



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO - POSLE

O INGLÊS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: UMA
CRÍTICA AOS EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ILE NO BRASIL

Melina Ribeiro Rodrigues Cibalde

Campina Grande – PB, julho de 2017

Melina Ribeiro Rodrigues Cibalde

O INGLÊS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: UMA
CRÍTICA AOS EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ILE NO BRASIL

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguagem e
Ensino da Universidade Federal
de Campina Grande como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguagem e
Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco
Antonio Margarido Costa.

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C567i

Cibalde, Melina Ribeiro Rodrigues.

O inglês em tempos de globalização : uma crítica aos efeitos do discurso neoliberal no ensino/aprendizagem de ILE no Brasil / Melina Ribeiro Rodrigues Cibalde. – Campina Grande, 2017.

151 f. ; il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa".

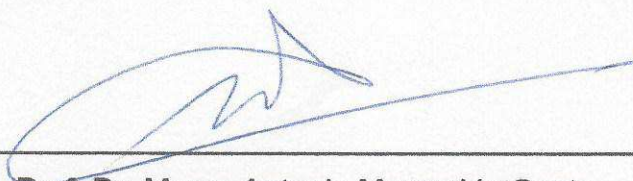
Referências.

1. Língua Inglesa – Ensino. 2. Discurso Neoliberal. 3. Processo de Ensino-aprendizagem – Língua Estrangeira. I. Costa, Marco Antonio Margarido. II. Título.

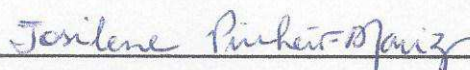
CDU 37.016:811.111(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



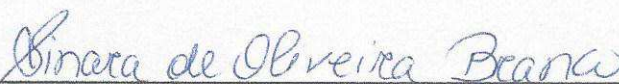
Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
(Orientador)



Prof. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
(Examinadora interna)



Prof. Dra. Maria Angélica Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (UFPB)
(Examinadora externa)



Prof. Dra. Sinara de Oliveira Branco
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
(Suplente)

Ao meu avô Severino Joca Ribeiro (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças àqueles que direta ou indiretamente me incentivaram e me auxiliaram a prosseguir diante de todas as dificuldades enfrentadas nessa nova etapa da minha vida. A todos manifesto nesta mostra de capacidade o meu reconhecimento permitindo-me destacar:

Primeiramente, agradeço a Deus onipresente, por me guiar, me proporcionar sabedoria e me dar forças para alcançar mais uma etapa da minha vida.

Meu orientador prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa que contribuiu significativamente com sua sabedoria e conhecimento na orientação desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras em especial Prof. Dr. Washington Farias, Profa. Dra. Denise Lino, Profa. Dra. Sinara Oliveira e Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz.

As professoras Dra. Josilene Pinheiro-Mariz e Dra. Maria Angélica de Oliveira por aceitarem o meu convite para composição da banca.

Aos amigos de jornada desse programa, em especial José Veranildo e Amanda Prata pela presteza em ajudar, pelos momentos de descontração, pela troca de conhecimentos e pela amizade.

A amiga de adolescência Me. Renata Milanês, por todo incentivo e colaboração ao longo dessa etapa acadêmica.

A minha família, em especial aos meus pais Francisco Solano Rodrigues e Maria Telma Ribeiro Rodrigues que sempre estiveram rezando e torcendo pelo meu sucesso, além do amor inesgotável traduzido em atitudes e palavras.

Aos meus tios José Adalberto Ribeiro, Me. João Rodrigues dos Santos, Dr. José Rodrigues Filho e Dr. José Austerliano Rodrigues pelos exemplos de sucesso, sabedoria e força.

E por fim, ao meu marido Juscelino Barbosa Cibalde. A ele agradeço por todo amor, carinho e companheirismo que por muitas vezes amenizaram o cansaço inerente à elaboração de uma pesquisa científica.

A história é o discurso do poder, o discurso das obrigações pelas quais o poder submete; é também o discurso do brilho pelo qual o poder fascina, aterroriza, imobiliza.

Michel Foucault

RESUMO

Aprender uma língua estrangeira (LE) não se resume apenas à aquisição do conhecimento linguístico. É preciso considerar que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE envolve uma série de construções de sentidos por meio de movimentos de identificações, conflitos e transformações, pelos quais o sujeito se ressignifica e constrói novos conhecimentos. O interesse em aprender uma LE está, muitas vezes, relacionado às suas representações. No caso do inglês, diante da globalização, essa língua tem sido representada predominantemente por meio de um discurso neoliberal, que se estende ao contexto escolar e influencia no processo de ensino/aprendizagem dessa LE. Com base nessas considerações, a presente pesquisa busca analisar os efeitos do discurso neoliberal de globalização no ensino/aprendizagem de língua inglesa em uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Campina Grande-PB. Para isso, analisamos notas de observações de aulas, entrevistas e questionários aplicados com o professor responsável pela turma e seus alunos. Esta pesquisa está fundamentada na teoria da Análise do Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux (2010, 2014) ao abordar conceitos sobre o discurso, o sujeito e a ideologia. Essas questões são ampliadas à luz de Foucault (1995, 1999, 2005) que discute sobre as relações de poder que permeiam o discurso. Para as discussões sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, utilizamos como suporte Bianchetti (2001), Coelho (2005), Miranda (2005), British Council (2015), Ferraz (2015) e Jareta (2015); em relação ao percurso histórico do inglês como língua estrangeira no Brasil, recorreremos aos estudos de Grigoletto (1997), Dias (1999), Leffa (1999), Monte Mór (2006) e Lopes (2008); para tratar da mundialização do inglês nos fundamentamos em Le Breton (2005), Rajagopalan (2005), Ortiz (2000, 2006), Lacoste (2005) e Cox; Assis-Peterson (2007); sobre os impactos da globalização no ensino/aprendizagem de inglês nosso aporte teórico baseia-se em Bauman (1999), Bianchetti (2001), Grigoletto (2003), Coracini (2007), Monte Mór (2010), Ferraz (2015) e Mattos (2015); quanto aos conceitos de identidade e diferença como fatores inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira nos referenciamos em Orlandi (1988), Silva (2000), Scherer; Morales; Leclerq (2003) e Hall (2000, 2005). Por fim, para discutir a relação entre língua materna e língua estrangeira nosso embasamento está ancorado nos estudos de Celada (2007) e Coracini (2003, 2007). A análise dos dados revela a forte influência do discurso neoliberal de globalização no contexto escolar estudado e seus efeitos: um ensino/aprendizagem baseado na normatização da língua, a representação da língua inglesa de forma excludente e com ênfase em propósitos econômicos, como também a ambivalência de um ensino/aprendizagem caracterizado ora pelo desejo e encantamento, ora pela resistência e intolerância dos aprendizes.

Palavras-chave: Representações. Língua inglesa. Globalização. Discurso neoliberal. Ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

Learning a foreign language does not just mean to master its lexical knowledge, since the process of teaching/learning a language involves a sort of meaning conceptions which are constituted of movements of identification, conflicts and transformations in which the subjects resign themselves and produce new knowledge. The interest in learning a foreign language is often related to its representations. Due to globalization, English has been represented predominantly by a neoliberal discourse, which extends to school contexts and influences the process of English teaching/learning. Based on these considerations, this research seeks to analyze the effects of the neoliberal discourse of globalization in the English teaching/learning process in a third-grade class of a public high school in Campina Grande-PB. For this, notes of class observations, interviews and questionnaires applied to the teacher in charge of the group and the students were analyzed. This investigation is based on the French Discourse Analysis studies developed by Pêcheux (2010, 2014) who also adopts concepts about discourse, subject and ideology. Foucault (1995, 1999, 2005) enlarges these concepts as he considers the power relations that permeate discourse. For the debates related to teaching English in public schools, this investigation has its basis on Bianchetti (2001), Coelho (2005), Miranda (2005), British Council (2015), Ferraz (2015) and Jareta (2015); concerning the history of English as a foreign language in Brazil, Leffa (1999), Monte Mór (2006), and Lopes (2008). Regarding globalization, Le Breton (2005), Rajagopalan (2005), Ortiz (2000, 2006), Lacoste (2005) and Cox; Assis-Peterson (2007). On the impacts of globalization on English teaching/learning process, the theoretical contribution is based on Bauman (1999), Bianchetti (2001), Grigoletto (2003), Coracini (2007), Monte Mór (2010), Ferraz (2015) and Mattos (2015). On the concepts of identity and difference as part of the teaching/learning process, this investigation is based on Orlandi (1988), Silva (2000), Scherer; Morales; Leclercq (2003) e Hall (2000, 2005). In conclusion, the background of the research is anchored in the studies of Celada (2007) and Coracini (2003, 2007) as to discuss the relationship between the mother tongue and the foreign language. The analysis of data reveals the strong influence of the neoliberal discourse of globalization and its effects: a teaching/learning process based on the normalization of the language, the representation of the English language in an exclusive way and with emphasis on economic purposes, as well as the ambivalence of a teaching/ learning characterized on one hand by desire and enchantment, and on the other hand by resistance and intolerance.

Keywords: Representations; English language; Globalization; Neoliberal discourse; Teaching/learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Perguntas contidas no questionário aplicado com a professora	68
Quadro 02- Perguntas contidas no questionário aplicado com os alunos	68
Quadro 03- Perguntas contidas na entrevista realizada com a professora.....	69
Quadro 04- Respostas obtidas diante as perguntas 04 e 06 em entrevista realizada com a professora.....	78
Quadro 05- Transcrições de duas aulas.....	90
Quadro 06- Respostas dos alunos A14 e A17.....	110
Quadro 07- Respostas dos alunos A14 e A5.....	118
Quadro 08- Respostas dos alunos A1 e A7.....	120
Quadro 09- Respostas dos alunos A7, A12, A2 e A10.....	124
Quadro 10- Respostas dos alunos A2 e A17.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Questões 2 e 3 do questionário aplicado com a professora.....	74
Figura 02- Questão 4 do questionário aplicado com a professora.....	78
Figura 03- Questão 5 do questionário aplicado com a professora.....	83
Figura 04- Questão 9 do questionário aplicado com a professora.....	83
Figura 05- Pesquisa: O ensino de inglês na educação pública brasileira.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Quanto os alunos acreditam que sabem o vocabulário da LI.....	108
Gráfico 02- O conhecimento da LI é proveniente de (a)	110
Gráfico 03- As palavras mais recorrentes nos questionários.....	116
Gráfico 04- Se você pudesse escolher sua língua materna, você trocaria o português pelo inglês?	122

LISTA DE ABREVIATURAS

LM - Língua Materna

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

ILE - Inglês como língua estrangeira

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

AD - Análise do Discurso

P - Professora

E - Entrevistadora

A - Aluno

A1 - Aluno 1

A2 - Aluno 2

LISTA DE SÍMBOLOS

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO (PRETTI, 1999)

Sinais	Ocorrência
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
MAIUSCULA	Entonação enfática
:::	Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos do transcritor
“”	Fala relatada

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
CAPÍTULO 1: A LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	22
1.1 O ensino de inglês em escolas públicas.....	23
1.2 Um breve percurso histórico sobre a entrada do ILE no Brasil.....	27
1.3 A mundialização do inglês.....	32
1.4 Impactos da globalização no ensino/aprendizagem de ILE.....	38
CAPÍTULO 2: O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LI COMO FORMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO.....	49
2.1 A identidade e diferença como fatores inerentes ao processo de ensino aprendizagem de LI.....	50
2.2 A interferência da língua materna no ensino/aprendizagem de LI.....	56
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	62
3.1 Caracterizando a pesquisa: natureza e tipologia.....	62
3.2 O local e os sujeitos da pesquisa.....	65
3.3 Instrumentos de geração de dados.....	66
3.4 Procedimentos de geração de dados.....	70
3.5 Categorias de Análise.....	72
CAPÍTULO 4: ANALISANDO OS EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL DE GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO DE LI.....	73
4.1 A LI como objeto de ensino.....	74
4.2 A LI como objeto de aprendizagem.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A.....	138
APÊNDICE B.....	140
APÊNDICE C.....	142
APÊNDICE D.....	144
APÊNDICE E.....	147
APÊNDICE F.....	149
ANEXO A.....	151

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Acreditamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) implica um complexo processo de construção de conhecimento que envolve fatores históricos, sociais, políticos e culturais. No caso da língua inglesa (LI), uma vez representada pelo discurso de globalização como língua mundial, deixa de ser opção e se torna uma exigência na contemporaneidade. Nesse sentido, a necessidade do inglês em uma sociedade cada vez mais imediatista faz dessa língua uma mercadoria do mundo globalizado, marcada por interesses neoliberais.

Essa configuração da língua inglesa influencia todas as esferas do Brasil, sobretudo a esfera político-educacional do país. A partir de então, o ensino/aprendizagem de LI, uma vez baseado no discurso neoliberal de globalização, volta-se para propósitos utilitaristas que primam pelo domínio do conhecimento linguístico e ofuscam os fatores sócio-políticos e culturais da língua. Logo, o ensino/aprendizagem de LI acontece de forma normativa e é ideologicamente marcado por um discurso que postula o inglês hegemonicamente como a língua do sucesso em detrimento de outras línguas.

Assim, ao considerarmos que os sentidos produzidos pela aprendizagem de uma nova língua influenciam a construção de identidade do sujeito e, ao compreendermos a língua como instrumento sócio-histórico e cultural, além do caráter ideológico do discurso, fundamentamos a presente pesquisa nos estudos da Análise do Discurso Francesa fundada por Michel Pêcheux (2010, 2014), apoiando-nos também em alguns pressupostos teóricos de Foucault (1995, 1999, 2005). Essa articulação teórica se fez oportuna para discutirmos a relação entre ideologia, discurso e relações de poder, uma vez que, ao longo dessa pesquisa, abordamos reflexões sobre as influências culturais às quais uma professora de inglês e seus alunos estão expostos durante o processo de ensino/aprendizagem de LI.

Escolhemos tomar como objeto de investigação dessa pesquisa o discurso neoliberal de globalização e seus efeitos no ensino/aprendizagem de LI em uma turma de terceiro ano do ensino médio, de uma escola estadual na cidade de Campina Grande-PB. A opção pela referida turma se justifica, porque o terceiro ano – último do ensino médio – representa uma etapa em que os alunos estão prestes a ingressar na universidade e precisam estar decididos sobre as profissões que almejam. Dessa forma, os discursos que permeiam esse contexto têm como foco o mercado de trabalho, em que a língua inglesa é muitas vezes exigida e representada como passaporte para o sucesso profissional.

Assim, a proposta para a realização desta pesquisa surge a partir de algumas inquietações no que diz respeito a uma ideologia predominante sobre a língua inglesa que vem sendo reproduzida em nosso país através do discurso de globalização. De forma imperialista e sob interesses neoliberais, essa ideologia atravessa o discurso econômico, político, midiático. E, conseqüentemente o discurso acadêmico.

Enquanto cidadã brasileira e, sobretudo, diante de minha experiência como professora de inglês em escolas públicas e escolas de idiomas, pude evidenciar quanto estamos imersos no discurso neoliberal que representa o inglês enquanto mercadoria do mundo globalizado. A influência desse discurso atinge desde os diálogos cotidianos até os discursos científicos enquanto verdade absoluta. Nesse sentido, a língua inglesa é supervalorizada em detrimento de outras línguas estrangeiras e o propósito de aprendê-la está, muitas vezes, relacionado às questões econômicas e de *status* social.

A partir de um posicionamento crítico e reflexivo sobre a representação da LI, justificamos ainda que a motivação para a produção dessa pesquisa se deu, em primeiro lugar, por compreendermos a sua complexidade com base em seus aspectos sociais, históricos e culturais; em segundo lugar, por acreditarmos na importância de um ensino/aprendizagem de LI mais crítico, no qual a língua não é apenas um signo linguístico, mas uma construção social e ideológica; e, em último lugar, mas não menos

importante, por discordarmos do discurso neoliberal de globalização que postula a língua inglesa e a cultura americana de forma hegemônica e alienadora, muito embora reconheçamos a importância da LI a partir de uma perspectiva formativa.

Desse modo, entrevendo que as representações de língua inglesa são complexas, levamos em consideração as seguintes asserções a partir das aulas de inglês que analisamos: 1) O ensino/aprendizagem de LI é fortemente influenciado pelo discurso neoliberal de globalização; 2) O discurso neoliberal que representa a língua inglesa como uma mercadoria no mundo globalizado fortalece o ensino/aprendizagem primordialmente gramatical; 3) O inglês, uma vez representado pelo discurso neoliberal de globalização, pode se tornar um instrumento de exclusão no ensino/aprendizagem de LI.

Com base nas referidas asserções, esta dissertação tem como objetivo geral analisar os efeitos do discurso neoliberal de globalização no ensino/aprendizagem de língua inglesa em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Campina Grande-PB. No que se referem aos objetivos específicos, estes são: 1) Identificar as marcas do discurso neoliberal de globalização no ensino/aprendizagem de LI; 2) Avaliar de que forma o discurso neoliberal corrobora o ensino/aprendizagem de LI baseado apenas no conhecimento linguístico; 3) Verificar como as representações do inglês, em sala de aula, quando atravessadas pelo discurso neoliberal de globalização, tornam a LI um instrumento de exclusão.

A partir dos objetivos específicos, buscamos responder a algumas questões norteadoras para essa pesquisa, de acordo com o contexto investigado, quais sejam:

- 1) Qual a importância atribuída à língua inglesa pela professora e pelos alunos?
- 2) Até que ponto essa língua estrangeira é, de fato, uma língua estranha para os alunos?
- 3) De que forma as representações sobre a língua inglesa, idealizadas pelo discurso neoliberal de globalização, são motivadoras ou desmotivadoras para o seu ensino/aprendizagem?

As questões acima serviram de motivação para alcançarmos os objetivos desta dissertação, que se fundamentou na teoria da Análise do Discurso (AD), ao abordar questões que dizem respeito à língua como um processo social e histórico, bem como ao discurso como o conjunto de formações discursivas e ideológicas (PÊCHEUX, 2010, 2014); além das relações de poder que permeiam o discurso e os modelos de vigilância das instituições disciplinadoras (FOUCAULT, 1995, 1999, 2005).

Esse aporte teórico é de grande relevância para a pesquisa, uma vez que proporciona embasamento para discutirmos os efeitos de sentido do discurso neoliberal de globalização no ensino/aprendizagem de inglês, e também para compreendermos quanto esse discurso neoliberal atravessa os dizeres da professora e dos alunos da turma analisada, fato que contribui para a construção de identidades desses sujeitos.

Diante das teorias e estudos sobre a linguagem, escolhemos nos fundamentar na Análise do Discurso, pois essa área de estudo considera a língua não meramente como um código formado por estruturas gramaticais, mas como uma construção socioideológica. Nessa perspectiva, as condições de produção da linguagem, bem como as marcas ideológicas presentes no discurso são relevantes aspectos. De acordo com o pensamento defendido por Pêcheux (2010), o discurso acontece a partir de condições de produção dadas em um momento histórico, razão pela qual a AD também considera a importância da historicidade para o entendimento dos efeitos de sentido de um discurso. Logo, a produção de sentidos não está somente nas palavras, mas na relação com os fatores sociais e ideológicos do discurso.

Com base nessas explicações, justificamos ainda nosso aporte teórico, pois a AD busca analisar o processo de produção de sentidos, apoiando-se na tensão entre língua, sujeito e história. Dessa forma, a AD não restringe a função da linguagem apenas como informativa e comunicativa, uma vez que ela também se apresenta nas relações de poder, nos conflitos, nos reconhecimentos e na constituição de identidades dos sujeitos.

Assim, a linguagem enquanto um modo de produção social é constituída pelo sujeito como também o constitui.

Nessa perspectiva, o sujeito é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. É por meio da ideologia que o sujeito é interpelado a se assumir enquanto tal e ocupar um lugar na sociedade. Embora acredite ser livre e se suponha como a origem do seu dizer, o sujeito é sempre produto da coletividade. Portanto, o sujeito está sempre assujeitado às formações discursivas que se delineiam no interior das atividades dos aparelhos ideológicos do estado.

Nesse sentido, Pêcheux e Fuchs (2010), afirmam que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento. O esquecimento nº1, de caráter inconsciente e ideológico, em que o sujeito, embora assujeitado tenha a ideia de ser livre; ou seja, trata-se do esquecimento de que toda posição assumida pelo sujeito é produto ideológico. E o esquecimento nº 2, de caráter consciente, em que o sujeito tem a possibilidade de escolher os discursos que profere. Isso gera a ilusão de que o sujeito pode manipular suas posições, porém essas são determinadas pela ideologia.

Tais discussões reforçam a noção pecheutiana de que os discursos não se originam no sujeito, sendo este o ponto pelo qual os discursos se materializam. Para Pêcheux (2014), o discurso é determinado pelo interdiscurso, ou seja, os sentidos produzidos por um discurso acontecem com base em outros sentidos já existentes e cristalizados na sociedade. Esses sentidos cristalizados, denominados de memórias discursivas, são retomados no intradiscurso onde acontece a regularização ou os deslocamentos de sentido.

De acordo com Pêcheux e Fuchs (2010), o discurso é construído a partir do conjunto de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva, que, por sua vez, está inscrita em uma mesma formação ideológica. A formação discursiva adéqua os discursos a contextos apropriados, considerando as condições de produção dadas pelo momento histórico e pelas relações de classe. Nesse sentido, a formação discursiva

consiste em um conjunto de formações ideológicas e determina “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.164). Enquanto a formação ideológica é caracterizada como “um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.163), dito de outro modo, a formação ideológica se constitui no conflito de classes através da materialidade ideológica que acontece por meio da discursividade.

A partir da visão pecheutiana, é possível concordar que a linguagem é heterogênea, sempre passível de deslizos e de deslocamentos de sentidos. Dentre essa pluralidade de sentidos, a história e a sociedade institucionalizam discursos atribuindo-lhes sentidos dominantes, pois é também por meio da linguagem que se manifestam as relações de poder. Estas, de acordo com Foucault (1995), são orientadas a partir de técnicas, ou seja, formas de poder ligadas à produção de verdades cujo objetivo é controlar e disciplinar o sujeito e a sociedade.

Para esse teórico, as relações de poder estão ligadas ao exercício do poder, ou seja, ao modo de ação de alguns sobre outros. Segundo ele: “O exercício do poder consiste em conduzir condutas e em ordenar a probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Assim, o poder religioso, político e o econômico são alguns exemplos dessas formas de poder que, utilizadas na escola, no exército, dentre tantas outras instituições, têm como objetivo o que Foucault (1999) denominou de docilização dos corpos. De acordo com esse filósofo, a vigilância e o adestramento do corpo e da mente fazem dos sujeitos corpos dóceis. Para a garantia disso, a disciplina se constitui como o instrumento de controle, a fim de reprimir qualquer atitude de transgressão do sujeito e da sociedade.

Nesse sentido, é possível afirmar que a escola sempre foi uma instituição disciplinadora, fato explicado desde sua organização espacial até a tentativa de regular a forma de pensar e o comportamento dos sujeitos alunos. Trata-se, portanto, de um poder disciplinar voltado para uma vigilância constante, que acontece por meio de uma pirâmide

hierárquica de olhares, em que o menor se sente sempre vigiado pelo maior. Esse poder disciplinar se estende ao controle da produção de conhecimento na escola. Um exemplo disso são os livros didáticos, o currículo escolar dentre uma série de instrumentos políticos/econômicos que ditam o que pode e deve ser ensinado/aprendido.

Essas formas de poder disciplinar estão fortemente relacionadas às relações de poder, conforme explica Foucault (1999, p. 31), ao afirmar que “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Com base nessas discussões, é possível entrever que o caráter social e ideológico da língua inglesa, uma vez baseado nas condições de produção de um mundo globalizado, estende-se à realidade da sala de aula por meio de um discurso hegemônico e imperialista de cunho neoliberal. Esse discurso supervaloriza a língua inglesa em detrimento de outras línguas e produz um efeito imaginário do inglês como passaporte para o sucesso.

Assim, quando representada como um produto do mundo globalizado, a LI se restringe à ideia de código, o que resulta em um apagamento dos fatores sócio-históricos dessa língua. Um exemplo disso está na cobrança em aprender inglês para passar em vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, ou em uma entrevista de emprego em que o conhecimento da língua volta-se apenas para as estruturas gramaticais. É importante ressaltar que não podemos negar a importância de tais propósitos, no entanto, eles se tornam preocupantes, na medida em que representam a língua como um signo monovalente, de forma normatizada e, sobretudo, imperialista.

Tais representações da língua inglesa estão permeadas de relações de poder e influenciam no processo de construção de identidade dos sujeitos alunos e professores. Logo, a formação de identidade dos alunos e professores acontece através da relação entre construções imaginárias e momentos de significação que ocorrem em virtude de

uma diversidade de representações da língua inglesa. Essas representações, essencialmente transmitidas através do discurso de globalização, estão atravessadas pela ideologia neoliberal que interferem no contexto de ensino/aprendizagem de inglês.

No que se refere à questão estrutural, esta dissertação organiza-se de acordo com a seguinte divisão: Introdução; Capítulos 1 e 2, que consistem na fundamentação teórica; Capítulo 3, no qual será abordada a metodologia adotada na pesquisa e as categorias de análise definidas e Capítulo 4, que apresenta a análise e a discussão dos dados. Concluímos com as Considerações finais e as Referências.

CAPÍTULO 1: A LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Aceitar a realidade da língua inglesa no mundo de hoje não implica aceitar pacificamente todas as suas consequências. Pelo contrário, é possível pensar formas eficazes de enfrentar o desafio e desenvolver estratégias de resistência.

Kanavillil Rajagopalan.

A importância em aprender inglês tem sido tema central do discurso de globalização. Esse discurso, marcado pela ideologia neoliberal e legitimado pelos interesses econômicos norte-americanos, perpassa todas as esferas sociais chegando até a sala de aula como verdade e, portanto, influenciando nas representações de língua inglesa de alunos e professores. Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de inglês, atravessado pelo discurso neoliberal de globalização, será problematizado nesta pesquisa a partir de sua construção histórica, social e cultural, conforme veremos no decorrer das seções que compõem o presente capítulo.

Na primeira seção, trataremos um panorama sobre o ensino de inglês em escolas públicas com base em Bianchetti (2001), nas pesquisas realizadas por Coelho (2005), Miranda (2005), pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE¹ para o *British Council* (2015), além dos estudos de Ferraz (2015) e Jareta (2015). Na segunda seção, apresentaremos um breve percurso histórico sobre a entrada do Inglês como língua estrangeira (ILE) no Brasil até a contemporaneidade, de acordo com Grigoletto (1997), Dias (1999), Leffa (1999), Monte Mór (2006) e Lopes (2008). Na terceira seção, trataremos um histórico sobre a mundialização do inglês, a fim de entender os fatores sociais, econômicos e culturais que contribuíram para a consolidação do inglês como língua global. Para isso, nos fundamentaremos nos estudos de Le Breton (2005), Rajagopalan (2005), Lacoste (2005), Ortiz (2000, 2006) e Cox; Assis-Peterson (2007). Por fim, na quarta seção, discutiremos sobre os efeitos do discurso de globalização e do neoliberalismo no ensino/aprendizagem

¹Mais informações, disponível em: www.planocde.com.br

de inglês à luz de Bauman (1999), Bianchetti (2001), Grigoletto (2003), Coracini (2007), Monte Mór (2010), Ferraz (2015), Mattos (2015), bem como os documentos parametrizadores, a saber: LDB (9.394/96), PCN (BRASIL, 1997), PCNEM (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (2016).

1.1 O ensino de inglês em escolas públicas

A educação brasileira em escolas públicas é um tema que sempre remete aos discursos de insatisfação que giram em torno da falta de capacitação profissional, estrutura e investimento governamental e falta de interesse dos alunos. Diante dessas problemáticas, é interessante lembrar que a educação pública é um sistema complexo regido por quatro instâncias decisórias, sendo elas: a Constituição Federal, que garante a educação para todos e a universalização do ensino básico; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamenta a estrutura da educação no país, define o papel da união, Estados e Municípios; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que traçam as diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares, determinando as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina; e, por último, a Secretaria de Educação dos Estados e Municípios, que tem autonomia para desenvolver seus currículos desde que estejam pautados na LDB e nos PCN. Diante dessa realidade, surge uma pergunta para reflexão: em que ponto essas instâncias têm falhado com o ensino/aprendizagem das escolas públicas?

Sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa, observamos uma lógica paradoxal, pois, se por um lado a globalização postula a necessidade da língua inglesa nas escolas regulares, por outro, o ensino/aprendizagem de LI é ofertado com qualidade insatisfatória pela educação básica. Como resultado disso, ocorre o aumento na mercantilização da língua inglesa, impulsionada pelas escolas de idiomas. Sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa, predominam as ideias de que “os centros de

línguas são mais apropriados para a aprendizagem de línguas estrangeiras do que as escolas públicas” (MIRANDA, 2005, p. 102) e de que “o bom ensino de inglês é aquele compatível com o ensino do curso de idiomas” (COELHO, 2005, p. 93). Essas afirmações trazem à tona a reprodução de uma memória discursiva que corrobora o discurso de incapacidade de ensinar uma LE de qualidade em escolas públicas e reforça os ideais neoliberais. Nas palavras de Ferraz (2015, p. 59): “Por meio de um longo processo ideológico, as pessoas são ‘convencidas’/inculcadas a perceber que tudo que é público é ruim, enquanto que tudo que é privado é bom.”

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, elaborado com exclusividade para o *British Council* sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira (2015)², constatou-se que:

O ensino do inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado. (BRITISH COUNCIL/PLANO CDE. Base: 1269, 2015, p. 8).

Ainda como fatores complicadores, no que tange não somente ao ensino de língua inglesa, mas ao contexto geral nas escolas públicas, são apontados no documento: a vulnerabilidade social, turmas com número de alunos excedentes e heterogêneas, a condição de contratação que gera instabilidade no emprego e baixos salários. Em relação às principais dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês nas escolas públicas, a pesquisa revela que, em primeiro lugar, 81% dos professores reclamam da falta de recursos didáticos. Problemática essa que acontece em função de livros didáticos muito avançados ou com conteúdos mal elaborados e da falta de

² Pesquisa realizada no Brasil por meio de grupos de estudos com professores de inglês, entrevistas com coordenadores pedagógicos e gestores públicos ligados a secretarias estaduais de ensino e ao Ministério da Educação, como também através de aplicação de questionários com 1.269 professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões do país.

materiais tecnológicos e complementares. Dentre os recursos que mais ajudam no ensino de inglês, de acordo com os professores, destacam-se o projetor de slides (*data show*), o acesso à internet e as músicas. Para os alunos, os recursos que mais os motivam são os mesmos dos professores, no entanto, com a ordem inversa: as músicas, o acesso à internet e, por último, o projetor de slides. Considerando a falta de ferramentas tecnológicas nas escolas, 61% dos professores levam seus próprios equipamentos para sala de aula. Em segundo lugar, com 59%, os professores responderam que a desvalorização e o distanciamento da língua inglesa são outras dificuldades enfrentadas no ensino/aprendizagem das escolas públicas.

Diante desse contexto, podemos afirmar que a problemática que assola o sistema educacional nas escolas públicas é um tanto complexa, por abranger questões de cunho social e político. A partir daí, é possível pensar que existe uma realidade paradoxal sobre a língua inglesa no Brasil. Isso porque a LI – considerada língua mundial – ao mesmo tempo em que está próxima da vida cotidiana dos brasileiros, seja nos rótulos de produtos, na internet, nos jogos de videogame, nas capas dos cadernos escolares etc., é uma língua que também está distante dos anseios dos alunos da rede pública. Assim, embora a LI esteja tão presente no dia a dia da sociedade brasileira, a sua representação no contexto das escolas públicas é de apenas mais uma disciplina obrigatória para passar de ano e para alcançar um bom desempenho nas provas de ENEM.

Dessa forma, o inglês é muito mais valorizado e falado por uma parte da sociedade cujos propósitos são mais específicos, como são os casos de ascensão de um cargo geralmente em empresas internacionais e multinacionais, viagens internacionais, intercâmbio, entre outros. No entanto, um fato a ser percebido é que tais propósitos são bem diferentes das perspectivas dos estudantes de escolas públicas. Esses estudantes, que pertencem, na sua maioria, a classes sociais mais baixas, não têm a mesma oportunidade de um aluno de classe média que dispõe de condições financeiras para

fazer um intercâmbio ou de viajar a lazer para o exterior, razão pela qual se justifica a falta de interesse dos alunos de escola pública por esta língua. Essa discussão é reforçada em um artigo publicado por Jareta (2015) que cita um trecho das palavras de Nina Coutinho, diretora para língua inglesa do *British Council*. De acordo com Coutinho (apud JARETA, 2015, p.1) “No Brasil, 85% dos alunos frequentam a escola pública. Em algum momento, eles têm aulas de inglês, mas quando se pergunta qual o conhecimento deles, as respostas mostram que eles não sabem falar a língua”.

Assim, é notório, na atual sociedade, o constante contato com a língua inglesa através da internet, de jogos, de produtos e vestimentas, porém o interesse por essa língua varia de acordo com o contexto social no qual ela está inserida e, sobretudo, na funcionalidade e representação dessa língua para o sujeito aprendiz.

Diante do exposto, é possível observar um sistema educacional complexo desde a sua própria estruturação hierárquica até o cumprimento da Constituição Federal, que preconiza educação para todos os cidadãos brasileiros. A burocracia e a necessidade do discurso teórico se tornam maiores do que a preocupação na resolução de problemas reais. Tal fato é notório no distanciamento entre as propostas registradas nos documentos parametrizadores e na realidade educacional vivida na prática. Sobre a burocracia, observamos ainda a transferência de responsabilidades entre as instituições, que acontece em decorrência de problemas que são sempre redirecionados de uma instituição para outra inesgotavelmente, dificultando, assim, a resolução de problemas corriqueiros no ensino público.

Por fim, diante da problemática enfrentada pela educação pública brasileira, o ensino/aprendizagem de inglês também se torna deficitário, pois não existem políticas públicas que associem a configuração mundial de globalização à realidade das escolas públicas, assim como não se pensa na diversidade e na construção de cidadania atrelados ao contexto e aos anseios dos alunos de periferia. É preciso rever essas teorias, como também é necessário desconstruir a naturalização do discurso neoliberal

que transfere a responsabilidade do ensino/aprendizagem da LI de qualidade para as escolas de idiomas, como afirma Bianchetti (2001, p. 112): “A ação do Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado”. No entanto, uma vez que o Estado obriga o ensino de LI³ na educação básica e sanciona documentos político-educacionais como a LDB (9.394/96), os PCN (BRASIL, 1997), os PCNEM (BRASIL, 2000), as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (2016), a educação de línguas estrangeiras de qualidade se torna mais que um dever do poder público.

1.2 Um breve percurso histórico sobre a entrada do ILE no Brasil

Embora a difusão do inglês pelo mundo tenha se dado mais fortemente em alguns países do que em outros, ela aconteceu por meio de diversas formas de dominação. No Brasil, por exemplo, a difusão da língua inglesa ocorre a partir da chegada da família real ao Rio de Janeiro em 1808. Devido à abertura dos portos para o comércio estrangeiro, o inglês passou a ter grande funcionalidade nessa época. De acordo com Dias (1999):

Há registros de que a partir da Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, que determinou a ‘abertura dos portos às nações amigas’, mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses foram criados no Brasil. As mercadorias *made in England* penetravam pelo interior do país substituindo as mercadorias portuguesas. (DIAS, 1999, p. 37).

A influência do inglês também se fez notória na arquitetura com o trem de ferro, que foi considerado um dos símbolos mais categóricos do progresso naquela época,

³ Proposta de cunho neoliberal do governo Michel Temer sancionada através da Lei 13.415 de 16.02.2017 em que a língua inglesa passa a ser obrigatória no currículo do ensino médio. Esse ato político “também demonstra a relação estreita que existe entre este pensamento neoliberal e as políticas de conteúdo autoritário, ainda dentro dos governos ditos democráticos”. (BIANCHETTI, 2001, p. 102).

além dos artefatos de cobre, aço e vidro que atuavam na paisagem urbana. De acordo com Dias (1999), em 1821, cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife se destacavam como o maior número de registros comerciais ligados a firmas inglesas. A difusão do inglês a partir das grandes cidades litorâneas do Brasil influenciou todo país. Outro fator importante no Brasil foi o estreitamento de suas relações com a Inglaterra. Com isso, o controle do comércio e do capital financeiro, que assegurava o progresso industrial do país, era todo dos ingleses. Nessa época, a língua inglesa chegou de forma improvisada como resultado da política econômica e, com sua crescente difusão, foi vista como uma ameaça ao francês que, por sua vez, representava uma língua de prestígio, era incluída no currículo escolar e falada pelos intelectuais e militares.

Em 1831, o inglês passou a ser exigido nas matrículas dos cursos jurídicos e sociais do império. Em 1834, com o Ato Adicional de 12 de agosto, o inglês tornou-se obrigatório no currículo escolar. A partir de 1837, as línguas modernas (inglês, italiano, francês e alemão) alcançaram o mesmo patamar de importância das línguas clássicas (latim e grego). De acordo com Leffa (1999), a partir da Reforma de Cunha Figueiredo, em 1876, as línguas modernas perderam espaço no currículo e foram reduzidas de nove para uma média de seis anos de estudo.

Segundo Dias (1999), ainda no século XIX, as páginas dos jornais foram tomadas por avisos de professores particulares de inglês e os colégios de padres já incluíam em seus programas o ensino de LI. De forma progressiva, o inglês se difundiu e conquistou espaços jornalísticos, políticos e culturais. As convicções dos ingleses contrários à mão-de-obra escrava também ganharam força e aceitação por parte de uma geração de políticos e intelectuais brasileiros liberais. Nomes como Ruy Barbosa e Irineu Evangelista (conhecido como o Barão de Mauá) se destacaram por serem ilustres anglófonos nessa época.

Em 20 de julho de 1934, aconteceu o lançamento oficial da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa – SBCI, uma Instituição pedagógica e cultural que unia o governo,

empresários, intelectuais e professores que compactuavam com os mesmos objetivos: fortalecer as relações comerciais e culturais entre Brasil e Inglaterra e difundir a língua inglesa. No século XX, após a segunda guerra mundial, o inglês ganhou força com a política imperialista e os Estados Unidos se tornaram uma grande potência econômica. A partir de então, o inglês passou a ser uma língua internacional. Em 1941 foi criada no Brasil a representação do *British Council*. A partir dessas influências, o francês, que outrora ocupava o lugar de língua diplomática do século XVIII ao século XIX, perdeu espaço para o inglês, que passou a ser representado como uma língua padrão, ou seja, a língua comum para interação entre homens do mundo todo, como também entre os homens e as máquinas.

A difusão do inglês se deu não somente como resultado do poder colonial britânico e da posição econômica dos Estados Unidos, mas também em virtude da sua flexibilidade linguística. Essa flexibilidade linguística se justifica pela hibridez da língua inglesa conforme lembra Grigoletto (1997, p. 54), “O inglês é uma língua do tronco indo-europeu, subgrupo germânico do indo-europeu, o que explica suas semelhanças com o alemão, holandês e línguas escandinavas”. Ainda segundo essa estudiosa, o inglês, além de ter suas origens nas línguas germânicas, também recebeu grande influência das línguas românicas, dentre elas, o latim, por meio da cristianização e o francês, com a conquista franco-normanda a Inglaterra até o início do século XIV. Dias (1999) também explica a flexibilidade lexical do inglês ao argumentar que:

Esta espécie de estratificação social da língua fica expressa claramente com a palavra *ox* (boi, em inglês), derivada do alemão *ochse*. Mas a carne de boi, para consumo, é *beef*, derivada do francês. Admite-se que uma das fontes de riqueza do léxico inglês tenha origem no fato de que a língua admite, em geral, duas denominações – uma germânica e outra românica – para denominar a mesma coisa, guardando esta última um verniz de maior distinção. São exemplos: *freedom* e *liberty* (liberdade), *happiness* e *felicity* (felicidade) (DIAS, 1999, p. 137, grifo do autor).

Em 1947, o ministro da educação e saúde do Brasil, Clemente Mariani, aprovou a oficialização dos exames de proficiência em LI da universidade de Cambridge. No ano

seguinte, através do Parecer nº408/47 do Conselho Nacional de Educação, ficou permitido que os portadores do Certificado de proficiência em inglês fornecido pela Cambridge obtivessem da diretoria de ensino secundário o registro definitivo para lecionar inglês, necessitando apenas de uma complementação pedagógica em alguma escola superior brasileira. No início dos anos 1950, o ensino de língua inglesa estava totalmente consolidado e valorizado no Brasil. Nos anos de 1960, surgiram novos propósitos para aprender inglês, a cultura do *rock* despertou o interesse pelo inglês com a influência das músicas dos Beatles que, nessa época, alcançavam seu apogeu. A partir daí, o mercado de trabalho cresceu no que diz respeito à oferta de escolas de inglês e do intercâmbio com a Inglaterra.

Nessa época, em virtude das mudanças sociais, culturais e políticas, o método de ensino estruturalista, que vigorava desde a década de 1940, chegou a seu prazo de validade, sendo considerado ultrapassado para o ensino de língua inglesa daquele contexto histórico. Os aspectos funcionais e comunicativos assumiram a nova perspectiva para o ensino de LI. Em consequência disso, nos anos 1980, os livros baseados no método estruturalista foram todos reformulados surgindo assim novos materiais didáticos e uma nova abordagem de ensino chamada ESP (*English for specific purposes*). O ESP tinha como objetivo atender às necessidades mais imediatas que exigiam o conhecimento da língua inglesa.

No entanto, paradoxalmente ao crescimento e prestígio da língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio. Desde então, só em 1996 é promulgada a nova LDB, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, conforme o Art. 26, §5º que dispõe: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996, p. 24). Em relação ao ensino médio, a LDB, em seu art. 36, inciso III,

estabelece que: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996, p. 29).

De acordo com Dias (1999) a promulgação da nova lei representava o resultado da forte influência do inglês no Brasil na década de 1980 por meio de uma série de fatores, sendo eles: os acordos culturais de intercâmbio, a internacionalização da economia, a tecnologia e a grande influência da cultura americana através do *rock* e do cinema de Hollywood. Nesse período, o vocabulário brasileiro já havia incorporado uma série de palavras inglesas como o *jeans*, *hot dog*, *fashion* dentre vários outros estrangeirismos. A interferência da língua inglesa no vocabulário da língua portuguesa gerou certa rivalidade. A partir desse momento, a resistência dos brasileiros à hegemonia americana trouxe uma série de discussões presentes em diversas esferas, a exemplo do Projeto de Lei nº. 1.676 de 1999, de autoria do Deputado Federal Aldo Rebelo, que defendia uma política linguística nacional contra o excessivo uso de estrangeirismos no Brasil. O referido Projeto de Lei tramitou na Câmara de Deputados até meados de fevereiro de 2008, conforme Diário da Câmara de Deputados do dia 08 de fevereiro de 2008. No entanto, com o fenômeno da globalização, os discursos sobre a importância do conhecimento de inglês eram tão fortes que nenhum pensamento antagônico a essa língua era levado em consideração.

Atualmente, com as mudanças sociais e a globalização, as fronteiras entre o inglês e o português são mais tênues. Dentre as razões para essa aproximação, está a facilidade do acesso à internet e o fato de a língua inglesa está bastante incorporada na sociedade brasileira. Com a internet, as interações entre brasileiros e pessoas do mundo inteiro têm sido mais intensas. Em virtude disso, aumenta a oferta de cursos de inglês não só por meio de aulas presenciais, como também *online*. Além disso, na era digital, surge uma série de aplicativos gratuitos para a aprendizagem de línguas que são considerados ferramentas acessíveis para todas as idades e classes sociais. É

interessante pontuar que o inglês tem sido uma das línguas de maior predominância na internet. De acordo com Lopes (2008), 68% dos sites da WEB são em inglês. O avanço das tecnologias digitais tem se desenvolvido com muita rapidez, e as ferramentas produzidas por essas tecnologias, além de representarem os novos meios de comunicação da sociedade contemporânea, representam também as ferramentas para o uso cotidiano dessa geração. Esse mundo digital gera uma série de impactos no ensino de inglês em virtude do surgimento de novas formas de linguagem, de ensino e, novos sujeitos aprendizes.

Diante dessa realidade, verifica-se uma classificação binária do ensino/aprendizagem de ILE no Brasil. De acordo com Monte Mór (2006), a comparação do ensino de ILE entre os institutos de idiomas e as escolas regulares gerou uma classificação do ensino de ILE considerado, por um lado, eficaz e favorável nos institutos de idiomas e, por outro lado, ineficaz e desfavorável nas escolas regulares. Desse modo, o ensino de inglês passa a ser mais valorizado em escolas de idiomas, que dispõem de mais recursos, e desvalorizado em escolas regulares, principalmente na rede pública de ensino. Tal situação revela o grande desafio para que o ensino/aprendizagem de inglês se torne democrático e mais inclusivo no Brasil, mesmo na contemporaneidade.

1.3 A mundialização do inglês

Um fato importante a ser considerado em função da mundialização do inglês é a ampla gama de estudos que se voltam para compreender a melhor nomenclatura que defina a língua inglesa, considerando seus falantes não nativos e o propósito de aprender essa língua. Dentre as possibilidades, o inglês é classificado como língua mundial, língua global, língua internacional, língua franca, entre outras denominações. Nesta dissertação, filiamo-nos à concepção do inglês como uma língua mundial. Sobre o papel da língua inglesa no mundo, Rajagopalan (2005) explica:

A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151, grifos no original).

O propósito de aprender inglês no mundo contemporâneo não está necessariamente na expectativa de se comunicar apenas com falantes nativos, mas de se comunicar com o mundo, motivo pelo qual o inglês é defendido como uma língua mundial. Nesse sentido, desconsideramos a concepção da língua inglesa como língua global, pois, assim como Ortiz (2000), entendemos que o termo globalização remete a uma ideia de unicidade. O estudioso utiliza como exemplo o capitalismo que, enquanto uma economia global, é uma estrutura única subjacente a qualquer outra economia. Dessa forma, pensar o inglês como uma língua global seria incoerente, visto que a sua condição de língua falada a nível mundial não significa o desaparecimento das demais línguas existentes no mundo. Para Ortiz (2000, p. 27), “Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela co-habita e se alimenta delas. Um exemplo: a língua”.

A partir dessas discussões é possível entender o inglês como uma língua mundial, pois, nessa concepção, consideram-se a hibridização e a diversidade cultural como fatores inerentes ao processo de mundialização da LI. Esse pensamento é ratificado por Ortiz (2006) ao argumentar que:

[...] prefiro dizer que o inglês é uma língua mundial e não global, pois preservo, na afirmação, a diferença entre a diversidade da esfera cultural diante da unicidade dos domínios econômico e tecnológico. Sua mundialidade se dá no interior de um universo transglóssico habitado por outros idiomas (ORTIZ, 2006, p. 40).

O efeito de sentido produzido pelo *World English* (Inglês mundial⁴) tanto afeta os modos de significação do sujeito na construção de identidades híbridas⁵, como influencia todas as esferas da sociedade, seja no plano político, econômico, educacional, entre tantos outros, de tal forma que não existe categoria imune a esse fenômeno na contemporaneidade.

Ao fazer uma análise geopolítica do inglês, Lacoste (2005) relata que a influência dessa língua, em muitas partes do mundo, seja como língua estrangeira ou segunda língua, sempre esteve marcada pela colonização. Além disso, o inglês transmite a noção de status e de progresso social em todo o mundo, principalmente no ocidente. De acordo com esse autor, na Europa Ocidental, por exemplo, a influência do inglês aconteceu em decorrência de diversos fatores, dentre eles: a abertura de fábricas americanas que contribuíram para a construção da segunda indústria mundial; a necessidade da LI em companhias aéreas e nos serviços de turismo; e o desenvolvimento tecnológico e científico ocorrido em função da imigração de pesquisadores e intelectuais judeus que, quando perseguidos na Alemanha, refugiaram-se nos Estados Unidos.

A partir desses marcos, ao longo da história, o inglês foi adquirindo cada vez mais espaço no comércio, na indústria e na cultura do mundo todo, motivo pelo qual tem sido uma língua fundamental para o campo tecnológico, científico e industrial. Sobre o mercado de trabalho, nos dias atuais, em que se vive na era da tecnologia e da mundialização do inglês, o conhecimento de mais de uma língua e a habilidade com informática são imprescindíveis.

O fator cultural é outro ponto que contribui fortemente para difusão e solidificação do inglês na esfera comercial e industrial. Diante de uma sociedade consumista, a cultura norte-americana exerce grande influência no mundo, sobretudo no

⁴ Tradução nossa.

⁵ Os Hispânicos, Latino-Americanos e Anglo-Americanos são exemplos de identidades híbridas que serão discutidas mais adiante, nesta mesma seção.

ocidente, difundindo sua cultura pelo mundo por meio do discurso neoliberal. As músicas de *rock* e o cinema norte-americano veiculados rapidamente pela mídia e pela internet sempre contagiaram e contagiam o mundo, principalmente os adolescentes. Em relação à internet, o inglês se destaca como a língua desse ciberespaço, a língua majoritária dos internautas.

A hegemonia do inglês também se faz bem presente quando o tema é imigração. Os imigrantes sempre foram interpelados pelo governo Estadunidense para assumirem a identidade norte-americana. Assim, ao adquirir a cidadania norte-americana, passam a ter uma classificação, como por exemplo: os povos de origem espanhola são chamados de Hispânicos, os Ingleses, de Anglo-Americanos e os imigrantes da América Central e Brasil são os Latino-Americanos. A partir desses fatos, é possível entender a influência do inglês também na construção de identidades híbridas. Sobre essas influências, Le Breton (2005) é enfático ao argumentar que:

Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. Neste caso, a instalação de redes é facilitada pela difusão do inglês. Não há como permanecer insensível ao inglês, exceto em países subdesenvolvidos. Falar de homens e mulheres que não têm nenhuma relação com a economia de mercado não tem, claramente, sentido algum (LE BRETON, 2005, p. 17).

Com a globalização, as influências do inglês afetaram o mundo todo, seja em maior ou menor dimensão. Estamos cada vez mais próximos da língua inglesa e envoltos da cultura norte-americana por meio da internet, ferramenta considerada a porta de entrada para o contato com o inglês. Além disso, existe uma gama de produtos de marcas norte-americanas que circula pelo mundo, como as redes de *fast food*, as marcas de computadores, de celulares, de veículos etc.

A partir dessas discussões, duas concepções são levantadas em relação aos efeitos da língua inglesa no mundo. Por um lado, é possível entender o inglês como uma língua heterogênea e democrática, uma vez que é falada por diversos povos de

diferentes lugares, além de possibilitar a interação entre pessoas do mundo inteiro. Por outro lado, o inglês é representado de forma homogênea e muitas vezes excludente, pois o discurso de globalização e o de difusão dessa língua, além de estarem associados à ideia de colonização, também estão voltados para interesses neoliberais. Nessa concepção, o inglês é representado como moeda de troca, que oferece recompensas financeiras a quem é competente, visto que a competência significa saber a língua inglesa. Dito de outro modo, a língua inglesa é representada de forma paradoxal, pois apesar de apresentar efeitos de língua democrática, é difundida de forma imperialista e mercantilista. Na verdade, a noção de democracia postulada pelos discursos de globalização funciona para suavizar o imperialismo do inglês que se estende por toda sociedade de forma sutil.

Outra consequência do imperialismo inglês, estabelecido desde o período colonial, é a desigualdade com relação a outras línguas. Nesse contexto de mundialização, o inglês sempre ocupou uma posição privilegiada, conforme afirma Ortiz (2006):

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada. (ORTIZ, 2006, p. 17).

Por mais que se fale na importância do aprendizado de uma língua estrangeira no mundo contemporâneo, os discursos de globalização produzem um efeito de sentido genérico no que se refere às línguas estrangeiras, gerando assim uma lacuna que é preenchida imediatamente pelo inglês enquanto língua mundial. Assim, o inglês se sobressai em relação a outras línguas estrangeiras ocupando o lugar de língua mundial, muito embora essa posição se justifique em razão de a língua inglesa representar os interesses do neoliberalismo.

A dominação cultural do inglês é tão forte que se faz presente nos diálogos mais simplórios e cotidianos da sociedade brasileira, a exemplo de uma discussão sobre bebida, cinema ou produtos de beleza. A cultura norte-americana se destaca em nível de importância, sendo supervalorizada em detrimento da cultura brasileira. Nesse contexto, a internet e a mídia funcionam como os principais instrumentos de divulgação da cultura norte-americana, tendo como maiores objetivos a atração da sociedade para o mundo da língua inglesa e a reprodução da memória discursiva sobre o inglês como língua de prestígio e de sucesso.

Pennycook (1994 apud COX; ASSIS-PETERSON, 2007) busca a desconstrução do discurso que postula a mundialidade do inglês como natural, neutra e benéfica. Natural, considerando o resultado inevitável das relações de força na conjuntura global; neutra, em razão do desenraizamento do contexto de origem e transformação da língua em um meio de comunicação universal e benéfica em virtude da condição para o diálogo, a cooperação e a equidade entre os povos. Esses argumentos são confrontados, pois essas três concepções sobre a mundialidade do inglês são fortemente atravessadas pelos interesses neoliberais das instituições britânicas e norte-americanas.

A mundialização do inglês, no entanto, não funciona apenas como uma forma de dominação da sociedade. Diante da globalização, o inglês tem sido uma língua falada por povos de diversos lugares do mundo e essa mistura de culturas resulta em uma série de variações linguísticas que quebram com a ideia do inglês padrão, outrora imposto à sociedade como forma linguística mais correta. Nas palavras de Ortiz (2006):

Na situação de globalização desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo, no entanto, como a existência de um padrão linguístico é uma quimera ideológica, qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, “deturpá-lo”. A diversidade dos sotaques é o preço pago por sua hiper-centralidade. (ORTIZ, 2006, p. 29, grifo do autor).

O fortalecimento da hibridização do inglês significa o enfrentamento da forma hegemônica pela qual a cultura norte-americana é imposta no mundo globalizado. A hibridização enfraquece a língua inglesa enquanto instrumento de dominação, tornando-a uma língua flexível, ou seja, uma língua falada por pessoas de diferentes lugares do mundo, admitindo assim suas variações linguísticas. Nesse sentido, é possível considerar a LI como ferramenta de inclusão, pois o objetivo de falar essa língua está na garantia da inteligibilidade e da comunicação mundial, rompendo assim com a ideia de colonialismo e dominação linguística.

1.4 Impactos da globalização no ensino/aprendizagem de ILE

No mundo globalizado, o inglês está atrelado a um discurso de poder ao redor do qual gira o discurso de desenvolvimento, de inovação entre vários outros que remetem à ideia de status e de conhecimento, mas que também fortalecem as desigualdades sociais. Essa relação entre a língua inglesa e o poder é abordada por Kachru (1986 apud MATTOS, 2015) ao discutir as questões do poder relativas ao uso e a expansão do inglês pelo mundo. Para a autora as representações do inglês enquanto veículo para transmissão de valores é recorrente desde os tempos de dominação britânica durante o período de colonização e do período pós-colonial até os tempos de globalização. Segundo a autora:

O uso da língua inglesa não apenas permite a mobilidade social, conferindo status social aos seus usuários, mas também proporciona acesso a domínios de poder e conhecimento, tornando-se uma ferramenta linguística poderosa para manipulação e controle (KACHRU, 1986, p. 13 apud MATTOS, 2015, p. 199-200).

No mundo globalizado, a língua inglesa continua exercendo seu poder de dominação por meio de ferramentas como a internet e a mídia e, de instituições como as

escolas que estão ancoradas ao discurso político e econômico do mundo capitalista. A difusão do inglês, dessa forma, acontece a partir da reprodução de uma memória discursiva fortemente vinculada às relações de poder do mundo globalizado.

Em termos econômicos, a globalização está estreitamente relacionada ao neoliberalismo. Este, por sua vez, apesar de ser uma doutrina econômica existente na década de 1970, tem fortes efeitos e influências em todas as esferas sociais do mundo globalizado. De acordo com a definição de Bianchetti (2001):

O neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses keynesianas⁶ e ao ideário do Estado de Bem-estar [...] seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana [...] a adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social têm início, todavia, apenas no contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 70 e da crise e do colapso do socialismo real [...] o fundo monetário Internacional e o Banco Mundial são os intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionaram denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada (BIANCHETTI, 2001, p. 11).

Sobre os efeitos dessa doutrina no campo educacional, sobretudo no ensino/aprendizagem de LI, temos o fato de o inglês apresentar-se no mundo globalizado, predominantemente, como uma mercadoria de consumo. Dessa forma, as representações do inglês através do discurso neoliberal de globalização têm se naturalizado enquanto instrumento de desigualdades e exclusão social, principalmente no âmbito escolar, lugar onde deveria se promover a diversidade cultural e a inclusão.

A educação neoliberal tem-se feito cada vez mais presente no mundo contemporâneo através de instituições, voltadas para o mercado de trabalho, fornecedoras de qualificação e certificados profissionais internacionais e de proficiência linguística, conforme aponta Ferraz (2015). Segundo o autor, os cursos oferecidos por

⁶ As teses keynesianas assumem ampla adesão após os anos 30 e, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial e sedimentam as bases econômicas, sociais e culturais daquilo que a literatura tem denominado de Estado de Bem-estar ou modo fordista de regulação social. O ideário dessa teoria é de um Estado interventor, capaz de regular a demanda, oferecer subsídios e instaurar uma base planejada de desenvolvimento. (BIANCHETTI, 2001, p. 10)

essas instituições são baseados na fragmentação do conhecimento e dos currículos, visto que os assuntos geralmente são abordados para fins específicos, desconsiderando assim a complexidade dos temas curriculares. Essa realidade se estende à língua inglesa, em que a mercantilização tem sido comprovada com a indústria de certificação, conforme afirma Ferraz (2015):

Outrossim, podemos afirmar que a educação em línguas estrangeiras (LE) da educação técnica/tecnológica pode estar conectada à educação neoliberal, uma vez que ambos focalizam uma formação voltada para a técnica, a linearidade e o mercado de trabalho, tendo a linguagem como ferramenta. Além disso, a educação neoliberal tecnicista incentiva uma indústria de certificações de língua inglesa por meio dos intercâmbios linguísticos e da numerosa aplicação dos exames de proficiência internacionais, ou seja, o ensino/aprendizagem técnico de LE vê a certificação como uma de suas metas e a educação neoliberal ratifica essa prática, uma vez que a certificação é um importante produto no mercado. (FERRAZ, 2015, p. 47).

A ênfase em uma educação neoliberal voltada para a formação técnica e para o mercado de trabalho está também presente nas escolas regulares. Com a reforma do novo ensino médio (Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) a influência dessa educação se torna mais evidente. Assim, enquanto reprodutora do discurso neoliberal de globalização, a escola pode ser considerada uma instituição disciplinadora, uma vez que o ensino/aprendizagem nesse contexto é regulado por meio de técnicas de sujeição e utilização dos sujeitos. Nesse sentido, a escola busca garantir o controle comportamental e, sobretudo, o controle do conhecimento produzido em sala de aula. Os alunos e professores são levados a pensar da mesma forma e em consonância com os discursos dominantes de um momento histórico, como é o caso do discurso neoliberal de globalização na contemporaneidade.

No caso do ensino/aprendizagem de LI, as suas representações são baseadas nos discursos dominantes estabelecidos pelas relações de poder da conjuntura política e econômica do mundo globalizado. Para fundamentar essa discussão recorreremos aos estudos de Foucault (1999) que faz menção ao livro *O Homem-máquina*, escrito por La

Mettrie (1747) para explicar o corpo como objeto e alvo do poder. De acordo com Foucault (1999):

“O Homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1999, p. 163).

Essa perspectiva foucaultiana se estende ao contexto educacional, pois as práticas pedagógicas ainda estão fortemente ligadas aos padrões de controle a fim de garantir a docilização dos corpos. Nesse sentido, há um controle das operações do corpo por meio de um poder disciplinar cujo objetivo é maximizar a docilidade-utilidade dos sujeitos. Na escola, por exemplo, o poder disciplinar se deve ao olhar hierárquico dos professores, coordenadores e diretores em relação aos alunos, à organização espacial das cadeiras e, até mesmo à noção de hierarquização do saber, em que o professor é detentor de conhecimentos e os alunos são apenas aprendizes.

Diante de tais considerações, é possível afirmar que o ensino/aprendizagem da língua inglesa está relacionado a um poder disciplinar que se institui de diversas formas. Dentre essas formas de manifestação do poder, está o discurso de globalização que reforça a necessidade de dominar a LI, e esse domínio se confunde, muitas vezes, na busca por um ensino fundamentado apenas nas estruturas gramaticais. Logo, no mundo globalizado, marcado pela velocidade das informações e por uma sociedade imediatista, dominar o inglês significa dominar o conhecimento linguístico dessa língua. A compressão do tempo e do espaço no contexto contemporâneo exige esse imediatismo até quando se trata de aprender uma língua estrangeira. Nesse sentido, a influência do discurso neoliberal de globalização no ensino/aprendizagem de LI se torna perigosa, pois não há espaço para a construção da cidadania nem para o senso de alteridade, fatores esses construídos por meio de discussões críticas e reflexivas sobre questões sociais e

históricas da LI. Ao contrário dessa perspectiva, o grande foco da educação neoliberal está no conhecimento linguístico em função de propósitos meramente utilitaristas.

Outro aspecto negativo sobre a influência do discurso neoliberal no ensino/aprendizagem de LI é o controle na abordagem cultural dessa língua. Não são promovidas discussões sobre os países e culturas em que a língua inglesa é falada. O inglês é sempre representado por meio de discursos cujos efeitos de sentido remetem à felicidade e ao sucesso. No entanto, todas essas formas de controle, muitas vezes, passam de forma sutil e despercebidas pela sociedade, porque os discursos de globalização representam a língua inglesa e a cultura norte-americana incontestavelmente de forma positiva.

Essas técnicas de controle são exitosas, pois a sociedade tem a necessidade do controle como forma de assegurar o equilíbrio. De acordo com Bauman (1999, p. 55) “[a]o longo de toda a era moderna nos acostumamos com a ideia de que a ordem é equivalente a ‘estar no controle’”. Essa afirmação traduz o ensino/aprendizagem do inglês totalmente regulado pelos interesses neoliberais da globalização, em que o aprendizado baseado em regras, sem conflitos⁷ e, de forma homogênea garante a estabilidade e a permanência de discursos imperialistas sobre o inglês e sobre sua cultura.

A partir dessas discussões, é possível entender a razão do imperialismo linguístico da LI considerando que o consumismo, enquanto um dos componentes do neoliberalismo, propaga o inglês como língua da felicidade, do mercado de trabalho e do sucesso, de forma a atrair a sociedade de consumo. Dito de outro modo, a importância da LI postulada pelo discurso neoliberal de globalização seduz a sociedade de consumo.

Diante da desenfreada difusão dessa língua e com as mudanças sociais do mundo contemporâneo, alguns mecanismos de controle têm sido enfraquecidos, como é o caso do inglês padrão. Em virtude dos movimentos de diáspora, colonização e,

⁷ O termo conflito será utilizado ao longo dessa dissertação com o intuito de expressar movimentos de tensões, estranhamento e identificações. Movimentos esses, importantes para desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos sujeitos durante o ensino/aprendizagem de LI.

sobretudo, da globalização, a LI tem se tornado cada vez mais híbrida, sendo falada por pessoas de diversos países. O chamado *standard English* ou inglês padrão tem se dissolvido e adquirido novas formas com a mistura de sotaques provenientes de povos de vários lugares do mundo. A exposição a essas variações linguísticas é um desafio, mas também abriria espaço para um ensino/aprendizagem de inglês menos imperialista e menos controlador. Essa hibridização possibilita a reflexão multicultural, bem como enfraquece o discurso imperialista sobre o inglês padrão, ainda presente nas propostas pedagógicas para o ensino de línguas em escolas regulares, nos livros didáticos para o ensino de ILE e, principalmente, em escolas de idiomas.

É possível, assim, compreender o desafio enfrentado pelo professor diante de um currículo determinado politicamente e marcado por propostas normativas que pouco consideram a complexidade e o significado de aprender uma nova língua de forma crítica e reflexiva. Os resultados são conhecidos: o desinteresse de alunos em aprender inglês porque não almejam nenhuma carreira profissional que necessite desse conhecimento ou porque o inglês é importante apenas para quem quer viajar para o exterior; uma mídia reprodutora do discurso imperialista de globalização; a ideologia neoliberal de globalização como fator de exclusão; uma sociedade de consumo que considera tudo que é importado melhor do que o que é produzido nacionalmente; e, por fim, a lógica do mundo globalizado que exige a rapidez e a eficácia no ensino/aprendizagem do inglês, em que a língua é mercadoria do mundo globalizado.

Paralelamente a essa representação da LI no cenário da globalização, as mudanças sociais do mundo contemporâneo também trazem a necessidade de reconhecer que o ensino/aprendizagem acontece de forma heterogênea, pois os contextos são múltiplos, com suas particularidades e os diferentes sujeitos que estão ali inseridos e que possuem necessidades específicas. As habilidades de ler, escrever, escutar e falar se apresentam de forma diferente entre os sujeitos aprendizes. A existência dos métodos para o ensino/aprendizagem é válida, no entanto, o propósito de

outrora o qual idealizava a implantação de um método central e salvador do ensino aprendizagem mudou com as novas configurações do mundo moderno. Hoje, é sabido que não existe um método único que possa abranger as necessidades dos alunos de forma homogênea.

Embora a concepção de ensino/aprendizagem homogênea tenha sido descartada na contemporaneidade, ainda é possível se deparar com as heranças dessa concepção no contexto educacional. Coracini (2007) ressalta dois mitos ainda enraizados no ensino/aprendizagem de LE como formas homogêneas que não contemplam a diversidade: o primeiro é o mito do falante nativo, que consiste no pensamento de que falar corretamente a LE é falar como um nativo, pois, dessa forma, o sujeito poderá passar pelas mesmas sensações de um nativo e se sentir pertencente à cultura do outro que tanto admira; o segundo é o mito do estrangeiro, que supervaloriza a cultura estrangeira subestimando muitas vezes a cultura nacional, pois tudo o que é estrangeiro é considerado melhor, mais bonito e mais atual. O mito do estrangeiro valoriza, primordialmente, as superpotências econômicas representadas pelas culturas Americana e Europeia, fato que revela nitidamente como as relações de poder instauradas no ensino/aprendizagem estão associadas a questões mercantilistas.

Ainda se tratando da questão da homogeneidade, a ideologia de ensino/aprendizagem de línguas na escola se baseia estritamente na comunicação linguística. Essa lógica é criticada por Grigoletto (2003, p. 228), ao afirmar que: “[c]onceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”. É bem verdade que o conhecimento linguístico tem sua importância no processo de ensino/aprendizagem do ILE, no entanto limitar-se a essa perspectiva significa ofuscar os fatores sociais, históricos e culturais da língua inglesa.

A aprendizagem de uma língua é um processo muito mais complexo, que envolve uma série de sentidos, deslocamentos pelos quais o sujeito se ressignifica, ora

pela estranheza, ora por momentos de identificação. Assim, diante das mudanças sociais vividas no mundo contemporâneo, é possível perceber a necessidade de uma sociedade aberta para as novas formas de ver e perceber o mundo, uma vez que a língua é uma construção social, heterogênea e passível de variações.

Essas características remetem à concepção pecheutiana que considera a língua como o lugar do equívoco e da falha. Assim, a produção de sentidos acontece por meio dos deslizamentos da língua, que, por sua vez, representam pontos de resistência. A partir daí, Pêcheux (2010) descreve o discurso enquanto estrutura e acontecimento, fato esse que permite uma série de interpretações. Dessa forma, sendo o discurso um acontecimento, é possível compreender a importância da historicidade e da memória discursiva nesse processo de produção de sentidos, pois um discurso, além de remeter a outros já ditos, traz também a possibilidade de novas interpretações.

A interpretação é também discutida por Monte Mór (2010) a partir de uma proposta educacional voltada para o rompimento de sentidos dominantes e desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Para a estudiosa:

[...] o desenvolvimento de interpretação ou '*meaningmaking*' envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado. Acresce-se, também, a necessidade de se trabalhar a visão de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Essas perspectivas resumiriam o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/percepção crítica (MONTE MÓR, 2010, p. 475).

Essas discussões são relevantes, uma vez que fornecem respaldo para se entender que a busca pela normatização prejudica a proposta de um ensino/aprendizagem crítico e reflexivo, pois a língua nunca será estável, assim como não existe verdade absoluta, mas sim efeitos de verdade.

A proposta de uma educação crítica é também preconizada pelos documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo da LDB (9.394/96), dos PCN (BRASIL, 1997), dos PCNEM (BRASIL, 2000), das OCEM (BRASIL, 2006) e da BNCC (2016). Tais documentos ressaltam um ensino/aprendizagem baseado na construção da cidadania. No que diz respeito aos PCN (BRASIL, 1997), embora não apresente uma metodologia específica para o ensino de inglês, esse documento traça um panorama geral para um ensino/aprendizagem pautado em uma perspectiva construtivista. Tal perspectiva é demonstrada conforme o seguinte trecho relacionado à construção do senso de cidadania na escola:

No contexto da proposta dos parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997 p. 33).

A cidadania como um valor social a ser desenvolvido também é postulada pelo PCNEM (2000, p. 13): “A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam”, assim como também afirma a LDB (BRASIL, 2010, p. 28-29): “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;”. Ainda nas OCEM (BRASIL, 2006), os objetivos propostos para o ensino de inglês no ensino médio ressaltam a importância da discussão sobre a exclusão como efeito da globalização e o ensino de LE expresso como forma de inclusão. Além disso, busca-se introduzir as teorias sobre aprendizagem e tecnologia (letramentos, multiletramentos, hipertexto, multimodalidade) e, através dessas, fundamentar as sugestões sobre as

práticas de ensino de LE. E, por fim, na BNCC (2016) preconiza-se uma política educacional pautada na “garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania”.

Diante de tais exposições, surge a indagação: seriam as orientações constantes nos documentos parametrizadores de fato colocadas em prática no ensino de LI? Essa resposta está, muitas vezes, nas representações de alunos e professores sobre o inglês. O discurso neoliberal de globalização ao exercer forte influência na sociedade brasileira dificulta em grande parte a aplicação dessas teorias de ensino de LI. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Monte Mór (2010), quando traz a necessidade de repensar o ensino/aprendizagem de LI em virtude dos novos desafios lançados pelo mundo globalizado, como por exemplo: o desenvolvimento da língua através das novas tecnologias, a hibridização da LI, o desaparecimento de fronteiras de tempo e espaço e, principalmente, diante de uma sociedade imediatista e consumista. Sobre esse contexto Mattos (2015) afirma que:

É nesse cenário híbrido, decorrente da globalização, que se dá o atual debate sobre globalização e as questões de poder e desigualdade envolvidas no embate entre uma postura globalizante da educação, que acaba por reproduzir as relações de poder já existentes e de interesse dos grupos dominantes, e uma abordagem mais *localizante*, que não pretende se opor à globalização, mas que objetiva ao empoderamento e à libertação dos educandos (cidadãos), subvertendo a ordem dominante e buscando alternativas locais para a mudança (MATTOS, 2015, p. 208, grifo da autora).

É preciso, portanto, confrontar a concepção de língua inglesa como mercadoria voltada para propósitos comunicativos ou meramente profissionais e lançar reflexões sobre essa língua, considerando sua função formadora⁸ e sua construção social e ideológica. Só assim, será possível questionar as verdades absolutas e estabelecidas em função de interesses econômicos que compõem os discursos sobre a língua inglesa.

⁸ A função formadora de uma língua estrangeira será mais discutida no Capítulo 2, com base nos estudos de Coracini (2007).

Essa questão será ampliada no próximo capítulo, onde discutiremos sobre o ensino aprendizagem de ILE como uma forma de ressignificação do sujeito. Abordaremos a língua a partir de uma perspectiva formativa (CORACINI, 2007), uma vez que a LE é permeada de sentidos. A relação entre sujeito e língua será outro ponto discutido, pois o contato com a língua desperta no sujeito desejo, estranheza, amor, retração, entre outros sentimentos que contribuem para que o sujeito se constitua enquanto tal. Nesse sentido, a diferença se torna fator crucial no processo de construção de identidade. Essa diferença será também discutida com base nos conceitos de língua materna e língua estrangeira e, sobretudo no conflito entre elas. Por fim, abordaremos o conflito entre LM e LE de forma positiva como uma proposta para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos.

CAPÍTULO 2: O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LI COMO FORMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO

A compreensão da identidade como algo que não possui substância e que nos é inculcada pelos modelos culturais não deve impedir a nossa compreensão das lutas políticas pela identidade como estratégia de afirmação [...]

Marisa Grigoletto

Este capítulo está constituído de duas seções: na primeira, discutiremos a questão da identidade como fator inerente ao processo de ensino/aprendizagem da LI, uma vez que a língua estrangeira é também um instrumento de ressignificação do sujeito. Nesse sentido, e com base na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, entendemos que a identidade do sujeito é também constituída pelo discurso de globalização sobre a língua inglesa. Esse discurso, enquanto uma construção social e ideológica perpassa a subjetividade humana influenciando assim no imaginário de professores e alunos. A partir dessas considerações, serão explanadas questões sobre: a identidade e a diferença, bem como os efeitos da globalização nas identidades nacionais. Essas discussões estão fundamentadas em Orlandi (1988), Foucault (1999), Hall (2000, 2005), Silva (2000), Scherer; Morales; Leclerq (2003).

Mais adiante, na segunda seção, abordaremos a interferência da língua materna no ensino/aprendizagem de língua inglesa de acordo com Ghiraldelo (2003), Celada (2007) e Coracini (2003, 2007).

2.1 A identidade e diferença como fatores inerentes ao processo de ensino aprendizagem de LI

Diante da crise de identidade⁹ vivida na pós-modernidade, surgem vários questionamentos sobre o sujeito e suas identidades. Esses questionamentos são imprescindíveis para as mudanças de concepção de sujeito e serão explanados nesta seção muito embora não se trate de substituir os conceitos antigos por conceitos novos, mas de entendê-los de acordo com sua historicidade. Para entender essa crise de identidades, Hall (2005) faz um *background* histórico trazendo os três conceitos de sujeito desde o iluminismo, passando pelo movimento de reforma e protestantismo até a contemporaneidade. O primeiro conceito de sujeito é o iluminista, caracterizado pela individualidade, estabilidade e racionalidade; o segundo, sociológico, é aquele em que a identidade era projetada através da interação entre o “eu” e a sociedade; e, por último, o pós-moderno, é descrito como um sujeito de várias identidades, descentrado, heterogêneo e que se encontra em constante processo de construção e transformação. Essa noção de sujeito é defendida por Coracini (2003), ao afirmar que:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 203).

Com base nesse percurso histórico sobre as mudanças na concepção de sujeito, é possível perceber que a construção de identidade do sujeito acontece a partir das filiações do sujeito a determinadas formações discursivas. Scherer; Morales e Leclercq (2003) comparam o processo de construção de identidade à navegação no hipertexto, na

⁹Hall (2005) explora a questão da ruptura do sujeito moderno caracterizado pela centralidade e estabilidade para o sujeito pós-moderno, agora, fragmentado, o que supostamente gera uma crise de identidades. De acordo com esse autor, “esse duplo deslocamento—descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2005, p. 9).

qual cada definição leva a uma série de outras definições sucessivamente. Essa comparação se justifica “Porque para nós da mesma forma que navegamos ao hipertexto construímos nossa identidade por idas e vindas em várias dimensões, incluindo a dimensão espacial e lingüística” (SCHERER; MORALES e LECLERQ, 2003, p. 26).

Nesse sentido, o sujeito assume diferentes identidades de acordo com diferentes contextos no qual se insere. Durante esses deslocamentos de posições assumidas pelo sujeito, é possível que aconteçam movimentos de tensão que podem gerar rupturas. Isso justifica que o processo de construção de identidade do sujeito é heterogêneo, bem como quanto a identidade do sujeito reflete os discursos que lhe perpassam. Na nossa ótica, essa discussão é complementada a partir do pensamento de Foucault (1999), ao afirmar que os discursos não se resumem apenas a uma prática discursiva, mas também são práticas coercitivas e de poder que nascem nas relações sociais. A partir daí, desenvolve-se a concepção das relações disciplinares de poder, que regem e normatizam os sujeitos. Para Foucault (2005), o exercício de poder está ligado tanto à subjetividade quanto à verdade. Nas palavras do filósofo:

Para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Dessa forma, as relações de poder – materializadas no discurso – produzem efeitos de verdade que influenciam nos modos de vida da sociedade e na construção de identidades do sujeito. Essas relações de poder também se fazem evidentes na relação da identidade e diferença¹⁰. É interessante compreender que o processo de construção de identidade só acontece em função da diferença que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à identidade. Nesse sentido, o que é diferente se torna exterior e ponto de

¹⁰ Termo utilizado com base em Hall (2000; 2005).

referência para ser o que sou e, logicamente, não ser o outro. Assim, as identidades só se constituem porque se diferenciam umas das outras, uma nega a outra. A identidade e a diferença estão sempre associadas às relações de poder que definem e classificam a sociedade em diversos grupos.

Esse processo de classificação consiste em demarcar fronteiras, o que gera a inclusão e a exclusão. Tais classificações ora se polarizam em torno de oposições binárias, como ser negro ou branco, por exemplo, ora se dividem em torno de uma lógica agonística¹¹, em que a identidade é construída a partir de conflitos e tensões entre várias identidades culturais e políticas em uma sociedade.

Grigoletto (2006) propõe a lógica agonística como um modo de tratar a questão da identidade, pois essa se caracteriza pela fragmentação e, portanto, será sempre um processo inacabado que se encontra em constante conflito entre homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, conflitos entre momentos de significação do sujeito e alteridade. Nessa concepção, a identidade será sempre instável considerando os conflitos internos que acontecem por meio da identidade e da diferença, como também os conflitos externos que seriam aquilo que o sujeito é interpelado a ser, mas não se assujeita.

Outra questão relevante quanto à identidade e à diferença, bem como aos seus processos de classificação através das relações de poder, são os parâmetros utilizados para normalização daquilo que se elege como o normal. Assim, a existência da definição de normal só existe em função da existência do que é considerado anormal. Nesse sentido, quando se toma algo como parâmetro, tudo o que for diferente deixa de ser normal. São exemplos disso, o preconceito com negros, judeus, homossexuais e todos aqueles colocados às margens da sociedade dita normal.

No mundo capitalista e neoliberal, caracterizado por uma sociedade individualista e competitiva, a diferença, apesar de ser reconhecida, não é aceita. Tal

¹¹ Do termo Grego “agon”, que significa tensão ou conflito. (GRIGOLETTO, 2006, p. 16).

realidade é mais visível em países subdesenvolvidos marcados pela acentuada desigualdade social. Essa problemática é ressaltada por Orlandi (1988, p. 205) ao argumentar que: “[...] o Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las”. Essa discussão se estende à sala de aula, onde os alunos são classificados como bons e ruins, sendo estes últimos muitas vezes ignorados. Outro exemplo resultante da concepção neoliberal sobre a língua inglesa é a classificação da população entre os que sabem falar inglês – ou têm algum conhecimento da LI e assim terão uma chance no mercado de trabalho – e aqueles que não sabem a língua inglesa e, por tal razão, ficarão às margens da sociedade globalizada.

A partir dessas discussões, é possível compreender que a questão da identidade e da diferença não envolve apenas o aspecto social, uma vez que inclui também um viés pedagógico. Silva (2000) problematiza duas estratégias de abordagem dessas questões no âmbito escolar. A primeira estratégia aborda a diversidade e o multiculturalismo; considerando que existem seres humanos diferentes biologicamente uns dos outros que devem ser tratados com respeito e afeto, socializando-se nos mesmos contextos e executando as mesmas atividades dos demais. No entanto, tal estratégia é criticada, pois esses conceitos não são relacionados a um tratamento efetivamente igualitário, mas de forma discriminatória, camuflada, na qual o outro, o diferente, convive no mesmo espaço daqueles considerados normais, porque teve de ser aceito e respeitado naquele contexto. Desse modo, trata-se mais de uma questão de tolerância do que de aceitação, visto que as questões de poder e as razões pelas quais os processos de diferenciação acontecem não são expostas. A segunda estratégia pedagógica é a terapêutica, de conscientização dos alunos. Essa estratégia é justificada uma vez que o preconceito e a discriminação são de ordem psicológica, ou seja, o sujeito não nasce preconceituoso, ele se torna preconceituoso, e a escola seria, portanto, uma intermediadora nesse tratamento.

O preconceito e a discriminação também estão associados ao conflito entre identidades nacionais e hibridismo. Como a linguagem é inerente ao sujeito, as suas características de normatização conseqüentemente influenciarão no processo de produção de identidades. Hall (2000), aborda a força da linguagem nesse processo de construção de identidades nacionais considerando que a formação dessas identidades acontece em função de discursos que determinam o que o autor chama de comunidades imaginadas e mitos fundadores. As comunidades imaginadas se dão por meio de discursos que têm efeito de unificação e criam vínculos entre as pessoas de um local. Já os mitos fundadores são discursos que trazem a ideia de pertencimento e origem, além de alimentar o sentimento de patriotismo através de símbolos, como a bandeira e o hino de forma que seja estabelecida uma identidade nacional.

No entanto, ainda segundo Hall (2000), essas identidades nacionais caracterizadas pela estabilidade são colocadas em conflitos quando se fala em hibridismo, pois as identidades nacionais se classificam por meio do binarismo. No entanto, a identidade híbrida foge desse padrão de classificação binária e, por essa razão, surge a discriminação, sobretudo, em função de se tratar de imigrantes e sujeitos provindos de movimentos de diáspora. O hibridismo representa um aspecto positivo, pois produz novas formas de cultura mais apropriadas à contemporaneidade, muito embora ainda exista resistência à multiculturalidade e à fusão de culturas por parte dos movimentos fundamentalistas e nacionalistas.

Com base nessas discussões, são relevantes os conceitos de tradição e tradução (HALL, 2005), pois explicam as tensões entre os movimentos de resistência e de hibridização. A tradição se define pela permanência de uma identidade, enquanto a tradução seria explicada pela mistura de elementos de diferentes culturas que configura as identidades híbridas. Assim, o hibridismo não se dá pela preservação total de uma identidade, nem pela mudança total de uma identidade, mas sim pela intersecção de ambas.

Ainda sobre a questão da identidade nacional e híbrida, a globalização é um fator preponderante nessas novas configurações da sociedade e da cultura. A globalização outrora concebida como instrumento de destruição das identidades nacionais, hoje é admitida como formadora de novas identidades locais e nacionais através de seu poder de quebrar as barreiras da comunicação e unir sujeitos de todos os lugares.

Essas discussões são importantes, uma vez que permitem o entendimento de como a globalização tem influenciado no deslocamento das identidades culturais nacionais. As novas dimensões e configurações da ideia de espaço e de tempo têm causado esse deslocamento do sujeito. O espaço e o tempo antigamente eram vistos em consonância, porém, com o advento da globalização, esta ideia muda. O espaço não está delimitado apenas pela imagem vista, mas sim por uma série de interconexões de pessoas que estão distantes, ou seja, por um cruzamento de imagens e informações que acontecem simultaneamente em diferentes locais e entre pessoas do mundo todo.

Diante de tais discussões, é possível compreender que o processo de ensino/aprendizagem de LI envolve uma série de discussões de cunho social e ideológico, razão pela qual não se pode pensar nesse processo de construção de conhecimento baseando-se apenas na normatização da língua. O contato com a língua do outro – o diferente – desperta novas percepções e emoções capazes de ressignificar o sujeito. Tal fato justifica a identidade e a diferença como fatores inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de LI.

As diferenças sociais, culturais e linguísticas proporcionam nos alunos sentimentos ora de atração ora de rejeição pela LI. Tais sentimentos acontecem em função da representação que se tem da língua do outro. Nesse sentido, a diferença tanto pode representar a completude dos sujeitos alunos e professor como a ameaça a suas identidades nacionais. A partir daí, surge a preocupação, bem como a crítica às representações da língua inglesa em sala de aula por meio da reprodução do discurso

neoliberal de globalização. Um ensino/aprendizagem baseado em discursos hegemônicos e imperialistas que não contemplam o respeito às diferenças resulta em sujeitos intolerantes e alienados. Dessa forma, a necessidade de abordar a diferença durante o ensino/aprendizagem de LI é de grande valia, desde que haja a primazia pelo respeito e compreensão nos discursos sobre a cultura nacional e a cultura dos povos falantes da língua inglesa.

2.2 A interferência da língua materna no ensino/aprendizagem de LI

A relação entre língua materna e língua estrangeira sempre foi uma questão polêmica no ensino/aprendizagem de LE. Dessa forma, algumas considerações são importantes no que diz respeito às definições sobre LM e LE. De maneira geral, a língua materna está vinculada ao primeiro contato do ser humano com a língua, e é por meio desse contato que o sujeito se constitui. O adjetivo materno remete à língua falada no espaço familiar que representa conforto, proteção e origem. Para fundamentar essa discussão, Leite (1995, p. 65 apud CELADA, 2007) traz a seguinte explicação:

É costume identificar a 'língua materna' com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que o qualificativo 'materna' presente na expressão se refere quer ao primeiro Outro significativo para a criança, quer à nação-mãe à qual todo e qualquer falante deve sua filiação (LEITE, 1995, p. 65 apud CELADA, 2007, p. 357).

Além dessas representações, a LM remete a uma série de efeitos de sentido, tendo em vista também estar relacionada à língua nacional, ou seja, à língua falada por uma sociedade e à língua oficial, estabelecida pela constituição brasileira federal de 1989 e prescrita nas gramáticas da língua portuguesa. Para Ghiraldelo (2003), a língua oficial nem sempre é a língua falada pela sociedade no dia a dia. Isso acontece porque a língua

nacional admite as marcas de oralidade e variações linguísticas, ao passo que a língua oficial está restrita ao uso previsto na gramática normativa e, dessa forma, nem todos os brasileiros falam a língua portuguesa padrão exatamente como consta nessa gramática. Nesse sentido, “a língua oficial é uma língua imaginada porque ela não existe enquanto manifestação concreta de um enunciador” (GHIRALDELO 2003, p. 59).

A língua estrangeira, por sua vez, simboliza o estranho, a língua do outro, ou seja, a diferença, onde não existe sentimento de pertencimento. Nesse sentido, as representações das línguas estrangeiras não são construídas necessariamente pelo seu contato com o sujeito, como no caso da língua materna. No entanto, não se pode dizer que a língua estrangeira é vazia de sentidos, pois ela representa a completude não encontrada na LM. Tanto é verdade que o desejo de aprender uma língua estrangeira é explicado como “o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito” (CORACINI, 2007, p. 153). Esse desejo pelo outro consiste na busca por uma completude que será sempre recalcada, pois o sujeito é heterogêneo e descentrado, a unidade é apenas uma ilusão. É por meio dessa busca de completude na LE que o sujeito desenvolve atração e amor ou ódio e resistência.

Os desejos não realizados, em virtude da interdição da LM, são compensados para o sujeito de forma inconsciente pelo sentimento de preenchimento que a LE remete. Embora a aprendizagem de uma LE esteja relacionada ao desejo, é possível que essa LE também cause medo e resistência. Estes sentimentos se traduzem na busca por uma identidade, se confundindo muitas vezes nas identificações do sujeito com a língua. Além disso, os movimentos de resistência e estranhamento na LE também se fazem presentes na LM. É comum os brasileiros expressarem estranhamento em relação a certas palavras da língua portuguesa e, principalmente, à própria gramática. Nesse sentido, surgem algumas representações sobre a língua portuguesa como: difícil e de gramática complexa, que geralmente se contrastam com outras representações, como, por exemplo, a de que a língua inglesa é mais fácil e possui gramática simples. A partir daí, é

possível entender que, assim como a LM, a LE também tem uma função formadora conforme explica Revuz:

A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com freqüência surpresa e escândalo. [...] Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação [...] ou no desânimo (REVUZ, 1992/1997, p. 10 apud CORACINI, 2003, p. 153).

Nesse sentido, as representações de LM e LE são permeadas de ideologia. Coracini (2003) explica algumas problemáticas no que diz respeito às representações dessas línguas. O primeiro problema está na distância entre a LM e a LE, pois essas sempre foram vistas de forma separada, seja pelo senso comum, seja pelo discurso científico e curricular. A LM é representada como a língua do saber, enquanto a LE como a língua do conhecimento. Essas concepções são baseadas na teoria de Krashen (1988), na qual defende que a LM é adquirida e a LE é aprendida. Dessa forma, a LM remete à língua que aprendemos espontaneamente, enquanto a LE, vista como a língua da comunicação e do conhecimento, é aprendida de forma consciente.

O segundo problema está na noção de que a LM atrapalha o ensino aprendizagem de LE. Nessa perspectiva, a relação entre LM e LE é sempre vista de forma negativa, conforme afirma Selinker (1972, p. 84 apud CORACINI, 2007, p. 150): “voltando ao contexto escolar, quando se admite a interferência da primeira língua no ensino da LE é ou para apontar erros ou para indicar que aquele aluno se encontra no estágio intermediário, comumente denominado por linguistas aplicados interlíngua¹².”

Essa tentativa de evitar conflitos entre língua materna e língua estrangeira – como no caso da língua inglesa – pode ser explicada com base no contexto educacional

¹² O termo interlíngua é explicado por Selinker (1972, p. 84 apud CORACINI, 2007, p. 150) como a fase da aprendizagem em que o aluno ainda não se desvencilhou da sua assim chamada língua materna.

dos anos de 1960. Nessa época, a teoria behaviorista, própria do método tradicional, apesar de considerar as similaridades e diferenças gramaticais das línguas, rejeitava a interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Ainda nesse período, a língua estrangeira era ensinada de forma superficial, com foco apenas na estrutura da língua. Krashen (1988) e Saussure (2006) se destacaram pelos seus estudos em relação à questão do ensino/aprendizagem de línguas. Krashen (1988) defendia a língua materna como processo de aquisição (inconsciente) e a língua estrangeira como processo de aprendizagem (consciente), ou seja, a LE, nessa concepção, era apenas um complemento da língua materna. Enquanto Saussure (2006) acreditava que a língua era algo externo ao ser humano, instrumento pelo qual o sujeito se apropria para se comunicar da melhor forma possível.

Nas décadas de 1970 e 1980, em reação a teoria behaviorista, se desenvolve a abordagem comunicativa, baseada no cognitivismo e na gramática gerativa transformacional proposta por Chomsky (1998). Nesta perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira era consciente. O aprendiz era colocado em situações reais do uso da língua materna para a aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, o aluno aprendia através de simulações da língua. O cruzamento das línguas, nessa perspectiva, era produtivo, porém sem conflitos.

Na contemporaneidade, a falta de conflitos entre LM e LE, ainda se estende à sala de aula de inglês. Nesse sentido, os momentos de tensão entre LM e LE geralmente são minimizados e simplificados durante o ensino/aprendizagem de LE para o acesso ao aluno. No entanto, é preciso reconhecer que o conflito possibilita um melhor entendimento sobre a língua estrangeira por meio da língua materna. Através dessa relação, passa-se a ver a comunicação como um sistema complexo e não apenas os idiomas como um conjunto de códigos. Ao aprender uma nova língua, o sujeito passa por deslocamentos pelos quais são produzidos vários sentidos que influenciarão na sua

subjetividade. Esta é definida por Coracini (2003, p. 242) a partir de uma perspectiva freudiana como: “produto de processos psíquicos inconscientes”.

Assim, o contato com uma nova língua influencia na subjetividade resignificando o sujeito. Conforme Celada (2007), esse processo de resignificação acontece através de várias identificações nas quais estarão sempre pautadas na língua materna do sujeito, pois a LM é a língua que se tem como base. Percebe-se assim o poder da linguagem na construção de identidades do sujeito, uma vez que toda língua possui uma carga ideológica. Desta forma, não há resignificação do sujeito sem que haja conflitos e comparações entre LM e LE.

O conflito desenvolve a criticidade do aluno e este é capaz de entender a funcionalidade da escrita não meramente como uma produção, mas também a partir de sua significação que vai variar de acordo com a subjetividade de cada um. Contudo, é de extrema necessidade repensar os métodos utilizados pela escola no ensino de LI, enfatizando o seu conflito com a língua materna e pensando na LI não apenas como um conjunto de estrutura e signos, mas sim na importância da comunicação, na construção de identidades de sujeitos críticos, embasados não na superficialidade da língua, mas que possam ser sujeitos formadores de opinião.

Aprender uma LE, nesse sentido, significa se resignificar enquanto sujeito. Sobre essa perspectiva formadora da LE, Coracini (2007) afirma que:

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (CORACINI, 2007, p. 152).

A resignificação é consequência do contato do sujeito com a LE, no entanto o reconhecimento desse processo de produção de sentidos e de subjetivação do sujeito é apagado. O ensino/aprendizagem de uma LE está relacionado ao domínio do conhecimento linguístico que a partir da visão normativa deixa de lado os fatores sociais, históricos e culturais da língua, bem como a subjetividade do falante. Nesse sentido, o objetivo de “dominar” a LE remete à ideia pré-concebida de controlar essa língua em sua totalidade. Nessa perspectiva, a interferência da LM é considerada negativa, pois se acredita que a LM atrapalha no desempenho da aprendizagem da LE, o que pode gerar vícios linguísticos. Assim, a função formadora da língua materna nesse processo não é levada em consideração.

Com base nessas discussões, percebemos que mesmo diante de um mundo contemporâneo, onde se discute a alteridade e vive-se a experiência da hibridização, o ensino/aprendizagem de inglês ainda acontece de forma centralizadora e doutrinária. Nessas circunstâncias, o conflito, a heterogeneidade e a estranheza soam de forma negativa e receosa, pois representam ameaça ao discurso dominante sobre a LI.

No caso específico da língua inglesa, o conflito entre LM e LI pode provocar a consciência crítica dos alunos, possibilitando assim a desconstrução dos sentidos dominantes produzidos pelos discursos de globalização e com propósitos neoliberais. Nessa perspectiva, a LM tem grande importância no processo de ensino/aprendizagem, pois a relação entre LM e LI provoca comparações, momentos de estranheza e momentos de significação que contribuem para que o sujeito compreenda a LI a partir de seus fatores históricos, sociais e culturais.

A partir dessa perspectiva, o ensino/aprendizagem de LI se torna desafiador, uma vez que é preciso romper com determinadas práticas pedagógicas que reproduzem o discurso hegemônico da LI em sala de aula e buscar um trabalho de conscientização considerando seu caráter multiplicador.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

A reflexão é a capacidade de ir além da lógica do senso comum, e é frequentemente expressa em termos do raciocínio prático para a ação, que tem origem no pensamento crítico fundamentado no revisitar os fenômenos aplicando-se a eles o olhar do investigador, tornando o familiar estranho e não aceitando como certo o que é conhecido.

Herivelto Moreira; Luiz G. Caleffe

Este capítulo está organizado em cinco seções, nas quais apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta dissertação. Na primeira seção, definimos a abordagem qualitativa que norteou a presente pesquisa, bem como a classificamos como explicativa, uma vez avaliada à luz dos nossos objetivos. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, classificamos a pesquisa como um estudo de caso; na segunda seção, descreveremos o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes; na terceira seção, apresentaremos os instrumentos utilizados na geração de dados; na quarta seção, relataremos os procedimentos de análise; e, por fim, na quinta seção, apresentaremos as categorias de análise.

3.1 Caracterizando a pesquisa: natureza e tipologia

Essa dissertação está inserida no campo de investigação da Análise do Discurso de linha Francesa, filiada ao pensamento de Michel Pêcheux e nos estudos de Foucault (1995, 1999, 2005) sobre as relações de poder presentes no discurso. As discussões deste trabalho estão fundamentadas no pensamento desses teóricos que se sustentam em uma base teórica voltada para relação entre discurso, sujeito e ideologia.

Uma vez que o nosso objetivo é analisar os efeitos do discurso de globalização no ensino/aprendizagem de língua inglesa, nos fundamentamos em Moreira e Caleffe (2008) sobre pesquisa de abordagem qualitativa, a fim de analisarmos e interpretarmos aspectos complexos da realidade humana que não podem ser mensurados. Assim, uma vez que a pesquisa está inserida no paradigma interpretativista, pretendemos obter uma visão mais ampla sobre as representações da língua inglesa através do discurso neoliberal de globalização e analisar os seus efeitos no ensino/aprendizagem de LI em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Campina Grande-PB. Para tanto, adotamos como meio técnico de investigação o método observacional, sem interferência da pesquisadora.

Como base lógica da investigação, optamos pelo método indutivo postulado por Gil (1999), pois partimos da análise de um recorte particular do ensino/aprendizagem de LI para chegarmos às conclusões prováveis sobre esse contexto socioeducacional em um plano de maior dimensão. Sobre a esfera microsocial analisada nesta pesquisa, Alami; Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010) afirmam que:

O interesse principal na pesquisa microsocial e mesossocial qualitativa é o de fazer transparecer de forma compreensível, além das motivações individuais, as coações que pesam sobre as decisões de comprar, inovar, comprometer-se, mudar, resistir ou de se revoltar. Elas relembram que as decisões e as motivações individuais estão incrustadas nas interações sociais, as quais são, na realidade, dificilmente perceptíveis ou invisíveis nas escalas macrossocial e microindividual. Elas descrevem o processo concreto de construção social das ações coletivas, expondo as relações de poder e as dinâmicas sociais. Enfim, elas ressaltam principalmente as ambivalências que são próprias a toda sociedade (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 35).

Assim, considerando o discurso neoliberal de globalização sobre a LI como uma construção social, é por meio de uma estratégia indutiva que podemos compreender que esse discurso, ao exercer forte influência na sociedade contemporânea, faz-se presente tanto no plano micro (municipal) quanto no plano macro (nacional) de ensino/aprendizagem da LI. Isso significa, também, compreender as relações de poder

presentes nos discursos sobre a LI e seus efeitos de sentido na construção do conhecimento em sala de aula.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, justifica-se porque pretendemos descrever, compreender e explicar as representações de língua inglesa que permeiam o imaginário dos sujeitos da pesquisa (professora e alunos). Tais representações são heterogêneas, podendo variar de um local para outro e de sujeito para sujeito, de acordo com sua realidade, o que significa que os propósitos de ensinar e aprender inglês são diferentes nos diversos contextos de vida.

Quanto aos nossos objetivos, caracterizamos a pesquisa como explicativa, pois buscamos explicar a relação de causa e efeito entre o discurso neoliberal de globalização e o ensino/aprendizagem de LI. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa explicativa:

É a pesquisa que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo da pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70).

Nesse sentido, nossa preocupação central consiste em propiciar uma explicação causal sobre o discurso neoliberal da LI como um instrumento de coação social no mundo globalizado e, em específico, no processo de ensino/aprendizagem de LI.

Por fim, diante os procedimentos técnicos utilizados, adotamos o estudo de caso em virtude da sua apropriação para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos a partir do seu contexto real, conforme afirma Yin (2007):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2007, p. 19).

Dessa forma, a partir de um contexto real e através de fontes diretas, buscamos um estudo profundo do ensino/aprendizagem de LI. Uma vez que a globalização é um

evento contemporâneo, consideramos oportuno realizar um delineamento crítico-reflexivo de sua abordagem no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Para isso, o estudo de caso foi escolhido como procedimento mais apropriado para compreender o porquê das influências do discurso de globalização no referido contexto educacional e como essas influências afetam a prática pedagógica e os modos de significação dos sujeitos da pesquisa.

3.2 O local e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2016, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, na cidade de Campina Grande-PB. A escola citada foi inserida no modelo de escola cidadã integral que, implantado nesse mesmo ano pelo Governo do Estado da Paraíba, consiste em um projeto de educação diferenciado, o qual oferece aos alunos, além das disciplinas curriculares obrigatórias, a possibilidade de escolher matérias extracurriculares, tais como: aulas de música, teatro, cinema, entre outras.

Quanto a sua estrutura, a escola comporta dois andares com salas de aula amplas e arejadas, além de biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, auditório e quadra esportiva. A escola também possui rampas de acesso a todos os setores, enquadrando-se nas exigências do MEC quanto ao quesito acessibilidade. No ano de 2015, o Governo do Estado da Paraíba distribuiu *tablets* para os alunos do 1º ano do ensino médio e a todos os professores da escola, no entanto são poucos os alunos que utilizam o referido aparelho, pois, de acordo com os mesmos, a internet oferecida pela escola tem capacidade reduzida.

Sobre os participantes da pesquisa, conforme explicitamos na introdução, escolhemos uma turma de terceiro ano do ensino médio com 20 alunos de faixa etária entre 16 a 19 anos de idade, dos quais a maioria não trabalha, apenas estuda. Tal

realidade pode ser justificada em função da carga horária da escola integral equivalente a 10 horas por dia (07h00min às 17h00min). De acordo com essa proposta educacional, os alunos passam o dia na escola e, por tal razão, não dispõem de tempo para trabalhar. Sobre a relação dos alunos com a LI, observamos que, embora não tenham existido relatos de experiência em escolas de idiomas, os alunos demonstravam conhecimento sobre a língua inglesa quando cantavam trechos de canções nessa língua ou falavam palavras descontextualizadas e expressões inglesas, geralmente, aprendidas na internet, jogos, séries e filmes.

Quanto ao comportamento, os alunos sempre mantiveram uma postura de cordialidade e respeito tanto para pesquisadora quanto para com a professora da disciplina inglês e com os demais professores e funcionários da escola. Consideramos ainda a interação entre alunos positiva, pois foi possível observar que eles sempre agiram com presteza, amizade e respeito uns com os outros. Sobre a professora, essa ocupa um cargo efetivo na escola, uma vez que foi aprovada no último concurso público de professores, realizado pelo Governo do Estado da Paraíba no ano de 2013. Neste mesmo ano, a professora iniciou sua primeira experiência ao lecionar a disciplina de língua inglesa e, atualmente, faz especialização *online* pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI.

3.3 Instrumentos de geração de dados

Os dados gerados na pesquisa foram possíveis em função dos seguintes instrumentos e técnicas utilizadas:

- Observação de aulas

Utilizamos essa técnica de coleta de dados como método básico e imprescindível, pois nos permitiu o contato direto com as aulas de inglês que

pretendíamos analisar. Ainda, justificamos a nossa escolha com base nos estudos de Moreira e Caleffe (2008), ao argumentarem que:

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 276).

As aulas foram observadas sem participação efetiva ou envolvimento da pesquisadora que agiu apenas como espectadora, fato este que se configura como observação não participante. Observamos um total de vinte e quatro aulas, com duração de cinquenta minutos cada, entre o período de 17 de março a 31 de agosto de 2016. Dessas, trouxemos uma amostragem das aulas que melhor propiciaram dados para análise.

Um fato a ser ponderado foi o afastamento da professora titular da turma pelo período de 30 dias (18 de abril a 18 de maio), para tratamento de saúde. Diante disso, passamos duas semanas sem aulas até a chegada de uma professora substituta que ministrou as aulas na turma por mais duas semanas. Após esse período, a professora titular reassumiu a turma.

- Gravações de áudio

Esse instrumento foi relevante para registrar o comportamento verbal da professora com a turma durante as aulas. Foram gravadas quinze aulas, porém, em virtude de ruídos, conglomerado de vozes, distanciamento do gravador, vozes baixas e falta de interação, selecionamos como relevantes uma amostra de três gravações, transcritas de acordo com as normas de Pretti (1999).

- Questionário

A aplicação desse instrumento se deu considerando que esse, de acordo com Gil (1999), consiste em uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128).

Nesse sentido, foi por meio do questionário que pudemos identificar e analisar o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos e interesses dos alunos e da professora em relação à língua inglesa. Além disso, o uso do questionário se fez oportuno para nossa pesquisa, uma vez que, dentre as vantagens elencadas por Gil (1999), destacamos a garantia do anonimato das respostas, o fato de permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e a não exposição dos pesquisados à influência das opiniões do entrevistador. Foram aplicados dezenove questionários, apresentados a seguir, com a professora da turma e dezoito alunos.

Quadro 01- Perguntas contidas no questionário aplicado com a professora

Perguntas
1. Há quanto tempo você leciona inglês?
2. O que lhe motivou a escolher o curso de Letras em língua inglesa?
3. Você acha importante aprender inglês no mundo atual? Por quê?
4. Em sua opinião a cultura é um fator importante no ensino/aprendizagem de LI? Por quê?
5. Como você vê a relação da língua materna no processo de ensino/aprendizagem de LI?
6. Em sua opinião quais os fatores que desmotivam o ensino/aprendizagem de LI?
7. De acordo com a sua prática pedagógica, o que motiva o ensino/ aprendizagem de língua inglesa? Caso não tenha uma experiência motivadora, o que você poderia citar como fatores motivadores para o ensino/aprendizagem de língua inglesa?
8. Você conhece algum Documento Oficial Parametrizador da Educação brasileira? Se Sim, o que você acha da proposta desse (s) documento (s)?
9. Como você se vê enquanto professor (a) de inglês?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 02- Perguntas contidas no questionário aplicado com os alunos

Perguntas
1. Quanto você conhece o vocabulário de inglês? () muito () médio () pouco () quase nada
2. O seu conhecimento sobre a língua inglesa é proveniente de onde? () curso de idiomas () escola () músicas/filmes/jogos () internet () outro, qual _____?
3. O inglês representa uma língua estranha ou uma língua próxima para você? Por quê?
4. Você acha importante aprender inglês no mundo atual? Por quê?
5. Você tem algum objetivo/propósito para aprender inglês? Se sim, qual(s)?

Se não, justifique.
6. O que você acha da cultura norte-americana?
7. O que lhe motiva nas aulas de língua inglesa? Cite um exemplo de uma aula de inglês que lhe motivou ou que você mais gostou.
8. O que lhe desmotiva nas aulas de língua inglesa?
9. Você estuda ou já estudou em curso de idiomas? Se não, você gostaria estudar em algum? quê?
10. Imagine uma lista de desejos. Viajar para os EUA estaria incluído na sua lista de desejos? Por quê?
11. Se você pudesse escolher sua língua materna, você trocaria o português pelo inglês?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- Entrevista estruturada

Esse instrumento foi importante para nossa pesquisa, uma vez que nos proporcionou informações complementares ao questionário. Além disso, compreendemos a importância da entrevista, pois “possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (GIL, 1999, p. 118). A entrevista foi classificada como estruturada considerando que nessa tipologia “o pesquisador segue um roteiro previamente estabelecido por meio de perguntas predeterminadas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 279). O Quadro 03 apresenta as perguntas contidas na entrevista realizada com a professora.

Quadro 03- Perguntas contidas na entrevista realizada com a professora

Perguntas
1. No questionário ao falar sobre o que lhe motivou a escolher o curso de Letras em LI, você fala que foi em função do seu amor por esse idioma. Você poderia explicar mais um pouco sobre esse sentimento pela Língua inglesa e como ele se construiu?
2. No questionário você fala que se considera uma boa profissional, pois procura fazer o seu melhor mesmo diante das dificuldades enfrentadas no ensino das escolas públicas. Você poderia citar algumas dessas dificuldades?
3. O que seria fazer o seu melhor como professora?
4. No questionário você fala que a cultura ajuda a enriquecer o processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira. No caso do inglês, de que forma o fator cultural pode enriquecer o ensino/aprendizagem dessa língua? Você teria algum exemplo prático de sua aula para exemplificar?
5. Considerando que a cultura Norte-Americana está impregnada em nossa cultura através da mídia, das músicas, do cinema, dos produtos de consumo, como exigência para o mercado de trabalho. O que você acha do fato de estarmos cada vez mais expostos e imersos à cultura Norte-Americana?
6. O que você acha dessa influência norte- americana no ensino-aprendizagem de inglês?

7. É possível aprender inglês com base apenas na normatização da língua? Ou seja, apenas pelo conhecimento das estruturas gramaticais? Qual a sua opinião sobre essa metodologia de ensinar e aprender inglês? Ou quais propósitos caberiam nessa forma de ensino/aprendizagem? Você utiliza essa forma normativa em suas aulas?
8. De acordo com a sua experiência em sala de aula você consegue perceber quais as representações dos alunos sobre a LI ? e quais os propósitos que mais os motiva e desmotiva a aprender inglês?
9. Em sua opinião, é possível aprender inglês em escolas públicas? Por quê?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.4 Procedimentos de geração de dados

Durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2015, visitamos a escola na qual realizamos a presente pesquisa e fizemos uma observação preliminar a fim de diagnosticar as possibilidades para realização da nossa pesquisa, bem como estudar previamente sobre o ambiente que seria pesquisado. No referido período, observamos as aulas da disciplina de inglês nas turmas de ensino médio: 1º/B, 2º/A e 3º/B sob mediação de uma professora que leciona o referido idioma há 21 anos. A partir das observações das aulas, foi possível nos familiarizarmos com o contexto no qual desenvolvemos a pesquisa. Nas primeiras aulas, reencontramos alguns ex-alunos, uma vez que há quatro anos havíamos lecionado a disciplina de inglês na referida escola. Esta ainda continuava com a mesma direção, mesmos funcionários e praticamente os mesmos professores. Toda a equipe da escola sempre se mostrou muito agradável e receptiva, fator fundamental para o acolhimento da referida pesquisa.

Em março de 2016, mediante parecer de aprovação nº. 1.483.532 (anexo A), do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/CONEP, iniciamos as observações de aulas na única turma de terceiro ano do ensino médio. Neste novo ano, a escola e o quadro de professores haviam sofrido algumas alterações em virtude da implantação do modelo de escola cidadã integral, do qual a escola passava a fazer parte. Considerando que esse novo modelo escolar exige dedicação exclusiva dos professores, muitos se afastaram

preferindo lecionar em outras escolas regulares, como foi o caso da professora de inglês. Em virtude da vacância do cargo, foi necessária a contratação de uma nova professora para lecionar a disciplina de língua inglesa. Em princípio, observamos certo impacto por parte da professora novata, porque ela não sabia da pesquisa que seria realizada em sua turma. Dessa forma, explicamos que, no ano de 2015, havíamos feito uma observação diagnóstica com a professora anterior e passamos pelos trâmites legais para a autorização da pesquisa por parte da escola, pedindo assim a colaboração da professora. Diante de tais explicações, nosso pedido foi acatado. Nos primeiros meses de observação, obtivemos dados insuficientes, pois havia pouca interação entre a professora e os alunos durante as aulas. Além disso, a professora alegava não estar satisfeita com o regime integral da escola, tampouco com a remuneração, que em sua opinião não era adequada para a carga horária vigente.

Nesses meses de realização da pesquisa *in loco*, não foi possível observar uma quantidade satisfatória de aulas em função de uma série de fatores complicadores que enfrentamos durante a nossa pesquisa, tais como: feriados nos dias das aulas, semanas de simulados, semanas de provas bimestrais, mudanças nos horários das aulas, a desmotivação da professora em relação à escola, fato esse que influenciava no seu desempenho com a turma e seu afastamento por 30 dias (18 de abril a 18 de maio de 2016) da escola. Em razão desse último acontecimento, foi contratada uma professora substituta até o retorno da professora licenciada. Passados 30 dias, a professora titular retomou as aulas. A partir desse período de retorno, pudemos obter mais dados para a pesquisa, pois, além das observações de aulas e gravações em áudio, também aplicamos um questionário com a professora. Em virtude das férias e devido à necessidade de mais dados, resolvemos observar as aulas por mais um mês, encerrando nossa coleta de dados no dia 31 de agosto do ano de 2016. Nesse mês, aplicamos questionários com os alunos, bem como uma entrevista com a professora, a fim de entendermos certas informações não esclarecidas no questionário.

Por fim, obtivemos um total de 24 aulas observadas, das quais retiramos as notas de observações. Ainda, gravamos um total de quinze aulas, das quais selecionamos oito como relevantes. Durante a aplicação dos questionários e da entrevista, proporcionamos situações de conforto para que os participantes se sentissem à vontade para responder às questões da melhor maneira possível.

3.5 Categorias de Análise

Neste momento da pesquisa, foi possível analisar o processo de ensino/aprendizagem por meio de dois ângulos. Por um ângulo, analisamos o ensino de LI representado pela professora e, por outro, analisamos a aprendizagem de LI, representada pelos alunos. A partir da seleção dos dados e conforme nosso objeto de estudo (ensino/aprendizagem de LI), dividimos nossas categorias de análise em: 1) o inglês como objeto de ensino; 2) o inglês como objeto de aprendizagem. Com base nessa divisão, foi possível levantar evidências relevantes que sustentaram as proposições norteadoras da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4: ANALISANDO OS EFEITOS DO DISCURSO NEOLIBERAL DE GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO DE LI

À diferença das propostas descentralizadoras da tendência democrática, o neoliberalismo impulsiona uma política de atomização educativa que se enquadre na concepção global de sociedade que propõe. A ideia de participação tende exclusivamente a uma ação individual em função dos interesses de cada um, desvalorizando as ações de solidariedade social, dado que negam a sua existência.

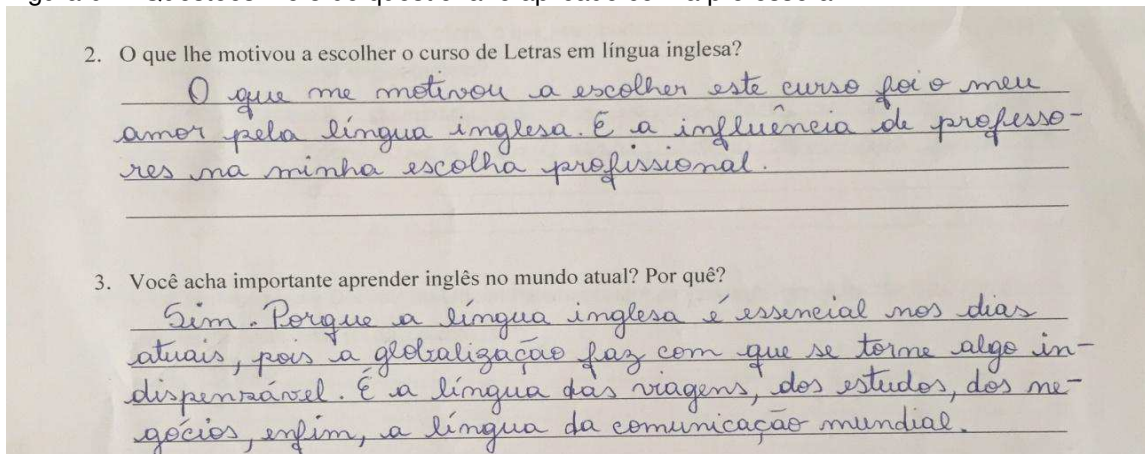
Roberto Bianchetti

Neste capítulo, analisamos as categorias de análise que compreendem, por um lado, a língua inglesa enquanto objeto de ensino, a partir da prática pedagógica da professora e suas representações sobre o inglês; e, por outro lado, a língua inglesa enquanto objeto de aprendizagem, com base nas representações dos alunos sobre o estudo da língua inglesa. Por conseguinte, teremos uma visão panorâmica das representações da língua inglesa, tanto na concepção da professora quanto na concepção dos alunos, o que possivelmente revelará as seguintes circunstâncias: as marcas do discurso de globalização nas representações da professora e dos alunos sobre a LI; os efeitos do discurso neoliberal de globalização, no ensino e na aprendizagem da LI; a convergência e a divergência das concepções de LI dos alunos e do professor, como também, a ambivalência que desperta os sentimentos de desejo e resistência desses sujeitos no ensino/aprendizagem de LI. A análise está fundamentada na base teórica da Análise do Discurso, ressaltando as teorias de Foucault (1995, 1999, 2005) e Pêcheux (2010, 2014).

4.1 A LI como objeto de ensino

Nesta categoria, analisamos o ensino de ILE a partir da prática pedagógica da professora e de suas representações sobre o inglês. Para isso, utilizamos como instrumentos de análise: um questionário, uma entrevista e as gravações de aulas. No questionário, a professora expõe suas representações sobre o inglês, explica suas concepções sobre o ensino dessa língua, aborda questões relacionadas à motivação, à desmotivação e à interferência da língua materna no ensino de ILE, como também se autodescreve enquanto professora de ILE. Na entrevista, essas questões são retomadas, desta vez, de maneira mais aprofundada. Através desses instrumentos obtivemos os seguintes dados:

Figura 01 - Questões 2 e 3 do questionário aplicado com a professora.



2. O que lhe motivou a escolher o curso de Letras em língua inglesa?

O que me motivou a escolher este curso foi o meu amor pela língua inglesa. É a influência de professores na minha escolha profissional.

3. Você acha importante aprender inglês no mundo atual? Por quê?

Sim. Porque a língua inglesa é essencial nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo indispensável. É a língua das viagens, dos estudos, dos negócios, enfim, a língua da comunicação mundial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Fig. 01, diante da pergunta 2, sobre a motivação na escolha do curso de letras em língua inglesa, a professora responde considerando os seguintes fatores: amor pela língua e influência dos seus antigos professores. Nessa resposta, é possível perceber que a relação de amor com a língua inglesa é produto de uma construção social, na qual o inglês é supervalorizado pelo discurso de globalização, tornando-se assim uma língua atraente. Um exemplo disso, está no excerto 1, em que a professora relata sua atração pelo inglês a partir da influência de um grupo feminino de música pop

britânico e uma banda norte-americana que faziam sucesso em seu tempo de adolescência.

Excerto 1¹³

foi mais a partir da minha adolescência aquelas bandas internacionais eu fui éh::... naquele tempo era backstreet boys... spice girls... aí isso foi o que me motivou a entender o que eles tavam éh::... falando né... eu::... foi a curiosidade de saber..... assim como eu gostava dessas bandas... mas eu ouvia a/as músicas em inglês... mas não entendia né.... realmente o que eles tavam falando... aí foi a partir daí que eu tomei o gosto de começar a estudar realmente o inglês [...] (Entrevista da professora).

Esse excerto remete à mundialização do inglês por meio de fenômenos culturais como a música. Segundo Dias (1999), nos anos de 1960, a cultura do *rock* despertou o interesse pelo inglês a partir das músicas dos Beatles que nessa época alcançava seu apogeu na Inglaterra e nos Estados Unidos, passando a contagiar o mundo todo. Essa influência do *rock* na difusão da língua inglesa pelo mundo é também discutida por Lacoste (2005, p. 11), ao afirmar que: “A língua do *rock* é o inglês, seja ele cantado por franceses, japoneses ou russos, e pouco importa que o sentido das palavras não seja compreendido. Ele contribui para manter na moda tudo o que é americano”.

Ainda se tratando da resposta da professora em relação à pergunta 2 (dois), sobre a influência dos professores na sua decisão de ingressar no curso de Letras com habilitação em inglês, podemos perceber que a carga ideológica e os índices de poder de um discurso didático-pedagógico influenciou o imaginário da professora entrevistada quando ela estava para decidir sua profissão. Nesse sentido, a construção do imaginário do sujeito acontece a partir do modo em que as relações sociais de um momento histórico são estabelecidas pelas relações de poder. Isso significa que o imaginário, enquanto um produto socioideológico construído nas relações de poder, manifesta-se na discursividade do sujeito.

¹³A entrevista realizada com a professora foi transcrita sem correções, de forma que fosse mantida a originalidade da fala da professora.

As respostas da professora expressas tanto na Fig. 01 quanto no excerto 1 podem ser explicadas com base nos estudos de Pêcheux (2014), quando apresenta a articulação entre ideologia e inconsciente para tratar do sujeito. De acordo com esse filósofo “[...] diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Nesse sentido, a construção do sujeito e suas escolhas pessoais são determinadas pela interpelação desse sujeito na sociedade. É por meio da interpelação que o sujeito é assujeitado a se identificar com determinadas formações discursivas dadas por condições de produção específicas de um discurso. Em outras palavras, é por meio da interpelação que podemos observar que o discurso do outro representa uma referência para o inconsciente.

Na terceira pergunta, sobre a importância de se aprender inglês, as palavras: “essencial” e “indispensável” remetem ao discurso hegemônico e imperialista sobre a língua inglesa. Não existem opções para a sociedade, uma vez que o inglês é indispensável e essencial e, assim, quem não souber inglês estará excluído da sociedade globalizada. No trecho: “É a língua das viagens, dos estudos, dos negócios, enfim, a língua da comunicação mundial”, percebemos que os diversos propósitos para aprender a língua inglesa estão marcados por interesses neoliberais, nos quais o inglês é considerado ora como um produto de consumo para viagens, negócios e comunicação mundial, ora como produto do conhecimento para exames e seleções. Tais representações retratam a mercantilização da língua inglesa em todos os propósitos citados pela professora.

A partir daí, a resposta à pergunta 3 pode ser compreendida com base no fundamento da AD, o qual considera que as condições de produção do discurso auxiliam na definição dos processos de significação. Desse modo, a resposta da professora pode

ser compreendida como produto das condições de produção do mundo globalizado. Essa discussão é ampliada por Pêcheux (2010):

Os fenômenos linguísticos de dimensão superiores à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 2010, p. 77-78).

Os mecanismos de colocação remetem ao fato de que todo discurso implica sujeitos que falam a partir de um determinado lugar social, de uma determinada posição ideológica e que todo discurso mantém relações de sentido com outros. Portanto, esses mecanismos são as condições de produção do discurso. Essas condições de produção envolvem as relações de força, as relações de sentido e o mecanismo de antecipação que Pêcheux (2010) denomina de formações imaginárias. Para o filósofo:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar social que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2010, p. 81).

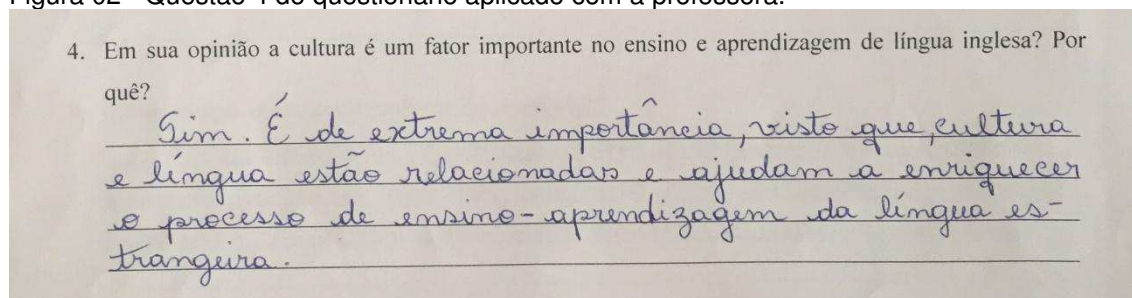
Logo, as formações imaginárias correspondem às projeções que fazemos acerca dos lugares sociais, dos sujeitos interlocutores e do objeto do discurso.

Nesse sentido, visto que o discurso não é causa, mas sim o efeito dos lugares sociais, das posições e das relações de sentido, podemos afirmar que a resposta que obtivemos em relação à pergunta 3 (Fig. 01) foi produzida a partir de uma posição ideológica relacionada aos sentidos dominantes do discurso neoliberal de globalização, uma vez que a professora de LI está inserida no contexto de globalização.

Após essas discussões, seguimos para a análise do próximo excerto a partir da compreensão de língua como uma construção social e ideológica em que estão imbricadas questões culturais, históricas políticas, econômicas etc. Consideramos

pertinente o ponto de vista da professora em relação ao fator cultural durante o ensino/aprendizagem de língua inglesa. A pergunta de número 4 (Fig. 02) apresenta a resposta da professora diante desse questionamento:

Figura 02 - Questão 4 do questionário aplicado com a professora.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Fig.02, diante da pergunta 4, a professora considera a importância do fator cultural no ensino/aprendizagem de LI, porém não é esclarecido de que forma a cultura contribui nesse processo. Diante dessa falta de esclarecimento, em entrevista realizada com a professora, formulamos as perguntas 4 e 6, a saber:

- Pergunta 04 - No questionário você fala que a cultura ajuda a enriquecer o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. No caso do inglês, de que forma o fator cultural pode enriquecer o ensino/aprendizagem dessa língua? Você teria algum exemplo prático de sua aula para exemplificar?
- Pergunta 6 - O que você acha dessa influência norte-americana no ensino-aprendizagem de inglês?

Esses questionamentos foram importantes para compreendermos a concepção da professora sobre a importância do fator cultural no ensino/aprendizagem de inglês. A partir daí, obtivemos as seguintes respostas. Vejamos o Quadro 04:

Quadro 04- Respostas obtidas diante as perguntas 04 e 06 em entrevista realizada com a professora.

Excerto 2

P: Éh::... cultural porque eu acredito que essa... principalmente a cultura americana ela... tá muito presente aqui no nosso país né... e:::.... e os alunos eles... né... principalmente músicas né.... eles gostam dessas músicas americanas... internacionais.... e isso tem uma influência muito

grande... e isso influencia essa cultura aqui presente no nosso país... (Transcrição da resposta relativa à pergunta 04 da entrevista).

Excerto 3

P: Bom... no ensino agente...eu vejo assim..que... as músicas né...dando exemplo das músicas () as músicas americanas elas são top né no mundo inteiro... toca em toda rádio no mundo todo... e é algo que a gente tem que:::... tem que trazer pra sala de aula mesmo... é algo que eles gostam.. é algo que..... os alunos gostam dessas músicas...não só músicas né...é toda essa cultura americana...como ela está muito forte...presente.... tem que trazer pra sala de aula mesmo... tem que trazer porque é o que eles gostam... e o que estimula esses alunos...

E: e ao trazer essa cultura mesmo assim, como você aborda essas músicas?

P: às vezes nem sou eu que trago.... os próprios alunos chegam aqui “professora tá tocando tal banda.. a música tá o maior sucesso... traz essa música pra a gente ouvir e trabalhar.... são eles mesmos que vem... e já vem com as ideias... nem sou eu que vou e busco... eles mesmos chegam e me abordam e falam dessas bandas... dessas músicas que ()

E: Existe algum momento de reflexão, existe algum momento de criticidade?

P: não.... nunca vivenciei isso não... mas existem os momentos assim...quando aquele ritmo, aquela música tão bonita com aquele ritmo... aí quando eu trago a tradução da letra.... “aff professora... é tanta bobagem... eu pensava que era algo tão bonito tão lindo... mas quando trouxe a tradução a música se tornou banal... sem graça”....é mais isso... eu vejo assim... que eu vivenciei com os alunos. (Transcrição da resposta relativa à pergunta 06 da entrevista).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os excertos 2 e 3 contidos no Quadro 04, verificamos que a música enquanto fator cultural é uma ferramenta muito enfatizada e valorizada pela professora nas suas aulas de inglês. No entanto, ao ser questionada sobre a forma como essa ferramenta é utilizada em sala de aula, a professora relata que não existe momento de reflexão ou criticidade, conforme o trecho “não... nunca vivenciei isso não[...]”. Percebemos, desse modo, que o ensino/aprendizagem da LI acontece de forma estabilizada, sem conflitos. Essa abordagem cultural é criticada por Coracini (2007), quando argumenta que:

Em nome de uma abordagem que se chama de comunicativa, ensinam-se atos de fala que não passam de estruturas disfarçadas em unidades de comunicação, regras gramaticais, que tentam coibir o erro ainda que se diga que este deixou de ser visto como um problema, para constituir uma fase do processo de aprendizagem de uma língua (...). Fala-se que é preciso ensinar a cultura da língua estrangeira e em nome desse princípio passa-se uma visão

de cultura muito limitada, em que apenas os elementos mais visíveis são levados em conta, como alimentação, os lazeres, as atividades cotidianas, tratando tudo de forma homogênea e estereotipada: todos os habitantes de um dado país, todos os falantes de uma dada língua agem, pensam e falam de uma mesma forma (CORACINI, 2007, p. 157).

A abordagem generalizada é, portanto, produto de uma memória discursiva preservada até os dias de hoje, que tem o intuito de contrapor as ideias divergentes à ideologia criada sobre a cultura norte-americana. Essa ideologia muitas vezes é reforçada em sala de aula através das falas do professor, dos alunos e, inclusive, nos discursos presentes em livros didáticos.

O inglês é, muitas vezes, representado em sala de aula de forma idealizada e fantasiosa, pois o seu ensino/aprendizagem está atrelado aos interesses neoliberais que têm como objetivo tornar essa língua/cultura cada vez mais atraente e comercial, um exemplo disso está no trecho da entrevista em que a professora afirma: “As músicas americanas elas são *top* né no mundo inteiro”. Nesse sentido, a ideologia socialmente construída sobre essa língua/cultura é materializada nos discursos da mídia, da escola, entre outros, enquanto verdade absoluta.

As discussões sobre a ideologia construída acerca do inglês e suas influências no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, são também trazidas na fala da professora, conforme mostra o excerto 4.

Excerto 4

Bom... tem um lado negativo né... porque... os americanos eles são muito patriotas né... e:::: e o brasileiro não.... ele gosta muito de....de... coisas importadas né... éh::::: o americano não... é só americano... enfim...éh::: eu acho que a gente perde muito nosso amor pela nossa pátria né... porque.... as vezes vem um estrangeiro... vem um americano a gente dá muito valor... muito valor a isso.... e acaba... éh:::.... perdendo esse amor...esse patriotismo que deveria existir no nosso país(Transcrição de entrevista realizada com a professora).

A percepção da professora sobre a supervalorização da cultura estrangeira e, sobretudo, dos produtos importados está relacionada àquilo que Coracini (2007)

denomina de mito do estrangeiro. De acordo com a estudiosa, esse mito remete à valorização das superpotências econômicas representadas pelos EUA e países europeus e, tudo o que é produzido nesses países é considerado mais sofisticado e de melhor qualidade. Apresentamos, a seguir, uma pesquisa realizada pela Agência Nacional de Aviação Civil - ANAC (2016), que expõe um boletim informativo sobre o transporte aéreo internacional no ano de 2015. De acordo com a pesquisa “Os Estados Unidos representam o principal mercado aéreo internacional do Brasil, tendo respondido por 25,7% do total do volume de passageiros transportados com origem e destino no país em 2015” (ANAC, 2016, p. 02). Ainda de acordo com a pesquisa, “o transporte aéreo de passageiros entre Brasil e EUA cresceu 9,4% ao ano no período 2005-2015, tendo mais que dobrado de tamanho no período (146% de crescimento acumulado)” (ANAC, 2016, p. 02).

A pesquisa da ANAC (2016) revela também que Miami foi o principal destino dos brasileiros no ano de 2015, o que corresponde a 40% do total, seguido de Nova York com 16% e Orlando com 11%. Uma vez que essas cidades são consideradas os maiores pólos de compras nos EUA, isso sugere a forte influência do discurso neoliberal de globalização no Brasil, que tem como efeito a perpetuação de uma memória discursiva na qual alimenta o fascínio da sociedade brasileira pelos EUA e fortalece, cada vez mais, o consumismo exacerbado dos produtos importados. Essa construção social e ideológica sobre a cultura norte-americana também se configura em sala de aula onde o ensino/aprendizagem de ILE está voltado para o mercado de trabalho. Tal fato retrata como as relações de poder instauradas no ensino/aprendizagem dessa língua estão associadas às questões mercantilistas.

A supervalorização da cultura norte-americana pode ser também analisada com base nos estudos de Bauman (2008) sobre a revolução do consumismo na sociedade contemporânea e capitalista. O sociólogo explica que:

[...] o consumismo é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, 'neutros quanto ao regime', transformando-os na principal *força propulsora e operativa* da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupos, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais (BAUMAN, 2008, pg. 41, grifo do autor).

O consumismo funciona como ferramenta dos governos capitalistas na manipulação das escolhas e dos desejos da sociedade. Nesse sentido, uma vez que a atividade econômica está totalmente relacionada ao poder político e econômico, esse meio sustenta o discurso neoliberal de globalização que considera o mercado o “motor de organização social” (BIANCHETTI, 2001, p. 87). Logo, o consumismo funciona como ferramenta dos governos capitalistas e das propostas neoliberais para coerção e polarização social, acentuando as desigualdades sociais.

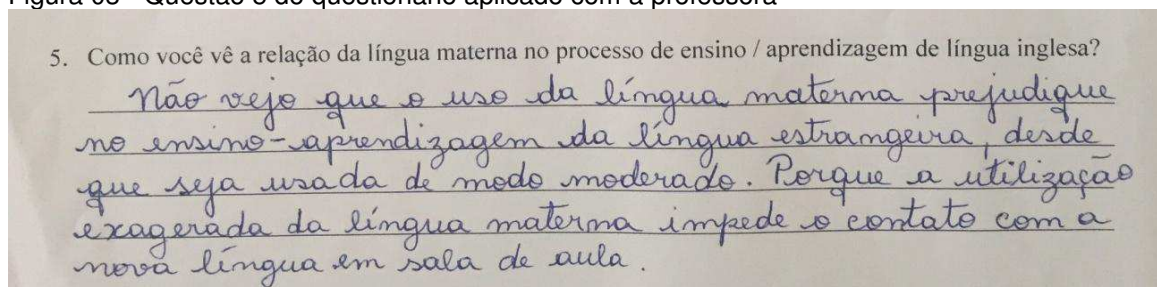
Ainda segundo Bauman (2008):

Aquilo que os homens e as mulheres lançados ao modo de vida consumista desejam e almejam é, em primeiro lugar, a apropriação, a posse e a acumulação de objetos, valorizados pelo conforto que proporcionam e/ou o respeito que outorgam a seus donos (BAUMAN, 2008 p. 42).

A partir da citação acima, é possível entender que o inglês, uma vez representado pelo discurso neoliberal de globalização enquanto *commodity* (mercadoria) torna-se um dos produtos mais desejados pela sociedade globalizada e consumista. Isso porque o inglês propicia o respeito, a sensação de inclusão e a garantia de estabilidade no mundo globalizado e cada vez mais competitivo.

Diante dessa supervalorização do inglês e da cultura estrangeira, apresentamos a Fig.03, que apresenta a concepção da professora no que se refere à influência da língua materna durante o ensino/aprendizagem de ILE.

Figura 03 - Questão 5 do questionário aplicado com a professora

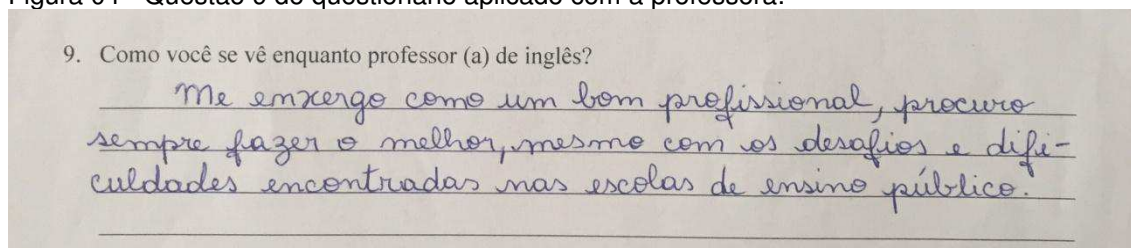


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a professora, a interferência da LM no ensino/aprendizagem de LI é positiva desde que seja moderada. Acreditamos nesse pensamento, pois o conflito entre LM e LI é importante na construção do conhecimento e na ressignificação do sujeito. É inegável que o ensino/aprendizagem de LI se constrói baseado no conhecimento prévio do aluno na sua LM.

Na resposta da pergunta 9, ao reportar-se a si mesma enquanto professora de inglês, a professora ainda transmite seu ponto de vista sobre a educação em escolas públicas, bem como sobre os sujeitos alunos desse contexto. Vejamos a Fig.04:

Figura 04 - Questão 9 do questionário aplicado com a professora.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante da pergunta 9, depreende-se um discurso de satisfação no dizer da professora, ao afirmar que se enxerga como uma boa profissional. Porém, ao mesmo tempo, entrevemos nesse discurso um efeito de sentido que remete a uma ideia de frustração em razão dos desafios e das dificuldades do ensino público. A expressão desse sentimento é mais acentuada na entrevista realizada com a referida professora,

quando a mesma relata as principais dificuldades enfrentadas na escola pública. O excerto 5 apresenta esse relato:

Excerto 5

É:... eu acho que a maior dificuldade é recursos né... porque a gente em escola pública... nós não temos muitos recursos né.... éh:... tem que usar... geralmente era o quadro e o giz mesmo, material é muito fraco, muito pouco, e essa é a maior dificuldade. E também... éh:... vem alunos desestimulados, é diferente de uma escola particular. (Transcrição de entrevista realizada com a professora).

Os relatos do excerto 5 e a autoimagem da professora diante da pergunta 9, conforme apresentou a Fig. 4, remete-nos às representações sobre o professor, postuladas há décadas, e que perduram até os dias atuais. Coracini (2003) classifica essas representações do professor em: herói, missionário e ator.

O professor herói é aquele que tem função de modificador de destinos, uma vez que é interpelado a assumir posição heroica na educação. Verifica-se uma transferência de responsabilidades, de tal forma que lhe é exigido desempenhar tanto a sua função de educador quanto o papel de pai, mãe, terapeuta, pedagogo. As exigências atribuídas ao professor são sempre de grande dimensão e, muitas vezes, vão além do âmbito escolar até os problemas de cunho pessoal dos alunos.

Quanto ao professor missionário, recorre-se à ideia de missão e vocação, como afirma Coracini (2003, p. 246), uma “espécie de missionário chamado a educar à maneira do religioso, cuja vocação é evangelizar, provável vestígio do tempo em que ensinar não era uma profissão, mas missão”. Tal representação gera uma tensão na identidade do professor, que precisou passar determinados anos em formação para se tornar um profissional e não um missionário.

Por último, o professor como ator surge no auge do método audiovisual na década de 1970 na Europa e, no Brasil, em 1980, juntamente com o ensino comunicativo de línguas. Enquanto ator, o professor precisa entreter os alunos para que esses se

mantenham atentos às aulas. A figura do professor como ator se destaca, sobretudo, em escolas privadas e cursos de línguas estrangeiras. Nessas instituições, o professor precisa utilizar todas as suas facetas em sala de aula para atrair novos alunos e garantir a permanência dos já existentes. Isso porque, quanto maior a quantidade de alunos nessas empresas, maior será o seu lucro. Tal realidade expõe a estreita relação entre as instituições educacionais privadas e a proposta neoliberal.

Essas discussões sobre as representações do professor são também trazidas por Medeiros (2015), que, em sua tese de doutorado, analisa os perfis identitários de professor fabricados pela racionalidade dicionarística brasileira de Língua Portuguesa do século XIX ao XXI. Segundo essa estudiosa, as vontades de verdade sobre o professor são próprias de uma memória da Grécia Clássica que:

[...] praticamente silencia a atribuição de Profissional e Profissão, por rejeitar uma associação do Professor ao ganho financeiro advindo do exercício do seu fazer. Uma memória que reitera uma verdade de sacrifício sob o Professor que contribui para elevá-lo a uma posição sagrada, quase divina, mais pelo efeito de naturalização de condições inaceitáveis de vida e trabalho, do que pelo efeito revolucionário de transformações individuais e coletivas que o Professor pode viabilizar (MEDEIROS, 2015, p. 176).

Essa memória produz um efeito de sentido que remete à desvalorização do professor enquanto profissional, pois o fazer do professor está sempre relacionado ao amor e à vocação, e não a um trabalho profissional que requer uma remuneração. Um exemplo disso está na resposta da pergunta 9, Fig. 4, o trecho: “procuro sempre fazer o melhor, mesmo com os desafios e dificuldades encontradas nas escolas de ensino público”. Esse discurso nos remete às representações do professor herói e missionário, que se sobressai aos desafios e dificuldades com atitudes heroicas e em virtude de sua vocação.

As dificuldades expressas tanto pela professora, de acordo com o excerto 5, quanto pela pesquisa realizada pelo *British Council* (2015), citada no Capítulo 1 desta dissertação, são naturalizadas como inerentes ao contexto vivido pelos professores. A

atitude da professora em procurar fazer o melhor é plausível, pois, assim como o professor, todo profissional tem como dever desempenhar sua função com excelência, pautando-se na responsabilidade e no compromisso. No entanto, a configuração do sistema educacional público, uma vez que não disponibiliza condições necessárias para o trabalho do professor, desvaloriza-o enquanto profissional. O ato heroico do professor em sempre “dar seu jeito”, improvisar ou trazer material de casa para sala de aula alimenta a comodidade dos órgãos públicos na atribuição de suas responsabilidades com um ensino público de qualidade. Assim, a falta de importância e compromisso com a educação pública brasileira reflete a falta de compromisso com os professores por parte da política pública de Estado.

Ainda sobre as representações do professor, Costa (2008) apresenta, em sua tese de doutorado, críticas a um estudo norte-americano sobre *No child left behind* (NCLB)¹⁴ em que o professor é representado como o principal responsável pelo sucesso dos alunos e, conseqüentemente, da educação. Nesse sentido, o professor é representado paradoxalmente como o problema e ao mesmo tempo a solução da educação. Para Costa (2008), esse tipo de representação contribui para a transferência de responsabilidades da educação para o sujeito professor e desvia a atenção da sociedade para outras questões sociais, como o racismo e a pobreza. Ao concordarmos com a referida crítica, reiteramos que, no Brasil, essa noção que atribui ao professor toda responsabilidade pelos erros e acertos da educação gera também um desvio de atenção dos órgãos públicos e do poder político. Ambos responsáveis não somente pela garantia, como também pela manutenção de uma educação de qualidade e digna para os docentes e discentes.

¹⁴ Essa lei federal de 2001 tem como objetivo aprimorar o ensino das escolas norte-americanas a partir dos primeiros anos de escolaridade até o ensino médio (*High School*). A NCLB está baseada em quatro princípios norteadores: *accountability* por resultados, maior possibilidades de escolhas para os pais, maior controle local e flexibilidade e ênfase no fazer funcional baseado em pesquisa científica. U.S Department of Education (2007 apud COSTA, 2008, p. 51, tradução do autor).

Voltando à questão 9 do questionário, exposta na Fig. 04, ao se reportar à escola pública, a professora caracteriza esse como um contexto de dificuldades e desafios. Essas dificuldades são também ressaltadas no excerto 5, em que a professora traz suas angústias sobre a precariedade do material, falta de recursos e de estímulo dos alunos da escola pública. Essas informações remetem aos discursos de insatisfação sobre a educação pública brasileira, que estão sempre relacionados à: falta de recursos, de valorização profissional, de interesse dos alunos, de estrutura e investimento governamental e, no caso específico da disciplina de ILE, a carga horária insuficiente. Tais dificuldades foram constatadas a partir da pesquisa do Instituto de Pesquisas Plano CDE, elaborada para o *British Council*, sobre o ensino de inglês na Educação Pública Brasileira no ano de 2015. A Fig. 5 discrimina as cinco principais dificuldades enfrentadas pelos professores.

Figura 05 - Pesquisa: O ensino de inglês na educação pública brasileira.



P24.1: Considerando sua realidade atual, quais destas situações você vivencia no seu trabalho como professor de inglês da rede pública? (R.M.)

Fonte: Pesquisa "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira" British Council/Plano CDE. Base: 1269 (ponderada)

Fonte: Instituto de pesquisa plano CDE/ British Council. 1ªed. São Paulo, 2015, p.15.

O gráfico da Fig. 05, elaborado de acordo com entrevistas realizadas com professores de escolas públicas nas cinco regiões do Brasil, demonstra que, em primeiro

lugar, 81% dos professores entrevistados afirmaram que a principal dificuldade enfrentada no ensino de inglês de escolas públicas está na falta de recursos didáticos. Essas dificuldades com recursos didáticos são também relatadas pela professora entrevistada em nossa pesquisa. Devido à falta de recursos, ela relata que precisa trazer material didático de casa. O excerto 6 apresenta esse relato:

Excerto 6

Às vezes eu trago material próprio de casa, né.... Eu procuro buscar...assim estimular os alunos... que eles mais gostam né.... Músicas....geralmente aluno gosta realmente é de música em inglês, então eu procuro estimular esses alunos né... Já que eles são alunos desestimulados, eu procuro estimulá-los.(Transcrição de entrevista realizada com a professora).

Um ponto relevante, no excerto 6, é a concepção desenvolvida pela professora sobre os alunos. Para ela, os alunos são desestimulados. Essa característica é também trazida no excerto 7, em que a professora descreve os alunos de escola pública de forma mais detalhada. Vejamos:

Excerto 7

os alunos das escolas públicas a maioria são desestimulados né... tem aqueles que realmente gostam de/de estudar... que gostam da língua inglesa... mas geralmente são poucos né.... o que eu vi no meu dia a dia no meu.... na minha.... nesse pouco tempo que eu dou aula... num... eles são alunos desestimulados... mas eu também acho que é por conta de recursos financeiros né... éh:::: são alunos necessitados né... então isso também prejudica o ensino/aprendizagem deles né... (Transcrição de entrevista realizada com a professora).

Podemos dizer, como base no comentário apresentado no excerto 7, que essa representação da professora é marcada por uma memória discursiva, em que retrata o aluno de escola pública como um indivíduo pobre. Esse lugar social ocupado pelos alunos de escola pública é reafirmado de acordo com a seguinte passagem: “são alunos necessitados né... então isso também prejudica o ensino/aprendizagem deles né...”.

Nesse sentido, podemos entrever a reprodução de um discurso excludente, que aborda a realidade da população carente nas escolas públicas e, conseqüentemente, em diversos outros contextos sociais. A materialidade discursiva presente nesses trechos nos permite inferir que a situação econômica dos alunos não os dá a possibilidade de ter um ensino de inglês de qualidade e, portanto, essa qualidade só poderia ser alcançada no ensino privado. Tal imaginário, construído pelo discurso dominante do neoliberalismo e transmitido fortemente pela mídia, é recorrente na fala da professora, ao afirmar que a realidade da escola pública “é diferente de uma escola particular”.

Essas discussões estão marcadamente relacionadas à ideologia neoliberal na educação e, sobretudo, ao ensino de língua inglesa que, diante da globalização, tornou-se uma sólida rede de comercialização. Com base nessa realidade, nos filiamos ao pensamento de Said (2007, p. 88 apud FERRAZ, 2015, p. 46) ao argumentar que “não sobrou praticamente ninguém para contestar a ideia neoliberal de que as escolas, por exemplo, devem ser administradas como empresas que devem dar lucro”. Essa ideologia neoliberal associada à falta de investimentos na educação pública de qualidade fortalece a memória discursiva de que o ensino privado é melhor do que o ensino público. Isso resulta em um sistema educacional excludente que fere a ideia de democracia na sociedade brasileira. Concordamos com Ferraz (2015, p. 45), ao argumentar que “[...] discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes e tem naturalizado disparidades sociais e práticas educacionais”.

Nos excertos a seguir (8, 9 e 10), apresentamos como foco da análise as gravações de aulas, pois elas apresentam as falas da professora a partir de um contexto real de aplicação prática. Nesses exemplos, o ensino de inglês acontece de forma normativa, uma vez que a professora apresenta a estrutura linguística descontextualizada da realidade dos alunos, ao explicar o verbo *to be*.

Quadro 05 - Transcrições de duas aulas.

Excerto 8

Na forma negativa seria *she is not...* certo... que é a forma negativa.... eu não sei a tradução disso... não tem problema.... porque aqui na questão pede pra marcar a alternativa correta do verbo *to be...* então presta atenção no verbo *to be...* certo? mesmo não sabendo a tradução disso aqui (incompreensível) então essa questão da letra b está errada... porque não é *she aren't* é *she isn't...* é só saber o verbo *to be...* né... *i am:: you are... she is...* tem tudo aí no caderninho de vocês... como a prova vai ser pesquisada é só observar como é que se conjuga o verbo *to be...* olha no caderninho.... como é que tá. (Transcrição da aula de 19 de maio de 2016).

Excerto 9

Ela está correta? tá né? porque o complemento de *she* é *is...* e o verbo está na frente do sujeito.... o sujeito é *she...* o verbo é *is...* o restante da frase mais a interrogação.... certo? é só inverter... verbo sujeito resto da frase e interrogação.... (Transcrição da aula de 19 de maio de 2016).

Excerto 10

[...] vão apenas completar este quadro certo? as regras da terceira pessoa do singular.... maioria dos verbos nós acrescentamos S.... tem aqui... aí você ia colocar *things...* verbos terminados em O, S, Z, X, SH e CH, nós acrescentamos ES.... aí você ia lá.... certo.... e tinha o exemplo dos outros né? aqui, verbos terminados em consoantes mais y... você tira o y e acrescenta IES... tem aqui... *studies* e tem *tries...* e uma exceção que é *have* vai ser *has...* certo? e aqui.... é só usar o presente simples para completar as sentenças abaixo.... em 1903 (incompreensível).... e aí.... a gente vai colocar esse verbo com alguma modificação na terceira pessoa.... sim ou não? (Transcrição da aula de 12 de maio de 2016).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir desses excertos é possível identificar a valorização do código linguístico nas aulas de inglês. Uma explicação para esse ensino baseado na normatização da língua se dá com base na influência do paradigma tradicional como herança histórica ainda presentes na atual configuração do ensino educacional brasileiro. Sobre esse cenário, Lopes (2013) afirma:

No caso da língua inglesa, especificamente, todo um conhecimento tácito que os alunos de ensino fundamental e médio podem trazer para a sala de aula a partir de suas vivências – por exemplo, com práticas de letramento digital envolvendo direta ou indiretamente o uso dessa língua – tende a ser pouco mobilizado, ou simplesmente desconsiderado, em função de uma estrutura curricular que favorece um sequenciamento linear e descontextualizado de aprendizagem, pautado basicamente em conteúdos gramaticais (LOPES, 2013, p. 953).

Assim como as demais disciplinas, o ensino de língua inglesa é regido por um currículo escolar que dita o que pode e deve ser ensinado. Diante disso, o professor encontra-se inserido em um contexto de dualidades entre o novo e o velho. Se por um lado os discursos da academia e de estudiosos da atualidade interpelam o sujeito professor a assumir o papel de inovador, por outro, o professor encontra-se em um contexto educacional, principalmente o de escolas públicas, em que os discursos giram em torno de práticas tradicionais. Desse modo, verifica-se que o discurso da teoria se torna muitas vezes incongruente com o contexto real das escolas.

A dificuldade em romper com o tradicionalismo no ensino pode ser discutida a partir de Monte Mór (2006), que explica a influência dos treinamentos realizados por institutos de idiomas nos programas de ensino superior:

Tendo se tornado um contexto apreciado pelo trabalho que realiza, levanta-se a hipótese de que esse resultado favorável¹⁵ tenha vindo a influir nos cursos de formação de professores das universidades e faculdades que, então espelhavam seus programas em programas de desenvolvimento e treinamento, nos quais os professores eram preparados para dar aulas seguindo procedimentos práticos de aula, concentrando-se em metodologias de ensino que pudessem “garantir” um resultado linguístico satisfatório (MONTE MÓR, 2006, p. 358).

Nesse sentido, podemos inferir que os professores levam para suas salas de aulas as práticas pedagógicas que fizeram parte de suas formações, pois são constitutivas da identidade desses professores. Outro fator a ser considerado sobre o ensino/aprendizagem é que a escola ainda carrega resquícios de uma instituição conservadora. Dessa forma, as práticas pedagógicas baseadas na normatização da língua são também resultados das relações de poder estabelecidas pela escola. Foucault (1995) caracteriza a escola enquanto instituição disciplinadora. Segundo o filósofo:

¹⁵ Esse resultado favorável que o autor faz menção é proveniente da influência que os treinamentos realizados pelos institutos de idiomas exerciam e exercem no ensino superior na preparação de professores para sala de aula.

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um 'bloco' de capacidade-comunicação poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do 'valor' de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Esse poder disciplinar presente nas escolas regula não somente os comportamentos dos sujeitos ali presentes, como também as suas formas de pensar e significar o mundo. O ensino baseado na normatização da língua é um exemplo de como a produção de conhecimento é controlada nessas instituições. Sobre o ensino da língua inglesa, permeia o discurso de globalização que reforça a necessidade de dominar a LI, e esse domínio se confunde na busca por um ensino fundamentado nas estruturas gramaticais. Logo, dominar a língua inglesa significa dominar o seu conhecimento linguístico.

No excerto 8, podemos observar a importância da normatização se sobrepondo à importância da tradução. O objetivo da professora está voltado para a aprendizagem dos alunos em relação à conjugação do verbo *to be*. A tradução é vista como fator sem importância nesse processo. Para a professora, não há problema caso os alunos não saibam a tradução da frase, o importante é que eles saibam conjugá-la. Através desse exemplo, é possível entrever que o lugar social no qual a professora está inserida determina a sua prática pedagógica.

Tal explicação pode ser compreendida a partir de uma perspectiva pecheutiana em que o sujeito é interpelado pelos aparelhos ideológicos do estado a se assumir enquanto sujeito na sociedade. Nesse sentido, os propósitos da professora em ensinar o verbo *to be* de forma normativa podem ser explicados considerando que a ideologia presente nos discursos imediatistas de globalização assujeita a professora a assumir uma prática pedagógica que esteja em consonância com os objetivos políticos e

econômicos do Estado. Isso porque, o currículo escolar, antes de ser uma escolha pedagógica, é, sobretudo, uma escolha política. Essa discussão é abordada por Bianchetti (2001) ao argumentar que as políticas em educação – refletidas na estrutura e nos conteúdos do currículo – dependem tanto das condições política de uma conjuntura histórica, quanto do poder dos grupos hegemônicos constituídos.

Dessa forma, a língua inglesa enquanto mercadoria comercializada no mundo globalizado precisa ser ensinada e aprendida com praticidade, visto que, a professora tem um currículo extenso a ser seguido e que, atravessado pelo discurso neoliberal de globalização, exige do professor a preparação dos alunos de ensino médio para o mercado de trabalho. Além disso, considerando a situação político-econômica do Brasil em relação aos EUA, seria subversivo um currículo pautado em um ensino/aprendizagem crítico e reflexivo de uma língua proveniente de uma das maiores potências econômicas do mundo. As relações de poder presentes no discurso neoliberal de globalização têm como objetivo a regularização dos sentidos, de tal forma que os sujeitos compartilhem da mesma concepção sobre o inglês. Ainda que os documentos parametrizadores discorram sobre a construção de cidadania no ensino/aprendizagem de línguas, os temas abordados em sala de aula são muitas vezes baseados apenas nas diferenças cotidianas entre uma cultura e outra como forma de ampliar o vocabulário da LE ou ensinar determinadas frases e expressões. Essa realidade se distancia de uma discussão política e econômica sobre o inglês.

Por fim, os excertos 8, 9 e 10 trazem uma explicação gramatical de forma homogênea e normativa, como se fosse uma fórmula física que resolvesse vários outros cálculos. No entanto, é preciso considerar que, diferentemente da física, a linguagem é variável e heterogênea. Tanto é verdade que as regras gramaticais são permeadas de exceções. Esse conhecimento linguístico é também exposto no excerto 11:

Excerto 11

I am not. I'm not... porque contrai....a resposta é dessa forma... no, I am not... vamos lá.... forma negativa pra a gente encerrar.... certo.... oh, no, I am not... agora vamos para a forma negativa e encerrar verbo to be, né? sei que vocês não aguentam mais.... já viram desde o fundamental... (Transcrição da aula de 13 de abril de 2016).

No excerto 11, verificamos que a professora é consciente da dificuldade dos alunos durante a aprendizagem do verbo *to be*. Essa observação é demonstrada quando ela diz: “Sei que vocês não aguentam mais, já viram desde o fundamental”. Diante de tal exposição e sabendo da veracidade do exposto, de acordo com as nossas experiências no exercício do trabalho docente, um questionamento se faz relevante: o que justifica os alunos estudarem gramática, seja de uma língua estrangeira como o inglês ou da própria língua materna desde o ensino fundamental, para chegar ao terceiro ano do ensino médio ainda com as mesmas dificuldades de aprendizagem?

Essa pergunta pode ser respondida a partir da reflexão das nossas práticas enquanto professores de línguas, bem como pela compreensão do ensino de línguas como um processo complexo que, além do conhecimento linguístico, envolve fatores sociais, culturais e históricos. Tais fatores são permeados de ideologia e importantes tanto na resignificação do sujeito professor, como do sujeito aluno, pois o ensino/aprendizagem consiste na troca de conhecimentos entre seus participantes e não somente no fornecimento de informações do professor para aluno. Sobre o ensino/aprendizagem de LE concordamos com Serrani (2005), ao afirmar que:

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintáticas ou de apresentação de situações ‘comunicativas’ (SERRANI, 2005, p. 17-18).

Durante as observações e as gravações de aula, tivemos dificuldades em encontrar as representações da língua inglesa. No entanto, em uma das gravações, pudemos pontuar uma representação, conforme mostra o excerto 12:

Excerto 12

you aren't a teacher... essa seria a resposta correta.... você não é um professor ou uma professora.... porque em inglês.... *teacher* pode ser professor como professora.... tá vindo como inglês é simplificado? precisa nem dizer professor... professora.... não tem esse negocio de gênero aqui não... (Transcrição da aula de 12 de maio de 2016).

Nesse excerto, percebemos um efeito de sentido em que a língua inglesa é representada como mais simples e fácil do que a língua portuguesa. Embora a língua portuguesa não seja citada, a comparação entre LI e LM se faz evidente no trecho: “não tem esse negócio de gênero aqui não”. A partir dessa comparação, percebemos que o conflito entre língua materna e língua estrangeira é inerente ao contexto de ensino/aprendizagem. O termo conflito nos remete aos diversos sentidos produzidos a partir da comparação entre a LM e LI, seja por meio de suas diferenças ou similaridades. Nesse sentido, o conflito entre LM e LI se torna um fator importante, pois é por meio dos momentos de estranhamento e identificação que o sujeito constrói novos conhecimentos sejam eles conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. A partir daí, o sujeito é capaz de se resignificar, tornando-se assim um sujeito da diversidade.

Sobre a importância do conflito no ensino/aprendizagem, Coracini (2003) afirma que:

A pluralidade de vozes – a assimilação alinear confusa – conduz a uma concepção de ensino-aprendizagem em que o conflito, a dissonância, a incoerência são parte constitutiva e não problemas a serem sanados por estratégias de apagamento e de silenciamento (CORACINI, 2003, p. 263-264).

No que se refere ao ensino/aprendizagem de LI, os conflitos entre essa língua e a LM geram momentos de tensão considerados naturais, bem como positivos, pois

contribuem para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento do senso crítico durante as aulas de língua inglesa.

No excerto 12, a comparação entre LM e LI é feita de forma valorativa, em que a professora expressa uma maior satisfação pelo inglês, considerada uma língua mais fácil que o português, cuja gramática é vista como mais complexa porque os gêneros são variáveis. A partir daí, percebemos a relação de poder que se estabelece entre LM e LI, de tal forma que esta última é supervalorizada em detrimento daquela, em função da conjuntura política e econômica do inglês a nível mundial. Nesse sentido, é possível compreender que a língua inglesa, enquanto uma construção social, histórica e cultural, reflete os valores dos EUA não somente na economia, mas também na educação brasileira através de discursos hegemônicos.

O excerto 13 retrata a valorização da professora em relação à língua inglesa. Durante a aula, a professora nega que a língua inglesa seja difícil.

Excerto 13

P: Isso mesmo. Isso é difícil minha gente?
 A3: NÃO
 P: [incompreensível] Inglês não é difícil.... é difícil?
 A3: É NÃO
 (Transcrição da aula de 13 de abril de 2016.)

Assim como no excerto 12, o excerto 13 também traz a representação da língua inglesa na concepção da professora como uma língua que não é difícil. Embora a professora não faça referência ao português, é possível entrever que a concepção do inglês como língua fácil só é possível porque existem línguas difíceis. A comparação com a língua materna nesse caso é inevitável, pois a LM representa o conhecimento de base para o sujeito, e é por meio dela que o sujeito faz comparações.

Por apresentar uma estrutura lexical mais simplificada, o inglês se torna mais acessível, razão pela qual também se explica a facilidade da difusão dessa língua pelo mundo até os dias atuais. No entanto, isso não nega que os sentidos produzidos pelo

discurso neoliberal de globalização tornam a língua inglesa excludente, pois os propósitos econômicos defendidos por esse discurso fazem da LI um objeto de divisão de classes na sociedade. Ou seja, os que sabem falar inglês e os que não sabem.

No próximo excerto (14), observamos uma tentativa de contextualização do assunto da aula, a interação entre professor e alunos, o uso de recursos tecnológicos e a língua como propósito utilitarista para a prova do bimestre. Esse excerto retrata a continuidade da aula ministrada no dia 05 de maio de 2016 em que a professora escreveu o exercício no quadro para que os alunos o respondessem em seus cadernos. Diante do tempo excedido, o exercício foi corrigido na aula seguinte (12 de maio de 2016), conforme mostra o Excerto 14.

Excerto 14

P: [incompreensível] para completar as frases do exemplo. Isso é a primeira questão..... então para ser um bom aluno....

A1: mulher... posso ir ao banheiro?

P: aí tem o exemplo aí....Para ser um bom aluno de língua você tem que ter coragem e experimentar...

A2: tem que ter é paciência

P: para ser um bom aluno de língua você tem que ter a coragem de experimentar e assumir riscos..... aí você ia sublinhar que verbo? have ou has? no exemplo está has não é isso? has é o que?::: é o verbo have na terceira pessoa do singular. ((silêncio absoluto)) estão compreendendo? olá, tem alguém aí?..... isso é só uma revisão do que vocês viram com [nome da professora antiga]..... eu trouxe um vídeo na aula passada no data show para não ficar uma coisa maçante..... eu escrevendo tudo denovo outra vez.... e agora o exercício é para a gente botar em prática né? pra fazer a prova.... então vamos tentar a letra b.... o bom aluno de línguas, é try ou é tries?..... E aí?

A3: não to entendendo nada [voz baixa]

A4: eu também não to entendendo nada [voz baixa]

P:ele tenta experimentar estratégias diferentes para aprender um vocabulário. qual é a palavra.... qual é o verbo que eu vou sublinhar?

A5: [incompreensível]

P: como? o primeiro ou o segundo?

A5: o primeiro::::

P: porque se eu sublinhar o primeiro vai ficar assim: o bom aluno de línguas 'tentar' diferentes estratégias para aprender um vocabulário...é o segundo, porque é a terceira pessoa do singular... tá dizendo lá em cima sublinhe as formas verbais na terceira pessoa do singular..... então vocês vão sublinhar experimentar diferentes estratégias para aprender um vocabulário.... letra c....temos aí o bom aluno de línguas.... qual que a gente vai sublinhar na terceira pessoa do singular?

A5: [incompreensível]

P: vai para comunicação e precisão..... não é vá.... que é go... certo.... letra d:::: um bom aluno de línguas..... qual é o que a gente vai sublinhar?

A5: looks

P: looks né? procurar oportunidades para aprender dentro e fora de sala de aula, certo? então..... isso são as mudanças verbais na terceira pessoa do singular. na segunda, vocês conseguiram fazer a primeira, vão apenas completar este quadro, certo? as regras da terceira pessoa do singular..... maioria dos verbos nós acrescentamos s..... tem aqui, aí você ia colocar things..... verbos terminados em o... s... z... x.... sh.... e ch nos acrescentamos es..... ai você ia lá....certo....e tinha o exemplo dos outros né? Aqui... verbos terminados em consoantes mais y.... você tira o y e acrescenta ies..... tem aqui:::: estudie e tem tries.... e uma exceção que é have vai ser has..... certo? e aqui..... é só usar o presente simples para completar as sentenças abaixo..... em 1903 [incompreensível].... e aí..... a gente vai colocar esse verbo com alguma modificação na terceira pessoa sim ou não?

A5: sim

P: inventou o giz de cera.

A5: não

P: não né? porque aqui tem duas pessoas..... [incompreensível] e aqui? em 1921 surgiu a primeira [incompreensível] nós vamos mudar o verbo? sim ou não?:::: esse muda né? terceira pessoa.

A5: [incompreensível]

P: porque aqui artificial é como se fosse ele... ela.... terceira pessoa..... pronto... olha só... nos vamos ali para o laboratório para fazer a revisão do verbo *to be*.

A3: denovo?

A4: não mulher..... denovo não....

P: mas é através de uma música..... é uma revisão que a gente tem pra fazer....

A4: não dá tempo não::::

P: dá não?

A4: 30 minutos só professora..... to brincando professora

P: eu tentei [incompreensível] deveria ser a música que vocês gostam.... mas eu peguei uma que é bem conhecida de Adele.

A4: música? qual a música?

P: set fire to the rain

A4: é boa essa..... eu gosto dessa música.

(Transcrição da aula ministrada em 12 de maio de 2016).

Nessa aula, a professora traz uma atividade cujo assunto é a conjugação dos verbos no presente simples e na terceira pessoa do singular. Embora a frase abordada pela professora apresente uma temática reflexiva: “para ser um bom aluno de língua você tem que ter a coragem de experimentar e assumir riscos...”, no entanto, no decorrer da aula, a explicação da professora concentra-se na forma gramatical: “[...] aí você ia sublinhar que verbo? *have* ou *has*?”. Nessa aula, não aconteceu debate nem discussão sobre o que significa ser um bom aluno de língua e, assim, a exposição da frase se restringiu à normatização da língua.

A falta de uma discussão sobre o assunto da aula gerou certa desmotivação dos alunos. Durante a explicação da professora, alguns alunos encontravam-se dispersos, outros, conversando entre si sobre assuntos paralelos. Um exemplo dessa desmotivação está nas falas de A1: “mulher... posso ir ao banheiro?”; A2: “tem que ter é paciência”; A3: “não to entendendo nada” e A4: “eu também não to entendendo nada”; “não mulher.... de novo não”. Apenas A5 se demonstra interessado na aula e, é o único que responde às perguntas feitas pela professora. Outro aspecto que demonstra a desmotivação dos alunos na aula é a falta de interação entre eles e a professora. Os fragmentos a seguir expõem essa situação quando a professora pergunta aos alunos “Estão compreendendo?”. Os alunos permanecem em silêncio e a professora insiste “Olá tem alguém aí?”. Porém, o silêncio permanece. O exercício não chama atenção dos alunos e mesmo assim a professora continua a sua aula.

Perto do término da aula, a professora convida os alunos para revisarem o verbo *to be* no laboratório, onde seria utilizada a canção *Set fire to the rain*, da cantora Adele¹⁶ com o objetivo de revisar o verbo *to be*. Nesse momento da aula, a professora consegue despertar o interesse do aluno A4 que, entusiasmado, afirma gostar da referida canção. Ao chegar ao laboratório, a professora aplicou uma atividade que consistia em preencher as lacunas para completar a letra da canção. No entanto, observamos que a referida atividade gerou incompreensão nos alunos que preferiram esperar o momento da correção para preencher as lacunas com as respostas corretas. A partir dessa situação, percebemos a tentativa da professora em contextualizar o verbo *to be* por meio da canção como instrumento cultural. Verificamos que a aula se restringiu a explicações normativas, pois não houve contextualização da letra da canção com o assunto revisado, verbo *to be*, ou comentários sobre a cantora.

Embora saibamos que determinadas sentenças podem ser construídas apenas pelo conhecimento gramatical, trazer esse discurso como regra, sobretudo quando diz respeito a uma canção, significa desconsiderar os diversos sentidos presentes na linguagem. Nem sempre o conhecimento da regra é suficiente para a construção de uma frase ou sentença que faça sentido. Portanto, não havendo sentido, não há comunicação.

Assim, em se tratando de sentidos, é importante ressaltar que a linguagem é heterogênea e admite uma série de deslizamentos de sentidos que Pêcheux (2010) denomina de efeitos metafóricos da língua. Para a Análise do Discurso, os efeitos metafóricos remetem à ideia de que, no discurso, as palavras não têm relação umas com as outras. As palavras constituem uma rede de significantes, porém o modo como o sujeito se coloca nessa rede é que vai determinar a produção dos sentidos. De acordo com Pêcheux (2010, p. 96), “Chamaremos efeito metafórico o fenômeno semântico

¹⁶ Adele Laurie Blue Adkins é cantora e compositora britânica. Foi revelada em 2008 pela BBC e ganhadora de dois prêmios Grammy Awards em 2009 nas categorias artista revelação e vocal feminino. Disponível em <www.ebiografia.com/adele>. Acesso em 12 de nov. de 2016.

produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y [...]”.

Tais deslizamentos não são fenômenos meramente linguísticos, mas estão relacionados às posições ideológicas ocupadas pelo sujeito. É a plurissignificação da língua vinculada aos seus efeitos sociais; o que significa que os deslizamentos de sentidos ocorrem à medida que o discurso vai sendo produzido e os sujeitos vão ocupando determinadas posições discursivas. A partir desses movimentos, os sentidos tanto podem se manter quanto variar.

Ao relacionarmos essa discussão com a proposta da aula acima mencionada, é possível concluir que ensinar uma língua baseando-se apenas na sua estrutura, sem considerar os sentidos que ali transitam, significa resumir-se a uma prática que não contempla a complexidade da língua. Assim como o português, existe uma série de palavras e expressões na língua inglesa que podem ter os mesmos efeitos de sentido, da mesma forma que substituir uma palavra por outra em determinado contexto pode acarretar em uma mudança de sentido. O trabalho em sala de aula com produções artísticas a exemplo de músicas, poemas entre outras, envolve um universo repleto de efeitos de sentido. No entanto, essas questões não são possíveis de serem compreendidas em um ensino/aprendizagem normativo.

Embora a professora tenha demonstrado preocupação com a aprendizagem dos alunos e esforço para manter a atenção dos mesmos ao utilizar a canção e o laboratório em sua prática pedagógica, percebemos a dificuldade de romper com a aula normativa. Diante desse fato, atentamos para a necessidade do professor estar preparado para situações inusitadas em sala de aula, uma vez que a heterogeneidade desse contexto requer desse profissional habilidades para saber lidar em diferentes situações e com diferentes sujeitos. O ensino/aprendizagem de línguas vai muito além do conhecimento linguístico, assim, compreender que a língua além de uma composição estrutural linguística é também uma construção social e ideológica possibilita ao professor de

línguas um ensino/aprendizagem mais amplo, em que possa se construir uma série de conhecimentos. Sobre essa concepção do ensino/aprendizagem, concordamos com Freitas (2004), ao afirmar que:

É, assim, que se entende que hoje ensinar uma LE é possibilitar condições para que ao se construir como cidadão, o aprendiz tenha ampliado o acesso a outros modos de perceber e fazer sentido do mundo, bem como a outras formas de funcionamento ou posicionamento (práticas sociais) desse mundo (FREITAS, 2004, p. 123).

Diante de um mundo globalizado e tecnológico, onde o fato de conhecer não é o suficiente para as necessidades do ensino/aprendizagem da atualidade, Freitas (2004) propõe um ensino/aprendizagem baseado na abordagem por competência. Essa proposição consiste em considerar que, além do conhecimento linguístico, é preciso promover a consciência crítica da linguagem, concebendo-a como uma prática social e, nesse processo, sabendo relacionar os saberes à sua operacionalização nos diversos níveis de complexidade. Ainda segundo Freitas (2004, p. 119):

Nesses tempos pós-modernos de fluidez, fragmentação e provisoriedade, a urgência e a incerteza são, realmente, companheiras de trabalho do educador e este, se depara com a necessidade de desenvolver as competências necessárias para com elas lidar.

Portanto, diante das necessidades do ensino/aprendizagem de hoje, o professor tem o desafio de saber agir na ausência de modelos pré-existentes e tradicionais.

Uma terceira questão está relacionada ao uso das ferramentas tecnológicas. A professora se mostra atualizada ao utilizar essas ferramentas como mais um recurso na aula. Ela justifica esse uso em função da otimização do tempo, como também do exercício monótono que seria, se fosse escrever no quadro: “Eu trouxe um vídeo na aula passada no *data show*, para não ficar uma coisa maçante, eu escrevendo tudo de novo outra vez”. O trecho sobre o uso da tecnologia em sala nos remete ao trabalho de Coracini (2007), que discute a naturalização do discurso de globalização, o qual postula o

uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas como ferramentas necessárias e eficazes. Diante desse contexto, as novas tecnologias são legitimadas como única alternativa, o que se percebe a concepção homogênea da sociedade globalizada que busca a verdade absoluta das novas tecnologias como ferramentas únicas e salvadoras do ensino/aprendizagem. Essa concepção se estende à sala de aula, onde se acredita que a tecnologia seja capaz de solucionar, de forma homogênea, os problemas no ensino/aprendizagem de LI.

A partir daí, acreditamos na importância da inserção de recursos tecnológicos na sala de aula como forma de interação e na promoção da aprendizagem, no entanto, é preciso refletir sobre essas ferramentas não meramente como a substituição do novo pelo velho, como afirma Monte Mór (2010), ao discutir sobre a sociedade digital e as mudanças na comunicação e nas interações sociais:

Nessa descrição que remete à perspectiva da sociedade digital em que se vive, encontra-se um conceito de comunicação — nas relações de trabalho, de vida pessoal e de interação social. Inevitavelmente, esse é um conceito que a própria dialética entre sociedade — escola (ou universidade) leva para dentro das comunidades acadêmicas. O conflito que daí emerge refere-se, então, à manutenção da convencionalidade por meio da qual a linguagem é trabalhada e estudada academicamente há décadas e a adoção (a aceitação, para alguns) de mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma nova comunicação ou uma comunicação tecnologicizada. Percebe-se, no entanto, que, muitas vezes, esse conflito se reverte de uma perspectiva dicotômica, ou binária, como se a primeira alternativa tivesse que ceder lugar à segunda; ou como se a segunda alternativa tivesse que tomar o lugar da primeira. Uma perspectiva imbuída do caráter linear excludente, para o qual muitas vezes as ideias evoluem e cada patamar de evolução deve suplantiar e substituir o(s) antecessor(es). Porém, não se trata de substituições e sim de agregações ou de acumulações (MONTE MÓR, 2010, p.471).

Dessa forma, no que diz respeito ao contexto escolar, não adianta substituir os instrumentos – o quadro de giz ou pincel para o *data show* – se a prática pedagógica permanece homogênea, unilateral e mecânica. É preciso promover um entrecruzamento entre o convencional e o tecnológico/digital, sobretudo no que diz respeito à funcionalidade da tecnologia digital para o melhoramento das práticas convencionais.

A compressão de tempo e espaço no mundo globalizado, como também a velocidade das novas tecnologias, têm tornado a sociedade cada vez mais imediatista e, com isso, espera-se um aprendizado rápido do inglês. Essas concepções acabam influenciando nos propósitos dos alunos e no discurso sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Um exemplo da concepção de LI resumida a propósitos utilitaristas está nessa próxima explicação da professora: “Vocês têm que aprender a interpretar essas frases, essas coisinhas assim que cai muito em ENEM, certo?” Nesse caso, a professora enfatiza a importância de aprender inglês apenas para passar nas provas de ENEM. Essa preocupação é também expressa no excerto 15. Quando questionada sobre o uso da forma normativa em sala, a professora responde que:

Excerto 15

P: NãOOO..... não acredito que só com a gramática vou aprender a língua inglesa né... a língua inglesa tem várias... né.....a parte da oralidade, a parte da audição né... enfim, só com a gramática não dá pra aprender... não só inglesa como qualquer língua estrangeira.

E: então a sua opinião sobre essa forma de ensinar e aprender inglês é negativa nesse caso?

P: só com a gramática?

E: só com a gramática

P: é negativa.

E: você utiliza essa forma na sua aula ou em algum momento da sua aula?

P: tem que ter esses momentos da gramática, porque o ENEM né... como os alunos do ensino médio estão focados no ENEM... e no ENEM pra ler um texto você tem que entender a parte gramatical né..... o ENEM não cobra a parte da gramática em si, são textos, mas pra você entender um texto você tem que entender como é que tá estruturada toda aquela parte né... gramatical do texto..... tem que ter, mas não todo momento, todas as aulas...

E: pra quais propósitos você acha que aprender a parte gramatical se encaixaria?

P: não sei.... pode ser que exista algumas avaliações por aí que tenha só esse foco na parte gramatical.... existe sim.... existe.

(Transcrição da entrevista realizada com a professora em 15 de setembro de 2016).

Nessa parte da entrevista, percebemos o conflito das posições ideológicas assumidas pela professora. Ora ela se identifica com uma formação discursiva na qual acredita que o ensino/aprendizagem, com ênfase no conhecimento linguístico, é negativo, conforme o trecho “NÃO... não acredito que só com a gramática vou aprender a língua inglesa né [...]enfim... só com a gramática não dá pra aprender... não só inglesa como qualquer língua estrangeira”; ora a professora admite que algumas de suas aulas são pautadas na normatização da língua e justifica essa prática como forma de preparar os alunos para realização da prova do ENEM. De acordo com a professora: “tem que ter esses momentos da gramática, porque o ENEM né... como os alunos do ensino médio estão focados no ENEM... e no ENEM pra ler um texto você tem que entender a parte gramatical né [...]”

Esse desencontro entre teoria e prática é abordado por Monte Mór (2006), ao afirmar que:

O desencontro – ou a falta de encontro – entre as teorias e as práticas pedagógicas é, com frequência, apontado como o responsável, nos olhares tanto de professores e alunos (ou outros atores desse cenário), influenciando o modo como o professor percebe seus alunos e suas experiências em sala de aula, como os alunos percebem e geram significados no ambiente escolar e por quê o fazem da maneira que o fazem. (MONTE MÓR, 2006, p. 349).

Dessa forma, considerando que as posições ocupadas pelo sujeito estão relacionadas a determinados lugares na estrutura social, esses lugares sociais estão “representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2010, p.81). Ou seja, o sujeito fala a partir de uma posição que tem relação com o lugar social no qual esse sujeito ocupa. Dessa forma, a posição na qual o sujeito assume em determinado lugar social é que determina seu discurso e suas percepções.

No caso da professora entrevistada nessa pesquisa, o seu dizer acontece a partir de uma posição que tem relação com o seu lugar social, ou seja, a escola. Segundo Monte Mór (2006, p. 349), a escola representa uma estrutura “solidificada por valores sociais e educacionais de uma época (iluminista) que certamente dita as possibilidades

interpretativas para o que se classifica como sucesso ou fracasso em seu próprio meio”. Nesse sentido, é possível compreender que as posições-sujeito às quais a professora se filia são analisadas conforme a sua inserção em um contexto educacional heterogêneo caracterizado tanto pelo discurso contemporâneo, que defende a inovação e rejeita o paradigma tradicional de ensino, quanto por um discurso conservador da escola, que reproduz dicotomias, como, por exemplo, a de aluno bom ou ruim, ou a dicotomia entre a teoria e a prática etc.

Para compreendermos o funcionamento das práticas discursivas da professora, respaldamo-nos em Pêcheux (2010), quando afirma que os processos discursivos funcionam a partir de uma série de formações imaginárias. Estas correspondem às imagens que fazemos sobre os lugares sociais, os sujeitos interlocutores e sobre aquilo que o discurso fala. Isso corresponde à imagem que se tem de si enquanto sujeito do discurso, do outro e do objeto do discurso. O discurso pedagógico é um exemplo, pois é construída uma formação imaginária da pessoa que aprende (aluno), da pessoa que ensina (professor) e a imagem do objeto do conhecimento, no caso da nossa pesquisa, esse objeto é a língua inglesa. Porém, essa formação imaginária não acontece de forma homogênea.

Sobre a formação imaginária da relação pedagógica tradicional, a imagem predominante é aquela que o aluno tem do que é conhecimento para o professor. Nesse sentido, o conhecimento do professor é considerado verdade absoluta para o aluno. Do contrário, uma relação pedagógica em que o conhecimento é construído, a formação imaginária consiste na imagem que o aluno tem do que para ele é conhecimento juntamente com a imagem do professor sobre conhecimento.

Ao relacionarmos essa discussão ao excerto 15, percebemos a heterogeneidade nas posições sujeito da professora. Por um lado, a professora assume uma posição contrária a um ensino/aprendizagem voltado para a normatização da língua, por outro lado, a sua prática pedagógica, conforme exposta nos excertos anteriores (8, 9, 10, 11 e

12), demonstra a predominância de uma relação pedagógica tradicional. Essas posições podem ser analisadas com base nos estudos de Coracini (2003) sobre a influência de uma multiplicidade de discursos que cercam o professor na contemporaneidade. Dentre eles, está o discurso da Linguística Aplicada, o discurso neoliberal de globalização, o discurso tradicional, entre outros. Segundo a estudiosa:

Essa Oscilação das orientações metodológicas, produz, no sujeito professor, sentimentos de indecisão, de incerteza, mais desorientando do que orientando, mais confundindo do que clareando, ao mesmo tempo em que o coloca numa situação de dependência e insegurança: o que parece solução não soluciona, o que parece remédio é veneno[..] (CORACINI, 2003, p. 321).

Diante desse contexto caracterizado pela multiplicidade de vozes, é importante que o ensino/aprendizagem de LI contemple metodologias que estejam em consonância com a realidade e a necessidade local. Além disso, defendemos que o objetivo do ensino de LI em sala de aula não se restrinja apenas a uma forma conteudística de ensino/aprendizagem para realização de provas bimestrais ou ENEM. É preciso que, atrelado ao conhecimento linguístico, sejam desenvolvidas discussões sociais de cunho político e econômico sobre os propósitos da língua inglesa no mundo globalizado. Tais discussões promovem o deslizamento de sentidos dominantes e propiciam uma sala de aula mais democrática.

Levar o aluno a compreender que o ensino/aprendizagem de LI é importante não somente para o mercado de trabalho e para realização do ENEM, mas também para o enriquecimento pessoal, torna-se uma estratégia inclusiva, ao inserir o inglês em sala de aula de forma mais democrática e menos hegemônica. Dessa maneira, a escola desenvolve a função de formar sujeitos reflexivos em vez de mão de obra em massa para a manutenção do sistema produtivo da classe dominante. Logo, o sentido de aprender a língua inglesa muda, pois o aluno é motivado a aprendê-la, entendendo-a com o mesmo nível de importância da sua língua materna, e não pela supervalorização de uma língua

em detrimento de outra. Nessa concepção, o conhecimento linguístico torna-se consequência e não o foco do ensino/aprendizagem.

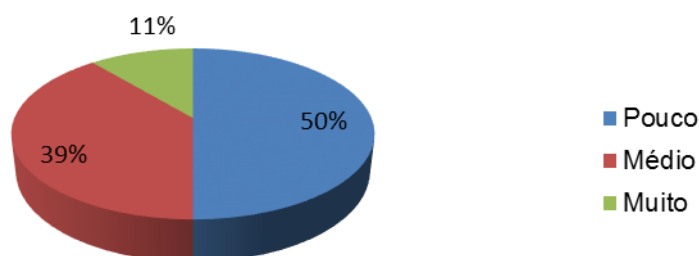
4.2 A LI como objeto de aprendizagem

Nesta categoria, analisamos os discursos que emergem dos questionários (Apêndice1) aplicados com 18 alunos, a partir dos quais pudemos obter informações relacionadas às representações dos alunos sobre a língua inglesa, assim como os propósitos desses alunos em aprender inglês, os fatores motivadores e desmotivadores durante a aprendizagem dessa língua, a proximidade desses alunos com a LI e, finalmente, os meios pelos quais eles construíram e constroem o conhecimento da LI.

Para a análise dos questionários, obedecemos à seguinte organização: cada questionário foi classificado com a nomenclatura A1, A2, A3, que corresponde a: Aluno1, Aluno 2, Aluno 3 e, assim, sucessivamente até A18 (aluno 18).

Diante da primeira pergunta do questionário, cujo objetivo era levantar dados sobre a importância do vocabulário de LI para os alunos, obtivemos o seguinte resultado: 9 alunos responderam que sabiam pouco, 7 consideraram saber inglês em um nível médio e apenas 2 responderam que sabiam muito, o que corresponde a:

Gráfico 01 - Quanto os alunos acreditam que sabem o vocabulário da LI.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Gráfico 01 retrata uma disparidade na turma, pois 50% dos alunos afirmaram saber pouco inglês, enquanto 39% correspondentes a outra quase metade da turma, que afirmaram ter um nível de conhecimento médio da língua inglesa. Essa diferença ainda se acentua a partir do percentual de 11%, representado por apenas dois alunos que afirmam saber muito inglês.

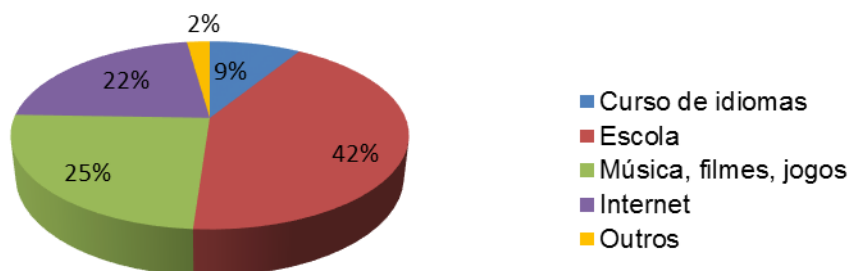
Diante desses dados, percebemos a heterogeneidade na turma em relação ao conhecimento da língua inglesa, o que indica quanto a sala de aula é um espaço de diversidade humana, sobretudo em relação ao conhecimento. Portanto, a partir dessa realidade, percebemos que o ensino homogêneo de LI se torna incoerente, tendo em vista as diferentes necessidades dos alunos. Assim, concordamos com Pimenta e Pinto (2013), que reivindicam uma escola de excelência no que se refere à qualidade e à oferta de um currículo articulado à realidade dos alunos, juntamente com um projeto político-pedagógico construído coletivamente.

Com base nessas primeiras informações obtidas no Gráfico 01, achamos relevante compreender a construção de conhecimento dos alunos sobre a LI – se o conhecimento dos alunos aconteceu no contexto curricular ou extra-curricular.

Para isso, elaboramos o Gráfico 02 com base na segunda pergunta do questionário, sobre os meios pelos quais os alunos aprenderam e aprendem a língua inglesa. A partir disso, obtivemos as seguintes respostas: 1 aluno marcou as opções curso de idiomas, escola, música, internet e outros; 1 aluno marcou curso de idiomas, escola, música e internet; 1 aluno marcou curso de idiomas e escola; 6 alunos marcaram escola, música e internet; 2 alunos marcaram escola e internet; 3 alunos marcaram escola e música; e 4 alunos marcaram apenas a opção escola.

Vejamos o Gráfico 02, que apresenta em porcentagem os seguintes dados quantitativos:

Gráfico 02 - O conhecimento da LI é proveniente de (a).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o Gráfico 02, podemos perceber que as músicas, os filmes, os jogos e a internet são umas das principais ferramentas pelas quais os alunos aprendem e mantêm contato com a língua inglesa. A partir daí, presumimos que a LI seja uma língua próxima para os alunos, como indicam as respostas de A14 e A17 sobre a pergunta 3: “O inglês representa uma língua estranha ou uma língua próxima para você?”

Vejamos o Quadro 06:

Quadro 06- Respostas dos alunos A14 e A17.

Excerto 16

A14: O inglês é uma língua próxima, porque está nas redes tecnológicas. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 03).

Excerto 17

A17: [...] o inglês está presente sempre em nossas vidas. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 03).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nesses excertos, verificamos que a língua inglesa é considerada uma língua próxima dos alunos. Isso demonstra que a difusão do inglês por meio da globalização tornou a LI uma língua presente na sociedade brasileira e no mundo,

conforme afirma Ortiz (2006, p. 27): “Eu diria que no contexto da globalização ele deixa de ser estrangeiro, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo”.

Essa difusão se estende à realidade escolar, na qual a LI representa uma das disciplinas obrigatórias do currículo. A partir dos dados contidos no Gráfico 02, a escola representa quase a metade do gráfico (42%) como um dos meios pelos quais os alunos afirmaram ter aprendido a língua inglesa. Isso demonstra que a escola pública, com todas as suas dificuldades, ainda é referência para os alunos como um lugar possível de aprendizagem. Esses dados produzem um efeito de sentido que desconstrói uma verdade absoluta própria do discurso neoliberal, no qual confere às escolas de idiomas o título de qualidade no ensino/aprendizagem de LE, sobretudo de LI, bem como a única possibilidade de se aprender essa língua.

Essa discussão desperta um olhar crítico sobre a mercantilização da língua inglesa que, alimentada pelo discurso neoliberal de globalização, pregam ensino/aprendizagem de LE em escolas de idiomas como sinônimo de qualidade. No entanto, se analisada a partir de uma concepção não tradicionalista, essa qualidade pode ser questionada, uma vez que o ensino/aprendizagem na maioria dessas instituições é baseado no conhecimento linguístico por meio de técnicas de repetições e substituições de sentenças como os conhecidos *drills*. Na indústria da certificação, expressão utilizada por Ferraz (2015), o fator qualidade não passa de uma estratégia mercantil para atrair a sociedade de consumo. Essa realidade demonstra que no mundo globalizado e industrializado “[...] tem havido priorização da educação para o mercado, em detrimento da formação educativa na escola” (COPE; KALANTZIS, 2000 apud MONTE MÓR, 2006, p. 357). Isso reflete as relações de poder materializadas em um discurso dominante que influencia os modos de vida da sociedade a partir de interesses puramente econômicos e pouco voltados para uma educação formativa e democrática.

Essa lógica do mercado estabelecida na educação é criticada por Bianchetti (2001, p. 112), ao afirmar que “supõe uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade”. Assim, no caso do ensino/aprendizagem de LI os alunos são os clientes, o inglês é o produto, e a escola de idiomas é a empresa. Esta, uma vez responsável por garantir que a mercadoria chegue às mãos do cliente, sistematiza o ensino/aprendizagem. Ferraz (2015) também critica essa concepção neoliberal e propõe a educação de LI focada em aspectos socioculturais direcionados para discussões políticas e econômicas. De acordo com o autor:

[...] defender uma educação de LI focada nos aspectos socioculturais significa também considerar o contexto econômico (classe, poder, acesso) no qual estamos inseridos. Significa questionar, por exemplo, quais as classes sociais possuem (ou não) acesso aos estudos de LI. Por que somente uma pequena parcela da população tem acesso a um ensino de línguas de qualidade? Por que ‘ensino de línguas de qualidade’ significa necessariamente ensino dos centros de línguas privados? (FERRAZ, 2015, p. 48-49, grifo do autor).

A urgência na desconstrução da ideologia neoliberal em relação ao ensino de língua inglesa se justifica na busca por um ensino público reconhecido e de qualidade, uma vez que o discurso neoliberal se apresenta como inoportuno e excludente, acentuando as desigualdades sociais. Portanto, diante do mundo globalizado, onde a LI deixa de ser opção e passa a ser exigência nos currículos profissionais e, sobretudo, nos currículos escolares, o discurso neoliberal sobre o ensino dessa língua se torna ainda mais pernicioso. Isso porque, aqueles que não dispõem de condições financeiras para pagar um curso de idiomas estarão excluídos, pois o ensino de inglês em escolas públicas se naturalizou como ineficaz.

Este pensamento é também reiterado por Grigoletto (2011), quando argumenta que:

Os artigos que se referem ao inglês na escola básica referem-se ao ensino de língua estrangeira na escola de modo comparativo com o ensino nos institutos de idiomas, seja no Brasil seja no Exterior, contrastando a ineficiência, insuficiência e, até mesmo, o total fracasso da escola regular com a eficácia e o sucesso dos institutos (GRIGOLETTO, 2011, p. 309).

Segundo a pesquisadora, a comparação entre o ensino de inglês nas escolas regulares e nas escolas de idiomas produz um efeito de sentido, no qual o ensino/aprendizagem nesses institutos é parâmetro de qualidade. Desse modo, percebemos mais uma vez a ideologia neoliberal materializada por meio de um discurso imperialista, em que o ensino de ILE é idealizado de forma homogênea e padronizada, sem considerar as diferenças cognitivas dos sujeitos aprendizes, nem os diferentes contextos de aprendizagem.

Ainda sobre os dados do Gráfico 02, constatamos, por meio das respostas dos alunos, a grande influência do inglês na sociedade através das mídias. De acordo com os alunos participantes desta pesquisa, as músicas, filmes, jogos e internet são os principais meios pelos quais eles têm contato com a língua inglesa. Músicas, filmes e jogos equivalem a 25% desses meios e a internet equivale a 22%. Somando esses dados estatísticos, temos um percentual de 47%, número que nos leva à conclusão de que as mídias representam quase a metade do gráfico como instrumentos de influência e difusão do inglês, o que se justifica em função da presença em massa desses instrumentos e ferramentas na sociedade.

Antes, por um lado, a proximidade das mídias com a sociedade na difusão do inglês pode ser considerada democrática, pois garante a todos, independentemente da classe social, o contato com uma nova língua/cultura. Por outro lado, a mídia mantém viva a memória discursiva que representa o inglês pelo viés neoliberal em que a língua é representada por meio de discursos hegemônicos e de forma alienadora. Nesse sentido, a sociedade é interpelada a aprender a língua inglesa e, de forma inquestionável se assujeita a esse aprendizado em razão de um discurso dominante, reforçado pela mídia, que impõe a necessidade de falar inglês no mundo globalizado. Esses discursos, uma vez reproduzidos pela mídia, produzem um efeito de verdade que se estabelece em função de um funcionamento parafrástico que regulariza a memória neoliberal sobre o inglês. Essa discussão é colocada por Grigoletto (2011), ao considerar a mídia uma

memória discursiva que tanto pode ser regulada através de um funcionamento parafrástico, em que os sentidos são reiterados, como também pode ser desregulada por meio do esquecimento. Segundo a autora:

Assim a mídia nos faz lembrar, ao transformar determinados fatos em acontecimentos; mas nos faz também esquecer, quando cessa de fazer referências aos mesmos acontecimentos. Como sempre ocorre com a construção de uma memória, ela opera tanto com a lembrança quanto com o esquecimento. A repetição dos mesmos enunciados, das mesmas relações de sentido para a língua inglesa, pela mídia, dita o que deve ser lembrado, ao mesmo tempo em que relega ao esquecimento outros sentidos para o desejo de línguas estrangeiras, obscurecendo outros valores possíveis, mas valores passados, talvez, valores que não despertam atração num mundo cada vez mais ancorado em razões pragmáticas e na perspectiva de ganhos materiais que pautam as escolhas individuais (GRIGOLETTO, 2011, p. 309).

Dessa forma, percebemos que o poder da mídia cristaliza e institucionaliza determinados discursos reproduzindo-os sob efeito de verdade, conforme afirma Orlandi (1988, p. 21): “A sedimentação dos processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade e, o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial e literal”. Baseando-se na visão pecheutiana, é possível afirmar que não existe literalidade, mas sim efeitos de literalidade que evidenciam quanto o jogo da linguagem implica relações de poder e não meramente em uma questão linguística.

As relações de poder estão ligadas aos efeitos de literalidade referentes à episteme de uma época. Para Foucault (1995), as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social de tal forma que as mudanças sociais produzem novas relações de poder. Vejamos que as relações de poder existentes na sociedade contemporânea e globalizada são diferentes das relações de poder das épocas passadas. Ainda segundo Foucault (1995), é por meio da ideologia dominante de uma época que as relações de poder se instauram na sociedade coagindo e disciplinando os sujeitos. Para o filósofo, o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, ou seja, dentre uma variedade de escolhas, os sujeitos são conduzidos a agir com certa conduta

em determinados momentos e contextos. Esse jogo de poder materializa-se nos diversos discursos dominantes, sejam políticos, religiosos, militares ou midiáticos. Tais discursos têm grande influência nos modos de significação do sujeito.

O excerto a seguir (18), é um exemplo da influência do discurso neoliberal de globalização reproduzido incessantemente pelo discurso midiático e que se manifesta nas falas dos alunos. Esse excerto apresenta a resposta do aluno A2 diante da pergunta 04: “Você acha importante aprender inglês no mundo atual?”:

Excerto 18¹⁷

A2: Sim, porque o mercado de trabalho esta pedindo (ao) mundo que os concorrentes falem mais de uma língua. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 04).

Na frase “o mercado de trabalho está pedindo”, verificamos que o aluno reproduz um discurso cristalizado característico da mídia. Isso é perceptível, uma vez que, na fala do estudante, detectamos marcas predominantes de um discurso do gênero anúncio que, por sua vez, é veiculado pelas mídias, como televisão, rádio, internet e jornais. Essa influência dos discursos relativos à opinião pública na tomada de posição do sujeito é discutida por Ortiz (2006, p. 89), ao supor que “os meios de comunicação passam a ter então um papel decisivo, eles propiciariam a distribuição das informações necessárias para a elaboração da opinião particular”. Assim, é preciso ressaltar que os interesses dos meios de comunicação em grandes corporações são muito mais mercadológicos do que libertários.

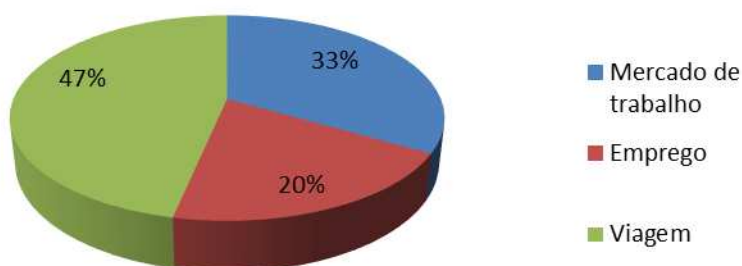
Como prova da influência desse discurso neoliberal no imaginário dos aprendizes de LI, apresentamos o Gráfico 03, que foi elaborado com base na recorrência de palavras (mercado de trabalho, emprego e viagem) usadas pelos alunos em várias respostas do questionário. Assim, dos 18 alunos participantes da pesquisa, 15 faziam

¹⁷ As respostas dos alunos presente nos questionários foram transcritas sem correções, para que fosse mantida a originalidade da escrita dos mesmos.

alusão, em alguma das respostas do questionário, ao mercado de trabalho, ao emprego e a viagens. Tal fato traz a influência do discurso midiático – atravessado de ideologia neoliberal – nas falas dos alunos.

Vejamos o Gráfico 03:

Gráfico 03 – As palavras mais recorrentes nos questionários.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados revelam que, para a maioria dos alunos, a língua inglesa está relacionada à ideia de mercado, fato que materializa a afirmação de Ferraz (2015, p. 52): “As propostas neoliberais para a educação estão atreladas ao mercado e à produção”. Essa reprodução do discurso neoliberal de globalização nas falas dos sujeitos aprendizes de ILE pode ser analisada com base no conceito de interdiscurso de por Pêcheux (2014). Para esse teórico, o interdiscurso consiste em uma memória discursiva que determina os dizeres do sujeito. Nessa concepção, as práticas discursivas, ou seja, os discursos do sujeito são sempre determinados por outros discursos já existentes.

A partir dessa discussão, é possível afirmar que as respostas dos alunos são influenciadas por outros discursos, como, por exemplo, os discursos midiáticos, da escola, entre tantos outros que, atravessados pela ideologia neoliberal, têm como objetivo produzir um efeito de homogeneidade discursiva através da regularização de

uma memória discursiva. Tal fato se torna esclarecedor para que percebamos o caráter hegemônico do discurso neoliberal de globalização.

Esse discurso, enquanto uma construção social e ideológica, uma vez que influencia a discursividade dos alunos, influencia também o processo de construção de identidade dos sujeitos. De acordo com Pêcheux (2014), o modo como o sujeito se constitui na sociedade vai definir suas posições ideológicas que, por sua vez, irão fazer com que o sujeito se filie a determinadas formações discursivas, ou seja, a determinados modos de dizer relativos ao próprio lugar social e ideológico no qual o sujeito está inserido. De acordo com Pêcheux (2014, p. 150), “podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina [...]”. Nesse sentido, a estrutura social e os aparelhos ideológicos do estado determinam a posição ideológica do sujeito. Pêcheux e Fuchs (2010) complementam essa discussão quando trazem o seguinte exemplo:

[...] a formação ideológica religiosa constitui, no modo de produção feudal, a forma da ideologia dominante; ela realiza a ‘interpelação dos indivíduos em sujeito’ através do Aparelho Ideológico do Estado religioso ‘especializado’ nas relações de Deus com os homens, sujeitos de Deus, na forma específica das cerimônias (ofícios, batismos, casamentos e enterros etc...) que sob a figura da religião, intervém, em realidade nas relações jurídicas e na produção econômica, portanto no próprio interior das relações de produção feudais (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 164-165).

A partir da concepção pecheutiana, o sujeito é essencialmente ideológico e histórico, pois os sentidos produzidos em suas práticas discursivas são determinados pelo lugar sócio-histórico no qual esse sujeito está inserido. Isso implica afirmar que a linguagem, uma vez constituída e constituinte do sujeito, só tem sentido porque está inscrita na história.

No contexto da nossa pesquisa, a posição ideológica dos sujeitos alunos de LI é construída em um contexto globalizado, onde predomina o discurso neoliberal no qual a língua inglesa é representada como mercadoria. Essa representação da LI está

relacionada ao discurso capitalista e econômico que perpassa por questões de consumo e valores culturais em que a cultura estadunidense é supervalorizada.

Assim, na tentativa de investigar se essa supervalorização da cultura estrangeira era, de fato, predominante no contexto estudado, formulamos a pergunta 06 do questionário: “O que você acha da cultura norte-americana?”. Diante das respostas obtidas, escolhemos duas que representam as concepções da maioria dos alunos.

Apresentamos as respostas de A14 e A5 no Quadro 07:

Quadro 07- Respostas dos alunos A14 e A5

Excerto 19

A14: A cultura norte-americana é fantástica. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 06).

Excerto 20

A5: Eu admiro muito o seu desenvolvimento, também o mercado de trabalho mais viável, como também a sua cultura tanto musical como artística. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 06).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos, ainda, essa valorização da cultura estrangeira expressa na pergunta 10: “Viajar para os EUA estaria incluído na sua lista de desejos? Por quê?”. A partir de tal pergunta, buscamos compreender quão atrativo são os EUA para os alunos, considerando que só faz parte de uma lista de desejos aquilo que mais se dá valor e importância.

Vejamos o excerto 21 que traz a resposta de A4:

Excerto 21

A4: Sim, pois é um país maravilhoso e encantador. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 10).

Ao relacionarmos as respostas de A4 e A14, percebemos que ambas carregam as marcas da ideologia existente sobre a cultura norte-americana que está associada ao sucesso e à felicidade. Os termos: “fantástica”, “maravilhoso” e “encantador” produzem um efeito de sentido que remete ao deslumbramento dos alunos pelos Estados Unidos e sua cultura. Considerando algumas conversas informais que mantivemos com os alunos antes do início das aulas de inglês, os mesmos afirmaram nunca ter viajado para a os Estados Unidos. Ao relacionarmos tal informação com as respostas dos alunos A14, A5 e A4 constantes nos excertos 19, 20 e 21, podemos inferir que a concepção dos alunos sobre a cultura norte-americana é sustentada por referenciais como: mídia, internet e produções artísticas. Essas, enquanto transmissoras de tal cultura, fantasiam discursos como forma de atrair a sociedade.

Outro exemplo dessa influência cultural no imaginário dos alunos está na resposta de A5, que faz referência ao desenvolvimento, ao mercado de trabalho e à admiração da cultura musical e artística. A partir das repostas de A14, A5 e A4, (excertos 19, 20 e 21), percebemos uma supervalorização da cultura norte-americana que remete ao mito do estrangeiro criticado por Coracini (2007). Esse mito é marcado por uma memória discursiva que consiste no enaltecimento de tudo aquilo que é internacional e advém dos EUA e da Europa. Nesse sentido, alimenta-se uma ideologia em que tudo o que é importado, principalmente no que se refere aos produtos de consumo, é sempre de melhor qualidade e com tecnologia mais avançada do que em qualquer outro lugar do mundo.

Os excertos 22 e 23 também indicam a recorrência da ideologia neoliberal de globalização. Nesses excertos, a lista de desejos dos alunos pode ser relacionada ao sonho americano, conforme mostra o Quadro 08 que traz as repostas dos alunos A1 e A7 diante da pergunta 10: Imagine uma lista de desejos. Viajar para os EUA estaria incluído na sua lista de desejos? Por quê?

Quadro 08- Respostas dos alunos A1 e A7.

Excerto 22

A1: Fazer compras em várias lojas, e ir na Disney. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 10).

Excerto 23

A7: É claro que os EUA está na lista, pois também quero conhecer a Disney. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 10).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O sonho americano habita os desejos de grande parte da população brasileira, que vislumbra viajar para a Disney, conforme exposto nos excertos 22 e 23. Atrelado a esse sonho, está também o desejo de trabalhar em um país desenvolvido como os EUA. Um exemplo disso são os pacotes de intercâmbio, oferecidos por inúmeras empresas, que incluem os trabalhos de *au pair*¹⁸. Neste sentido, é interessante observar que o imaginário de A5 e A6 sobre o inglês é marcado pela ideologia neoliberal, que tem como objetivo apresentar a cultura norte-americana de forma idealizada para atrair a sociedade e incentivar o consumo dos produtos da indústria norte-americana.

Embora saibamos da posição econômica privilegiada dos Estados Unidos e fatores como: boa qualidade de vida, desenvolvimento tecnológico e educacional, entre outros aspectos positivos desse país, precisamos também questionar sobre as representações dos EUA por meio dos diversos discursos, sejam eles políticos, econômicos, culturais, históricos e até religiosos. Diante da velocidade de informações veiculadas no mundo globalizado e tecnológico, estamos suscetíveis ao poder da inércia em que recebemos as informações sem questioná-las. No entanto, tal realidade nos torna

¹⁸O *au pair* é um programa de trabalho remunerado, estudo e intercâmbio cultural nos EUA, com duração mínima de um ano. Regulamentado pelo governo norte-americano, é oferecido apenas a candidatas do sexo feminino entre 18 e 26 anos de idade. A participante mora na casa de uma família americana, tornando-se parte dela, e participará de todas as rotinas e atividades da casa. Disponível em: <www.stb.com.br>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

sujeitos manipuláveis pelas relações de poder e ideologias estabelecidas no mundo contemporâneo.

As discussões críticas devem compor o contexto de ensino/aprendizagem de LI, uma vez que permitem aos sujeitos aprendizes um olhar abrangente e não somente direcionado a uma vertente tendenciosa, como é o caso da ideologia neoliberal. É preciso que sejam promovidas discussões heterogêneas durante o ensino/aprendizagem de LI, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação crítica e cidadã, como propõe os PCN (BRASIL, 1997), as OCEM (BRASIL, 2006) e a própria Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2016).

O excerto 24, que traz a resposta de A16 à pergunta 6, exemplifica um pouco dessa discussão:

Excerto 24

A16: Há pontos positivos e negativos. Positivos: alta e avançada tecnologia; as pessoas são mais educadas. Negativo: alto índice de obesidade, devido aos alimentos enlatados, e os famosos fast-foods. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 6).

Nesse excerto, diferentemente dos anteriores, o aluno apresenta duas concepções distintas. De um lado, ele aborda os pontos positivos da cultura norte-americana e, de outro lado, os pontos negativos, fato que demonstra uma visão mais crítica e reflexiva por parte do aluno.

Outro exemplo desse discurso crítico está no excerto 25. Desta vez, o aluno critica a cultura norte-americana de forma mais acentuada.

Excerto 25:

A18: O problema dos Norte-americanos é que eles são muito consumista e racista. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 6)

A partir da resposta de A18, deparamo-nos com uma crítica em relação à cultura norte-americana. Neste caso, A18 faz menção a uma memória discursiva negativa sobre

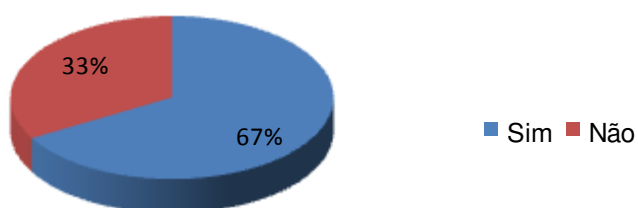
essa cultura, relacionando-a ao racismo e ao consumismo, uma vez referenciados pelo aluno como “o problema dos norte-americanos”.

Assim, percebemos que a crítica de A18 em relação ao racismo é fundamentada na materialidade histórica dos EUA. Embora a conjuntura dos dias atuais remeta a uma série de enfrentamentos contra bandeiras preconceituosas, ainda nos deparamos com o problema do racismo na contemporaneidade. Porém, no caso de países desenvolvidos, a exemplo dos EUA, esse tipo de debate negativo muitas vezes é ofuscado por discursos dominantes, nos quais a cultura norte-americana é sempre representada de forma supervalorizada.

Essa discussão pode ser fundamentada considerando os estudos de Bakhtin (2006) sobre o quanto os signos ideológicos são determinados por índices de poder e, estes estão relacionados à classe dominante, que por sua vez, impede a luta de classes e qualquer conflito que venha a quebrar com o signo monovalente. Embora os índices de valor sejam móveis e heterogêneos, a classe dominante estará sempre na tentativa de estabilizá-los para evitar o conflito entre eles.

Na tentativa de compreender até que ponto o discurso dominante sobre a língua inglesa influencia na construção de identidades dos alunos e, se esse discurso dominante produz algum efeito de desvalorização da língua portuguesa, formulamos a pergunta 11: “Se você pudesse escolher sua língua materna, você trocaria o português pelo inglês?”. A partir dessa pergunta obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 04 - Se você pudesse escolher sua língua materna, você trocaria o português pelo inglês?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do Gráfico 04 apresentam uma disparidade nas respostas dos alunos. De um total de 18, apenas 5 responderam que não trocariam o português pelo inglês. Tal fato nos leva a presumir que a hegemonia da língua inglesa, ditada pelo discurso neoliberal de globalização é tão impactante que influencia o imaginário dos alunos ao produzir um efeito de sentido que subestima o português. Dito de outro modo, a supervalorização da língua inglesa, por meio do discurso neoliberal de globalização, produz um efeito de desvalorização da língua portuguesa no imaginário desses alunos.

Essa comparação entre LM e LI faz sentido, uma vez fundamentada nos estudos de Celada (2007) sobre tal questão. De acordo com a autora, a língua materna é o primeiro símbolo que nos faz sujeito. Assim, essa língua em que o ser humano tem o seu primeiro contato representa a base pela qual o sujeito faz comparações. Naturalmente, as comparações entre LM e LI são inevitáveis diante da massificação do discurso neoliberal de globalização sobre a LI e, principalmente, durante o ensino/aprendizagem de inglês. O excerto 26 é um exemplo dessa discussão. Nele, o aluno compara a LM com a LI de tal forma que supervaloriza o inglês em detrimento do português.

Vejamos:

Excerto 26:

A16: Sim. Acho o Inglês mais bonito de se falar, e menos complicado que o Português. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 11).

Analisamos essas repostas considerando, em primeiro lugar, que a língua é um produto social permeada de ideologia e, em segundo lugar, considerando o pensamento de Coracini (2007, p.152) “a língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente”. A partir desses fundamentos, concluímos que as ideologias defendidas pelos alunos são, na grande maioria, frutos do discurso dominante sobre o

inglês, transmitido pela mídia, pelo mercado de trabalho, pelas instituições educacionais etc. Esse discurso dominante, permeado de ideologia neoliberal, é transmitido como verdade absoluta, influenciando assim, a subjetividade dos alunos no que diz respeito às suas representações sobre a língua inglesa e a cultura norte-americana.

Nesse sentido, percebemos que a representação do inglês como um passaporte para o sucesso se torna motivo para que os alunos desejem ter a língua inglesa como língua materna. Essa representação é expressa também no excerto abaixo:

Excerto 27:

A5: Sim, porque eu considero até mais viável para o futuro. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 11).

Neste caso, o motivo pelo qual A5 escolheria a língua inglesa como língua materna é expresso no trecho: “mais viável para o futuro”. Esse trecho obedece à lógica de uma sentença comparativa, desse modo, se A5 considera o inglês mais viável, essa conclusão só é possível porque existe outra língua que seja menos viável, ou seja, o português. Embora A5 não faça referência à língua portuguesa em sua comparação, essa conclusão é lógica, uma vez que o português corresponde à língua materna do entrevistado.

O quadro a seguir (Quadro 9) traz outros exemplos dessa supervalorização da LI em detrimento da LM nas respostas dos alunos:

Quadro 09 - Respostas dos alunos A7, A12, A2 e A10.

Excerto 28:

A7: [...] Acho uma língua muito bonita. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 11).

Excerto 29:

A12: Eu acho que não, eu acho muito linda esta língua, mas ficaria mesmo com o português. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 11)

Excerto 30:

A2: Sim, porquê eu acho muito bonito o jeito que eles falam. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 11).

Excerto 31:

A10: Sim, pois eu amo a língua inglesa, é bonita, fácil e interessante. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 11).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 09, os quatro excertos explicitam o imaginário construído pelos alunos sobre a língua inglesa. Esta é sempre representada pelos alunos como uma língua linda (excerto 29), bonita (excerto 30), interessante (excerto 31) e sua cultura é fantástica (excerto 19), encantadora (excerto 21). Sobre o efeito de sentido produzido nesses excertos, é possível identificar uma supervalorização e deslumbramento do inglês. Com base nessa percepção, concordamos com Ortiz (2006, p. 17), quando explica que “os linguistas nos ensinam que toda linguagem é capaz de exprimir em conceitos a experiência humana, assim, nenhuma delas é superior às outras”. Este pensamento se torna esclarecedor, pois reitera a necessidade de romper com o imperialismo linguístico imposto pelo discurso neoliberal de globalização, bem como as representações que enaltecem o inglês em detrimento de outras línguas.

Ainda no que se refere às representações da língua inglesa, percebemos também marcas do imperialismo linguístico do inglês nas respostas de A2 sobre a pergunta 05: “Você tem algum objetivo/propósito para aprender inglês?”; e de A17 sobre a pergunta 04: “Você acha importante aprender inglês no mundo atual?”.

Quadro 10- Respostas dos alunos A2 e A17.

Excerto 32:

A2: [...] porque quero viajar pelo mundo e para isso tenho que aprender a falar fluentemente o inglês (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 05).

Excerto 33:

A17: [...] é importante aprender o idioma, pois no mercado de trabalho é essencial dominá-lo. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 04).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme discutimos na categoria anterior, os discursos que permeiam a sala de aula estão sempre relacionados à necessidade de dominação da língua inglesa por meio do conhecimento linguístico. Os excertos 32 e 33 demonstram a reprodução do discurso neoliberal cujo objetivo é persuadir a sociedade sobre a importância de ser fluente e dominar a LI. A resposta do aluno A2 nos remete a ideia de que o mundo é inglês. Nesse sentido, observamos a supervalorização do inglês em detrimento às outras línguas, que por muitas vezes são representadas de forma genérica. A ênfase na normatização da língua e no uso do inglês padrão demonstra um discurso hegemônico sobre a LI, mas que é reproduzido e legitimado na sociedade enquanto discurso democrático e de inclusão. Essa forma de dominação da língua inglesa é denominada por Ortiz (2006, p. 19) de “hegemonia travestida de verdade linguística”.

O excerto 34 retrata essa influência da ideologia neoliberal nos propósitos dos alunos em aprender inglês:

Excerto 34:

A5: Sim, para ter outra língua fluente e para minha profissão. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 05).

Essa memória discursiva, marcada pela ideologia neoliberal e reforçada pelo discurso de globalização, influencia a subjetividade dos alunos, direcionando-os para propósitos utilitaristas, como o de saber inglês em função apenas de uma exigência feita pelo mercado de trabalho. No entanto, é importante considerar que a sala de aula não deve se pautar apenas no ensino/aprendizagem de uma língua pelo seu código linguístico. O ensino/aprendizagem de uma LE, a exemplo da LI deve conceber a língua

como instrumento de ressignificação do sujeito, permitindo assim a construção de um sujeito da diversidade.

Diante de tais críticas, é preciso esclarecer que não desconsideramos a importância do inglês para o mercado de trabalho. No entanto, acreditamos que o ensino/aprendizagem de uma língua pode envolver questões mais amplas, de cunho sócio-histórico, na construção do conhecimento do sujeito. Assim, o ensino/aprendizagem da língua inglesa pode se tornar mais interessante e significativo. Do contrário, a aprendizagem da língua se torna um processo mecânico e obrigatório, como exposto no excerto 35.

Excerto 35:

A7: Sim, pois quero conhecer a Europa e também os EUA. E para isso, sou meio que obrigada a aprender. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 05).

Nesse excerto, percebemos que a aluna se sente obrigada a aprender a LI, pois deseja viajar para a Europa e os EUA. Tal excerto retrata a reprodução de um discurso imperialista e impositivo em que o inglês é representado como a única língua necessária para viagens internacionais. No entanto, a reprodução dessa memória discursiva pode ser desconstruída se considerarmos o fato da língua espanhola ser tão falada quanto a língua inglesa em cidades dos EUA a exemplo de Miami e, sobretudo na Espanha, país localizado na Europa. Outro exemplo desse sentimento de obrigação em aprender a LI apenas em função dos ditames do discurso neoliberal de globalização está exposto no próximo excerto:

Excerto 36:

A8: Sim e não, só para saber mesmo a falar. (Transcrição do questionário aplicado com os alunos - resposta da pergunta 05).

As respostas de A8 e A7 retratam um efeito de sentido de colonização, pois os alunos sentem-se obrigados a aprender a língua inglesa para que não sejam excluídos da sociedade. No excerto 36, o aluno A8 não manifesta motivação alguma para aprender inglês. Tal fato comprova o assujeitamento de A8 e A7 ao ocuparem a posição de falantes da língua inglesa diante das relações de poder estabelecidas pelo contexto neoliberal de globalização. Nesse sentido, o discurso dominante da globalização interpela a sociedade brasileira a se inserir na formação discursiva de ideologia neoliberal que postula a necessidade de aprender a língua inglesa para viajar para o exterior, para inserção no mercado de trabalho, ascensão profissional ou para realização de provas nacionais, como o ENEM, entre vários outros propósitos voltados para os interesses mercantis.

Concordamos com Ferraz (2015), ao considerar que a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira não está somente em concorrer a uma vaga de emprego. É preciso desconfigurar um ensino/aprendizagem de LI voltado apenas para propósitos mercantis e compreender que, no contexto das escolas regulares, a construção de conhecimento da língua inglesa deve acontecer de forma heterogênea, contemplando não apenas um aspecto da língua, mas compreendendo essa como uma rede de fatores sociais, culturais e políticos. Sob essa ótica, a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita um diálogo intercultural que envolve a construção e a reconstrução do conhecimento de tal maneira que é possível refletir por meio da cultura do outro a sociedade na qual estamos inseridos e seus sistemas de valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo globalizado, no qual o conhecimento de inglês tem sido requisito para o mercado de trabalho, para a comunicação com pessoas de outros países e, para a educação básica, o ensino de língua inglesa, ainda é um grande desafio, sobretudo, no contexto das escolas públicas brasileiras. Alguns fatores chamam-nos a atenção: em primeiro lugar, deparamo-nos com o paradoxo de uma língua que é próxima e, ao mesmo tempo, distante da realidade dos estudantes. Próxima, pois a LI está presente nas canções, nos videogames, na internet, entre tantos outros recursos e ferramentas utilizadas por esses jovens no dia a dia. No entanto, em sala de aula, a LI se torna uma língua distante dos alunos, pois os propósitos para aprender a LI não se enquadram no contexto real de vida desses sujeitos. Em segundo lugar, percebemos a incoerência de uma língua exigida nos currículos escolares, porém marcada por um ensino deficitário e excludente. Em terceiro lugar, o ensino/aprendizagem de LI reproduz o discurso neoliberal no qual o inglês é representado enquanto mercadoria para fins utilitaristas. A partir dessa representação, a LI é comercializada de forma, muitas vezes, instrumentalizada para atender às necessidades de uma sociedade imediatista e consumista. Nesse contexto não há espaço para uma abordagem cultural crítica e reflexiva. Por último, verificamos a naturalização da transferência de responsabilidade do ensino público de qualidade para as escolas particulares de idiomas, uma vez que essas são consideradas parâmetros de eficiência no ensino/aprendizagem de LI entre outras línguas estrangeiras.

A representação do inglês enquanto *commodity* – mercadoria – reforça a concepção dessa língua enquanto instrumento de desigualdades, bem como uma moeda de troca que beneficia os mais favorecidos e exclui aqueles que o sistema priva de oportunidades. Nessa perspectiva, a LI perde seu caráter formativo e de inclusão, uma vez que seu ensino/aprendizagem se detém apenas à língua pela sua estrutura,

ofuscando, assim, a sua materialidade histórica, seus aspectos sociais, políticos e culturais.

Ao relacionarmos esses fatos com nosso estudo em análise, pudemos perceber a influência da ideologia neoliberal de globalização nas representações de língua inglesa tanto da professora quanto dos alunos – sujeitos da pesquisa. Embora nosso estudo tenha sido realizado em um contexto específico, com desafios predominantes daquela realidade, verificamos que o ensino de LI no local estudado reflete o ensino de LI em nosso país, isso porque acreditamos que a escola reflete a nossa sociedade. Nas aulas observadas, a língua inglesa está sempre associada ao sucesso, à felicidade e à admiração. Além disso, o foco no ensino/aprendizagem dessa língua está nas suas estruturas gramaticais, expostas, muitas vezes, de forma descontextualizada da realidade dos alunos. Isso comprova que as representações de LI do contexto estudado estão relacionadas às representações coletivas de discursos dominantes, como é o caso do discurso neoliberal de globalização.

Ainda diante de nossas análises, pudemos responder às três perguntas norteadoras da pesquisa, a saber: 1) Qual a importância atribuída à língua inglesa pela professora e pelos alunos?; 2) Até que ponto essa língua estrangeira é de fato uma língua estranha para os alunos?; 3) De que forma as representações sobre a língua inglesa, idealizadas pelo discurso neoliberal de globalização, são motivadoras ou desmotivadoras para o seu ensino/aprendizagem?.

No que diz respeito à primeira pergunta, verificamos que a grande importância atribuída a LI para os alunos e para a professora da pesquisa é resultado de um discurso dominante – discurso de globalização que interpela a sociedade brasileira a se inscrever em uma formação discursiva determinada pela ideologia neoliberal, na qual postula a LI como essencial, benéfica e a mais importante no mundo globalizado. Desse modo, o ensino/aprendizagem de LI baseia-se em discursos cristalizados reproduzidos em sala de aula como verdades absolutas. Todavia, diante do contexto pós-moderno, caracterizado

por Hall (2000), pela heterogeneidade e fragmentação do sujeito, conceber os discursos a partir de verdades inquestionáveis torna-se incoerente, pois, em virtude da velocidade e das constantes mudanças do mundo globalizado, os sujeitos estão suscetíveis a transformações, o que não é diferente em relação aos discursos que os perpassam.

Em relação à segunda pergunta, foi possível compreender que a língua inglesa está presente de forma muito naturalizada no cotidiano dos alunos através de canções, filmes/séries, internet e jogos. O que significa, por um lado, que a LI é acessível e inclusiva a partir do seu uso social. No entanto, por outro lado, percebemos que a LI no contexto escolar, enquanto disciplina curricular e com propósitos utilitaristas dissociados da realidade dos alunos, representa uma língua estranha para os referidos sujeitos, tornando a LI um instrumento de exclusão.

Por fim, quanto à terceira pergunta, percebemos que as representações da língua inglesa, idealizadas pelo discurso neoliberal de globalização, alimentam nos alunos o sonho de viajar para os EUA, de entender o significado das canções internacionais e os fazem reconhecer a importância de aprender a LI para o mercado de trabalho. Esses propósitos, enfatizados tanto pela professora quanto pelos alunos durante as aulas, foram considerados motivadores para o ensino/aprendizagem de LI. No entanto, percebemos ainda que essa motivação estava muito mais relacionada ao ensino/aprendizagem de LI em escolas de idiomas do que propriamente ao contexto da escola regular. Desse modo, verificamos uma ambivalência nos sentimentos ora de motivação, ora de desmotivação para o ensino/aprendizagem de LI, tanto da professora quanto dos alunos. Em muitos momentos das aulas, os alunos demonstravam desmotivação, ao passo que, nas conversas informais e no questionário, a motivação em aprender inglês era expressa, sobretudo, quando se tratava do ensino/aprendizagem em escolas de idiomas. Essas concepções sobre as escolas regulares e escolas de idiomas demonstram a forte influência do discurso neoliberal de globalização no imaginário dos sujeitos da pesquisa.

Diante dessas questões, nossas considerações consistem no entendimento de que é preciso ressignificar o ensino/aprendizagem de LI para além de um ideal voltado, exclusivamente, para o mercado de trabalho e entender a importância dessa língua não apenas pelo seu conhecimento linguístico, mas sim, a partir de uma concepção formativa que considere a LI um instrumento de ressignificação do sujeito, possibilitando olhares múltiplos, bem como novas formas de ver e perceber o mundo. Nesse sentido, entendemos que o fator inclusão no ensino/aprendizagem de LI só é possível a partir da promoção de momentos críticos e reflexivos que problematizem os valores dos sujeitos-alunos com base no conflito/comparação entre a historicidade das culturas brasileira e norte-americana. Dessa forma, é possível desenvolver um ensino/aprendizagem em que os alunos entendam as causas e os fatores pelos quais os diferenciam da cultura do outro. Assim, diante das transformações vividas na contemporaneidade, é por meio desses momentos de reflexão e de criticidade que são produzidos discursos capazes de desconstruir ideologias dominantes, como é o caso da ideologia neoliberal, compreendendo que a aprendizagem da língua inglesa não significa a subserviência à cultura norte-americana.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sohie; DESJEUX, Sominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. *Os métodos qualitativos*. Trad. Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANAC. Boletim Informativo: *Transporte Aéreo Internacional Brasil-EUA 2015*. Disponível em <http://www.anac.gov.br/A_Anac/internacional/publicacoes/d-boletins-informativos/boletim-brasil-eua-2015-gam.pdf> Acesso em 18 de maio de 2017. Publicado em março de 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª Edição, Hucitec-2006. Capítulos 1 e 2: Estudo das ideologias e filosofia da linguagem; Relação entre infra-estrutura e as superestruturas; p. 29-46.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> acesso em junho de 2016.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <file:///c:/users/notbook/desktop/documentos%20parametrizadores%20educação%20básica/ldb_5ed.pdf> acesso em junho de 2016.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> acesso em junho de 2016.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª Ed. São Paulo, 2015.

CELADA, Maria Tereza. *Língua materna / língua estrangeira. Um equívoco que provoca interpretação*. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. *Análise do no Brasil mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

CHOMSKY, N.. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad. Lúcia Lobato. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

COELHO, Hilda S. H. "É possível aprender inglês na escola?" *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____. *Identidade & discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. *A celebração do outro na constituição da identidade*. Revista Organon, v. 17, n. 35, 2003. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30024>> Acesso em abril de 2017.

COSTA, Marco Antônio Margarido. *Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. 231p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde11092008-175900/>>

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Revista Inisinos, Calidoscópio. Vol. 5. N.1.p. 5-14. jan/abril 2007. Disponível em <[file:///C:/Users/NOTBOOK/Downloads/5616-17528-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/NOTBOOK/Downloads/5616-17528-1-SM%20(3).pdf)> acesso em maio de 2016.

DIAS, Maurício. *Sociedade brasileira de cultura inglesa*. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. 1ª Edição. Curitiba: editora CRV, 2015.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. Michel Foucault, *uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª Edição. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Editora Vozes, 1987; 1999.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. 4ª Tiragem. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999; 2005.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 117-130.

GRIGOLETTO, Marisa. Inglês a linguagem dos negócios. Revista EntreLivros. Ano I, nº4. Dueto, 1997.

_____. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: *Práticas identitárias: língua e discurso*. MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa. (Orgs.). São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Língua Inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). *Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *A identidade cultural da pós- modernidade*. 10ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2005.

JARETA, Gabriel. *Por que o ensino do inglês não decola no Brasil?* Disponível em <<http://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>> acesso em 12 de março de 2017. Publicado em 4 de novembro de 2015.

KRASHEN, Stephen D.; TERREL, Tracy D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall International, 1988.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: _____; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LEFFA, VILSON. 'O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional'. Revista Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES, Moita Luiz Paulo. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos*. UFRJ. D.E.L.T.A, 24:2, 2008. (309-340).

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramento, globalização e cidadania*. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. *O Professor é um Profissional? Verdade de Gregos e de Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. 187p. Disponível em <www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2015/04/Rosa-M-S-Medeiros.pdf>.

MIRANDA, Débora Fernandes de. *Parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira: leitura articulada e percepções de professores*. Dissertação (mestre). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2005.

MONTE MÓR, W. A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras.

Crop: Revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de Letras Modernas/FFLCH/USP. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006, n11, p. 347-361.

_____. *Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras*. R. Let. & Let. Uberlândia-MG. v.26, n.2, p. 469-476, jul.|dez. 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORLANDI, EniPulcinelle. *Discurso e leitura*. Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: _____. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet; Tony Hak (orgs.). Tradução Bethania S. Mariani et al. 4ª ed. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 2010. Pg. 59-106.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: _____. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet; Tony Hak (orgs.). Tradução Bethania S. Mariani et al. 4ª ed. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 2010. Pg. 159-189.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PRETTI, D. (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. (Projetos paralelos, v.3).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). *A Geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

SAUSSURE, F.. *Curso de linguística geral*. Trad.: Antônio Chelini. Ed. 27. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERER, Amanda; MORALES, Gladys; LECLERQ, Helène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, Maria José. *Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. p. 23-35.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo - leitura - escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Tomaz (org). A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Transcrição da aula do dia 13 de abril de 2016
(gravação de 20 min. de uma aula típica de 50 min.)

- P: (incompreensível) Como é que faz aqui para colocar na forma interrogativa?
 A1: É:.....
 P: o que é que ta faltando aqui?
 A1: (incompreensível)
 P: muito bem..... certo....
 P: ta vendo aqui..... é só colocar o verbo na frente do sujeito e a interrogação.... lembre-se da interrogação.... se é uma forma interrogativa tem que ter o que? uma interrogação né?
 A2: (incompreensível)
 P: PRONTO:..... vamos lá.... prestar atenção...
 A3: (incompreensível)
 P: é revisão...
 A3: (incompreensível) é revisão da prova...
 P: isso mesmo... isso é difícil minha gente?
 A3: NÃO
 P: (incompreensível) Inglês não é difícil... é difícil?
 A3: É NÃO:;;
 P: (incompreensível) colocar na forma logo negativa né... quem quiser copiar....mas vocês já tem isso no caderno.... já copiei.... né? entenderam né.... a forma interrogativa? é só inverter.... coloca o verbo na frente do sujeito.... e lembre da interrogação... e lógico.... se é forma interrogativa.... tem que ter....interrogação...
 A3: gente..... eu acho que pela primeira vez na minha vida eu vou acertar uma prova de inglês...
 P: como é?
 A3: pela primeira vez na minha vida eu vou tirar uma nota boa na prova de inglês...
 P: coisa boa...
 A3: porque finalmente alguém me ensinou
 P: aprendeu o verbo to be?
 A3: uhum
 P: graças a Deus!!! tem gente copiando? eu vou dar um minutinho
 [ruídos]
 P: prontinho? posso apagar?
 Alunos em uníssono: PODE:.....
 P: Sim...uma coisinha.... se é pergunta vai ter....uma resposta.... né? como é que ficaria....Am I a Teacher? como é que ficaria a resposta?
 A4: É o que professora?
 P: Oh..... isso aqui é uma pergunta: Am I a teacher? eu sou uma professora? se for sim como é que ficaria?
 A5: yes I am...
 P: se for não?
 A5: no I am...
 A6: no.... I not
 P: como?
 A6: no.... I not.... no.... I don't...
 P: não... aqui é o verbo.....
 A6: I am
 P: verbo to be né? então vai ser.... no.... I am not... Por que não don't? porque é o verbo auxiliar Do... Aqui temos o verbo to be.... se fosse o verbo do.... verbo auxiliar do.... aí seria don't... I don't né? I don't...

- A4: professora porque é I am not e não I don't?
P: porque é a forma negativa
A7: (incompreensível)
P: posso apagar?
A3: É de marcar professora.... a prova?
P: (incompreensível) I am not.... I'm not porque contrai... a resposta é dessa forma... no.... I am not... vamos lá... Forma negativa pra a gente encerrar... certo... oh..... no... I am not... agora vamos para a forma negativa e encerrar verbo to be né... Sei que vocês não aguentam mais..... já viram desde o fundamental...
A7: desde a quinta série...
(ruídos)
A3: vai professora.... vai responder...
P: pronto... como é que ficaria? (incompreensível) I'm not ou I am not... Uma correção... eu digo assim: Am I a teacher? Né? A resposta : tem algo aqui que eu (incompreensível) yes.... não se usa da forma contraída tá? yes.... I am... não se usa Yes..... I'm... A forma contraída não se usa.... tá... Usa-se da forma normal..... quando é uma resposta... não se usa: yes.... I'm... usa yes..... I am...
[ruídos]
P: como é que ficaria aqui?
A5: you are
P: you are.... muito bem...
A8: na forma negativa..... a senhora só abrevia é? não entendi.... pera aí...
P: não..... pode se usar tanto nessa forma como nessa outra.... não tem problema...
A8: (incompreensível)
P: porque geralmente nos textos.... vocês vão encontrar na forma abreviada... Por isso que é bom aprender das duas formas... O que é you aren't? É you are..... mais o not... Só que ele tá na forma contraída... Porque vai que você vê isso em um texto... Oh se você vê isso aqui em um texto.... você aprendeu só dessa forma..... se depara com um texto dessa forma.... talvez você nem leia... Alguém pode confundir..... né?
A8: (incompreensível)
P: não..... se alguém aprender só da forma sem ser abreviada.... nunca viu na forma.... não pera aí..... calma.... você aprendeu somente desta forma.... sem ser abreviada.... aí você se depara com um texto dessa forma.... aí você vai se confundir...
A3: vai achar que tá errado
P: vai achar que tá errado..... pensar.....sei lá que seja outra palavra..... entendeu? por isso que é bom aprender das duas formas..... porque quando começar a leitura de texto podem encontrar as duas formas... e se não souber das duas formas..... na hora de ler e interpretar o texto pode se confundir...
P: é a mesma coisa he isn't..... e he is not..... certo? (incompreensível)... na forma contraída... ficaria she isn't ou she is not... oh..... os verbos que acompanham na negativaois sempre vai ser a mesma forma..... he is..... she is..... it is: sempre vai ser o isn't... (incompreensível) terminou em he vai ser he isn't... pega o pronome..... o sujeito e coloca o isn't... agora os que terminarem em are: you are.... we are e they are..... vai colocar o aren't ou o are not... We are..... num termina em are..... então vai ser we aren't...
A8: professora..... ao pronunciar muda também não? (incompreensível)
P: oh.... we aren't.... we are not... We are not.... we aren't...muda sim a pronuncia... (incompreensível) o que vai mudar aqui é só o sujeito..... o pronome.... certo? temos aqui na forma abreviada e sem ser abreviada... sabendo os sujeitos.... quem são os sujeitos? sabendo os pronomes pessoais..... eu tu ele.... ela..... nós vós..... eles em inglês é: I... he she.... it we you they certo aí complementa com o verbo... o único verbo diferente é o Am..... o restante é igual Is..... is is e o restante are are.... are... (incompreensível)
A4: professora..... só o I que fica com Am né?
P: é só o AM..... mas o restante (incompreensível) sabendo os pronomes e o verbo to be (incompreensível) tão entendendo..... tá facilitando agora? melhorou?

APÊNDICE B

Transcrição da aula do dia 12 de maio de 2016
(gravação de 10 min.32s de uma aula típica de 50 min)

- P: (incompreensível) para completar as frases do exemplo... isso é a primeira questão... Então para ser um bom aluno...
- A1: mulher... posso ir ao banheiro?
- P: aí tem o exemplo aí...Para ser um bom aluno de língua você tem que ter coragem e experimentar...
- A2: tem que ter é paciência
- P: para ser um bom aluno de língua você tem que ter a coragem de experimentar e assumir riscos... aí você ia sublinhar que verbo? have ou has? No exemplo está has não é isso? has é o que? é o verbo have na terceira pessoa do singular... ((silêncio absoluto)) estão compreendendo? olá... tem alguém aí?? isso é só uma revisão do que vocês viram com ...eu trouxe um vídeo na aula passada no data show... para não ficar uma coisa maçante... eu escrevendo tudo denovo outra vez... e agora o exercício é para a gente botar em prática né? Pra fazer a prova... Então vamos tentar a letra b... o bom aluno de línguas... é try ou é tries? e aí?
- A3: não to entendendo nada ((voz baixa))
- A4: eu também não to entendendo nada ((voz baixa))
- P: ele tenta experimentar estratégias diferentes para aprender um vocabulário... qual é a palavra... qual é o verbo que eu vou sublinhar? como? o primeiro ou o segundo?
- A5: o primeiro
- P: porque se eu sublinhar o primeiro vai ficar assim: o bom aluno de línguas 'tentar' diferentes estratégias para aprender um vocabulário... é o segundo... porque é a terceira pessoa do singular... ta dizendo lá em cima sublinhe as formas verbais na terceira pessoa do singular... então vocês vão sublinhar : experimentar diferentes estratégias para aprender um vocabulário... letra c... temos aí o bom aluno de línguas... qual que a gente vai sublinhar na terceira pessoa do singular?
- A5: (incompreensível)
- P: vai para comunicação e precisão... não é vá... que é go... certo... letra d... um bom aluno de línguas... qual é o que a gente vai sublinhar?
- A5: looks
- P: looks né? procurar oportunidades para aprender dentro e fora de sala de aula... certo? então... isso são as mudanças verbais na terceira pessoa do singular... na segunda... vocês conseguiram fazer a primeira... vão apenas completar este quadro... certo? as regras da terceira pessoa do singular... maioria dos verbos nós acrescentamos S... tem aqui... aí você ia colocar things... verbos terminados em O... S... Z... X... SH e CH... nos acrescentamos ES... aí você ia lá...certo... e tinha o exemplo dos outros né? Aqui... verbos terminados em consoantes mais y... você tira o y e acrescenta IES... Tem aqui: estudie e tem tries... e uma exceção que é have vai ser has... certo? e aqui... é só usar o presente simples para completar as sentenças abaixo... em 1903 (incompreensível)... e aí... a gente vai colocar esse verbo com alguma modificação na terceira pessoa sim ou não?
- A5: sim
- P: inventou o giz de cera...
- A5: não...
- P: não né? porque aqui tem duas pessoas... (incompreensível) e aqui? em 1921 surgiu a primeira [incompreensível] m nós vamos mudar o verbo? sim ou não? esse muda né? terceira pessoa...
- A5: (incompreensível)
- P: porque aqui artificial é como se fosse ele... ela... terceira pessoa... Pronto... olha só... nos vamos ali para o laboratório para fazer a revisão do verbo to be...
- A3: de novo?
- A4: não mulher de novo não...

- P: mas é através de uma música... é uma revisão que a gente tem pra fazer...
- A4: não dá tempo não
- P: dá não?
- A4: 30 minutos só professora... to brincando professora
- P: eu tentei (incompreensível) deveria ser a música que vocês gostam... mas eu peguei uma que é bem conhecida... de Adele...
- A4: música? qual a música?
- P: set fire to the rain
- A4: é boa essa... eu gosto dessa música...

APÊNDICE C

Transcrição da aula do dia 19 de maio
(gravação de 27 min.46seg de uma aula típica de 50 minutos)

- P: olha o verbo to be vocês viram no primeiro bimestre... quem chegou agora? foi Thais? o verbo to be existe o que? nas três formas... presta atenção principalmente quem vai pra recuperação... todo mundo tá com as provas?
na primeira questão tem uma charge né? aí nessa primeira questão... sobre a charge acima podemos afirmar que a mulher... letra A ela está dormindo... letra B ela decide comprar uma cama nova... letra C ela não está feliz com sua vida profissional ... letra D ela decide comprar um computador novo... primeira questão a resposta é a letra C... certo?
- P: vocês tem que aprender a interpretar essas frases... essas coisinhas assim que cai muito em ENEM ...certo? cai textos... cai charges... enfim essas tirinhas... certo? tem que observar bastante... no número dois... pela figura... No número dois pela figura podemos dizer que work significa o que? letra a... lar... letra b... trabalho... letra c... festa... letra d... tristeza... letra e... descanso... quer dizer o que? trabalho né? work quer dizer trabalho... ou o verbo trabalhar... no número 3... oh pessoal que vai pra recuperação vai cair essas questões assim... Marque a alternativa correta do verbo to be na forma negativa... na letra A tem assim: I isn't happy... Isso tá certo?
- A1: SIM
- A2: acho que tá
- P: gente... como é o verbo to be? É... I is... I are ou I am?
- A2: I am
- P: I am... né? I'm ou I am... então ficaria o que? I am not happy... não é isso aqui minha gente? não precisava saber a tradução da frase... eu não sei o que é isso... o que é isso... mas se você soubesse o verbo to be... você saberia... né? escolher a questão correta... né? então isso aqui está errado porque seria o que? I am not happy ou I'm not happy certo... e não: I isn't... não existe I isn't... como é que vocês vão fazer essa prova? Pega a conjugação do verbo to be... e observa como é... I am... ou I are ou I is... I am... na letra B... she aren't Japanese... como é que se conjuga o she? she are?
- A1: não... she is...
- P: isso aqui tá certo?
- A1: não
- P: na forma negativa seria...she is not... certo? que é a forma negativa... eu não sei a tradução disso.....não tem problema... porque aqui na questão pede pra marcar a alternativa correta do verbo to be... então presta atenção no verbo to be... certo? mesmo não sabendo a tradução disso aqui (incompreensível) então essa questão da letra B está errada... porque não é she aren't... é she isn't... é só saber o verbo to be... né... I am you are... she is... tem tudo aí no caderninho de vocês... como a prova vai ser pesquisada é só observar como é que se conjuga o verbo to be... olha no caderninho... como é que tá... vocês que ficaram em recuperação tem o assunto no caderno?
- A: (incompreensível)
- P: é bom ter né? Só não pode pesquisar do vizinho... mas do caderno pode...
- A: (incompreensível)
- P: ...oh na letra C tem: you isn't a teacher... como é que se conjuga o you
- A1: you are
- P: não é you is... nem you am... é you are... então aqui estaria...
- A1: professora a tradução de you are é você é ou você está?
- P: é... o verbo to be significa é ou estar...
- A1: estar né?
- P: é vai depender da frase... você está uma professora? não né? seria: você é uma professora ou professor... certo? vai depender do contexto da frase... certo? aí você vai

ver... se é ou estar... só que é um verbo que tem dois sentidos: é ou estar... you aren't a teacher... essa seria a resposta correta... você não é um professor ou uma professora... porque em inglês... teacher pode ser professor como professora... ta vendo como inglês é simplificado? precisa nem dizer professor... professora... não tem esse negocio de gênero aqui não... né? ... vocês sabem o que é children?

A1: crianças

P: no plural... muito bem... porque no singular é?

A1: child

P: child... child e children... é diferente e muda a pronuncia tá... oh... observe que isso aqui é um plural irregular... ta certo? porque ele vai mudar a forma da escrita... a gente vai ver depois isso como vai para o plural... certo?... [...] vamos prestar atenção aqui no verbo to be... [...] vocês vão observar o que aqui? a conjugação do verbo... não sei o que é isso?... não tem problema... eu vou pedir pra observar o que? o verbo to be... tá bom? [...]

A3: (incompreensível)

P: na letra e... we aren't teenagers... oh... nós não somos adolescentes... teenagers...

A1: como é que se diz jovem?

P: young... young jovens e teenagers adolescentes... certo... oh... we are teenagers... está correto? então vai ser a letra e... isso é na forma negativa (incompreensível)... aprendam quem são os sujeitos I... you... he... she... it... we ... you de novo e they [...] na quarta questão tem assim: Is she American? Isso é uma pergunta?

A1: é:::...

P: ela esta correta? tá né? porque o complemento de she é is... e o verbo esta na frente do sujeito... o sujeito é she... o verbo é is... o restante da frase mais a interrogação... certo? é só inverter... verbo... sujeito... resto da frase e interrogação...

A4: VERBO... SUJEITO... RESTANTE DA FRASE E INTERROGAÇÃO...

P: né... she is... ela é ou ela esta? na forma interrogativa eu vou inverter... sempre vai ser assim: verbo na frente do sujeito... restinho da frase e interrogação... certo? estão entendendo? ... verbinho na frente do sujeito... resto da frase e interrogação...

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pergunta 1- No questionário ao falar sobre o que lhe motivou a escolher o curso de Letras em LI, você fala que foi em função do seu amor por esse idioma. Você poderia explicar mais um pouco sobre esse sentimento pela a LI e como ele se construiu?

P: Foi mais a partir da minha adolescência aquelas bandas internacionais eu fui éh:::.... naquele tempo era backstreetboys... spyce girls... aí isso foi o que me motivou a entender o que eles tavam né:::.. falando né... Eu:::.. foi a curiosidade de saber..... assim como eu gostava dessas bandas... mas eu ouvia a/as músicas em inglês... mas não entendia né... realmente o que eles tavam falando... aí foi a partir daí que eu tomei o gosto de começar a estudar realmente o inglês por minha conta própria... não foi fazendo cursinho nem nada. Aí depois... futuramente foi que eu fiz um cursinho de inglês... mas o que me motivou mesmo foi na minha adolescência... essas músicas... essas bandas internacionais né...

E: Aí esse amor foi se construindo a partir disso? Do:::.. dessa afetividade com a música?

P: É:::.... com a música

E: E hoje esse amor tá relacionado ao que mais?

P: Só... na verdade....por/por opção mesmo né... e na verdade o curso que eu queria era outro... então foi segunda opção mesmo..... não foi algo assim primeira opção vou lá fazer letras estudar inglês não... foi uma segunda opção.

E: Qual era o curso que você queria?

P: Era... não eu:::.... eu fiz um curso técnico de aeromoça... comissária de vôo... foi ((risos)) mas é uma carreira muito instável... não tem estabilidade... e aí... passou aquela vontade aquele sonho... e eu fiz o curso... passei por entrevistas..... mas... eu vi que era algo instável... eu tinha que procurar estabilidade. Então foi por isso que eu busquei fazer o curso de letras inglês foi o que... e o inglês foi o que me motivou por conta do curso de comissária que exige né... outra língua estrangeira.

Pergunta 2 - No questionário você fala que se considera uma boa profissional, pois procura fazer o seu melhor mesmo diante das dificuldades enfrentadas no ensino das escolas públicas. Você poderia citar algumas dessas dificuldades?

P: É:::.... eu acho que a maior dificuldade é recursos né... porque a gente em escola pública... nós não temos muitos recursos né.... éh:::.... tem que usar.... geralmente era o quadro e o giz mesmo... material é muito fraco... muito pouco... e essa é a maior dificuldade.... E também... éh:::.... vem alunos desestimulados... é diferente de uma escola particular... Os alunos das escolas públicas a maioria são desestimulados... né... Tem aqueles que realmente gostam de/de estudar... que gostam da língua inglesa... mas geralmente são poucos né.... O que eu vi no meu dia a dia no meu.... na minha.... nesse pouco tempo que eu dou aula... num... eles são alunos desestimulados mas eu também acho que é por conta de recursos financeiros né também..... éh:::.... são alunos necessitados né... então... isso também prejudica o ensino/aprendizagem deles né...

Pergunta 3- E o que seria fazer o seu melhor como professora?

P:As vezes eu trago material próprio de casa, né.... Eu procuro buscar...assim estimular os alunos... que eles mais gostam né.... Músicas....geralmente aluno gosta realmente é de música em inglês, então eu procuro estimular esses alunos né... Já que eles são alunos desestimulados... eu procuro estimulá-los...

Pergunta 4- No questionário você fala que a cultura ajuda a enriquecer o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. No caso do inglês, de que forma o fator cultural

pode enriquecer o ensino/aprendizagem dessa língua? Você teria algum exemplo prático de sua aula para exemplificar?

P: Éh::... cultural porque eu acredito que essa... principalmente a cultura americana ela... tá muito presente aqui no nosso país né... e:::.... e os alunos eles... né... principalmente músicas né... eles gostam dessas músicas americanas... internacionais ... e isso tem uma influência muito grande... e isso influencia essa cultura aqui presente no nosso país...

Pergunta 5- Considerando que a cultura Norte-Americana está impregnada em nossa cultura através da mídia, das músicas, do cinema, de produtos de consumo, e como exigência para o mercado de trabalho, o que você acha do fato de estarmos cada vez mais expostos e imersos à cultura Norte-Americana?

P: Bom... tem um lado negativo né... porque... os americanos eles são muito patriotas né ...e:::.... e o brasileiro não... ele gosta muito de...de... coisas importadas né... éh:::.... o americano ...não é só americano... enfim...éh:::.... eu acho que a gente perde muito nosso amor pela nossa pátria né... porque... as vezes vem um estrangeiro... vem um americano a gente dá muito valor... muito valor a isso... e acaba...éh:::.... perdendo esse amor...esse patriotismo que deveria existir no nosso país...

E: esse é o ponto negativo... tem algum ponto positivo?

P: Ponto positivo...hum.. deixa eu ver... os americanos eles éh:::....

E: Essa cultura americana forte e presente aqui... você acha que tem algum ponto positivo?

P: ((meio riso)) pra ser sincera... não vejo muito positivismo aí não..

E: Você vê algo mais negativo do que positivo?

P: é ... mais negativo...

Pergunta 6- O que você acha dessa influência norte-americana no ensino-aprendizagem de inglês?

P: Bom... no ensino agente...eu vejo assim..que... as músicas né...dando exemplo das músicas (incompreensível) as músicas americanas elas são top né no mundo inteiro... toca em toda rádio no mundo todo... e é algo que a gente tem que:::.... tem que trazer pra sala de aula mesmo... é algo que eles gostam... é algo que.... os alunos gostam dessas músicas...não só músicas né...é toda essa cultura americana...como ela está muito forte ... presente... tem que trazer pra sala de aula mesmo... em que trazer porque é o que eles gostam... e o que estimula esses alunos...

E: e ao trazer essa cultura mesmo assim... como você aborda essas músicas?

P: às vezes nem sou eu que trago... os próprios alunos chegam aqui “professora tá tocando tal banda... a música tá o maior sucesso... traz essa música pra gente ouvir e trabalhar... são eles mesmos que vem... e já vem com as ideias... nem sou eu que vou e busco... eles mesmos chegam e me abordam e falam dessas bandas... dessas músicas que ...

E: Existe algum momento de reflexão... existe algum momento de criticidade?

P: Não... nunca vivenciei isso não... mas existem os momentos assim...quando aquele ritmo... aquela música tão bonita com aquele ritmo... aí quando eu trago a tradução da letra “aff professora... é tanta bobagem... eu pensava que era algo tão bonito tão lindo... mas quando trouxe a tradução a música se tornou banal... sem graça... é mais isso... eu vejo assim... que eu vivenciei com os alunos...

Pergunta 7- É possível aprender inglês com base apenas na normatização da língua? Ou seja, apenas pelo conhecimento das estruturas gramaticais? Qual a sua opinião sobre essa forma de ensinar e aprender inglês? Ou quais propósitos caberiam essa forma de ensino/aprendizagem? Você utiliza essa forma normativa em suas aulas?

P: NÃO... Não acredito que só com a gramática vou aprender a língua inglesa né... a língua inglesa tem várias... né...a parte da oralidade... a parte da audição né... enfim... só com a gramática não dá pra aprender... não só inglesa como qualquer língua estrangeira.

E: Então a sua opinião sobre essa forma de ensinar e aprender inglês é negativa nesse caso?

P: só com a gramática?

E: só com a gramática..

P: é negativa....

E: Você utiliza essa forma na sua aula... ou em algum momento da sua aula?

P: Tem que ter esses momentos da gramática... porque o ENEM né... como os alunos do ensino médio estão focados no ENEM... e no ENEM pra ler um texto você tem que entender a parte gramatical né... o ENEM não cobra a parte da gramática em si... são textos... mas pra você entender um texto você tem que entender como é que tá estruturada toda aquela parte né... gramatical do texto... tem que ter... mas não todo momento... todas as aulas (incompreensível)

E: Pra quais propósitos você acha que aprender a parte gramatical se encaixaria?

P: Não sei... pode ser que exista algumas avaliações por aí que tenha só esse foco na parte gramatical... existe sim... existe..

Pergunta 8- De acordo com a sua experiência em sala de aula você consegue perceber quais as representações dos alunos sobre a LI e quais os propósitos que mais os motiva e os desmotiva a aprender inglês?

P: Eu acho que o que mais motiva....é:::... voltando para a cultura americana, as músicas como eu passei por isso também na minha adolescência. aquelas bandas tocando e tal e eu querendo saber o que aquelas bandas estão falando.....muitos alunos aqui são motivados através disso...eu quero ouvir.... eu quero saber o que aquela banda tá falando. a tradução daquela música...eu acho que isso é a maior motivação deles.....realmente é a cultura americana.

E: E o que desmotiva?

P: Bom... quando eu venho à parte gramatical.... como qualquer língua. como a portuguesa eles não.... não dão muito valor né.. ((risos)) porque acham aquilo chato... mas tem que ser repassado pra eles né... é mais na parte gramatical que é a mais desmotivante...eu vejo assim... eles acham inglês importante.... porque é a língua mais falada mundialmente e muitos aqui querem “ah professora eu sei cantar mas eu não sei falar inglês” ai eu digo pois eu sei falar inglês e não sei cantar ((risos)) tem aluno aqui que diz que queria falar inglês pra poder cantar bem bonito (incompreensível) e o que eu vejo assim... esses alunos..... eles acham sim a língua inglesa importante... eles vê que a língua inglesa domina o mundo... eles enxergam isso. eu acredito que eles enxergam dessa forma...

Pergunta 9- Em sua opinião, é possível aprender inglês em escolas públicas? Por quê?

P: Isso depende muito do aluno... né... eu acho que isso é algo individual do aluno... Porque a gente tem todo o:::... mesmo com recurso limitado. mas eles têm o material. mesmo que seja só no caderno... mas aquele aluno que realmente gosta da língua inglesa... vem aqui na escola e a professora dando aula e ele realmente gosta pode buscar várias alternativas para aprender a língua inglesa... hoje em dia tem na internet... tem cursinho online de graça. enfim.... e na escola também... juntando né não to dizendo somente na escola tem que juntar com outras alternativas né... muitos deles eu já dei ideias pra baixar os aplicativos néduolínguo. enfim.... existe vários aplicativos... eu acredito que é possível sim aprender a língua inglesa na escola....

APÊNDICE E

AMOSTRAGEM

QUESTIONÁRIO A7

SEXO: Feminino IDADE: 17

1. Quanto você conhece o vocabulário de inglês?
 - muito
 - médio
 - pouco
 - quase nada

2. O seu conhecimento sobre a língua inglesa é proveniente de onde?
 - curso de idiomas
 - escola
 - músicas/filmes/jogos
 - internet
 - outro, qual _____?

3. O inglês representa uma língua estranha ou uma língua próxima para você? Por quê? Uma língua próxima. Pais amo ouvir músicas, sempre falando a língua. Acho uma língua muito bonita.

4. Você acha importante aprender inglês no mundo atual? Por quê? É importante para falar com algum nativo e se viajar para um país inglês, você vai saber se comunicar com eles.

5. Você tem algum objetivo/propósito para aprender inglês? Se sim, qual(s)? Se não, justifique. Sim, pois quero muito conhecer a Europa e também os EUA. E para isso, meu meio que obrigada a aprender.

6. O que você acha da cultura norte-americana?

Muito legal, principalmente no requisito de moda, música, tecnologia e a qualidade de vida.

7. O que lhe motiva nas aulas de língua inglesa? Cite um exemplo de uma aula de inglês que lhe motivou ou que você mais gostou.

As dinâmicas, a forma que a língua é ensinada pela professora.

8. O que lhe desmotiva nas aulas de língua inglesa?

Um pouco o desinteresse de alguns alunos.

9. Você estuda ou já estudou em curso de idiomas? Se não, você gostaria estudar em algum? Por quê?

Não estudei, mas gostaria muito. Porque seria uma ajuda a mais no aprendizado.

10. Imagine uma lista de desejos. Viajar para os EUA estaria incluído na sua lista de desejos? Por quê?

Conhecer os países que conseguir. É claro que os EUA está na lista, pois também quero conhecer a Disney.

11. Se você pudesse escolher sua língua materna, você trocaria o português pelo inglês? Por quê?

Sim, porque gosto muito.

Muito obrigada pela participação!

APÊNDICE F

ENTREVISTA – PROFESSOR

1. Há quanto tempo você leciona inglês?

Lecciono inglês há 3 anos e meio.

2. O que lhe motivou a escolher o curso de Letras em língua inglesa?

O que me motivou a escolher este curso foi o meu amor pela língua inglesa. É a influência de professores na minha escolha profissional.

3. Você acha importante aprender inglês no mundo atual? Por quê?

Sim. Porque a língua inglesa é essencial nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo indispensável. É a língua das viagens, dos estudos, dos negócios, enfim, a língua da comunicação mundial.

4. Em sua opinião a cultura é um fator importante no ensino e aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

Sim. É de extrema importância, visto que cultura e língua estão relacionadas e ajudam a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

5. Como você vê a relação da língua materna no processo de ensino / aprendizagem de língua inglesa?

Não vejo que o uso da língua materna prejudique no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, desde que seja usada de modo moderado. Porque a utilização exagerada da língua materna impede o contato com a nova língua em sala de aula.

6. Em sua opinião quais os fatores que desmotivam o ensino/aprendizado da língua inglesa?

Falta de interesse, dificuldade na oralidade, receio de errar, falta de recursos, etc.

7. De acordo com a sua prática pedagógica, o que motiva o ensino/ aprendizado de língua inglesa? Caso não tenha uma experiência motivadora, o que você poderia citar como fatores motivadores para o ensino / aprendizado de língua inglesa?

Vontade e disposição em aprender, incentivo do professor, confiança, interesse, bons recursos para estudar, etc.

8. Você conhece algum Documento Oficial Parametrizador da Educação brasileira? Se Sim, o que você acha da proposta deste (s) documento (s)?

Não.

9. Como você se vê enquanto professor (a) de inglês?

Me enxergo como um bom profissional, procuro sempre fazer o melhor, mesmo com os desafios e dificuldades encontradas nas escolas de ensino público.

ANEXO A

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES: OS FATORES (DES) MOTIVADORES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE-PB.

Pesquisador: MELINA RIBEIRO RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53378516.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.483.532

Apresentação do Projeto:

foco do projeto recai sobre o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa e , tem o objetivo de investigar se as representações da língua inglesa, que se manifestam através de um discurso neoliberal, ofuscando outras representações desse idioma, acabam por provocar (des) motivação por sua aprendizagem nos estudantes. A pesquisa buscará observar as representações de língua inglesa nas turmas de terceiros anos do Ensino Médio e analisar como essas representações se manifestam como motivadoras e desmotivadoras no processo de ensino/aprendizagem desse idioma. Para isso, serão analisados recortes discursivos de entrevistas e questionários aplicados com professores e alunos da disciplina de inglês em uma Escola Estadual da cidade de Campina Grande-PB.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar de que maneira as representações de língua inglesa influenciam na (des) motivação do ensino/aprendizagem desse idioma na rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande-PB.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar nas representações de língua inglesa a presença de fatores sócio-históricos e

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.483.532

culturais e suas

implicações no processo de ensino/aprendizagem nas aulas de inglês;

2) Avaliar de que forma as representações de língua inglesa através do discurso neoliberal afetam a motivação dos alunos no processo de ensino /aprendizagem desse idioma

3) Analisar como as representações de língua inglesa influenciam o imaginário dos professores e alunos em relação ao português tanto como língua materna quanto como língua nacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A relação risco/benefícios se demonstra favorável à condução da pesquisa, principalmente ao considerar-se o reduzido risco envolvido - constrangimento dos participantes, durante as entrevistas e questionários. O benefício é o de colaborar para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que contribuam para a aprendizagem da língua inglesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é relevante na medida em que busca contribuir com os estudos da Análise do Discurso discutindo acerca das influências culturais pelas quais professores de língua estrangeira e alunos estão expostos durante os processos de ensino/aprendizagem, como essas influências refletem na construção de suas identidades e consequentemente na motivação do ensino/aprendizagem de inglês.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram todos apresentados e estão corretamente preenchidos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A documentação está adequada aos preceitos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_651309.pdf	26/03/2016 22:55:37		Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.483.532

Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	26/03/2016 22:54:35	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE.docx	26/03/2016 22:53:09	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
Outros	DIVULGACAO_RESULTADOS.pdf	18/02/2016 21:16:48	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL.docx	18/02/2016 21:11:22	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	26/01/2016 02:00:53	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aut_institucional.jpg	26/01/2016 01:52:01	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
Outros	perguntas_para_entrevista_mestrado.pdf	26/01/2016 01:23:43	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	01011000.PDF	26/01/2016 01:07:36	MELINA RIBEIRO RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 08 de Abril de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br