. especial, pp. 145-153, jul-dez. 2010.

SAVEDRA, Mônica M. G. *Bilinguismo e Bilingualidade: o tempo passado no discurso em Língua Portuguesa e Língua Alemã*. UFRJ, Faculdade de Letras, Tese de Doutorado, inédita, 1994.

_____. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SALGADO, A. C. P.; SAVEDRA, M. M. G. (Orgs). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. pp. 121-140.

SCOLLON, Ron & WONG SCOLLON, Suzie. *Nexus Analysis: discourse and the emerging internet*. New York: Routledge, 2004.

VARELA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VERTOVEC, Steven. *Super-diversity*. London & New York: Routledge, 2006.

YAZBECK, Dalva (Lola) de Menezes. *As origens da universidade de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.