



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

IDENTIDADE, INVESTIMENTO E COMUNIDADE IMAGINADA:

O APRENDIZ PELA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS

ROGÉRIO EMILIANO DE ASSIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA – DF

SETEMBRO – 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**IDENTIDADE, INVESTIMENTO E COMUNIDADE IMAGINADA:
O APRENDIZ PELA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS**

ROGÉRIO EMILIANO DE ASSIS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA – DF
SETEMBRO – 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

IDENTIDADE, INVESTIMENTO E COMUNIDADE IMAGINADA:
O APRENDIZ PELA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS

ROGÉRIO EMILIANO DE ASSIS

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Profª. Drª. Maria da Glória Magalhães Reis – Universidade de Brasília
(Presidente)

Prof. Dr. Cláudio Correa e Castro Gonçalves – Universidade de Brasília
(Examinador interno)

Profª. Drª. Neuda Alves do Lago – Universidade Federal de Goiás
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
(Examinador suplente)

Brasília, 30 de setembro de 2013.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ASSIS, Rogério Emiliano de. **Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 203 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília, e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

ASSIS, Rogério Emiliano de.

Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos / Rogério Emiliano de Assis – Brasília, 203 f.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem. 4. Identidade. I. Universidade de Brasília.

II. Título.

À minha mãe, Marlene; ao meu pai, Alan (Dequinha); à minha irmã, Maria (Tia Maninha): fenômenos responsáveis por minhas formações identitárias e investimentos na minha trajetória de vida – minhas comunidades imaginadas primeiras e preferidas.

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grato a Deus, o Criador e o Guardião, e a Quem eu devo as minhas existências.

Gostaria de expressar o meu respeito, carinho e profunda gratidão às seguintes pessoas que tornaram possível a materialização desta dissertação:

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, minha orientadora, por me posicionar como capaz e valioso; por me fazer sentir seguro e pertencente à comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada. Professora, obrigado por cuidar de mim com autoridade, brandura e conhecimento.

Maria da Glória Magalhães Reis, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, por assumir, de modo consciencioso, a responsabilidade de também me orientar;

Maria Luisa Ortíz Alvarez, examinadora interna, por possibilitar a presença do seu viés de pesquisadora humanista, rigorosa e comprometida na história deste trabalho;

Neuda Alves do Lago, examinadora externa, por engajar-se neste empreendimento adicionando a ele um olhar atilado e, ao mesmo tempo, afetivo no que tange à construção desta dissertação.

Eliane Simão, por zelar acertadamente da nossa relação com o Programa. Obrigado pelo suporte profissional e humano.

Jaqueline Barros, por animar-me de modo abençoado e elegante. Obrigado por restaurar a minha fé. Obrigado pela voz doce e honesta.

Alfredo Neto de Jesus Luz, por restaurar e restabelecer o corpo deste trabalho, resgatando assim o meu direito de agora poder registrar a sua importância na minha trajetória acadêmica. Obrigado pela partilha acadêmica e artística.

Jonathas Souza do Nascimento, por entusiasmar-me nos momentos em que a exaustão desejava, sem chance alguma, superar o seu discurso cativante, provocativo e descontraído.

Maria Lúcia da Cruz Silva, por abrir avenidas largas e arborizadas para que a materialização desta pesquisa pudesse percorrer a sua trajetória de modo sereno. Obrigado pelas palavras e atitudes acuradas, cautelosas e habilidosas.

Luciana Caldeira de Oliveira, por partilhar utopias, realidades, planos, incertezas, paixões e mudanças – todos relacionados ao nosso mundo do magistério. Obrigado também por alegrar-me com seriedade.

Adriane Campos Pinheiro Franklin, por amparar-me gratuita e nobremente nesta etapa. Grato eu lhe sou pelo esclarecimento, pelo auxílio, pela afinidade, pela espontaneidade, pela bondade e, sobretudo, pelo espírito missionário.

Clívia Nogueira de Moraes, por acreditar na minha capacidade e vontade de contribuir para um ensino-aprendizagem lúdico e sério; por fazer parte de vários momentos do meu viver com paciência, carinho e incentivo. Você é um exemplo de profissional, de colega de magistério e de mulher que colore a minha memória.

Iran Patrick da Silva, meu companheiro, meu amigo, por ingressar-se no meu mundo acadêmico de um jeito tão afetuoso e respeitoso. Graças lhe dou por tomar conta de mim como pessoa, companheiro, professor e pesquisador. Na concretização desta dissertação, a sua cooperação especial e necessária estará firmada.

Tifa e Kenji, a alma deste estudo, por me fazer sonhar com a cor dourada dos tijolos amarelos; por me mostrar esta estrada mágica; e principalmente, por me permitir mostrá-la a outros mais.

Pelo exposto, insisto em agradecer ao Pai.

RESUMO

Várias áreas do conhecimento têm se debruçado sobre os estudos identitários: a Filosofia, a Psicologia, a Linguística Aplicada etc. Na área de Aquisição de Segunda Língua dos Estados Unidos da América, a maioria dos estudos dedicada às identidades vem sendo realizada desde a segunda metade da década de 1990 (MENARD-WARWICK, 2005). O interesse nos estudos identitários representa uma mudança de ênfase dos modelos psicolinguísticos para a inclusão das dimensões sociológicas no ensino-aprendizagem de línguas. Talvez, isso se deva ao fato de haver um reconhecimento crescente de que as identidades afetam a aprendizagem¹ (NORTON, 2010). O principal objetivo desta pesquisa é o de investigar como as identidades dos aprendizes de inglês são construídas no processo de ensino-aprendizagem de um centro de línguas público do Distrito Federal. Esta investigação é de base qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1992; DENZIN e LINCOLN, 2006) com cunho etnográfico (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; WATSON-GECEO, 1987, 1988). Também, esta pesquisa se configura como um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MOURA FILHO, 2005). Os participantes são dois alunos: um adolescente com 16 anos e uma adolescente com 15. Os instrumentos de pesquisa utilizados são: histórias de vida escritas, entrevistas semiestruturadas e desenhos. O primeiro semestre letivo de 2012 compõe o período de geração dos dados: triangulados e analisados de acordo com o paradigma interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Os dados mostram que as identidades de aprendiz de inglês são construídas através de desejos de afiliação e de reconhecimento (NORTON, 1997), diferenças (SILVA, 2000), verdades escolares (FOUCAULT, 2000) e relações de poder (FOUCAULT, 2002; NORTON, 2006). Ademais, o grau de investimento na aprendizagem (BOURDIEU, 1998; NORTON, 1995, 2000) também constrói as suas identidades. Imbricado ao investimento, está o construto de comunidades imaginadas (KANNO, 2003; KANNO e NORTON, 2003; WENGER, 1998) que, de acordo com os dados, aparece como uma

¹Nesta dissertação, os conceitos aquisição e aprendizagem são usados como sinônimos. Considero como o mais importante aqui o estudo sobre as construções identitárias de aprendizes de inglês em contextos brasileiros, e não se a aprendizagem ocorre de modo consciente ou inconsciente.

fonte vital de motivação e de investimento nas identidades dos participantes enquanto aprendizes de língua inglesa.

Palavras-chave: identidades, aprendizes, ensino-aprendizagem, língua inglesa

ABSTRACT

Many areas of knowledge have devoted on the identity studies: Philosophy, Psychology, Applied Linguistics etc. In the North American Second Language Acquisition, the most part of the identity studies has been done since the second half of the 90s (MENARD-WARWICK, 2005). The interest in the identity studies represents an emphasis change from the psycholinguistic models to the inclusion of the sociological dimensions in the language teaching/learning. Perhaps, that is due to the fact that there is increasing recognition that identities affect learning (NORTON, 2010). The main objective of this research is to investigate how the English learners' identities are constructed in the teaching/learning process of a Distrito Federal public language center. This research is of qualitative basis (BOGDAN & BIKLEN, 1992; DENZIN & LINCOLN, 2006) within ethnographic core (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; WATSON-GEGEO, 1987, 1988). Also, this investigation is a case study (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MOURA FILHO, 2005). The participants are two students: a male teenager at 16 years old, and a female one at 15. The used research instruments are: written life histories, semi-structured interviews, and drawings. The first school term is the period of the data generation: triangulated and analysed according to the interpretative paradigm (MOITA LOPES, 1994). The study results show that the English learner's identities are constructed through the wish of affiliation and recognition (NORTON, 1997), differences (SILVA, 2000), educational truths (FOUCAULT, 2000), and power relations (FOUCAULT, 2002; NORTON, 2006). Furthermore, the level of investment in the learning (BOURDIEU, 1998; NORTON, 1995, 2000) also constructs their identities. Connected to investment, it is the construct of imagined communities (KANNO, 2003; KANNO e NORTON, 2003; WENGER, 1998) that, according to the data, appears to be a vital source of motivation and investment in the participants' identities as English learners.

Key-words: identities, learners, teaching/learning, English language

TABELA DE ABREVIações

Palavras	Siglas
Centro interescolar de línguas	CIL
Língua inglesa	LI
Língua estrangeira	LE
Kenji	K
Tifa	T

LISTA DE GRAVURAS

01 – Barco de papel de Maurício Nascimento	16
02 – O tecelão de Vincent van Gogh	23
03 – Peixes de Maurício Nascimento	67
04 – Campo fechado com lavrador de Vincent van Gogh	97
05 – O <i>iceberg</i> da construção identitária de aprendiz de língua inglesa de Tifa	110
06 - O <i>iceberg</i> da construção identitária de aprendiz de língua inglesa de Kenji	116
07 – Um par de sapatos de Vincent van Gogh	147

LISTA DE DESENHOS

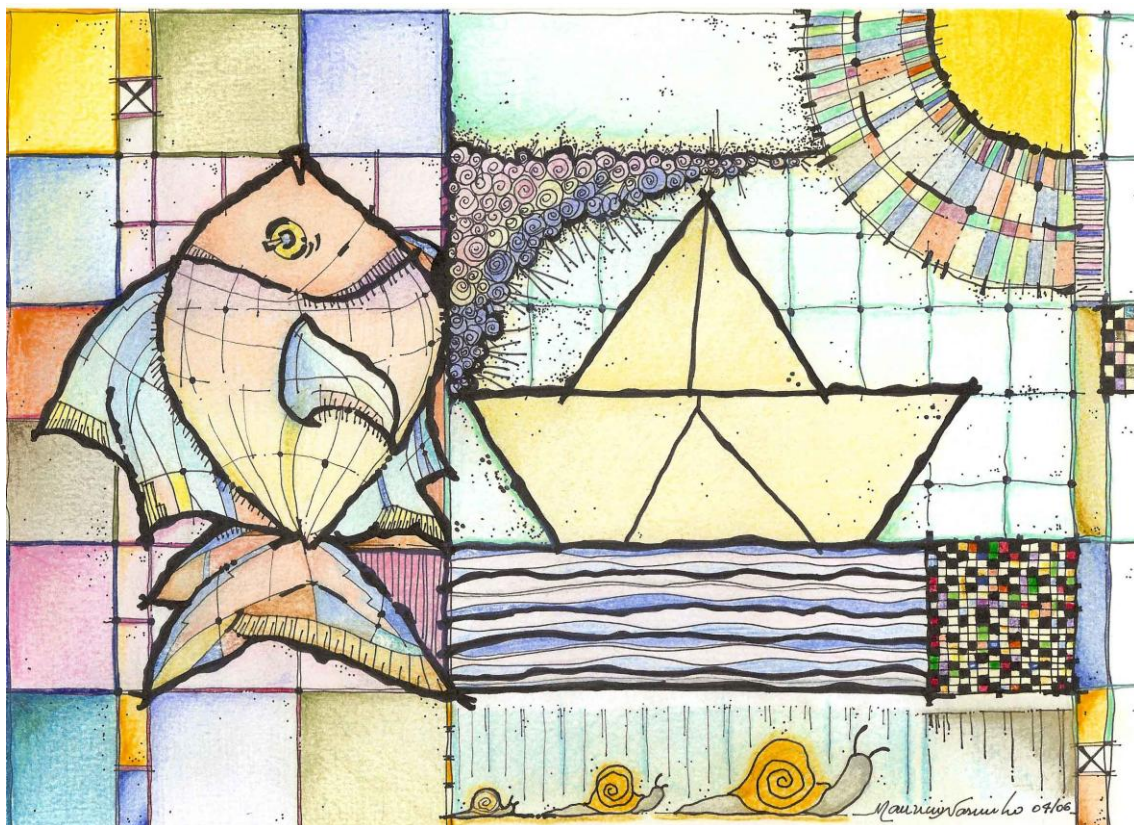
01 – 1º desenho de Tifa	106
02 – 2º desenho de Kenji	140

SUMÁRIO

Percurso da investigação	
Primeiras Palavras	16
Justificativa	18
Os objetivos e as perguntas desta pesquisa	20
A organização textual da pesquisa	21
Capítulo 1: Referencial teórico	
1.1 Introdução	24
1.2 O território movente das identidades: um olhar do nosso tempo	24
1.3 A língua(gem) e o discurso: a arte de fazer pessoas	34
1.4 Ensinando uma língua estrangeira: desenredando os fios do tecido	43
1.5 A motivação dos aprendizes: investimento a longo ou a curto prazo?	52
1.6 O poder na sala de aula de língua inglesa: “quem pode pode...”	60
Capítulo 2: Metodologia da pesquisa	
2.1 Introdução	68
2.2 A natureza desta pesquisa: percursos, movimentos e andanças	68
2.2.1 Como interpreto o ato de pesquisar?: defesas e incertezas	69
2.2.2 O paradigma qualitativo: a qualidade do real, do dinâmico e do complexo	72
2.2.3 Etnografia: olhares lançados às pessoas, ao existir e ao seu fazer do dia-a-dia	75
2.2.4 A coloração interpretativista: o real como interpretação	78
2.2.5. O estudo de caso: descrição, análise, interpretação e teorização	79
2.3 O contexto desta pesquisa	80
2.4 Os participantes desta pesquisa	82
2.5 Os instrumentos de coleta de dados	86
2.5.1 As histórias de vida: memória, passado, presente e futuro	86
2.5.2 As entrevistas: riqueza de interações, de negociações e oportunidades ratificadas	90
2.5.3 Os desenhos: representação e linguagem gráficas	93
Capítulo 3: Análise e discussão dos dados	
3.1 Introdução	97
3.2 A formação das identidades dos aprendizes nas aulas de língua inglesa	99
3.2.1 Tifa	99
3.2.2 Kenji	111
3.3 A construção do investimento na aprendizagem de língua inglesa de Kenji e de Tifa: os “comos” e os “porquês”	117
3.4 Comunidades imaginadas: o poder da imaginação na construção identitária de aprendizes de inglês	132
Considerações finais	
Introdução	147
Retomando as perguntas de pesquisa	148
O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na construção	

identitária de seus aprendizes	149
O investimento na aprendizagem de língua inglesa e a construção identitária dos aprendizes	150
As comunidades imaginadas dos participantes e as suas construções identitárias de aprendizes de inglês	154
Contribuições e limitações desta pesquisa	155
Referências	161
Apêndices	
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido (Escola)	170
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido (Pais dos participantes)	171
Anexos	
Anexo A: História de vida escrita de Tifa	172
Anexo B: História de vida escrita de Kenji	174
Anexo C: Parágrafo sobre o resultado final de Tifa	177
Anexo D – Parágrafo sobre o resultado final de Kenji	179
Anexo E – 1º desenho de Tifa: representação da sua sala atual de língua inglesa	181
Anexo F – 1º desenho de Kenji: representação da sua sala atual de língua inglesa	182
Anexo G – 2º desenho de Tifa: representação da sua sala de língua inglesa dos sonhos	183
Anexo H – 2º desenho de Kenji: representação da sua sala de língua inglesa dos sonhos	184
Anexo I – Trecho da entrevista com Tifa sobre a sua história de vida	185
Anexo J – Trecho da entrevista com Kenji sobre a sua história de vida	189
Anexo K – Trecho da entrevista com Tifa sobre o seu 1º desenho (a sua sala de aula atual)	193
Anexo L – Trecho da entrevista com Kenji sobre o seu 1º desenho (sua sala de aula atual)	196
Anexo M – Trecho da entrevista com Kenji sobre o seu 2º desenho (a sala de aula dos sonhos)	198
Anexo N – Trecho da entrevista com Tifa sobre o seu 2º desenho (a sala de aula dos sonhos)	203

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO



Gravura 01 – Barco de papel de Maurício Nascimento²

²<www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/ea000581.jpg>

Primeiras palavras

Esta pesquisa em Linguística Aplicada reflete, em linhas gerais, o meu desejo de debruçar-me nos estudos contemporâneos sobre as identidades dos aprendizes de língua estrangeira (verticalizando-os para a língua inglesa estudada no Brasil), bem como nos discursos atuais sobre as relações de poder na sala de aula, no que diz respeito à influência do investimento na aprendizagem de uma língua e sobre os estudos sobre as comunidades imaginadas dos meus alunos.

Há 18 anos tenho assumido a identidade profissional de educador pela língua inglesa. E como tal, sempre me preocupou a existência de aprendizes cuja aprendizagem era classificada, pelos padrões de rendimento escolar, como excelente, boa e insatisfatória. Inquieta-me não saber o suficiente a respeito das experiências dos meus alunos. O seu sofrimento, a sua felicidade ou a sua indiferença, em certa medida, provocam os meus. Carrego comigo a crença de que ensino língua inglesa, porém, mais que isso, ensino a pessoas, a gente com desejos, com conflitos, com sucesso, com interesse, com indiferença e com uma miríade de (des)afetos em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por isso, eu estava sedento por abordagens práticas e teóricas que pudessem oferecer-me mapas (não receitas) que me rumassem a territórios onde minhas provocações fossem ouvidas. Foi, então, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília (UnB), que entrei em contato com os estudos da professora-doutora Mariana Mastrella-de-Andrade. Suas investigações sobre língua estrangeira e construção de identidades estimularam a minha curiosidade humana e profissional a respeito desse construto bem como da rede de fenômenos que o acompanham.

Na próxima seção, detalho os motivos que me levaram a enveredar os meus desejos e esforços pelos caminhos dos estudos identitários contemporâneos no que diz respeito à formação das identidades dos aprendizes de língua inglesa.

Justificativa

Justificar por que desejo pesquisar os processos de construção das identidades dos aprendizes de inglês classificados implicará em expor minhas crenças oriundas de minha história pessoal e profissional.

Comecei meus estudos de inglês com 18 anos de idade num instituto privado bem conhecido no Brasil (um destes que chamamos de franquias). As músicas britânicas e estadunidenses que ouvia durante minha infância e adolescência me encantavam a ponto de querer muito cantá-las corretamente e entender os seus sentidos por completo. Sem renda para custear um curso de inglês, foi apenas com aquela idade, já trabalhando (como professor de língua portuguesa na rede pública do estado de Goiás), que pude iniciar o meu curso.

Meus colegas já haviam estudado o idioma em questão desde crianças. Visivelmente, eram filhos de famílias com uma renda financeira muito superior à minha. No entanto, eu me destacava nas aulas. Muito disciplinado com meus estudos, consegui ser aprovado, mediante prova de nivelamento, para o nível intermediário. Dedicava-me com muito prazer à aprendizagem. Eu não tinha à época acesso à *Internet* (nem computador possuía). A biblioteca do instituto era a minha fonte primária. Lia, escrevia e ouvia tanto o material do nível que estudava quanto dos outros níveis. Ademais, estudava as letras das músicas de que gostava, pois na escola havia fitas de vídeo com os clipes e legendas em inglês. Lembro quando ficava na parada de ônibus imaginando diálogos na língua-alvo a fim de praticar o que havia aprendido. Isso era comum também durante os meus longos banhos. Eu não perdia oportunidade de falar em inglês. Na escola, falava com os outros professores, com o diretor e com outros alunos.

Um dia, já no nível Avançado I (havia o II e o III), recebi um convite que mudaria a minha vida: fui chamado a ser professor daquela instituição. Eu já sabia que queria ser professor. Sempre o quis. Porém, professor de inglês era algo novo e desafiador. Sem titubear, aceitei.

Ser professor de inglês representava muito mais que a motivação para aprender mais o idioma que tanto amava; significava aumentar o meu salário,

uma vez que já era professor substituto da rede pública de Goiás. Com esses acontecimentos, eu não conseguia compreender por que tantos colegas de trabalho reclamavam da profissão. Por mais apertada que fosse a minha agenda, eu raramente sentia o cansaço típico da profissão.

Tornei-me um profissional responsável aos olhos dos gestores e dos coordenadores da escola. Era um professor querido pelos alunos. Compartilhava ideias e conhecimento lingüístico com os meus colegas. Aquela motivação, disposição e sucesso que estavam presentes na minha experiência de vida de aluno agora acompanhavam a minha vivência de professor de inglês. Harmonizando-se com esse estado de coisas, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás ofereceu-me apenas aulas de inglês.

Pelo exposto, não conheci o insucesso como aprendiz de língua inglesa e não o conhecia como professor desse idioma. No entanto, vivenciei as experiências de aprendizes que sofriam para aprender o inglês. Isso não era justo! Eles desejavam apoderar-se dessa língua. O que podia fazer? Não sabia, uma vez que acreditava que todos aprendiam do modo como aprendi. Mas, o sentimento ainda era o de que eu tinha de fazer algo! Eu era o profissional em quem eles acreditavam.

Foi quando decidi cursar Letras. Os meus estudos foram na Universidade Federal de Goiás. Foram cinco anos de licenciatura em língua portuguesa e inglesa. Deparei, ao longo desses anos, com algumas receitas de como ensinar melhor os vários aspectos que compõem uma aula de língua inglesa nas aulas de Didática e Prática de Ensino de Línguas. Porém, as respostas a respeito de como ajudar os meus alunos cuja aprendizagem era rotulada como insatisfatória ainda não haviam surgido. Por que eu (e outros aprendizes classificados como excelentes) conseguia aprender muito bem a língua inglesa e outros não? Nada do que me falavam os colegas de trabalho me convencia.

Como mencionado, a teoria que eu consumi na Universidade versava sobre técnicas e estratégias utilizadas pelos ótimos aprendizes. No entanto, tais receitas não surtiam efeitos desejados naqueles com dificuldade. Percebi que muito do que essas receitas ditavam como estratégias usadas pelos ótimos alunos, eu próprio (classificado como um aprendiz nota 10) não lançava

mão para aprender o inglês. As leituras que tive contato sobre a boa aprendizagem de língua inglesa se encontravam na derme dos problemas dos meus alunos.

No entanto, o que me deixou mais espantado no que tange às histórias de aprendizagem dos meus alunos foi quando entrei em contato com uma realidade que pensava não existir. Alguns aprendizes, que foram meus alunos, e cujos rendimentos eram mais que satisfatórios, não conseguiam alcançar os mesmos resultados em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem. O contrário também ocorria. Com muita frequência, nas reuniões de pais, ouvi elogios sobre a minha abordagem de ensino principalmente porque os seus filhos (meus alunos) finalmente passaram a gostar do idioma e apresentar um rendimento superior àquele do semestre anterior. Como esses fenômenos do cotidiano escolar me desafiavam. Eu tinha de saber as forças dessa dinâmica. Havia algo mais, mas o que seria? Onde buscar literatura para isso? Eu ainda tinha sede!

Adiante, exponho os objetivos da pesquisa bem como as suas perguntas.

Os objetivos e as perguntas desta pesquisa

Levando em consideração, as minhas inquietações como professor e as minhas paixões em compreender melhor as identidades dos meus alunos (e aprendizes de inglês), organizei os objetivos desta investigação da seguinte forma:

- (a) Compreender como os aprendizes de língua inglesa constroem as suas identidades no contexto de sala de aula;
- (b) Investigar como o construto “investimento” participa da formação identitária dos alunos;

(c) Analisar como o construto “comunidades imaginadas” está presente nas identidades assumidas pelos aprendizes.

Para a realização de meus objetivos, tomarei como norteadoras as seguintes perguntas de pesquisa:

(a) Como as identidades dos aprendizes de língua inglesa são construídas durante o processo de ensino-aprendizagem?

(b) De que maneira os aprendizes investem na aprendizagem desse idioma bem como nas suas próprias identidades?

(c) De que forma o construto “comunidades imaginadas” influencia a construção identitária desses alunos?

Passo, agora, a descrever a arquitetura desta dissertação.

A organização textual da pesquisa

No que se refere aos capítulos, esta dissertação está organizada em três partes. De modo importante, agrega-se a estas a seção de considerações finais.

O primeiro capítulo contém o referencial teórico que fundamenta o presente trabalho, em que abordo questões relacionadas aos estudos identitários contemporâneos, à língua(gem) na formação das identidades, à sala de aula de língua inglesa como espaço formador de identidades, à teoria que abarca o conceito de “investimento” na aprendizagem de línguas e, por último, discorro sobre as relações de poder na sala de aula e sua participação na construção de identidades.

No segundo capítulo, apresento a metodologia adotada nesta investigação (abordagem qualitativa de caráter interpretativista com cunho

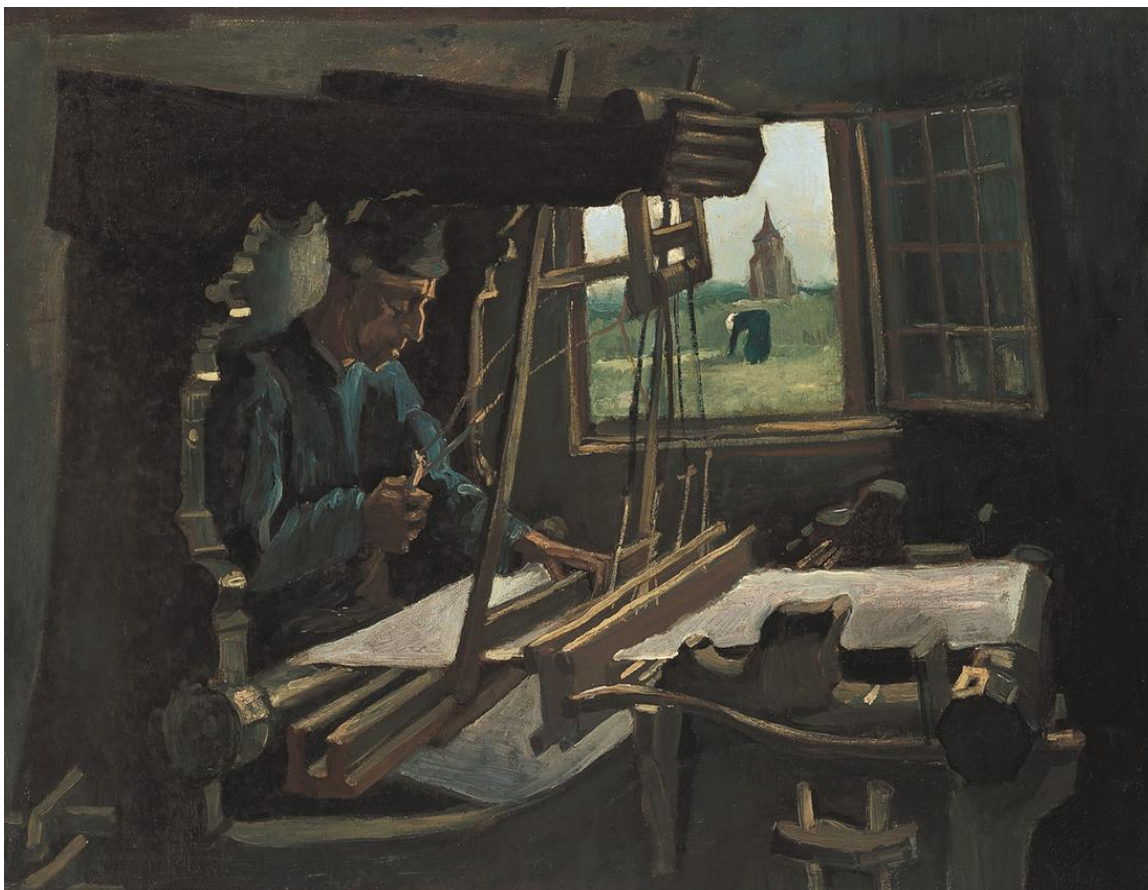
etnográfico) e a justifico. São abordados também, nesse capítulo, os instrumentos de coleta dos dados, os participantes e o contexto da pesquisa.

O terceiro capítulo discorre sobre a análise e a discussão dos dados. Nesta seção, os dados são interpretados e analisados em constante diálogo com os autores que fundamentam a base teórica adotada nesta investigação bem como com outras vozes exigidas durante a análise.

Na seção das considerações finais, teço alguns comentários sobre os resultados encontrados pela presente pesquisa. Ademais, relato sobre as contribuições que este estudo pode oferecer às áreas da Linguística Aplicada, da Educação e da Aquisição de Segundas Línguas. Trato também das limitações desta pesquisa e das sugestões para futuros estudos que relacionam os processos identitários e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO



Gravura 02 – O tecelão de Vincent van Gogh³

³<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/np000002.jpg>>

1.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo trazer a trama dos fios tecidos que fundamentam o meu olhar nesta pesquisa. Esses fios teóricos estão organizados, para fins didáticos, em seis ópticas, a saber:

- 1) O território movente das identidades: um olhar do nosso tempo;
- 2) A língua(gem) e o discurso: a arte de fazer pessoas;
- 3) A sala de aula de língua inglesa: desenredando fios da teia;
- 4) A motivação dos aprendizes: investimento a longo ou a curto prazo?;
- 5) O poder na sala de aula de língua inglesa: “quem pode pode...” .

O referencial teórico que utilizo flui consoante o problema que me inquieta: tentar interpretar o que se passa no mundo identitário de aprendizes de língua inglesa durante o processo de ensinar e aprender essa língua.

Na próxima seção, passo a apresentar a rede teórica que envolve o construto “identidade”, verticalizado para o mundo dos aprendizes de LI (especificamente da língua inglesa ensinada no Brasil).

1.2 O território movente das identidades: um olhar do nosso tempo

Até agora falamos das pessoas como se elas fossem de uma determinada forma e não se modificassem; o que é falso. (...) No mínimo, as pessoas ficam mais velhas: a criança se torna adulto; o adulto, ancião. (...) Há mudanças mais ou menos previsíveis, mais ou menos desejáveis, mais ou menos controláveis, mais ou menos... mudanças (CIAMPA, 2006, p. 61).

Quando alguém nos pergunta – “Quem é você?” – paramos para pensar na resposta. Confesso que, para mim, respondê-la não é tarefa tão fácil quanto parece. Eu poderia tentar descomplicar a resposta levando em consideração os meus documentos em que constam a minha sexualidade, naturalidade, nacionalidade, profissão, estado civil etc. No entanto, não me sentiria tão seguro ao afirmar quem eu seria. Não digo que essas “identidades” deixaram de existir, mas que não há tanta rigidez ou certeza quanto a elas. Mesmo nascendo com certas identidades, podemos modificá-las, reafirmá-las e até mesmo incorporar outras ao longo de nossa existência. Ou seja, nossas identidades não são fixas.

Várias áreas do conhecimento têm se debruçado sobre os estudos identitários, a saber: a Filosofia, a Psicologia, a Análise do Discurso, a Antropologia, a Linguística Aplicada etc. Para Freitas (2012, p. 1), a questão da identidade – ou como ela prefere no plural: das identidades – tem ocupado, na última década, um lugar central em diferentes esferas acadêmicas. Devido à crescente complexidade dos variados domínios da vida social (do nacional, do regional, do local, do religioso, do étnico, do de gênero etc), em que as identidades são produzidas, confirmadas e contestadas, “não causa espanto que a identidade se tenha imposto como categoria de particular relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos” (MOREIRA, 2005, p. 126). Nas áreas de Aquisição de Segunda Língua e de Teoria do Letramento⁴ nos Estados Unidos da América, a maioria dos estudos, explicitamente dedicados à

⁴Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da Educação e das Ciências Linguísticas há pouco mais de duas décadas (SOARES, 1998, p. 15). A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura e a escrita. Em geral, a alfabetização se dá por meio do processo de escolarização, de instrução formal. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1988, p. 9). Desse modo, o letramento são as consequências sócio-históricas da introdução da escrita em uma sociedade; as mudanças sociais e discursivas que ocorrem nela quando se torna letrada. O letramento seria, *grosso modo*, o sentido ampliado da alfabetização, designando práticas de leitura e de escrita. Para entrar no universo do letramento, o indivíduo precisa, por exemplo, apropriar-se do hábito de buscar no jornal para ler, de frequentar revistas, livrarias; e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Para ser letrado, o sujeito precisa compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura. Assim, o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

identidade, vem sendo realizada desde a segunda metade da década de 1990 (MENARD-WARWICK, 2005).

Para Norton (2010, p. 2), o interesse nos estudos identitários no campo de Aquisição de Segunda Língua representa uma mudança de ênfase dos modelos psicolinguísticos para a inclusão das dimensões sociológicas e antropológicas no ensino-aprendizagem de línguas. Talvez, isso se deva ao fato de haver um reconhecimento crescente de que as identidades dos aprendizes afetam a sua aprendizagem de modo poderoso e imprevisível.

De acordo com o teórico cultural Hall (2005, p. 10-13), há três concepções que norteiam a ideia de identidade. A primeira se localiza no contexto do Iluminismo⁵, em que a pessoa nasce com uma identidade essencial. Aqui, acredita-se que a identidade de um indivíduo se mantém a mesma ao longo de sua existência. Nessa concepção, o sujeito é individualizado e soberano. Propõe-se uma ideia de identidade coerente, segura e completa.

A segunda concepção diz respeito ao sujeito sociológico, ou seja, aquele que se forma entre o eu e a sociedade. Essa relação medeia os sentidos e símbolos do mundo onde vive esse sujeito. Na concepção sociológica da identidade, a pessoa ainda possui uma essência interior, mas ela é formada e modificada por meio do diálogo entre os mundos culturais exteriores e as identidades fornecidas por esses mundos. Aqui, as identidades estão presas às estruturas sociais, o que torna as pessoas previsíveis e unificadas.

Embora diferentes, sobretudo no tocante à percepção da perda da autonomia do sujeito sociológico comparado com o sujeito soberano do Iluminismo; ambos, de acordo com Hall (2005, p. 32), possuem em comum o

⁵O Iluminismo surgiu na França do século XVII. Defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, essa nova forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontravam as sociedades. Os pensadores iluministas acreditavam que o pensamento racional deveria ser levado adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé.

caráter unificado e centrado de suas identidades. No sujeito individualizado, o primeiro tipo, tal característica é mais evidente, uma vez que é autorrepresentado como acima e independente da sociedade. No sujeito sociológico, ainda que sua identidade seja produto da interação com as instituições, ela ainda é pensada como uma essência. O indivíduo ainda tem núcleo interior que é o seu eu-real, mas este é formado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores (HALL, 2005, p. 11). Chamo a atenção para o caráter substancialista desses dois sujeitos (o individualizado e o sociológico). Ou seja, é como se esses sujeitos fossem portadores de uma substância inata, natural; e não construída nas/pelas relações sociais.

A última concepção sobre o construto “identidade” é a do sujeito pós-moderno⁶. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como fragmentado, composto por diferentes identidades que podem ser contraditórias ou não resolvidas; e (trans)formadas continuamente. As identidades assumidas pelas pessoas, em diferentes momentos, são definidas historicamente (e não mais biologicamente); e elas são constantemente deslocadas. À medida que os sistemas de significação e de representação culturais se multiplicam, as identidades são alteradas e trocadas. Essa última concepção identitária é a mais adequada para esta pesquisa, pois entendo que as identidades dos aprendizes de língua inglesa não são fixas, nem seguras e podem ser alteradas. Por exemplo, ser posicionado (e/ou se posicionar) como um “bom” aprendiz de língua inglesa (ou um aprendiz “sem sucesso”) resulta de produções culturais: essas identidades (de “bom” ou de “sem sucesso”) não estão na origem da natureza humana (não são imanentes a ela). Haverá uma seção neste trabalho que versará mais detalhadamente sobre as identidades de estudantes de língua inglesa.

⁶ O sociólogo polonês Bauman (1999) distingue o que conhecemos por Modernidade em dois períodos: a Modernidade e a Pós-Modernidade; ou como tem preferido chamar em seus últimos trabalhos: a Modernidade Sólida e a Modernidade Líquida (BAUMAN, 2006). A Modernidade Sólida é caracterizada principalmente pela ideia de projeto moderno: o controle do mundo pela razão. Já a Modernidade Líquida se configura como o mundo em descontrole. No mundo sólido, qualquer diferença é vista com desconfiança; ao passo que no mundo líquido, a diferença se torna uma exigência. A Pós-Modernidade aceita o diferente, o contingente. A meu ver, Bauman (2006), ao utilizar a ideia de liquidez, talvez queira representar a dissolução dos valores iluministas na sua crença incondicional no poder da razão.

Faz-se mister registrar que não considero que as “antigas” discussões sobre as construções identitárias sejam equivocadas por definirem as identidades de uma pessoa como fixas e estáveis; e que as discussões atuais, que veem esse sujeito possuindo múltiplas identidades são as corretas. Mas, considero que as “antigas” discussões teóricas sobre o construto “identidade” foram relevantes para a época.

Para Norton (1997, p. 410), a identidade significa o modo pelo qual as pessoas compreendem a sua relação com o mundo; como essa relação com o mundo é construída por meio do tempo e do espaço; e como essas pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. Assim, as identidades de uma pessoa se ligam intimamente a desejos de reconhecimento, de afiliação e de segurança.

Expandindo a teoria sobre as identidades em tempos líquidos, Silva (2000) explana sobre a articulação entre as identidades e as diferenças. Para o autor (SILVA, 2000, p. 74), esses construtos estão numa relação de estreita dependência. As afirmações identitárias fazem parte de uma cadeia de negativas identitárias (ou de diferenças). Se alguém diz “sou brasileiro”; devemos também interpretar isso como “não sou paraguaio”, “não sou nigeriano” etc – numa relação quase infinita. Por essa razão, identidade e diferença são inseparáveis.

Ainda à luz de Silva (2000, p. 83), as pessoas, ao se construírem discursivamente, constroem involuntariamente o discurso dos outros como diferente. Ou seja, o indivíduo endossa nos outros aquilo que ele não é. Novamente, aparece-nos a defesa de uma perspectiva em que as identidades e as diferenças são mutuamente construídas; e que devemos considerar as diferenças como o processo em que ambas são produzidas. No entanto, não podemos nos esquecer de questioná-las como relações de poder, o que “significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, p. 83). Muito frequentemente, a diferença não é vista como distinção, mas sim como desqualificação. Percebe-se na diferença a marca do desigual como se fosse o desacordo, o desalinho ou o desvio. Não se considera o fato

de que cada pessoa tem suas diferenças; e que o conjunto delas constitui o mundo social. O erro está na distinção categorial. Isto é, fazem uma linha divisória entre a categoria dos “normais” e a categoria dos diferentes. Nesse binarismo, recai a negatividade sobre aqueles que se diferenciam (como um estigma). Produz-se uma demarcação de fronteiras que separa o que permanece e o que fica fora. Desse modo, o mundo social se divide em “nós” e “eles”. Sob o prisma dessas ideias, pode-se inferir que as identidades (e as diferenças) não estão nas pessoas, mas são construídas nas interações com as pessoas (os outros, nós e eles em relação a mim).

A respeito das interações com os outros e a formação de identidades, a socióloga e feminista Kitzinger (1989, p. 84) apregoa que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses da ordem social dominante. Assim, as condições para a construção das identidades estão intimamente vinculadas às condições de existência, à cultura e às relações sociais em que as pessoas se encontram inseridas. Ou seja, as construções identitárias sofrem influências do contexto e das interações dos indivíduos.

Ao considerarmos as atribuições de identidades marcadas por relações sociais, Bauman (2005, p. 44) relata que, em um dos pólos da sociedade se encontram aqueles que conseguem atribuir e desarticular suas próprias identidades (mais ou menos às suas vontades); já no outro pólo social, aglomeram-se as pessoas que tiveram negados os acessos às escolhas de suas próprias identidades. São indivíduos que não têm o poder de manifestar as suas preferências; Veem-se oprimidos por identidades impostas por outros – “identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar, nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam” (...) (BAUMAN, 2005, p.44).

Dentro desse contexto, concebendo o sujeito como uma posição (de sua preferência ou não), deduzimos que se for posição, pode ser deslocada. Por isso, acredito que as identidades dos alunos podem ser reposicionadas, uma vez que as identidades e as diferenças estão sujeitas a mudanças. Entendo a

Educação como um fenômeno social em que transformações possam ser geradas.

Woodward (2000, p. 30) aponta que diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Desse modo, os processos de identificar a si mesmo e os outros estão intimamente relacionados com os contextos nos quais as pessoas estão inseridas (sociais, culturais, étnicos, econômicos etc). E esses contextos coexistem de forma conectada. São contextos entrelaçados.

De acordo com Moita Lopes (2003, p. 20), aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos/pelos discursos que a envolvem e a constroem. Porém, tais contextos de identificação, tais discursos podem ser combinados, conectados, entrelaçados de modo ambíguo. Semelhantemente, Woodward (2000, p. 12) afirma que o processo de construção das identidades é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise. Somando-se a essa ideia, Bauman (2005, p. 19) expõe que as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha; mas, outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta; e, para o sociólogo (BAUMAN, 2005), é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. E nesse estado de alerta e de defesa, há uma ampla probabilidade de desentendimento, resultando em negociações eternamente pendentes. Como se nota, as diversas identidades que atravessam uma pessoa são tão múltiplas e, não raro, tão conflituosas quanto às relações e aos discursos que a envolvem.

Por tudo o que foi exposto nesta seção, as identidades – no plural – que um mesmo indivíduo exerce são múltiplas, contraditórias, inacabadas e em processo. Não podem ser definidas como algo fixo ou pré-estabelecido, mas como um fenômeno em constante mudança. Elas possuem uma natureza social e relacional. Isso significa que as pessoas não são as construtoras exclusivas de suas próprias identidades; e que as identidades não são mais vistas como um processo plenamente interno.

Transpondo o conhecimento teórico sobre as identidades para o sujeitos-aprendizes de língua inglesa, podemos melhor tecer discussões situadas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Há 18 anos, sou professor de língua inglesa no Brasil (mais precisamente em Goiás e no Distrito Federal). E, não raro, já trabalhei com alunos que eram posicionados (e/ou se posicionavam) como desinteressados e desmotivados. As conversas informais com os colegas de trabalho e os registros escolares atestavam esses posicionamentos identitários. No entanto, como professor desses alunos, presenciei esses aprendizes assumindo identidades contrárias, ou seja, resistindo às identidades categorizadas como negativas. Posicionavam-se como interessados e motivados na aprendizagem da língua inglesa. Ouvia de seus pais, nas reuniões gerais, comentários repletos de surpresa e de alegria devido a essas alterações e deslocamentos identitários por parte de seus filhos (meus alunos).

Falando ainda do lugar de professor, sem conhecer à época as teorias contemporâneas sobre identidades, tinha um *feeling* de que as identidades dos meus alunos (de classe social, de gênero, de idade, de naturalidade etc) eram exercidas por eles simultaneamente. Um aluno posicionado como pertencente a uma classe social menos abastada, com menor poder de renda, não era apenas isso; mas, também, um menino ou uma menina; podia ser heterossexual ou não; pardo ou negro; adolescente ou jovem adulto; portador de deficiência física ou não; católico ou espírita kardecista etc. E foi esse *feeling* que me motivou a investir nos estudos identitários aplicados ao mundo do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Pelo exposto sobre a multiplicidade de identidades que uma pessoa assume, os alunos podem se ver – seguindo o senso comum – como sendo as mesmas pessoas em todas as aulas e interações em sala. Porém, diariamente, eles são diferentemente posicionados em momentos distintos nas aulas e em lugares variados do espaço escolar (ao portão, no corredor, no banheiro, no caminho de ida para a escola etc).

Norton (1997) com o seu conceito de identidade que inclui ideias-chave como reconhecimento, afiliação e segurança, leva-me a levantar algumas provocações sobre a seguinte situação: quando nossos alunos tentam usar a língua inglesa, creio que eles sentem a necessidade de uma “nova identidade”: a de falante daquele idioma. E aqueles que não conseguem usar a língua-alvo para realizar as atividades propostas e expressar os seus pensamentos e emoções? Podem se sentir perdidos, incapazes ou envergonhados de participar efetivamente nas conversações? Se a identidade de uma pessoa está ligada a desejos de reconhecimento, de pertença e de segurança, como as identidades de aprendizes de inglês desses alunos se manifestam na sala de aula? Suas identidades de aprendizes estarão em crise? Poderão abandonar essa identidade que estigmatiza? As relações de poder com os outros (professor e colegas de sala) provocaram essas dificuldades? Quando faço(-me) tais questionamentos, lembro-me de uma citação de Roman (1993) que fala da importância de fazermos a nós mesmos “perguntas rigorosas de natureza política, metodológica e epistemológica sobre os interesses a que serve todo empreendimento de pesquisa” (ROMAN, 1993, p. 78). Já que, entre outras identidades, flutuo na interface professor/pesquisador, posso também acrescentar à fala de Roman (1993): “e todo empreendimento de ensinar uma LE”.

As teorias contemporâneas sobre identidades auxiliaram-me a compreender as identidades dos meus alunos como construções, como processos nunca completados, como construtos em processo. Baseando-me nessas leituras pós-modernas, filio-me às concepções construcionistas das identidades e me afasto das concepções essencialistas sobre esse construto. Tenho mais esperança na educação linguística ao crer que as identidades dos meus alunos estão continuamente em construção e são dependentes do contexto de interação. Sempre tive medo das concepções deterministas e essencialistas dentro da Educação. Respeitando as crenças místicas das pessoas, temia que houvesse um tipo de “horóscopo” em que as características dos meus alunos fossem fixas e imutáveis: o “bom” aluno sempre seria assim; já o “sem sucesso”... para que se preocupar?

Temos de nos preocupar sim! Primeiramente, identidade não é mesmidade; é processo; pode ser construída e desconstruída: o marcado como “sem sucesso de agora” pode vir a ser o “bom” no futuro. Não posso atribuir aos meus alunos a responsabilidade da causa e da conseqüência. Como professor, sou influente na construção identitária de meus alunos; posso criar ou impor identidades (HALL, 1995, p. 33). Para mim, nada é fruto de uma história que seja somente deles. Toda história pessoal faz parte de um sistema sócio-histórico mais amplo. Em segundo lugar, como educador e como pesquisador, tomo a posição ética de recusar a visão naturalizada da vida social como a encontramos, e assumir a Linguística Aplicada implicada em lidar com questões de injustiça e desigualdades. Rajagopalan (2000) chama a atenção para a responsabilidade que os linguistas devem ter com a sociedade que possibilita a realização de suas pesquisas. Essa responsabilidade social vai muito além “do que uma simples questão de ‘dívida moral’” (RAJAGOPALAN, 2000, p. 39, ênfase do autor). Novamente, não posso fugir de minha responsabilidade docente, uma vez que os meus “informantes” de pesquisa são os meus próprios alunos.

Para finalizar esta seção e seguir pelos caminhos das bases teóricas que guiam esta investigação, convido a professora e pesquisadora Bortoni-Ricardo (2008) para nos lembrar de que

[o] docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Passo, agora, a discorrer como compreendo as articulações existentes entre a língua(gem), o discurso e a construção de identidades.

1.3 A língua(gem) e o discurso: a arte de fazer pessoas

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Aclaro que quaisquer teorias, discussões e inspirações sobre língua(gem) e discurso se encontram no corpo desta pesquisa em nome das teorias contemporâneas sobre identidades, especificamente sobre as identidades de aprendizes de língua inglesa. Consoante Fontana (2010, p. 33), “nos novos tempos, textos e discursos são examinados enquanto fenômenos que constroem identidades (...)”. Através desses textos e discursos, as pessoas constroem significados na medida em que se envolvem e envolvem os outros na interação – em circunstâncias culturais, históricas e institucionais específicas. Ou seja, organizamos as nossas identidades ao agirmos no mundo por intermédio da linguagem (MOITA LOPES, 2002 *apud* FONTANA, 2010, p.34).

Por que se dedicar a adentrar em discussões sobre língua(gem) e discurso num estudo identitário de aprendizes de língua inglesa? Filio-me a teorias que compreendem o discurso como um espaço onde não se possa

entender a vida das pessoas fora dele. Para defender o alcance que o discurso tem na nossa vida social, Fairclough (1992) diz o seguinte:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta e indiretamente: suas normas e convenções, assim como as relações, identidades e instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64).

De acordo com o pensamento de Fairclough (1992), a base da estrutura social é o discurso, uma vez que ele – além de representar as suas convenções – constitui, molda e restringe essas convenções, fazendo com que o mundo e as relações sociais passem a ter significados.

Pelo exposto por Fairclough (1992), arrisco-me a dizer que o discurso consegue alcançar toda a vida em sociedade porque ele está inserido em todas as práticas e eventos sociais das quais as pessoas participam. Logo, a sala de aula de língua inglesa se configura como um desses eventos sociais. Nela, professores e alunos se engajam em práticas sociais, negociando significados e construindo mundos identitários (ao mesmo tempo em que são construídos por eles).

Para auxiliar-me a justificar o motivo por que trato dos construtos língua(gem) e discurso no que tange à formação identitária de aprendizes de língua inglesa, trago à cena Rajagopalan (2004, p.35) que fala da necessidade de os linguistas aplicados olharem criticamente para as questões da linguagem e perceberem a responsabilidade de compreender a linguagem como um fenômeno social que acarreta implicações políticas e ideológicas formadoras das identidades de uma pessoa.

Com breves pinceladas históricas, registro que a conexão entre língua e identidades se tornou explicitamente reconhecida nas Ciências Sociais em décadas recentes. Por volta de 1982, os antropólogos e linguistas John

Gumperz e Jenny Cook-Gumperz escreveram que os “parâmetros de gênero, de etnia e de classe não eram constantes a ponto de serem levados como certos, mas produzidos comunicativamente” (1982, p. 1). Eles continuaram argumentando que as identidades eram, em grande parte, estabelecidas e mantidas pela linguagem (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982, p. 7).

Ao transferir os estudos identitários para a Linguística Aplicada, não se pode fugir da concepção da linguagem como discurso. Segundo Moita Lopes (2003, p. 19), tal concepção coloca como central o fato de que qualquer uso da linguagem envolve uma ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico. Assim, todo ato discursivo se dirige a uma pessoa; e esse ato, que é uma prática discursiva⁷, está situado em um mundo social, histórico e cultural; ou seja, não ocorre em um vácuo social, histórico ou cultural. Por essa razão, acredito que a sala de aula de língua inglesa e o processo de aprender-ensinar essa língua (e por essa língua) são, por excelência, realidades intrincadas social, histórica e culturalmente.

A concepção de língua adotada e apreciada nesta pesquisa se opõe à visão de língua como mero instrumento a ser utilizado para fins comunicativos. A língua é, aqui, a fundadora do sujeito. E é pela língua – pela materna primeiramente – que nos inscrevemos no mundo⁸.

Creio também que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras seja um evento discursivo, uma vez que não está somente relacionado a fatores cognitivos ou metodológicos (TAVARES, 2005, p. 52). Assim, os atores que participam do processo de ensinar e aprender as línguas estrangeiras são sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes inseridos em

⁷Para Foucault (2002, p. 25), prática discursiva é uma “possibilidade aberta de falar sobre o homem e sua relação com a realidade”. Segundo o filósofo (FOUCAULT, 2002, p. 36-37), essa possibilidade é criada por condições práticas de formulação do discurso. Essas condições são impostas aos indivíduos por meio de regras e procedimentos sociais. Falar em prática discursiva é falar em regras sociais. Tais regras são construídas e aperfeiçoadas por instituições e micro-poderes, como, por exemplo, a psiquiatria, a prisão, os métodos de ensino, a escola e a mídia.

⁸De acordo com a psicanalista Revuz (1998, p. 219), “muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente”. Assim, as palavras aprendidas na primeira língua não têm valor simplesmente objetivo, mas estão impregnadas de subjetividade.

situações configuradas como uma prática social – eventos mais complexos que “dar aula de” e “fazer curso de”.

Weedon (1992 *apud* NORTON, 2000, p. 8-9) tece uma definição interessante de língua. Para a teórica feminista (WEEDON, 1992), língua é o lugar onde são definidas e contestadas as formas atuais e possíveis de organização social, bem como suas consequências sociais e políticas. Como professores de língua inglesa, por exemplo, com que frequência refletimos sobre esses pontos? Planejamos aulas em que haja reflexões sobre a influência da língua inglesa na definição e contestação das formas atuais e possíveis da organização social de que fazem parte nossos alunos? Perguntamo-nos como a aprendizagem da língua inglesa pode mudar o *status quo* social e político em que se encontram nossos alunos?

Fabrizio e Moita Lopes (2004, p. 13) defendem que a linguagem não deve mais ser compreendida como representativa da vida social, mas como constitutiva dela. Desse modo, a língua medeia os nossos processos de identificação. Os parâmetros para nossas identificações são fornecidos por nossa cultura através da língua. A língua é o local onde o sentido de si (e dos outros) é construído. A nossa cultura nos oferece modelos de existência pessoal e social; e é por meio da língua que construímos e negociamos nossas identidades e as dos outros.

Ainda que cada um de nós tenha “marcas de autenticidade”, não se consegue definir uma pessoa separadamente da prática coletiva nem do contexto social. É essa prática e esse contexto que oferecem ao indivíduo sentidos e convenções. À luz dessas ideias, Fabrizio e Moita Lopes (2004, p. 16) apregoam que não podem existir separações entre linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividade humana.

Revuz (1998, p. 217) também defende que as línguas não são somente instrumentos de comunicação. Elas se fazem como o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Assim, as relações que estabelecemos com as línguas, materna e estrangeiras, são profundas e estruturantes. Por isso, repito que não adoto a concepção de língua

atravessada pelo viés instrumentalista. Ou seja, aprender uma língua, ou adquiri-la, não significa aprender, adquirir um código. Eu creio que expressar-se em língua inglesa, por exemplo, envolve deslocamentos de posições e novas identificações do aprendiz. Como Revuz (1998, p. 227) expõe: “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”.

Outras teorias sociais que têm muito influenciado os estudos linguístico-identitários são as do filósofo Foucault (1977; 1999; 1982; 2001; 2002); ainda que no campo de Aquisição de Segunda Língua tais teorias tenham sido aplicadas de modo bem seletivo e indireto (MENARD-WARNICK, 2005, p. 255). Contudo, as apropriações desse teórico têm permitido aos pesquisadores das áreas da linguagem investigar questões de língua e identidade – e de resistência à aprendizagem linguística – de modo contemporâneo. Ademais, as teorias de Foucault (1977; 1999; 1982; 2001; 2002) têm conseguido abordar fenômenos não estudados anteriormente.

Na obra “A ordem do discurso”, Foucault (2002) se preocupa em delinear as práticas regulatórias das sociedades, principalmente aquelas conduzidas através da linguagem. Para o filósofo (FOUCAULT, 2002), o discurso não é um fenômeno que simplesmente traduz lutas ou sistemas de dominação; o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas que através dele o poder se exerce. “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”⁹ (FOUCAULT, 2002, p. 10).

Foucault (1977; 1999; 1982; 2001; 2002), ao longo de suas obras, emprega o termo “discurso” para se referir ao uso da linguagem – escrita ou oral – como prática social. De acordo com essa perspectiva, três processos simultâneos entram em jogo quando utilizamos o discurso, a saber: o estabelecimento das relações sociais, a construção da vida social e a criação de identidades. Pelo viés foucaultiano, o discurso configura situações contextuais; estabelece regras para o conhecimento; cria sentido para quem

⁹Adiante, neste capítulo, há uma seção que versa, mais detalhadamente, sobre o construto “poder” e os seus desdobramentos no mundo das formações identitárias.

somos; e regula as condutas sociais e as relações interpessoais, uma vez que postula padrões de normatividade à sociedade. O filósofo (FOUCAULT, 2002) postula ainda que “em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2002, p.8-9). Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”. Ele existe para além da simples utilização de letras, palavras e frases. O discurso, então, de modo algum, pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo.

Votre (2002, p.89) enuncia que cada um de nós se constrói e é construído com matéria discursiva. E nesse sentido, mesmo na nossa versão mais secreta e oculta, somos “signos linguísticos”. O linguista (2002, p. 90-91) afirma ainda que a linguagem, muito mais do que sistema de representação e expressão, é considerada um dos pilares que constitui os seres humanos. Ele defende que o sujeito, a mente e a consciência, mais do que fontes, são vistos como processos e produtos na/da linguagem.

Constituímos os outros e somos constituídos, em práticas discursivas, negociando o significado de cada identidade (MOITA LOPES, 2003, p. 309). Para o autor (MOITA LOPES, 2003), o que determina a escolha de nossas múltiplas identidades são as diferentes práticas discursivas em que agimos com nossas identidades distintas e contraditórias. Posso dizer, então, que a construção das identidades de uma pessoa se faz num processo de negociação consigo, com os outros e com os discursos presentes na vida dessa pessoa.

Como se nota, a linguagem tem um papel importante na formação das identidades dos indivíduos, pois nas suas diferentes formas, é meio que representa, constrói e transmite significados. Os significados são transmitidos pelos discursos, modos de ver, de ser e de agir no mundo integrados a valores, crenças e práticas socioculturais. Como professor, não me lembro de ter refletido sobre qual a força de impacto da língua que ensino na constituição das identidades de meus alunos. Será que nossa formação (e pós-formação; e

curiosidade) nos inspira(m) para vislumbrarmos a língua com que trabalhamos como um dos pilares de constituição de seres humanos?

Entendendo o poder da linguagem na formação de identidades, passo a expor, agora, escritos que teorizam sobre esse mesmo poder, porém, calibrados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Muitos professores acreditam (como eu acreditava) que o processo de ensino-aprendizagem de línguas se baseia na “verdade” de que os aprendizes são sujeitos conscientes que podem controlar suas próprias aprendizagens. Para Bertoldo (2003, p. 85), o aprendiz é compreendido, não raro, como um sujeito intencional, dono do seu dizer.

Ademais, vários professores tratam a língua materna e a estrangeira como entidades desconectadas e independentes umas das outras. Isso nos dá a impressão de que não existem confrontos entre a língua materna do aprendiz e a estrangeira, a qual está exposto. Parece ser relutante, para muitos professores, compreender que a aprendizagem de uma língua estrangeira só nos é possível porque tivemos acesso à linguagem por meio da nossa língua materna. Revuz (1998, p. 215) nos alerta que “a didática da língua estrangeira não tem se interessado nesse confronto e não tem procurado analisá-lo, nem trabalhá-lo”. A respeito disso, a psicanalista (REVUZ, 1998, p. 215) declara que a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Se nos basearmos numa perspectiva discursiva do que seja língua materna e estrangeira, não podemos fugir de a aprendizagem de um novo idioma ser um lugar de permanente contato/confronto entre as duas línguas. Baseando-me nessa óptica, transporto-me aos momentos em que os meus alunos são interpelados a correrem riscos na sala de aula: arriscando-se a se estranharem; e a estranharem a própria língua e a do outro.

Aprender uma língua estrangeira implica colocar o aluno em contato com outra ideologia – a da língua que está sendo aprendida –, o que pode gerar conflitos com a ideologia da língua materna. Esses conflitos podem tanto atrair os aprendizes para o outro idioma como afastá-los dele. Para Coracini (2003,

p. 149), o afastamento está ligado ao medo do desconhecido; medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem. Por outro lado, a atração pode adquirir significados de renovação; um modo de acessar os desejos abafados e refreados, e dar voz a eles.

Em consonância com esse pensamento, mais uma vez, trago Revuz (1998, p. 227) de volta à discussão quando ela diz que aprender uma língua é “sempre, um pouco, tornar-se outro”. Por isso, a urgência em compreendermos (numa dimensão social, cultural e histórica), na posição de professores de línguas, que é muito possível que nossos alunos assumam identidades de rejeição ou de atração quando chamados a tornarem-se outros.

O ato de inserirem-se no universo de uma língua estrangeira faz com que os aprendizes entrem em contato com outras vozes, novas vozes. E o contato com o novo – com o estrangeiro – normalmente gera confrontos e questionamentos. As múltiplas vozes são caracterizadas pela dispersão, pela heterogeneidade, vinculadas a um momento histórico, social e ideológico. Elas atravessam, de forma conflituosa, a constituição identitária do sujeito. (CORACINI, 2003, p.113).

Ainda a respeito disso, Coracini (2003, p. 153) afirma que o contato entre vozes, inevitavelmente, modifica o sujeito, trazendo-lhe novas identidades. Porém, essa alteração na subjetividade dos aprendizes não apaga a discursividade de sua língua materna. Assim, mais uma vez, podemos atestar que o contato com a língua estrangeira provoca nos alunos deslocamentos identitários. Seguindo esse fluxo, Revuz (1998, p. 227) continua enriquecendo o assunto ao enunciar que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida; e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”.

Ainda acerca das ideias de deslocamentos e alterações de identidades dos aprendizes de línguas estrangeiras, podemos, novamente, ratificar que as suas identidades não são unas nem completas. Hall (2005, p. 13) complementa afirmando que o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, uma vez que

esta é (trans)formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Também participa Kramsch (1993, *apud* ZACHARIAS, 2010, p. 29) ao relatar que as identidades não são construtos estáticos e deterministas, os quais os aprendizes de línguas trazem para a sala de aula e, no término dessa aula, levam-nas inalteradas¹⁰.

Baseando-me nas ideias expostas nesta seção, arrisco-me a afirmar que não há (des)construção de identidades sem a consideração da língua(gem) e do discurso. As nossas identidades se formam nas diversas práticas discursivas em que nos engajamos. Práticas discursivas que se relacionam com os outros. Agimos no mundo e construímos significados através da linguagem. “Sabemos quem somos” na relação com os demais participantes do discurso. Assim, as identidades são conceitos que só podem ser definidos e discutidos a partir do discurso, do sujeito e do outro; e não a partir de um ser isolado, pronto e dissociado de um mundo social, cultural e histórico. Nossas identidades se constroem na língua e através dela; não temos identidades anterior e fora da língua. Por essa razão, não posso compreender a língua como um código transparente e neutro que representa as coisas e as pessoas. As identidades, assim, são construídas no interior das práticas discursivas em que os significados podem ser contestados, negociados e transformados.

Na próxima seção, descrevo os olhares teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Discorro sobre esse processo porque acredito que quando se aprende uma língua estrangeira, não são apenas internalizados os seus signos e sons; ao sujeito-aprendiz se agrega a identidade que aquela língua representa.

¹⁰A ideia de compreender o aluno como um indivíduo cujas identidades não se alteram me remete à visão desse sujeito como *tabula rasa*; e o conhecimento como algo fluido, que pode ser repassado de um para outro pelo contato entre eles, seja de forma oral, escrita, gestual, etc. É nessa concepção que se baseia a maioria das correntes pedagógicas que conhecemos, entre elas o *behaviorismo* (base para a metodologia *audiolingual* do ensino de línguas estrangeiras).

1.4 Ensinando uma língua estrangeira: desenredando os fios do tecido

Com isso, considero importante focar a identidade dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE pelo fato de tal enfoque possibilitar um maior acesso ao tipo de relações sociais que se estabelecem nos contextos formais de ensino, isto é, na sala de aula, bem como aos discursos que posicionam o sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, se constituindo enquanto conflitantes (MASTRELLA, 2007, p. 110).

Nesta seção, trato do processo de ensinar e de aprender uma língua estrangeira relacionado com o contexto das teorias sobre as identidades dos aprendizes de língua inglesa. Trago aqui esse tema porque concebo a sala de aula – um dos ambientes em que o ensino-aprendizagem de língua inglesa acontece com mais frequência – como um universo institucional construtor de identidades. Coaduno-me com o pensamento de Fontana (2010) quando ela declara que

[d]e um ponto de vista pós-estruturalista, (...) a escola e as práticas educacionais passam a ser vistas enquanto instâncias discursivamente construídas, seja pelas normas institucionais de funcionamento, seja pelos textos utilizados na sala de aula, ou as interações face a face levadas a cabo no cotidiano da vida escolar. Na mesma medida, a escola, enquanto espaço institucional, é uma instância de construção de conhecimento e de significados, conseqüentemente, de identidades. Mesmo assim, ainda observa-se no nosso meio acadêmico a carência de estudos que contemplem a análise da implicação do discurso na construção das identidades e o papel da escola não só como espaço institucional de reprodução e transmissão de significados, mas também como produtora de práticas culturais específicas (FONTANA, 2010, p. 38).

A meu ver, o ato de ensinar língua inglesa é uma ação social e política nem um pouco inocente. As construções identitárias que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem estão impregnadas de relações de poder. Faz-se mister repensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa inserido em um contexto social específico, levando em consideração as relações de poder, bem como a concepção de um aluno como múltiplo e formado em diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998, p. 46-47). A importância de falarmos em articulações entre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e os estudos identitários reside no fato de ampliarmos as discussões em que esse ensino seja concebido como uma prática social de (des)construção de identidades (em vez de exclusão e confinamento de identidades).

Rajagopalan (2003) reitera a importância de compreender os cenários de ensino de línguas como um *locus* de produção de identidades. O linguista aplicado (2003) afirma que

[u]ma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos e entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação (...). As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita em vários idiomas está redefinindo sua própria identidade (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Vejo os cursos de línguas assim como os vê Rajagopalan (2003): um contexto em que os alunos possam se redefinir como “novas pessoas”. Quando somos aprendizes de uma língua estrangeira, passamos a ser portadores de outra linguagem, de outra voz, o que nos possibilita novas identificações.

Yoshizawa (2003, p. 35) chamou a minha atenção ao relatar que poucos estudos têm se debruçado sobre as identidades dos aprendizes em contextos em que a língua inglesa seja realmente estrangeira, já que a maioria das pesquisas tem acontecido em países onde o inglês tem o *status* de língua oficial. Assim, esta investigação vem a somar às pesquisas sobre identidades de aprendizes de língua inglesa em contextos pedagógicos brasileiros; diferentemente das pesquisas de Norton (2000), McKay and Wong (1996), Miller (2003) e outros estudos proeminentes que focaram nas (des)construções identitárias de imigrantes recém-chegados em países cuja língua materna fosse a inglesa – Norton no Canadá; McKay e Wong nos EUA; e Miller na Austrália. Yoshizawa (2003, p. 36) defende que as identidades dos aprendizes em contextos de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira podem ser afetadas por fatores sociais únicos que são diferentes daqueles em que se aprende uma segunda língua em solos cuja língua materna é a inglesa. Para a autora (YOSHIZAWA, 2003, p. 36), a localização geográfica da sala de aula, valores sociais e ideologias presentes no currículo dos cursos podem ser fatores que afetam as identidades dos aprendizes. Embora eu não trate desse assunto nesta pesquisa, vale escrever sobre essas ideias, uma vez que elas servem de suporte teórico que justifiquem a dedicação em apresentar uma seção cuja temática seja articular identidades de aprendizes e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Para Norton (2010, p. 1), nós, professores, somos desafiados a considerar quais práticas pedagógicas são apropriadas e desejadas no ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como quais práticas auxiliarão nossos aprendizes a desenvolverem a capacidade de imaginar uma gama de opções identitárias através do tempo e do espaço. Dentro dessa gama de opções identitárias, um aprendiz já traz para a sala de aula suas várias identidades: mulher, cearense, não-nativa em relação à língua-alvo, filha, evangélica etc. Apesar do “desafio pedagógico” citado por Norton (2010), Zacharias (2010, p. 26) denuncia que a pedagogia de língua inglesa continua colocando as identidades dos aprendizes dentro de uma cesta com o único rótulo de não-nativos. Embora esse rótulo tenha sido já questionado, ele persiste porque as

pesquisas sobre identidades não didatizam para a prática de sala de aula como trabalhar com essa multiplicidade identitária de nossos alunos.

Não é objetivo deste estudo didatizar como lidar com a multiplicidade de identidades dos aprendizes de língua inglesa. No entanto, há um desejo muito intenso da minha parte que o alcance do conteúdo desta investigação chegue à classe de professores de línguas estrangeiras. Compreendo que as pesquisas em Linguística Aplicada, que falem da realidade de sala de aula e do ensino-aprendizagem de línguas, devam falar com aqueles que participam dessas realidades. O progresso e os avanços pedagógicos que dizem respeito ao processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira dependem das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação. No entanto, esses estudos não podem circular apenas nos espaços acadêmicos. Sem ser injusto com as iniciativas desses programas em aproximar os professores para os seus projetos, digo que, na posição de professor de um centro de línguas público, há muita pesquisa ainda confinada na “Academia”. Espero que os meus leitores não interpretem minha opinião como se fosse um desabafo desrespeitoso (até mesmo porque me posiciono também como participante da “Academia”).

No entanto, para não deixar “passar em branco” questões práticas de sala de aula (talvez necessidade de minha identidade de professor), não como “receita mágica”, mas apenas como uma ilustração do como trabalhar em sala de aula com as multiplicidades identitárias de nossos alunos, cito uma sugestão de Pavlenko (2003). Para conscientizar os aprendizes sobre as múltiplas identidades, a autora (PAVLENKO, 2003, p. 33) recomenda aos professores que exponha os alunos a textos e discussões com o objetivo de solidificar a base de conhecimento sobre as naturezas dos usuários bilíngües. Agindo assim, os aprendizes podem se sentir legítimos usuários da língua inglesa, em vez de desviados. Também, dando lugar à voz de minha identidade de *teacher*, ofereço a minha sugestão, a saber: trabalho com uma coleção de livros didáticos cujas atividades auditivas apresentam falantes de inglês com sotaques de países onde essa língua não é falada (um egípcio falando inglês com um japonês, por exemplo). Após o objetivo primeiro da atividade, se

possível, pode-se problematizar questões como sotaque, identidade, diferença, poder e preconceito.

Da década de 1950 a de 1980, a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vivenciou a Era dos Métodos. Após o nascimento do Método Direto em 1920 (que usualmente marca o início dessa era), os professores de língua inglesa foram atravessados (e ainda há muitos que o são) por várias metodologias (*audiolingual*, *silent way*, *suggestopedia*, *total-physical response* entre outras).

Nessa época, procurava-se o melhor método de ensino de língua inglesa, isto é, o método que oferecesse os melhores resultados em dado período de tempo. Esse método deveria ser universal; teria de servir a todos os aprendizes ao redor do mundo. Deveria ser também científico, baseado em teorias da Linguística, da Psicologia e da Sociologia.

De acordo com Brown (2002 *apud* FAHIM e PISHGHADAM, 2009, p. 38), os métodos eram vistos como um conjunto generalizável e prescritivo de especificações de sala de aula, visando ao alcance de objetivos linguísticos; ou, ainda, um conjunto de técnicas de sala de aula unificadas teoricamente, generalizáveis para contextos e públicos diversificados.

No entanto, a partir de 1989, Pennycook (1989), Prabhu (1990), Stern (1991), Richards (1990) e Kumaravadivelu (1994) foram os primeiros críticos que puseram em xeque a validade e coerência dos métodos, e lamentaram essa obsessão em busca da forma que daria respostas a todos os problemas de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para Pennycook (1989, p. 589-590), o método seria um conceito prescritivo que reflete uma visão de mundo particular, desempenhando um papel importante ao manter desigualdades entre homens e mulheres da academia, aprendizes, professores e teóricos em posições diferenciadas de poder e de níveis diversos. Ademais, os métodos têm mais diminuído que promovido nossa compreensão acerca do ensino de línguas estrangeiras (PENNYCOOK, 1989, p. 597).

O linguista Van Lier (1996 *apud* FAHIM e PISHGHADAM, 2009, p. 45) compreende a sala de aula como um sistema complexo em que os eventos ocorrem de um modo não linear; em que múltiplas forças interagem de modo complexo e auto-organizado, criando mudanças e padrões que são previsíveis e imprevisíveis.

Foi a partir dos estudos identitários aplicados à sala de aula de língua estrangeira e aos seus aprendizes que comecei a me provocar com a seguinte questão-problema: meus aprendizes sabem que existem mais identidades disponíveis a eles?

As identidades determinam como a relação de professores e de aprendizes com o mundo se constrói. Determinam também o modo como os professores e os aprendizes se posicionam diante do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, os modos de os professores e os alunos se identificarem (e serem identificados) durante o processo de ensino-aprendizagem exercem influências significativas sobre esse processo. A meu ver, a sala de aula de línguas estrangeiras se configura como um dos espaços onde as transformações sociais podem acontecer.

Acredito que os cursos de Letras devam, no mínimo, incorporar em seus currículos uma disciplina que contemple questões identitárias, uma vez que auxiliar nossos alunos no desenvolvimento da capacidade de assumir diversas opções de identidade exige preparação acadêmica para essas questões.

Carol Lee (2004, p. 130) apregoa que o desafio, em muitas salas de aula, tem sido o de preparar os aprendizes para assumir as identidades das disciplinas que estudam, de modo que estas não desvalorizem as suas identidades já existentes, tanto como indivíduos quanto como membros de comunidades culturais diferentes. Um grande número de pesquisas tem demonstrado que, quando este desafio é desconsiderado, a resistência – mais que a aprendizagem – é a mais provável força a se manifestar durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por outro lado, quando a aprendizagem se torna congruente com as identidades dos aprendizes, ela pode se intensificar.

O modo como os aprendizes se posicionam diante do processo de aprender a língua inglesa pode influenciar sua aquisição. São nas interações, nas práticas discursivas e nas relações de poder na sala de aula que os aprendizes constroem suas identidades e sua postura relacionadas ao processo de aprender uma língua estrangeira.

Todos querem se expressar de modo conveniente. Gostamos de tomar as rédeas de nossas vidas. E expressar-se numa língua estrangeira nos exige coragem e investimento. Mesmo em língua materna nossas identidades precisam de tempo para ser construídas, imaginem essa experiência em língua estrangeira.

De acordo com Longaray (2009, p. 53-54), a partir da década de 1990, estudos realizados na área de Aquisição de Segundas Línguas reivindicaram um olhar mais crítico em relação ao aprendiz de línguas. De acordo com esse novo viés, o aprendiz de línguas estrangeiras passou a ser interpretado como um ser complexo, detentor de uma identidade mutável por meio do tempo e do espaço. Essa nova concepção acabou por determinar a adoção de construtos mais adequados à natureza complexa do aprendiz. Conceitos como os de *identidade* e *investimento* auxiliaram na compreensão entre identidades de aprendizes e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentando novos entendimentos de eventos como o da não participação de aprendizes em sala de aula.

De acordo com Moita Lopes (1998, p. 304), o professor desempenha um papel central na construção das identidades dos seus aprendizes devido à ocupação da posição de líder nas interações assimétricas. O linguista (MOITA LOPES, 1998, p. 305) interpreta o discurso como uma construção social, como uma forma de ação no mundo. Nessa perspectiva de discurso como ação, investigá-lo significa analisar como os participantes, envolvidos na construção do significado, estão agindo no mundo através da linguagem.

Creio que, agindo no mundo por meio da linguagem, as pessoas constroem suas realidades sociais e a si mesmas. Moita Lopes (1998, p. 310) fala da importância da escola como espaço de discursos que desempenham

um papel vital no desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à sua conscientização sobre suas identidades e as dos outros. Além disso, como as escolas são instituições socialmente legítimas de construção de conhecimento, pode-se chamar à discussão que os significados produzidos na sala de aula podem ter crédito social maior do que em outros contextos.

Concebendo, então, a escola como um espaço de formação identitária, Leite (1997, p. 310) defende que os discursos dos professores sobre as qualidades dos alunos (positivas ou negativas) podem fazer com que estes se esforcem – ainda que inconscientemente – para apresentar as características acentuadas. Assim, os alunos posicionados por seus professores como “excelentes” podem exibir essa característica como forma de confirmar esse ponto-de-vista (o mesmo pode ocorrer com aqueles alunos marcados como “sem sucesso” na aprendizagem).

Leite (1997, p. 310) ainda declara que esse processo seria “inofensivo” aos alunos se os professores e a escola não fossem espaços importantes de identificação para os estudantes. Essa ideia se coaduna com a de Moita Lopes (1998) que entende a escola como uma instituição legitimada de produção de significados e de identidades. É por essa razão (e por tantas outras) que creio ser de extrema relevância ao professor ter consciência de que sua postura nunca é neutra.

Conforme a psicopedagoga Menezes (2011, p. 5), os discursos exacerbados que posicionam alguns alunos como adequados ao modelo escolar podem causar nos estudantes nuances quase patológicas. Eles, geralmente, vivem em estado de angústia, uma vez que têm de corresponder a essa identificação.

Ora, pelo exposto, segundo as vozes de Moita Lopes (1998), Leite (1997) e Menezes (2011), não posso – não devo e não quero – conceber a aprendizagem focada somente numa visão psicocognitiva. Além disso, não interpreto a sala de aula como, nas palavras de Breen (1985, p. 137), “um laboratório experimental descontextualizado”. Para mim, o professor e os seus alunos podem fixar, manter e transformar as suas identidades na sala de aula

de língua inglesa. E isso é um constante processo que ocorre de acordo com a configuração social e histórica em que se situa. As identidades de professor e aluno de hoje são produzidas diferentemente do que se produzia, por exemplo, no início do século XX. A história dos métodos de ensino de língua inglesa pode nos fornecer informações a respeito das diferentes posições ocupadas por professores e alunos ao longo do tempo. Talvez, pelo menos para mim, os deslocamentos mais marcantes sejam aqueles que ora colocavam o professor no “centro” do processo; ora, o aprendiz. Levando em consideração o descrito aqui, provo-co-me muitas vezes com as seguintes perguntas: “A minha identidade de professor contemporâneo ainda produz discursos amarrados em valores construídos na época em que eu fui educado?”; “Se sim, isso provoca confrontação de identidades na sala de aula?”; “Ponho em jogo a formação identitária de meus alunos caso exista essa confrontação?” e “Minhas intervenções docentes são apropriadas a cada situação discursiva em que as identidades são abordadas?” Considero tais provocações muito importantes. No entanto, elas não serão tratadas no corpo desta pesquisa – o que não me impede de problematizá-las em artigos, grupos de pesquisa, congressos e em uma futura tese de doutorado.

A meu ver, a contribuição que o ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras) pode trazer às pessoas não é tão somente a aquisição de um corpo de conhecimentos linguísticos necessários para elas viverem; ou melhor, sobreviverem na “sociedade do conhecimento”, na “sociedade da informação” ou na “sociedade da aprendizagem”. A educação pelas línguas deve também possibilitar a reflexão do sujeito consigo mesmo. Pessoalmente, na posição de educador, defendo a seguinte ideia: da mesma forma que as identidades são descritas e construídas no discurso, elas podem ser (re)construídas, caso sejam trazidas para as aulas de línguas estrangeiras, uma vez que, a sala de aula é também um espaço discursivo onde os alunos “aprendem” a construir significados sobre si mesmos, os outros, as relações sociais e o mundo a sua volta.

Tendo até o momento discorrido sobre (1) as identidades dos aprendizes de línguas estrangeiras, (2) a língua(gem) e o discurso e (3) o processo de

ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, descrevo na próxima seção o aporte teórico que sustenta os conceitos “motivação” e “investimento” – construtos cruciais para compreendermos os deslocamentos e as resistências identitárias de nossos alunos ao vivenciarem o processo de aprender uma língua estrangeira.

1.5 A motivação dos aprendizes: investimento a longo ou a curto prazo?

De um modo geral, o termo *motivação*, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, remete-nos aos estudos clássicos sobre esse assunto publicados por Gardner e Lambert em 1972; e que, até nos dias de hoje, oferecem matéria para discussões (e controvérsias).

Gardner e Lambert (1972) inquietaram-se com uma pergunta que ecoa nos discursos de qualquer professor, a saber: “[p]or que algumas pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira com eficiência; enquanto outras, tendo as mesmas oportunidades, são absolutos fracassos?” (Gardner e Lambert, 1972, p.1). Os autores chegaram à conclusão de que o motivo para o sucesso de uns e o insucesso de outros está ligado às razões pelas quais alguém se envolve na aprendizagem de outra língua.

Norton Peirce (1995) responsabiliza Gardner e Lambert (1972 *apud* NORTON PEIRCE, 1995, p. 17) e Gardner (1985 *apud* NORTON PEIRCE, 1995, p. 17) pela introdução das noções de *motivação instrumental* e *motivação integrativa* na área de Aquisição de Segunda Língua. Segundo essa autora, essas noções são um empréstimo da Psicologia Social, cujo interesse central era o de quantificar o envolvimento dos aprendizes em relação à aprendizagem da língua-alvo.

Em linhas gerais, a motivação instrumental se refere ao desejo de se apropriar da língua-alvo com objetivos funcionais (conseguir um emprego, por exemplo). Já a motivação integrativa se refere ao desejo do aprendiz em adquirir uma segunda língua para integrá-lo com sucesso à comunidade da língua-alvo.

Essas definições de motivação são atualmente criticadas por não abarcarem as complexas associações que existem entre as relações de poder, as identidades (dos aprendizes e dos professores) e a aprendizagem de língua estrangeira.

Norton Peirce (1995 *apud* LONGARAY, 2009, p. 54), que defende a concepção de uma identidade de aprendiz múltipla e suscetível a mudanças, argumenta a favor da noção de investimento; e não de motivação. A seu ver (NORTON, 1995), a ideia de investimento supera aquela de motivação por capturar de forma mais adequada a complexa relação existente entre os aprendizes e o seu desejo, frequentemente ambivalente, de adquirir uma segunda língua.

A ambivalência do investimento de aprendizes de inglês, por exemplo, chama atenção nos dados gerados por Longaray (2005). Durante a situação de entrevista, a maioria dos voluntários demonstrou atitude extremamente positiva em relação ao aprendizado de inglês. Com quase nenhuma exceção, grande parte dos entrevistados ratificou a importância das aulas de língua estrangeira na escola. O ensino de inglês é, frequentemente, ilustrado pelo vislumbre de um futuro melhor e mais decente. Quando inquiridos a respeito da língua inglesa, os voluntários insistem nas ideias defendidas por noções contemporâneas de aprendizagem de inglês e de língua global de acordo com as quais aprender inglês tornou-se obrigatório.

Realizadas em período anterior às entrevistas, porém, as gravações em áudio e vídeo das atividades realizadas em sala de aula dão mostras do baixo investimento dos participantes no processo de aprendizagem da língua. Evasão e movimentos de resistência traduzidos tanto pela ausência como pela

não participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula serviram de indício desse baixo investimento (LONGARAY, 2009, p. 57).

A noção de investimento tem sido utilizada por outros teóricos e tem se mostrado eficiente para a compreensão das condições complexas nas quais o ensino-aprendizagem de línguas acontece (Arkoudis e Davison, 2008; Cummins, 2006; Haneda, 2005; McKay e Wong, 1996; Pittaway, 2004; Potowski, 2007; Skilton-Sylvester, 2002). Investimento é mais bem compreendido com referência às metáforas econômicas que Bourdieu (1991) utiliza em seu trabalho, mais especificamente, à noção de “capital cultural”.

Para Bourdieu e Passeron (1998, p.42), o capital cultural é um bem social que é fonte de distinção e de poder para as classes sociais que o detêm. A posse de certo capital cultural, associado ao conhecimento escolar, constitui-se em um importante elemento para se alcançar um sucesso acadêmico. Por exemplo, um diploma de graduação se constitui como um artefato cultural que simboliza o capital cultural de quem o detém; o domínio de uma língua estrangeira também pode simbolizar o capital cultural de quem a fala. Assim, o capital cultural de uma pessoa está representado pelo seu conhecimento, suas habilidades e demais qualificações educacionais e técnicas (BOURDIEU, 1991, p. 14).

O capital cultural tem diferentes valores de troca em campos sociais variados. Em suas pesquisas, Norton (1995) argumenta que se os aprendizes investem numa língua estrangeira, eles o fazem conscientes de que adquirirão uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais, que aumentarão o valor de seu capital cultural. Ao aumentar o seu capital cultural, o aprendiz reavalia o senso de si, suas identidades e suas oportunidades para o futuro. Como se nota, há uma estreita relação entre investimento e identidade.

Bourdieu e Passeron (1998 *apud* MASTRELLA, 2007, p. 156) alertam que o acesso ao capital cultural não se dá apenas por fatores inerentes à educação, mas também é determinado por fatores extra-escolares, a saber: por aspectos sociais, econômicos e culturais. Tais aspectos têm um forte impacto no desempenho e no aproveitamento dos alunos. Devido à desigualdade social

e às relações assimétricas de poder, o acesso aos bens culturais se dão de modos diferentes. Bourdieu (1974 *apud* FONTANA, 2010, p. 37) atesta que as relações sociais entre os participantes de uma mesma comunidade são desiguais, como são desiguais as competências linguísticas e o capital cultural associado a elas. O valor atribuído ao discurso está também relacionado ao valor social de quem fala.

Ao participar ou não da aula de língua estrangeira, o aprendiz (re)organiza a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social. Assim, investir na língua-alvo ou resistir a ela consiste, também, em um investimento na própria identidade do aprendiz ou em uma resistência a ela. Dados provenientes de pesquisas em salas de aula de língua inglesa no Canadá, Paquistão e Uganda sugerem que se os alunos tiverem o senso de posse sobre a criação de sentidos, eles terão suas identidades de aprendizes reforçadas e participarão mais ativamente nas práticas de aprendizagem (Norton, 2010, p. 1). Como exemplo, em uma das pesquisas na Uganda, parte do projeto *Learning English Through Multimodal Texts in Uganda*¹¹, Norton (2010) recomenda a incorporação mais sistemática de teatro, de fotografia e de desenho nas aulas de língua inglesa naquele país. Nessa pesquisa, examina-se como o teatro pode ser utilizado para discutir a questão da *AIDS*. A pesquisadora (NORTON, 2010) relata que o ato de encenar sobre o assunto do *HIV* ofereceu aos alunos de língua inglesa (sobretudo às alunas) a oportunidade de adotarem novas identidades e de falarem da perspectiva de outras posições identitárias. No contexto da Uganda, em que falar de sexualidade e de sexo é um tabu, o teatro ofereceu aos estudantes a chance de atuarem o não-dito e de trazerem à discussão tópicos de gênero tradicionalmente marcados pelo silêncio. Como triunfo, fundou-se na escola (local da pesquisa) um grupo de discussão sobre *HIV/AIDS* chamado *Talk What Others Think You Can't Talk*¹².

Na sala de aula de língua inglesa, por exemplo, falar em inglês é uma prática não concebida como um meio de comunicação apenas; mas é, antes,

¹¹Aprendendo Inglês Através de Textos Multimodais na Uganda (tradução minha).

¹²Fale Daquilo Que Os Outros Acham Que Você Não Pode Falar (tradução minha).

uma prática com significado social impactante na (re)construção da identidade do aprendiz. O valor e o sentido atribuído a este aprendiz-falante é diferente do valor e sentido atribuído ao que não participa por meio da língua-alvo. Ao falar na sala de aula (ou fora dela), especialmente com o professor, na língua-alvo, os aprendizes (re)organizam um senso de quem são (alunos bem sucedidos, bons, medianos, com dificuldades) e de como se relacionam com o mundo (na escola, em casa, na *Internet* etc).

Ainda de acordo com Norton Peirce (1995 *apud* LONGARAY, 2009, p. 54), a definição dos aprendizes como motivados ou não motivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos, ignora que essas variáveis afetivas são, não raro, socialmente construídas em relações desiguais de poder que, passíveis de alteração por meio do tempo, podem coexistir de forma contraditória num mesmo indivíduo. Daí a necessidade, segundo a autora, de questionamentos do conceito de motivação defendido por muitos teóricos da Aquisição de Segunda Língua.

À luz desse pensamento, ao investir em uma segunda língua, o aprendiz está ciente de que, por meio dela, poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural. Para Norton (1995, p. 17), os recursos simbólicos constituem meios como língua, educação e amizade; os recursos materiais, no entanto, incluem bens como imóveis e dinheiro. Seguindo o fluxo desse pensamento, o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz. Um retorno capaz de facilitar o seu acesso aos recursos anteriormente indisponíveis. Assim, esse retorno pode ser capaz de facilitar o acesso do aprendiz aos recursos antes indisponíveis a ele (ou imaginados indisponíveis).

Norton (1995, p. 13) coloca em questão o grau de investimento do aprendiz na língua-alvo e a relação construída social e historicamente por ele no que se refere a essa língua. Desse modo, a autora ignora questões que destacam o tipo de personalidade ou a motivação apresentada por ele.

Ainda para Norton (2001, p. 170), a não participação dos aprendizes na sala de aula de segunda língua pode ser resultado da disjunção entre as

comunidades imaginadas desses aprendizes e os objetivos curriculares estipulados pelos professores. Segundo a pesquisadora (NORTON, 2001), os métodos utilizados em sala de aula podem envolver as identidades dos aprendizes de maneiras diversas e imprevisíveis. A autora (NORTON, 2001, p.170) afirma, ainda, que o não reconhecimento das comunidades imaginadas dos aprendizes, por parte do professor, pode exacerbar a não participação.

O termo comunidade imaginada foi adotado pelo cientista político Anderson (2006) ao definir o conceito de nação. Em sua opinião, nação “é uma comunidade política imaginada” (ANDERSON, 2006, p. 6). E a língua é um dos modos de se obter esse senso de comunidade . Para Anderson (2006) é imaginada, uma vez que mesmo na menor nação do mundo, seus membros não conhecerão todos os outros membros ou mesmo ouvirão falar deles.

O termo foi adaptado pela Linguística Aplicada e definido por Kanno e Norton (2003, p. 241), a saber: “comunidades imaginadas se referem a grupos de pessoas, que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação”.

Contextualizando para a aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes não ficam restritos à sala de aula, e suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da escola.

Norton (2001, p. 165) defende que “diferentes aprendizes têm diferentes comunidades imaginadas; e que elas são mais bem compreendidas no contexto do investimento individual na língua-alvo e nas condições sob as quais ele ou ela fala ou pratica a língua”. As comunidades imaginadas são fontes de investimento na aprendizagem de uma língua estrangeira (PAVLENKO e NORTON, 2007 *apud* NORTON, 2011, p. 177). Nossos alunos, por exemplo, podem ver na língua inglesa ascensão social, melhores oportunidades na vida e sentimento de pertença a uma comunidade imaginada (estadunidense, inglesa, irlandesa, canadense, jamaicana etc).

Aprender inglês em um país onde essa língua é materna, interagir frequentemente com seus nativos, desejar pertencer a essa comunidade e trabalhar nesse país estimulam os aprendizes a investirem nessa

aprendizagem. No entanto, se os benefícios em aprender uma língua estrangeira são incertos e/ou distantes da realidade do aprendiz, será que ele investirá nessa aprendizagem? Wigzell e Al-Ansari (1993, p. 303) nomeiam essa desmotivação de “o problema do desperdício e da baixa produtividade nos cursos de línguas estrangeiras”.

Norton (2006, p. 504) explica que, mais do que enxergar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo gradual e individual de internalização de um conjunto neutro de regras, estruturas, e vocabulário de uma variante padrão, os estudos de Bakhtin (1986), Bourdieu (1991), Weedon (1987), e Lave e Wenger (1991) oferecem à Linguística Aplicada modos de refletir diferentemente sobre a linguagem.

Essa rede teórica sugere que os aprendizes de línguas estrangeiras precisam lutar para se apropriar das vozes do outro; eles necessitam aprender a controlar a atenção de seus ouvintes; precisam negociar a linguagem como um sistema e como prática social; e, por último, necessitam compreender as práticas das comunidades com as quais interagem. Depreende-se desse quadro que se tornar um “ótimo” aprendiz de inglês, por exemplo, se configura como um processo muito mais complexo do que as pesquisas tradicionais vêm sugerindo.

Em sua pesquisa com mulheres imigrantes no Canadá, Norton (1995; 2000) observou que as teorias sobre motivação (do campo de Aquisição de Segundas Línguas) não eram consistentes com os seus resultados. Essas teorizações admitiam que a motivação fosse um traço de personalidade do aprendiz, e que os aprendizes que não conseguiam aprender uma língua estrangeira não se entregavam satisfatoriamente ao processo de aprendizagem.

Uma vez que tais teorias não faziam justiça às identidades e experiências das aprendizes de sua pesquisa, Norton (1995; 2000) criou a noção de *investimento*. Essa noção sinaliza a relação construída histórica e socialmente dos aprendizes com a língua-alvo, e seu desejo de aprendê-la e praticá-la. Se o aprendiz investe na língua-alvo, ele o faz com a consciência de

que adquirirá uma ampla extensão de recursos simbólicos e materiais, os quais irão, por sua vez, aumentar o valor de seu capital cultural.

Em trabalhos posteriores, Norton (2006, p. 504-505) nota que as necessidades, os desejos e as negociações dos aprendizes não são simplesmente distrações ou desvios de uma situação ideal de aprendizagem. Pelo contrário, segundo Sandra McKay e Sau-Ling Wong (1996, p. 603), esse conjunto deve ser reconhecido como constituinte da estrutura das vidas dos aprendizes e como determinantes dos seus investimentos na aprendizagem de uma língua-alvo.

Ainda à luz de Norton (2006, p. 505), as visões tradicionais sobre motivação e (não) participação são limitadas porque elas não abarcam as vidas complexas dos aprendizes ou os seus investimentos na aprendizagem da língua inglesa. A autora (NORTON, 2006, p. 506) expõe que quando um aprendiz de língua estrangeira lê ou redige um texto, tanto a compreensão como a redação desse texto são mediadas pelo investimento desse aprendiz na atividade proposta e pela identidade sociocultural dele.

Pelo exposto, a noção de investimento busca capturar a relação entre o aprendiz de língua estrangeira e o mundo social mutável. Assim, questões como (a) que tipo de relação social o aprendiz tem construído com a língua estrangeira? e (b) quais relações históricas ele tem construído com a língua-alvo? podem ser mais interessantes do que (c) que tipo de personalidade o aprendiz tem? e (d) qual o grau de motivação do aprendiz em relação à aprendizagem da língua-alvo?.

Norton Peirce (1995) alerta para não se confundir a sua noção de investimento com aquela de motivação instrumental de Gardner e Lambert (1972) e de Gardner (1985). Em sua opinião (NORTON PEIRCE, 1995), a motivação instrumental geralmente concebe um aprendiz fixo, unitário. Nesse contexto, o aprendiz também almeja acesso aos recursos materiais (privilégios do falante nativo, por exemplo), porém isso se dá de modo desvinculado dos momentos históricos. Por essa óptica, Norton Peirce (1995, p. 17) relata que a

motivação é encarada como propriedade do aprendiz de língua – um traço fixo da personalidade do aluno.

A linguista e teórica cultural Kearney (2004, p. 50) argumenta que a noção de que existe um conjunto de fatores individuais que levarão ao sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira obscurece a realidade de que os aprendizes têm sucesso ou não por várias e diferentes razões.

Ao considerarmos o aprendiz de línguas estrangeiras, creio que devemos ir muito além da visão limitada de que haja rótulos como o bom e o mau aprendiz, bem como que existam fatores individuais específicos atrelados a esses rótulos. Kearney (2004, p. 65) também argumenta que, enquanto alguns estudos da área de Aquisição de Segunda Língua focam seus resultados relacionados a uma simples variável (idade, motivação, atitude etc), as pesquisas em identidade abarcam, mais apropriadamente, a complexidade do engajamento dos aprendizes com a aprendizagem da língua-alvo; e nos permite reconsiderar o que constitui o sucesso, e quem consegue decidir o que o sucesso significa na aprendizagem.

Após o exposto, passo a descrever sobre as relações de poder no processo de ensino-aprendizagem de línguas bem como a influência das notas escolares sobre as construções identitárias dos aprendizes.

1.6 O poder na sala de aula de língua inglesa: “quem pode pode...”

Este trabalho se apóia sobre um referencial teórico baseado na crença de que a realidade é uma construção baseada em relações de poder e de

saber¹³. O real nunca é um dado natural. Assim, todo o conhecimento é sempre parcial.

A meu ver, as pesquisas sobre identidades não podem perder o seu foco social. Dizer que um aprendiz é (des)motivado, por exemplo, exige a consideração de que essa variável afetiva, como as outras, é socialmente construída. A respeito disso, Norton (2000, p. 5) defende que os fatores afetivos são, com muita frequência, construídos socialmente em relações desiguais de poder. Esses fatores mudam através do tempo e do espaço. E podem coexistir contraditoriamente em uma mesma pessoa.

As relações de poder podem promover ou limitar a variedade de identidades dos aprendizes em uma sala de aula de línguas estrangeiras. Por exemplo, as identidades são produzidas em diversos lugares sociais. Esses lugares são estruturados pelas relações de poder. Uma pessoa pode assumir diferentes posições identitárias (professor, aluno, católico, mãe etc) a partir dessas relações de poder. Tais relações podem ser conflituosas, já que os sujeitos não são totalmente passivos, e a língua que os atravessa se configura como um lugar de lutas, mudanças e contestações (NORTON, 2000).

Woodward (2000, p. 31) nos alerta para o fato de que conflitos e confrontos identitários podem ser gerados pela complexidade do cotidiano contemporâneo. Quando uma pessoa assume diferentes identidades em função das novas exigências, não raro os requisitos de uma identidade interferem, chocam-se com aqueles de outra, o que forma um conflito. Esse conflito pode resultar na rotulação das identidades como “certas” e “erradas”. Silva (2000, p. 83) chama esse processo de “normalização”. Ou seja, o ato de

¹³Michel Foucault, a partir da década de 1970, defende o caráter produtivo do poder em contraposição à hipótese repressiva, a qual o concebe exercido negativamente através da lei e, normalmente, vinculado ao Estado. Ele coloca que o poder existente na sociedade ocidental é “o disciplinar”: um poder disperso e cotidiano, que “está em toda parte e provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1982, p. 122), isto é, um poder que não pode ser tomado por uma entidade. É estritamente relacional. Cada relação social guarda em si uma possível relação de poder. Foucault (1982) trata a questão do poder relacionando-o com o saber. Não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Ele afirma que o conhecimento sempre tem um propósito: caracteriza-se pela vontade de dominar ou apropriar. A seu ver (FOUCAULT, 1982), a vontade de buscar a verdade não passa de uma versão deturpada da vontade de poder central.

fixar uma identidade como modelo ou norma. Isso avalia e hierarquiza as outras identidades.

Para Silva (2000), a normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no mundo da identidade, já que fabrica as identidades hegemônicas. Pensando no ensino-aprendizagem de língua inglesa, a normalização criou a idealização da identidade do “falante nativo”. Tal questão torna-se muito relevante se levarmos em consideração que a representação do “falante nativo” para muitos alunos (e professores) de língua inglesa significa a identidade do “falante ideal”. E essa representação pode servir de base para a construção da identidade de aprendiz desses alunos. Grigoletto (2003, p. 230) defende que todos os professores de línguas estrangeiras devem ter consciência da força de exclusão que a idealização do falante nativo tem. Ao idealizar uma identidade como “perfeita”, o aluno pode se hierarquizar como “inferior”, o que pode causar-lhe insegurança ao aprender uma língua.

Sabemos que a escola é uma instituição social que regula a vida dos cidadãos. Oficialmente autorizada, ela interfere na produção de significados e, conseqüentemente, na produção de identidades. Possuindo um denso tecido discursivo, a escola implementa significados, reforça-os, e categoriza as pessoas consoante suas posições de poder (posições assimétricas), determinando, em última instância, suas identidades.

Como exposto ao longo deste capítulo teórico, as identidades se baseiam em espaços sociais. E existe uma força que atravessa os processos de identificar os sujeitos: o poder. Desse modo, as relações entre identidades e diferenças, sujeitas a relações de poder, não são harmoniosas (o ótimo aprendiz é diferente do aprendiz sem sucesso). Identidade e diferença não são simplesmente definidas. Elas são impostas (e não são inocentes). Definir identidades e diferenças é um ato de significação que confirma a presença do poder por meio de marcas de inclusão e de exclusão (aqueles que pertencem e os que não pertencem, por exemplo).

O poder, ao definir identidades e diferenças, demarca fronteiras entre nós e eles; classifica (bons e maus; desenvolvidos e primitivos); normaliza (nós somos normais; eles são anormais). Esse tipo de classificação binária se estrutura em duas classes polarizadas: uma será positiva; outra, negativa. Obviamente, existe uma hierarquia de identidades e de diferenças baseada nas relações de poder.

Na perspectiva a que me filio, as identidades e diferenças não são naturalizadas, cristalizadas, nem essencializadas. De acordo com Silva (2000, p. 76), as identidades, bem como as diferenças, não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Elas são fabricadas por nós dentro de contextos sociais e culturais. Assim, as identidades e diferenças são produções sociais e culturais. Então, posso dizer, sem receios, que elas são criações também discursivas e linguísticas, uma vez que são fabricadas por meio de atos de linguagem.

Ainda Silva (2000, p. 76-77) apregoa que é apenas por meio de atos de fala¹⁴ que instituímos a identidade e a diferença como tais. Definir, por exemplo, a identidade de mau aprendiz de língua inglesa resulta da produção de atos linguísticos variados e complexos que a definem como diferente de outras identidades de aprendizes (excepcional, bom, regular).

Ainda Silva (2000, p. 81) explica que a operação binária de classificar identidades (bons e maus; puros e impuros etc) faz parte de um conjunto de outros processos que traduzem a diferenciação (a marcação da diferença). Demarcar fronteiras e classificar (re)afirmam relações de poder, já que tal processo se materializa – discursiva e linguisticamente – em declarações sobre quem pertence a um grupo de prestígio e sobre quem não pertence a ele.

Assim, as posições que os aprendizes de inglês ocupam na sala de aula, por exemplo, são fortemente marcadas por relações de poder (poder que inclui,

¹⁴A teoria dos atos de fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, no início dos anos 1960, tendo sido, posteriormente, apropriada pela Pragmática. Filósofos da Escola Analítica de Oxford, tendo como pioneiro o inglês John Langshaw Austin, seguido por John Searle e outros, entendiam a linguagem como uma forma de ação. Para eles, todo dizer seria um fazer. Desse modo, passaram a refletir acerca dos diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os atos de fala.

que exclui, que classifica e que normaliza). Silva (2000, p. 82) também relata que a divisão e classificação hierarquizada, pois deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

À luz desses pensamentos, as identidades não são uma essência nem dados naturais ou culturais. Não são fixas, estáveis, coerentes, unificadas nem permanentes. Tampouco são homogêneas, acabadas, idênticas nem transcendentais. As identidades são construtos instáveis, contraditórios, fragmentados e inacabados. Elas estão ligadas a arranjos discursivos e narrativos; aos sistemas de representação; e a relações de poder.

Verticalizando para o mundo da Educação (pelas línguas estrangeiras ou não), Silva (2000, p.97) afirma que as questões identitárias e diferenciais são problemas sociais ao mesmo tempo em que são problemas pedagógicos e curriculares. Nossos aprendizes são pessoas que interagem com os outros dentro e fora da sala de aula. Logo, eles são atravessados pelas diferenças. Por conseguinte, são atravessados por relações de poder (e de exclusão). Portanto, defendo que as identidades (e as diferenças) devem ser problematizadas pelo espaço escolar. E problematizar não implica em apenas tolerar, respeitar ou admitir os diferentes.

Coaduno, assim, o meu discurso com o de Silva (2000, p. 100), em que ele fala da responsabilidade pedagógica e curricular de colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. Não bastam respeito e tolerância com a diversidade e a diferença. Identidade e diferença são fabricações linguísticas, produzidas em contextos discursivos, em relações sociais e culturais. É urgente que problematizemos esses construtos para que nossos alunos compreendam que suas identidades possam ser (re)criadas em novos posicionamentos em sistemas de representação. Ou seja, o aluno posicionado como “sem sucesso” hoje pode ser aquele com sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira de amanhã: ele pode resistir a uma identidade que lhe limite.

Foucault (2002, p. 11) nos alerta que não somos livres para falar qualquer coisa. E ele acrescenta que sabemos muito bem disso. Diz também que não podemos dizer qualquer coisa nem quando nem onde desejamos. Em resumo, nós não podemos falar qualquer coisa. Como Foucault indica (1982, p. 217) o poder gera resistência. Portanto, as identidades posicionadas na resistência são também construídas nas práticas discursivas.

Woodward (2000, p. 9) declara que a identidade é um construto relacional. Deste modo, a identidade de “aluno de inglês sem sucesso” depende, para existir, de outras identidades fora dela, de uma identidade que ela não é, que seja diferente de “sem sucesso”, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. Assim, as identidades são marcadas pelas diferenças. Ainda Woodward (2000, p. 9-10) expressa que a identidade é marcada por meio de símbolos. Para ela, há uma associação entre a identidade de uma pessoa e as coisas que esta usa.

Traduzindo para o espaço dessa pesquisa, arrisco-me a dizer que existe uma interação entre a identidade do mau aprendiz de inglês, por exemplo, e de suas notas. Esses valores numéricos funcionariam, assim, neste contexto, como um significante importante da identidade e da diferença. Essas notas são portadoras de significados simbólicos e podem atuar como significantes. Um significante que, com muita frequência, associa-se com aprendizagem insatisfatória ou sofrível. Daí, Woodward (2000, p. 10) sustentar que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A representação (um processo cultural) estabelece identidades individuais e coletivas. Representar e ser representado se baseiam nos sistemas simbólicos de uma cultura, de uma sociedade. A representação e os sistemas simbólicos fornecem possíveis respostas para as questões (a) *quem eu sou?* (b) *o que eu poderia ser?* e (c) *quem eu quero ser?* (WOODWARD, 2000, p. 17).

Woodward (2000, p. 41) explica que cada cultura possui formas distintas e próprias de classificar o mundo. Damos sentido ao mundo e construímos significados através de sistemas classificatórios propiciados pela cultura. Entre os membros de uma coletividade, existe certo grau de consenso sobre como

classificar as coisas objetivando manter certa ordem social. O que se entende por cultura seriam esses sistemas partilhados de significação.

Cummins (2006, p. 15) observa que as relações de poder podem servir para restringir o alcance das identidades que os aprendizes podem negociar na sala de aula, já que, na relação professor-aluno, são os professores que geralmente estruturam as interações nesse ambiente. Embora os alunos possam resistir a identidades impostas, o poder exercido pelos professores pode ser mais coercitivo. O exposto me leva a pensar numa aula em que a língua inglesa seja utilizada desde o seu começo ao seu término. Se os alunos ainda não são “proficientes” (ou são iniciantes, se pensarmos em níveis), quem seria o detentor dos recursos linguísticos que poderiam habilitar posições identitárias nessa sala de aula? Certamente, não seriam aqueles com “um inglês limitado”.

Reeves (2009, p. 40), ao analisar pesquisas sobre as negociações identitárias de professores de língua inglesa, verificou que a maioria dos professores posicionaram as identidades de seus alunos de modo que as suas – a de professor – fossem marcadas como superiores.

Pelo exposto, refletir sobre as relações de poder que circulam na sala de aula de língua inglesa deve ser um dos objetivos de nossa prática docente. Nesse contexto, compreendo que seja de grande relevância entendermos as relações de poder na constituição das identidades dos alunos de línguas estrangeiras. As identidades dos aprendizes são, não raro, construídas a partir das formas como estão posicionadas nas relações discursivas de poder, já que o poder forma identidades por meio de discursos legitimados. Mesmo a resistência é construída através das relações discursivas de poder. As relações de poder na sala de aula de línguas, por exemplo, concebem as diferenças identitárias do aprendizes como desigualdades e deficiências; e não como diferenças que sejam outras maneiras de significar o mundo. Essa perspectiva chama o professor ao preparo perante os desafios do poder e da diversidade identitária na sala de aula.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA



Gravura 03 – Peixes de Maurício Nascimento¹⁵

¹⁵ <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/ea000578.jpg>>

2.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar o projeto metodológico edificado nesta dissertação. Primeiramente, abordarei minhas crenças a respeito do que seja pesquisar em terras da Linguística Aplicada. Logo após, descreverei os espaços em que se insere a natureza desta pesquisa, a saber: o paradigma qualitativo que a encobre; a visão etnográfica e interpretativista que a contempla; e o estudo de caso que alicerça a sua construção. Em seguida, exporei os critérios adotados para a escolha do contexto e dos participantes desta pesquisa. Por fim, detalharei os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

2.2 A natureza desta pesquisa: percursos, movimentos e andanças

Apesar de nossa arrogância moderna sobre o quanto sabemos, apesar da certeza e universalidade de nossa ciência, no que diz respeito à mente, estamos caracteristicamente confusos e em desacordo. (...) [A]garramo-nos a alguma suposta característica e proclamamo-la a essência do mental. “Há sentenças invisíveis lá dentro!” (a linguagem do pensamento). “Há um programa de computador lá dentro!” (cognitivismo). “Há somente relações causais lá dentro!” (funcionalismo). “Não há nada lá dentro!” (eliminacionismo). E assim por diante, de modo deprimente. (SEARLE, 1997, p. 353).

2.2.1 Como interpreto o ato de pesquisar?: defesas e incertezas

Os princípios metodológicos adotados para a costura desta dissertação foram construídos entre medos, incertezas e ousadias, pois a cada leitura realizada sobre metodologia de pesquisa em linguística aplicada, no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, eu me deparava com uma multiplicidade de informações, o que ressignificava a minha óptica sobre a organização desta pesquisa.

Para optar pela abordagem e metodologia de pesquisa que melhor pudessem desenvolver este estudo, fiz uma contravolta baseada em diversas leituras. Fundamentei-me, também, nos inúmeros diálogos com os teóricos da linguística aplicada, da pedagogia crítica, da filosofia, o feminismo e dos estudos culturais contemporâneos.

Algumas vezes, consegui uma sensação de harmonia; outras, senti-me confuso metodologicamente. Igualmente, houve momentos em que desejei transgredir a cultura de pesquisar em linguística aplicada. Senti-me mal no início. Porém, quanto mais me envolvia profissional e afetivamente com esta ciência, percebi que mesmo este desejo/necessidade de transgressão me era um direito legítimo, uma vez que

a transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construídos e segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. (SANTOS, 2005, p. 78-79)

Grosso modo, livrar-se das amarras metodológicas e ser capaz de coser seu próprio estilo não implica, literalmente, esquivar-se dos princípios indispensáveis construídos pela *academia da linguística aplicada*. Creio que o rigor científico e a aceitação de quaisquer investigações sobre a linguagem e o

social dependem de paradigmas já postos em vigor. Resignificar, quando isto for o caso, não significa advogar atitudes iconoclastas.

O inaceitável, a meu ver, seria o pesquisador perder sua autonomia na sua pesquisa, sua capacidade de tomar decisões e de fazer opções, subordinando-se às regras metodológicas de forma mecânica, uma vez que a pesquisa em si o obrigará a refletir e reconfigurar posturas, paradigmas e avenidas metodológicas. Deste modo, concebo a pesquisa como um processo dinâmico, e que ganha vida, deslocamentos e contornos no curso do seu desenvolvimento.

Assim sendo, intento criar possibilidades para desdobrar minha própria meada sem embaraçar o retrós das normas exigidas pela metodologia de pesquisa em linguística aplicada. Também busco não deixar de colocar a minha intencionalidade e subjetividade, uma vez que a pesquisa deve corresponder aos interesses da área e daqueles que a constroem. Não posso me isentar do envolvimento afetivo com a minha investigação; bem como não posso separar o pessoal do profissional, compreendendo que um se fundamenta no outro, afinal de contas,

a definição de um tema de pesquisa deve estar umbilicalmente vinculada à nossa prática social; rica em contradições, conflitos e sucessos. Os estudos realizados na nossa vida acadêmica, aliados às experiências que vivenciamos na vida pessoal e profissional, são possíveis indicadores para esta definição (NUNES, 2004, p. 7).

Realizo uma pesquisa com que estou envolvido profissional e afetivamente. Carrego a crença de que todo pesquisador, além de se dirigir à fundamentação teórica sobre o seu estudo e não fugir da técnica e metodologia exigidas pela academia, deverá identificar-se com o objeto pesquisado. Deverá ousar resignificar caminhos de investigação com os quais se identifique, e que respondam significativamente às suas perguntas de pesquisa.

Para mim, pesquisar em linguística aplicada significa se preocupar como o mundo social das pessoas é interpretado e experienciado; como os fenômenos construídos na/pela linguagem são compreendidos e formados. Para isto, preciso harmonizar e confrontar ideias, inquietações, provocações e ideologias intelectuais, filosóficas, metodológicas, linguísticas, políticas e éticas, a fim de conscientizar as minhas decisões e elucidar os seus efeitos.

Não me afilio às pesquisas que concebem o mundo social e discursivo independente das pessoas que o constituem. Não posso aceitar a realidade social de aprendizes de línguas, por exemplo, como algo externo a eles.

Também, não adoto um fazer de pesquisa que padroniza pessoas e fenômenos, analisando dados fora do seu contexto. Para mim, o conhecimento produzido e circulado por esta pesquisa não pode se reduzir a um conjunto de dados isolados conectados por teorias.

Interpreto, também, o ato de pesquisar em linguística aplicada como uma busca em compreender as múltiplas vozes que constituem o mundo social do qual somos parte. Coaduno-me com Kleiman (2002, p. 198) ao defender a influência que a pesquisa tem de poder proteger, em alguma intensidade, as pessoas menos poderosas, mais pobres, menos escolarizadas. E ela adverte os pesquisadores dos cuidados sobre os resultados de suas pesquisas, os quais não podem ser utilizados para contribuir com a desvalorização desses indivíduos.

Antes de percorrer toda a extensão desta seção, sinto a necessidade de deixar transparentes mais crenças minhas a respeito do fazer pesquisa em linguística aplicada. Estou de acordo com Pennycook (2006, p. 68) quando ele defende uma linguística aplicada “transgressiva, mutável e dinâmica” a serviço de questões da linguagem em seus múltiplos contextos. Ao representá-la assim, Pennycook nos apresenta uma abordagem de investigação de linguística aplicada alijada, distante, da ideia de método, ou seja, de um conjunto de técnicas, de “um corpo fixo de conhecimento” metodológico.

Então, pesquisar nos espaços da linguística aplicada, transgredir nestes territórios, a meu ver, implica refletir e fazer de um modo sempre

problematizador, construindo objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos. Penso que investigar o processo de construção das identidades de aprendizes de inglês caminha de mãos dadas com esta visão de linguística aplicada (e com seu modo de pesquisar).

Na subseção que se segue, discorrerei a respeito da ideologia qualitativa que atravessa os interiores desta investigação.

2.2.2 O paradigma qualitativo: a qualidade do real, do dinâmico e do complexo

Esta pesquisa se reveste de natureza qualitativa pois, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 21), carrega um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana, e implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados (DENZIN e LINCOLN, p. 23).

Assim, coaduno-me com as ideias de Minayo (2004), a saber:

[o] objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. (...) A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 15-21).

Creio que o construto identidade pertence a um nível da realidade que não pode ser quantificado. De acordo com Rampazzo (2002, p. 58), a pesquisa qualitativa tem como objeto de estudo a compreensão de um fenômeno particular. Para o autor (RAMPAZZO, 2002, p. 59), aqueles fenômenos que não podem ser estudados quantitativamente (como a angústia, a ansiedade, o medo), devido à dimensão pessoal que apresentam, podem ser mais adequadamente pesquisados qualitativamente.

As pesquisas mergulhadas em contextos qualitativos buscam compreender o mundo social constituído por significados construídos pelas pessoas. Isto faz com que o real não se configure como único, pronto; mas sim, múltiplo e complexo. Os fenômenos complexos da realidade, do mundo das pessoas, não são apagados pelas pesquisas qualitativas. Não existe aqui o desejo de categorizar o real como um fato acabado.

Ao me referir a complexo, complexidade, assumo o mesmo sentido proposto por Morin (2002, p. 16): aquilo “que está tecido em conjunto”. Para ele (MORIN, 2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real se manifesta ao perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são ao mesmo tempo solidárias e conflitantes.

Pelo que foi exposto, defendo que esta investigação se alicerça no paradigma das pesquisas qualitativas com um viés interpretativista.

Na óptica interpretativista, para Moita Lopes (1994, p. 332), “a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, i.e, construída pelos próprios procedimentos de investigação”. Moita Lopes (1994) ainda expõe que, na visão interpretativista, “o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade dos significados que os homens ao interagirem uns com os outros constroem, destroem e reconstroem” (p. 332).

Para Nunan (1991, p. 3), as pesquisas qualitativas são mais holísticas¹⁶ que as demais e visam a compreender o comportamento humano.

Segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André, 1986, p. 11), a pesquisa de cunho qualitativo apresenta cinco características, a saber: [1] ela tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; [2] os dados são predominantemente descritivos; [3] a preocupação com o processo se faz muito maior do que com o produto; [4] o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e [5] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo¹⁷.

A tradução que faço do que foi detalhado para minha pesquisa é a seguinte: o problema que me inquieta (os processos de construção identitária de aprendizes de língua inglesa) foi pesquisado no ambiente onde ocorreu naturalmente, ou seja, na sala de aula de língua inglesa; o material que obtive, neste contexto de pesquisa, se me apresentou rico em descrições dos eventos e das pessoas (por meio de histórias de vida, entrevistas e desenhos). Assim, todos os dados foram importantes; meu interesse foi o de interpretar como este problema se manifestava nas interações cotidianas de sala de aula; aqui, precisei considerar seriamente as perspectivas dos aprendizes e suas diferentes ópticas; não tive a preocupação de comprovar hipóteses, ou seja, tive de construir as teorias *de baixo para cima* através da interrelação dos dados utilizados.

Atualmente, a eleição por pesquisas de cunho qualitativo, conhecidas igualmente como naturalistas¹⁸ ou interpretativistas, tem sido cada vez mais

¹⁶Para Cardoso (1999, p. 37), a holística é um novo modo de relação do ser humano com o mundo; uma nova visão do cosmos, da natureza, da sociedade, dos outros e de si mesmo. É, conseqüentemente, uma nova postura diante da ciência, da arte, da filosofia e da tradição dos povos. Esta nova postura implica um novo modo de produção do conhecimento. Pelo exposto, pesquiso o processo de construção das identidades de aprendizes de língua inglesa, compreendendo a existência de uma interdependência entre os diversos fenômenos que estão relacionados com as suas vidas, a saber: pessoais, sociais, históricos e culturais.

¹⁷Como expõem Bogdan e Biklen (1994, p. 50), o processo indutivo “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e se examinam as partes”.

¹⁸De acordo com André (2000, p. 17), a abordagem naturalista (ou naturalística) denomina-se assim pelo fato de estudar o fenômeno em seu acontecer natural.

constante nas pesquisas em educação e em linguística aplicada, uma vez que os educadores e os linguistas aplicados têm envidado esforços para compreender as qualidades dos fenômenos em prejuízo dos resultados numéricos que, não raramente, escondem “a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (TELLES, 2002, p. 102).

Na próxima subseção, apresentarei as andanças etnográficas que caminharam de mãos dadas com a abordagem qualitativa desta pesquisa.

2.2.3 Etnografia: olhares lançados às pessoas, ao existir e ao seu fazer do dia-a-dia

Os objetivos e as perguntas desta pesquisa me guiaram também por caminhos etnográficos. Assumo que este estudo se reveste de nuances etnográficas pelo fato de que existe aqui a necessidade de compreender os contextos sociais e culturais em que se inserem esta investigação e os seus participantes. Segundo André (2000, p. 27), a pesquisa de cunho etnográfico se configura como

o estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social.

A definição dicionarizada de *etnografia*, como normalmente acontece em relação às disciplinas, apresenta-se bastante vaga, em termos gerais, como o

estudo dos povos e de sua cultura. Os especialistas, entretanto, também não têm uma conceitualização definida desta disciplina, nem do que pode ou não ser considerado pesquisa etnográfica (HAMMERSLEY, 1994, p. 1).

Nascida nas terras da antropologia, a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente, os resultados de suas interações e o seu entendimento do que estão fazendo (WATSON-GECEO, 1988, p. 576).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 14), a presença da etnografia em educação tem abarcado uma preocupação que pensa o processo de ensino- aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Deste modo, pesquiso o que me inquieta em um contexto social real, a saber: uma sala de aula de um centro de línguas público, localizado em uma cidade-satélite do Distrito Federal, com a intenção de investigar os processos de construção identitária de aprendizes de inglês na sua manifestação mais imediata, ou seja, na sua vivência e na atuação do dia-a-dia.

Conforme Watson-Gegeo (1997, p. 136), a etnografia na escola envolve uma observação detalhada do ambiente de sala de aula durante certo período. Tal período pode compreender um semestre ou um ano. Envolve também gravações em vídeo e/ou em áudio, bem como entrevistas com professores e/ou aprendizes. Baseado em minhas leituras dos gêneros textuais dissertações e teses em linguística aplicada, concluo que este período de tempo exposto por Watson-Gegeo não precisa ser seguido com rigidez. Há pesquisas de cunho etnográfico bem relevantes para o progresso da educação linguística realizadas em períodos menores. Faz-se importante ressaltar que o semestre letivo no Brasil (do calendário escolar) não contempla os seis meses canonizados pelos calendários oficiais.

Esta pesquisa alicerçada em princípios etnográficos se orienta também pelo viés êmico. Watson-Gegeo (1988, p. 580) explica que a orientação êmica traz perspectivas e interpretações a partir da óptica dos participantes da pesquisa. Deste modo, o pesquisador – também participante legítimo de sua investigação – observa participando.

Fetterman (1998, p. 34-35) descreve que a observação-participante é uma combinação da participação do pesquisador na vida do pesquisado, com uma postura de distanciamento profissional, o que permite realizar observações e registros de dados adequadamente. Este contato é responsável por levar o pesquisador a compreender melhor as crenças, os receios, os medos e as esperanças das pessoas envolvidas na pesquisa.

Segundo André (2000, p. 28), esta observação traz consigo o adjetivo *participante* por adotar o princípio de que o pesquisador e o pesquisado criam um grau tão intenso de interação a ponto de se influenciarem mutuamente.

Farah (1997, p. 128) expõe que a observação-participante exige do pesquisador um processo contínuo de (re)análise de dados. As hipóteses são (re)delineadas, e as interpretações do pesquisador devem ser checadas com as pessoas pesquisadas.

Watson-Gegeo (1997, p. 136) classifica quatro abordagens etnográficas direcionadas à sala de aula, a saber: [1] a etnografia da comunicação; [2] a microetnografia; [3] a análise do discurso; e [4] a etnografia crítica¹⁹. A opção por uma destas abordagens dependerá do problema em análise, das técnicas utilizadas para a análise de dados, do contexto (se este se configura como micro ou macro) e da intensidade da coleta e análise de dados.

Nesta pesquisa, oriento-me por uma abordagem etnográfica crítica.

A abordagem crítica da etnografia escolar, segundo Watson-Gegeo (1997, p. 139), preocupa-se com os estudos das relações de poder presentes nos diversos usos da linguagem e com a construção das assimetrias sociais na sala de aula. Os etnógrafos críticos se afiliam à ideia de que “as pessoas oprimidas não são, simplesmente, vítimas passivas de um sistema social discriminatório, mas que são capazes de agir para melhorar suas situações”. (WATSON-GECEO, 1997, p. 139).

¹⁹No entanto, Watson-Gegeo (1997) ressalta que, não raro, estas quatro abordagens podem ser combinadas entre si. Compreendo, assim, que tal classificação se reveste de um caráter didático.

No entanto, May (1997, p. 202-203) aponta duas restrições observadas em estudos da etnografia crítica. A maior parte das pesquisas realizada sob esta orientação “simplesmente critica a influência maligna das relações desiguais de poder na educação, porém pouco oferece em termos de conselhos práticos ou esperanças de mudanças aos sujeitos pesquisados”. A segunda restrição diz respeito ao fato de poucos estudos problematizarem o papel da linguagem na legitimação das relações de poder na sala de aula. Pelo exposto, observa-se aqui um descompasso entre o-que-se-diz e o-que-se-faz, uma vez que, nos discursos teóricos, a importância da etnografia escolar crítica recai nas interpretações entre linguagem e poder.

Na subseção seguinte, comentarei sobre os raios interpretativistas que iluminaram a caminhada das realidades metodológicas qualitativa e etnográfica.

2.2.4 A coloração interpretativista²⁰: o real como interpretação

Moita Lopes (1994, p. 332) apregoa que para o pesquisador interpretativista, padronizar os fatos do mundo social e reduzir o real a uma causa é uma distorção da realidade criada pela investigação científica. Ainda, de acordo com ele (1994, p. 331), a pesquisa interpretativista garante o acesso indireto ao fato da pesquisa “através da interpretação dos vários significados que o constituem”.

Busco encontrar os sentidos atribuídos à realidade pelos aprendizes desta pesquisa. Procuo interpretar, de forma crítica, como aprendizes de

²⁰ Adoto o adjetivo *interpretativista* apoiando-me em Erickson (1986, p.77-78). Ele o considera um termo mais inclusivo que os outros, a saber: a etnografia e o estudo de caso. O ponto central deste tipo de pesquisa é o significado humano na vida social, bem como sua elucidação e exposição pelo pesquisador. Por este viés, a abordagem interpretativista se mostra a mais adequada para este estudo porque percebe a realidade não como um fato, mas como uma *interpretação* do discurso dos participantes que experienciam o ambiente pesquisado.

inglês compreendem a construção de suas identidades nas práticas discursivas de sala de aula.

2.2.5 O estudo de caso: descrição, análise, interpretação e teorização

Faltis (1997, p. 145) afirma que, nas áreas de educação e de estudos da linguagem, o estudo de caso, como método de pesquisa, vem sendo utilizado desde a década de setenta.

Para Moura Filho (2005, p. 106), o estudo de caso abrange uma investigação detalhada de um fenômeno ou de um objeto, e de suas relações com o contexto em que está inserido. Em se tratando de pesquisas em educação, o estudo de caso poderá envolver um aluno apenas, uma turma da escola, todas as turmas ou toda a comunidade escolar, visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17),

o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstrato (...), é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Esta pesquisa está também fundamentada em um estudo de caso de base interpretativista, uma vez que o meu papel (o de pesquisador), conforme Merriam (2001, p. 106), é o de coletar o máximo de informações a respeito do problema que me inquieta, com o objetivo de analisá-lo e de interpretá-lo, bem como de teorizar a respeito dele. Aqui, ultrapasso as fronteiras de apenas

descrever o que foi observado e aquilo que os participantes relataram nas suas narrativas, entrevistas e desenhos.

Uma vez que esta pesquisa aborda, sobretudo compreender como o aprendiz de língua inglesa, em territórios brasileiros, constrói a sua identidade nas práticas discursivas da sala de aula, obviamente busco chegar ao dinamismo das vidas destes aprendizes. Deste modo, deparo-me com os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes destes atores. Assim, estudar as identidades destes aprendizes significa interpretar dimensões pessoais e sociais.

Nas subseções que se seguem, elencarei o contexto, as pessoas e os dispositivos que movimentaram e edificaram este projeto.

2.3 O contexto desta pesquisa

O contexto escolar em que a pesquisa foi realizada pertence à rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esta instituição se configura como um centro de línguas, precisamente um Centro Interescolar de Línguas (CIL).

O primeiro CIL, surgiu no início dos anos 1970. A coordenadora de inglês da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), professora Nilce do Val Galante, conseguiu aprovação do Secretário de Educação do Distrito Federal, embaixador Vladimir Murtinho, para iniciar em Brasília uma experiência que havia presenciado nos Estados Unidos: a criação de um centro especializado no ensino de língua estrangeira voltado para o aluno da rede pública de ensino.

Surgia, então, o CIL 01 de Brasília segundo a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria

Geral de Pedagogia pela FEDF. Inicialmente instalado em salas de aula cedidas pela Escola Normal de Brasília, o CIL de Brasília logo se transferiu para um espaço maior cedido pelo Centro Educacional Elefante Branco, atendendo a alunos das escolas públicas da vizinhança. Essas escolas deixaram de oferecer a disciplina na grade curricular e enviaram seus alunos, em turno contrário ao de suas aulas, para uma complementação curricular no CIL de Brasília.

As turmas no CIL de Brasília tinham no máximo 20 alunos e eram organizadas após teste diagnóstico inicial que possibilitava o agrupamento dos alunos por nível de proficiência. Esse teste não existe mais. Porém, o número de alunos por turma ainda é o mesmo.

O objetivo geral do CIL é o da construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever, pelo menos, uma língua estrangeira com qualidade e eficiência, tendo em vista a equidade das oportunidades sociais, a sua autonomia, seu acesso ao mercado de trabalho e sua formação para o exercício da cidadania.

Atualmente, o Distrito Federal conta com 9 CILs: o do plano (o primeiro fundado), o da Asa Sul, o da Asa Norte, o do Gama, o de Sobradinho, o de Ceilândia, o de Taguatinga, o de Brazlândia e o do Guará. As línguas estrangeiras ofertadas são: espanhol, francês, inglês, alemão e japonês.

No Curso Pleno, com duração de 7 anos, os alunos são agrupados em ciclos/níveis, a saber: Juvenil – J1 e J2; Básico – B1, B2, B3, B4, B5; Intermediário – I1, I2, I3, I4; e Avançado – A1, A2, A3. As aulas são ministradas uma, duas ou três vezes por semana, dependendo do nível e disponibilidade na grade horária.

No Curso Específico, os alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º e 3º segmentos, ingressantes em 2010, são agrupados nos níveis E1, E2, E3, E4, E5 e E6. A duração do curso é de três anos e as aulas são ministradas em um ou dois dias por semana.

O CIL desta pesquisa está localizado em uma cidade-satélite de Brasília a mais ou menos 60 km do Plano Piloto. Dos 9 centros de línguas, é considerado o menor: tanto no que concerne ao espaço físico quanto ao número total de alunos matriculados. Esta instituição oferece apenas aulas em 2 línguas estrangeiras: o inglês e o espanhol.

A cidade-satélite, onde se localiza o CIL deste estudo, é uma localidade com características “interioranas” e se destaca na agricultura, no cultivo de tomates, goiabas e morangos. É a 3ª maior produtora de morangos do Brasil. Tem a maior colônia de japoneses do Distrito Federal, o que muito tem colaborado para que a região seja hoje responsável por quase 60% do abastecimento agrícola do Distrito Federal e entorno. Possui cerca de 53.874 moradores²¹.

Este Centro Interescolar de Línguas foi escolhido porque, à época da pesquisa, eu era professor de língua inglesa desta instituição. No primeiro semestre letivo de 2012, eu assumi as turmas de Intermediário III e IV; e as de Avançado I, II e III. A turma, de onde vieram os participantes da pesquisa, era composta por 5 alunos. Este número de alunos por turma não faz parte da realidade dos outros CILs. Esta é uma das características marcantes do centro de línguas em questão. Por causa disso, apresenta-se como o único CIL que não possui turmas noturnas. Não há demanda.

2.4 Os participantes desta pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 2 alunos. No início, toda a turma (cinco alunos) foi planejada a contribuir com o estudo. Pensei que o fato de ter um grupo de 5 alunos fazendo parte do mesmo nível, e com trajetórias

²¹Dados segundo à Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/ 2010-2011). <www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2011/PDAD%20Brazl%C3%A2ndia%202011.pdf>.

parecidas no que tange ao tempo de estudo naquela instituição garantiria a permanência total desses aprendizes ao longo da investigação. No entanto, somente 2 se dispuseram a fazer parte efetivamente do estudo. Os outros 3 alunos desistiram por motivos diversos: jornada tripla de estudos (de manhã: escola regular; à tarde: CIL; à noite: cursinho preparatório para o vestibular), época de colheita (o que dividia o tempo desses alunos em escola regular, CIL e trabalho na zona rural). Mediante conversas informais com os professores que estavam lá há mais tempo que eu, com os próprios alunos e com os seus pais, percebi que essa era a realidade que constituía a cidade-satélite (bem como o seu centro de línguas) no que diz respeito às suas práticas sociais e culturais dos mundos da escola e do trabalho. Não houve, então, uma divisão de critérios para a seleção de participação desta pesquisa. Penso que uma das limitações desta pesquisa resida nesse aspecto. Não quero dizer que a participação valiosa de 2 aprendizes (em uma turma cujo número total era 5 alunos) desmereça os dados e a sua interpretação, e não provoque reflexões nem contribua para o progresso da educação pelas línguas. Até mesmo porque o estudo de caso (uma das facetas metodológicas desta pesquisa), segundo Moura Filho (2005, p. 106), abrange uma investigação detalhada de um fenômeno ou de um objeto, e de suas relações com o contexto em que está inserido, podendo envolver um aluno apenas, uma turma da escola, todas as turmas ou toda a comunidade escolar, visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, apresento os participantes da pesquisa por meio de trechos de suas histórias de vida escritas, em que eles tiveram total liberdade para utilizar o editor de textos *Word* da *Microsoft*, escolher a fonte e colar gravuras. Escolhi apresentar os participantes dessa forma porque, de acordo com André (2010), uma das características da etnografia é “a preocupação (...) com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (p. 29). E, por isso, segundo a mesma autora (ANDRÉ, 2010, p. 29), “o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes”. Para preservar a identidade dos

participantes, eles escolheram os próprios nomes fictícios, e souberam fundamentar o motivo de tal escolha.



O meu apelido é Tifa. Eu sou apaixonada por Final Fantasy. E a Tifa é a personagem principal do Final Fantasy 7. Ela é expert em artes marciais. Além de ser linda, é claro!!! Eu tenho 15 anos. Estou no 2º ano do ensino médio. Faço muay thai. Sou faixa branca ponta vermelha. Amo lutas. Desde criança eu sou louca por lutas. Adorava ver filmes com mulheres lutando. Mas também gosto de estudar. Estou no intermediário 3. Eu não sou a primeira da turma, mas estou entre as três. Sempre gostei de ouvir músicas em inglês. Acho que é a 2ª coisa que mais gosto depois de lutas. Meu sonho é ser aeromoça. Tenho uma prima que é aeromoça aqui em Brasília. Nossa, ela é tão bonita. Parece modelo. Tão inteligente. Mas, eu adoro falar. Além de falar, gosto de cantar. Eu canto desde criança na minha igreja. E adoro cantar em inglês. Toco violão, então isso facilita muito. Meu pai tem um tio que mora nos Estados Unidos. Ele disse que quando eu completar 18 anos, ele vai deixar eu visitar ele. Eu me esforço muito. Sonho com essa viagem. Mas, meu sonho ainda é o de ser aeromoça. Essa sou eu.

Trechos da história de vida escrita da participante Tifa.

O apelido que eu escolhi é Kenji Endo. Escolhi este apelido porque sou fã deste herói. Sou louco por mangás. A maioria das minhas revistas são em inglês. O Kenji tem muito a ver comigo. Ele cria um mundo que é só dele. Quando eu tinha uns 7 anos, eu fazia isso também. Sempre gostei de ler. Pra dizer a verdade, sempre gostei de estudar, sempre fui o aluno número um. Tenho 16 anos, quase 17. Faço o 3º ano do ensino médio. Adoro estudar inglês!!! É a minha língua favorita!!! Falo um pouco de japonês. Meus avós vieram do Japão pra cá. Meus pais sempre me incentivaram a estudar. Meu pai quer que eu seja advogado. Mas minha mãe quer que eu seja médico. Eu acho que vou prestar vestibular pra direito. Mas não sei se é isso que quero. Também não sei se quero ser médico. Na verdade, parece que eu queria ser teacher. Eu sou muito disciplinado. Faço todos os meus trabalhos. Não deixo pra estudar no dia da prova. Não falto. Eu gosto de estudar mesmo. Também gosto de ver meus amigos. Tenho muitos amigos na escola. Na chácara, tudo é tão longe. Então, tento passar o máximo de tempo com eles. Eu acho que ser bom na escola me fez gostar mais dela. Um dia quero ir pra algum lugar que fale inglês. Pode até ser no Japão. Lá o inglês é muito falado. Mas eu não sou louco pra visitar os Estados Unidos não!!! Eu quero ir pra Inglaterra, País de Gales, Escócia. Eu assisto uma minissérie muito legal que se chama Merlin. Algumas partes dela foram gravadas no País de Gales. Eu fico imitando aquele sotaque. Acho massa!!! Acho melhor do que o sotaque americano que me ensinam no curso. Tenho muitos amigos do Canadá, Inglaterra, Irlanda, País de Gales e da África do Sul. São amigos virtuais. Converso com eles quase todos os dias. Eu não consigo pensar a minha vida sem o inglês.



Trechos da história de vida escrita do participante Kenji.

2.5 Os instrumentos de coleta de dados

Olho agora o rio que conheço tão bem. A cor das águas, a maneira como escorregam ao longo das margens, as espadanas verdes, as plataformas de limos onde encontram chão as rãs, onde as libélulas (...) pousam as extremidades das pequenas garras – este rio é qualquer coisa que me corre no sangue, a que estou preso desde sempre e para sempre. Naveguei nele, aprendi nele a nadar, conheço-lhe os fundões e as locas onde os barbos pairam imóveis. É mais do que um rio, é talvez um segredo. (SARAMAGO, 1985, p. 35)

2.5.1 As histórias de vida: memória, passado, presente e futuro

As primeiras formas de discurso que aprendemos e utilizamos vida afora em diferentes situações são as histórias. Narrar histórias é uma prática corriqueira e automática. As histórias são construções pessoais que se misturam a uma infinidade de outras histórias, permitindo o acesso a um universo social e cultural compartilhado. Assim, as construções pessoais dos aprendizes desta pesquisa se unem a uma rede de outras histórias (a de seus pais, a de seus colegas de sala, a de seus professores, a da mídia, a do discurso escolar entre outras).

Pineau e Le Grand (1993, p. 20) relatam que a utilização de histórias de vida surgiu na cultura grega (século V antes de Cristo) sob a denominação de *bios*. Recebeu o nome *biografia* dez séculos depois (século V depois de Cristo). E por volta de 1800, a nomenclatura *autobiografia* surgiu na Inglaterra e na Alemanha.

Em linhas bem gerais, a pesquisa narrativa é definida por Lieblich *et al.* (1998, p. 2) como “qualquer estudo que usa ou analisa materiais provindos de narrativas”.

Para uma definição menos geral, Polkinghorne (1998, p. 11) descreve que a:

[n]arrativa é um esquema pelo qual seres humanos dão significado às suas experiências de temporalidade e ações pessoais. O significado narrativo funciona de maneira a dar forma ao entendimento de uma proposta para a vida e de forma a unir ações do dia-a-dia e eventos em unidades de episódio. Ele proporciona uma estrutura para entender os eventos passados da vida de alguém e para planejar ações futuras. É um esquema essencial pelo qual a existência humana adquire significado.

Esta pesquisa se harmoniza com a crença de Lieblich *et al.* (1998, p. 9) quando afirmam que “estudando e interpretando narrativas pessoais, o pesquisador pode acessar não apenas a identidade individual e seu sistema de significação, mas também o mundo social e cultural do narrador”.

Menezes (1992, p. 10) afirma que “não existem histórias apenas individuais. Elas sempre se misturam, se cruzam, se embaralham. Uma estão alinhavadas nas outras”.

Barcelos (2006, p. 146) relata que, recentemente, o interesse por histórias de vida como instrumento de investigação nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas vem crescendo no mundo e no Brasil. Ela (BARCELOS, 2006, p. 147) descreve que a “maioria dos estudos que utilizam narrativas investiga o professor”. O foco desta pesquisa, como já se sabe, recai sobre o aprendiz de inglês. Ainda Barcelos (2006) declara que podemos

afirmar que através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências (BARCELOS, 2006, p. 150).

Para Bruner (1986 *apud* BEATTIE, 2000, p. 5), as pessoas se constroem e dão sentido à suas vidas através das histórias que narram e compartilham com os outros.

Bosi (1987, p. 18) acredita que a memória possa ser socializada, já que resgatamos nossas experiências (e as dos outros) por meio da linguagem. Ela expõe que a linguagem “reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual”. Bosi (1987, p. 17) também afirma que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Franchi (1977, p. 91) enfatiza que “antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos [damos forma a] as nossas experiências”.

Tendo em vista que esta pesquisa visa a compreender a constituição da identidade de aprendizes de inglês através de suas histórias de vida, optei por uma abordagem em que eles próprios narrassem as suas trajetórias de vida e de aprendizagem deste idioma. Deste modo, utilizei a metodologia de pesquisa denominada *história de vida*. A fundamentação teórica relativa a esta metodologia foi buscada em Clandinin e Connelly (2000); Lago (2007); Mastrella (2007); Paiva (2005); Pavlenko (2001, 2007); Vieira-Abrahão (2002, 2006).

Mastrella (2007, p. 117), fundamentada em vários autores, conclui que as autobiografias “carregam possibilidades de diálogo entre o individual e o sociocultural”. E esta pesquisadora (MASTRELLA, 2007) considera também importante ressaltar que os

relatos narrados não devem ser enxergados como fatos de uma verdade a ser descoberta, mas sim como a maneira como os próprios sujeitos elaboram e analisam suas experiências, bem como quais são as condições que possibilitam tal narração. A análise do pesquisador sobre uma (auto)biografia é sempre uma interpretação da interpretação primeira feita pelo sujeito narrador, que é o único a fazer interpretação em primeira mão (a qual é sua própria cultura) (MASTRELLA, 2007, p. 117).

Com relação ao campo da linguística aplicada, Pavlenko (2007, p. 164) apresenta algumas contribuições da pesquisa narrativa para as investigações sobre aquisição de línguas. Entre elas, Pavlenko (2007) expõe que este tipo de pesquisa oferece ricos *insights* a respeito do mundo privado dos aprendizes, o que permite compreender o processo de aprendizagem a partir da visão interior destes atores.

Ainda, Pavlenko (2001, p. 213) considera as narrativas de aprendizes “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos”.

Tenho consciência de que apenas as análises das histórias de vida (e de aprendizagem da língua inglesa) dos aprendizes desta pesquisa limitam-na em sua arquitetura metodológica e limitam minhas possibilidades de interpretação destas análises. Sobre esta realidade, Fabrício (2006) nos alerta que

[a] narrativa, portanto, enquanto prática discursiva, não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais, pois sua coerência não se encontra só no texto, mas depende do *background* e das expectativas de todos os participantes (narrador e interlocutores), que, em conjunto, negociam e interpretam mutuamente os significados propostos (FABRÍCIO, 2006, p. 195).

Nesta investigação, pedi aos participantes (aprendizes brasileiros de língua inglesa de um centro de línguas público do Distrito Federal) que

contassem as suas experiências de vida e de aprendizagem por escrito²². Para nortear e estimular as suas narrativas, mostrei a eles as seguintes perguntas: (a) quem sou eu?; (b) o que acho das aulas de inglês?; e (c) como a língua inglesa fará parte do meu futuro? Disse-lhes que essas perguntas não precisariam ser respondidas em forma de questionário (pergunta-resposta); e, que se alguma pergunta fosse esquecida, não haveria problema algum. As duas narrativas escritas poderão ser lidas no apêndice desta dissertação²³.

No próximo bloco, discorrerei sobre o uso e a importância das entrevistas para a configuração desta pesquisa.

2.5.2 As entrevistas: riqueza de interações, de negociações e oportunidades de ratificações

Para McDonough e McDonough (2004, p.182), as entrevistas consistem numa forma de fazer perguntas face a face, permitindo uma maior interação entre pesquisador e entrevistado. Ademais, as entrevistas contribuem com a triangulação de dados coletados por meio de outras fontes.

Bortoni-Ricardo (2008) expõe que

²²Para preservar o anonimato dos participantes, suas narrativas foram digitadas por eles. Ademais, eles preferiram assim. Justificaram que, o método de digitação de seus textos, otimizaria o seu tempo de escrituração e de revisão. Eles também tiveram a liberdade para escolher as suas fontes preferidas e colar gravuras.

²³Devido ao número de páginas das transcrições dos dados que informam esta pesquisa, seria inviável acrescentá-las aqui em obediência ao limite de páginas em dissertações exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Por esta razão, optei por não incluí-las na íntegra na seção dos anexos. Contudo, estas transcrições podem ser requeridas, caso haja interesse, por *e-mail* <teacher.roger.assis@gmail.com> .

a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Acredito que as entrevistas não sejam ferramentas neutras para a coleta de dados. Nesta pesquisa, elas se configuraram como momentos de interação entre os aprendizes investigados e mim, e os seus resultados foram negociados e contextualizados.

Resumidamente, as entrevistas podem ser classificadas em estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas. Nas estruturadas, o pesquisador formula previamente as perguntas. Nas entrevistas não estruturadas, os participantes da pesquisa podem abordar os temas livremente. Para Neto (2002, p. 58), as semi-estruturadas “articulam essas duas modalidades”.

Pelo exposto, pode-se perceber que a modalidade de entrevista semi-estruturada fornece mais flexibilidade tanto para o pesquisador como para os participantes da pesquisa. Neste tipo de entrevista, o pesquisador organiza um roteiro pré-estabelecido a fim de manter o enfoque do estudo.

Vieira-Abrahão (2006, p. 223) discute mais detalhadamente esta tipologia de entrevista. Para ela, a entrevista semi-estruturada permite mais flexibilidade. O pesquisador não necessita seguir uma ordem fixa, o que permite que apareçam assuntos não previstos.

As entrevistas semi-estruturas, nesta investigação, foram realizadas em vários momentos. Primeiramente, após a transcrição e (re)leitura das narrativas orais dos participantes. Em seguida, sobre os desenhos feitos por eles.

Estas entrevistas²⁴ foram realizadas assim:

[1] Entreguei aos participantes, em encontros individuais, suas histórias de vida transcritas e impressas;

[2] Pedi a eles que lessem em silêncio suas narrativas. Juntos tecemos vários comentários. Eu formulava mais perguntas sobre vários pontos narrados que considerava interessantes ou duvidosos. Estes momentos também foram gravados em áudio.

O mesmo procedimento de entrevista foi realizado em relação aos dois desenhos feitos pelos participantes (sobre os quais detalho na próxima seção).

Na transcrição das entrevistas (além dos sinais já convencionais de pontuação, a saber: vírgulas, dois pontos, hífen, pontos finais, de interrogação e de exclamação), utilizei algumas simbologias do Projeto NURC, núcleo de São Paulo (Pretti, 2003, p. 15-16):

- () incompreensão de palavras ou de segmentos
- silabação das palavras ou interrupção
- ... pausa longa
- (()) comentário descritivo do transcritor
- [sobreposição, simultaneidade de vozes
- (...) indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto
- “ ” citações literais ou reprodução de discurso próprio ou alheio

²⁴Do mesmo modo que Lago (2007), não considere que respostas tão livres fossem muito arriscadas, uma vez que utilizei outros instrumentos de pesquisa. Para esta pesquisadora (LAGO, 2007, p. 88), “a questão da ambigüidade das palavras numa pesquisa é sempre presente, e o máximo que se pode fazer é minimizá-la, mas não erradicá-la completamente”.

Após os argumentos e informações das razões da utilização de entrevistas neste estudo, passarei a expor os porquês de eu ter lançado mão de desenhos como instrumento para a coleta de dados.

2.5.3 Os desenhos: representação e linguagem gráficas

Nesta pesquisa, utilizo também para a coleta de dados, desenhos. Não se faz necessário argumentar-se tanto para reconhecer que o desenho, como representação gráfica de pensamentos e sentimentos, configura-se como uma das formas de comunicação/interação humana mais primitivas.

De acordo com Retondo (2000 *apud* CASTRO e SILVA, 2007, p. 17),

O desenho é anterior à linguagem escrita e é considerado uma das mais antigas formas de comunicação do ser humano. Isto é atestado pelos desenhos e pinturas dos homens das cavernas e dos povos primitivos, que fizeram com que chegassem até nós os seus interesses e expressões de aspectos de sua vida.

Considero este instrumento como fonte importante de dados e o uso visando a complementar a análise dos dados coletados nas histórias de vida e nas entrevistas, configurando, assim, a triangulação destes dados. Propus aos participantes que fizessem um desenho que, na visão deles, representasse a sua sala de aula de inglês. Fiz, em seguida, a gravação em áudio da interpretação dos desenhos pelos próprios participantes e, posteriormente, fiz a transcrição dessas gravações, por entender que somente os autores dos desenhos poderiam lhes dar uma interpretação *verdadeira* e com mais riqueza em detalhes para garantir a confiabilidade desta pesquisa.

Esclareço aqui que não tive a intenção de fazer interpretações de cunho psicológico a respeito destes desenhos. Defendo que tal empreendimento não cabe ao linguista aplicado, mas ao psicólogo. O objetivo nesta etapa foi o de fazer com que os aprendizes pudessem expressar graficamente os seus sentimentos e suas experiências ocorridos na sala de aula de língua inglesa, para que eu pudesse comparar estes desenhos com os relatos das suas histórias de vida e entrevistas; e com isto obter mais informações acerca dos aspectos de construção identitária que permeiam a sala de aula de línguas.

Há três estudos interessantes que utilizaram desenhos como instrumento de coleta e análise de dados.

O primeiro é o de Lima (2006) que, almejando perceber o modo como os aprendizes viam a sala de aula e o sentido que conferiam a ela, pediu aos participantes de sua pesquisa que desenhassem a sua sala e, posteriormente, aquela que gostariam de ter. Segundo esta pesquisa, os desenhos foram bem reveladores. Através deles, os aprendizes mostraram aspectos cruciais sobre sala de aula, processo de ensino-aprendizagem e motivação. Deste modo, a dimensão imaginária da sala de aula revelou algumas crenças e expectativas dos participantes.

O segundo estudo é o de Rocha (2006). Ela usou desenhos para analisar os dados oriundos de entrevistas. A pesquisadora pediu aos participantes que desenhassem a sua aula de inglês. Por meio destes desenhos, ela pôde investigar como estes aprendizes viam o seu processo de ensino-aprendizagem e sua crenças relacionadas a este.

O terceiro estudo é o de Castro e Silva (2007). Esta pesquisadora pediu aos participantes que fizessem um desenho representando a sua sala de aula. Em seguida, foi gravada em áudio a interpretação dos desenhos de cada participante. Os desenhos destes aprendizes revelaram emoções e sentimentos positivos e negativos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa bem como à sala de aula.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 229), os desenhos

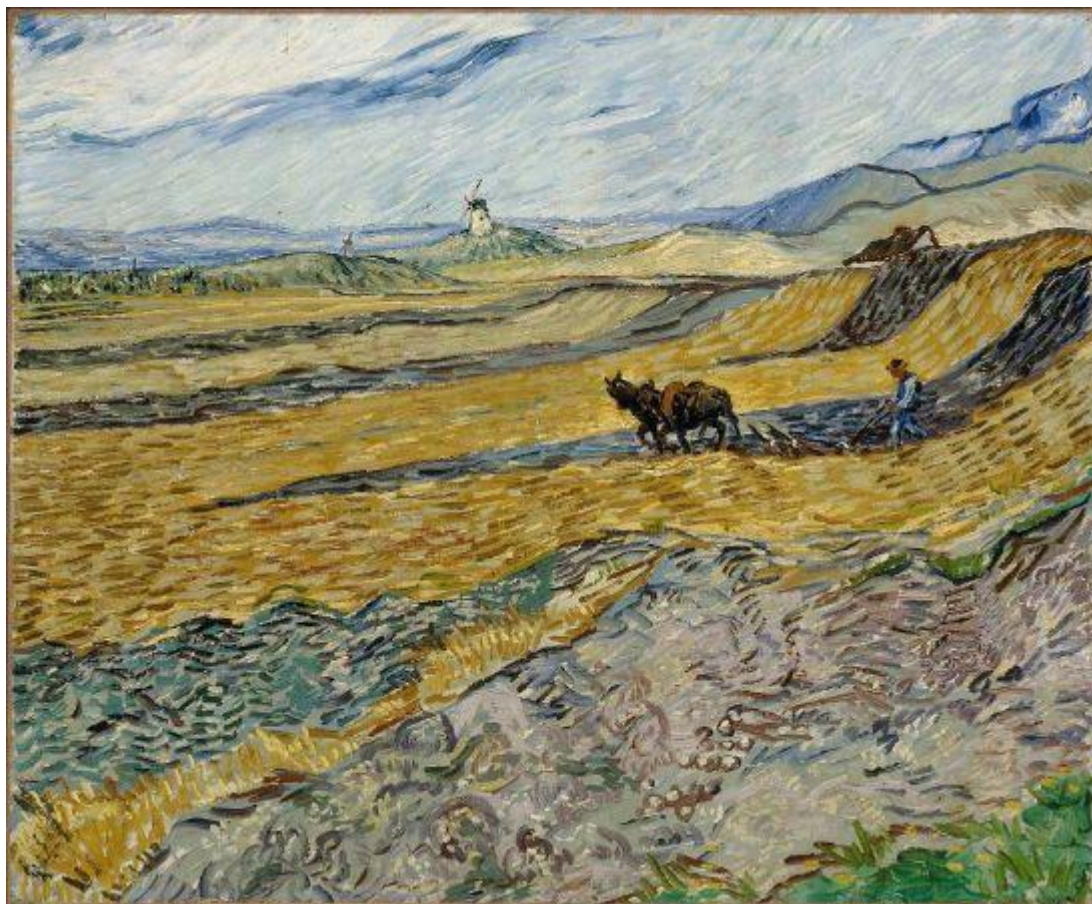
começam a ser usados com sucesso, como mais um instrumento para resgatar as visões e expectativas que têm os alunos, sobretudo os mais novos, sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os dois desenhos feitos pelos aprendizes tiveram dois temas, a saber: [1] as minhas aulas de língua inglesa e [2] as aulas de língua inglesa dos meus sonhos. Meu objetivo maior foi o de compreender ainda mais os processos de construção identitária destes participantes. Como será visto, estes desenhos concentraram grande quantidade de informações num espaço considerado pequeno: a própria folha de papel. Considero os desenhos em questão uma forma de diálogo entre o aberto e o fechado, entre o simples e o complexo.

Finalizada aqui a exposição das técnicas e dos instrumentos usados para a coleta de dados, exporei na parte seguinte a minha análise e a discussão dos dados gerados pelos 2 participantes desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS



Gravura 04 – Campo fechado com lavrador de Vincent van Gogh²⁵

²⁵<www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/bo000001.jpg>.

3.1 Introdução

Antes de iniciar de fato este capítulo, penso que seja necessário elucidar a escolha do quadro que ilustra esta página. A metáfora do lavrador me encanta. Não somente pelo fato de eu ser goiano²⁶ e ter sido criado nesse chão tendo crescido com a circulação de ideias-chave como plantio, semente, safrinha, soja, milho, fazenda e outras mais do tipo, mas também porque a figura do lavrador o lavrador passa-me a sensação de alguém que está habituado a respeitar a terra, a cultivar a simplicidade, a organicidade, a fazer a semeadura do que é preciso produzir para viver, a colher os frutos de uma relação integrada com a natureza e do uso da ciência e da tecnologia em favor do usufruto pleno do que a vida nos oferece. De algum modo, associo esse conjunto de representações aos dados dos meus participantes e ao processo de coletá-los, organizá-los e interpretá-los. Antes sementes; agora, frutos. E para que se chegue à colheita, há trabalho árduo; cuidado constante.

Neste capítulo, analiso e discuto os dados à luz das teorias e discussões abordadas no capítulo Referencial Teórico. O objetivo desta análise e discussão é o de responder às perguntas de pesquisa, retomadas a seguir:

- (a) Como as identidades dos aprendizes de língua inglesa são construídas durante o processo de ensino-aprendizagem?
- (b) De que maneira os aprendizes investem na aprendizagem desse idioma?
- (c) De que forma o construto “comunidades imaginadas” influencia a construção identitária desses alunos?

Os dados são apresentados, analisados e discutidos dentro da noção de Linguística Aplicada preocupada em teorizar (a) onde as pessoas vivem e agem; (b) as implicações das mudanças socioculturais, políticas e históricas

²⁶De acordo com dados do IBGE de 2012, Jataí (município do sudoeste goiano e minha terra natal) tem sido considerada a maior produtora de milho e de sorgo do Brasil. Também, considerada a maior produtora de soja do estado de Goiás. Apelidada, então, de a capital dos grãos de Goiás. Fonte: <www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=521190>.

que tais pessoas experienciam; e (c) em perceber o sujeito como heterogêneo e em constante transformação (MOITA LOPES, 2008, p. 21).

Igualmente, analiso esses dados sob uma perspectiva que compreende o discurso e a linguagem como fenômenos de natureza constitutiva. Ou seja, o discurso constitui o mundo se baseando em significados. Ele não apenas representa o mundo, mas o faz significar (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64). Assim, as convenções sociais no ambiente escolar, as relações entre as pessoas nesse espaço e as construções identitárias dessas pessoas são moldadas pelo/no discurso. Em resumo, “examinar o discurso desta perspectiva (...) implica analisar como os participantes envolvidos na construção do significado agem no mundo através da linguagem e, portanto, como se constroem e como constroem sua realidade social” (MOITA LOPES, 1996, p. 2).

Também, neste capítulo, a análise dos dados se encontra separada didaticamente nas três perguntas de pesquisa, que serviram de divisores esquemáticos. A primeira seção discute, portanto, a questão da formação das identidades dos aprendizes nas aulas de língua inglesa; na segunda seção, discuto o modo como os alunos investem na aprendizagem enquanto estudantes de língua inglesa; e, finalmente, a última seção debate sobre as influências das comunidades imaginadas na constituição identitária dos alunos.

Após a análise e a discussão dos dados, passo para o capítulo de considerações finais em que descrevo as contribuições e as limitações desta pesquisa.

3.2 A formação das identidades dos aprendizes nas aulas de língua inglesa

Nesta seção, analiso, inicialmente, questões de construção identitárias na sala de aula de língua inglesa da participante Tifa. A seguir, investigo os fenômenos de formação identitária do participante Kenji²⁷. Objetivo com isso responder à primeira pergunta desta pesquisa, a saber: como as identidades dos aprendizes de língua inglesa são construídas durante o processo de ensino-aprendizagem?”.

3.2.1 Tifa

Relato T1:

Não sou muito boa em geografia e história. Tiro 8.0, 8.5 e 9.0. Acho que é porque todos os meus professores até hoje eram chatos. Mas sou ótima em inglês. Estou no intermediário III. Eu não sou a primeira da turma, mas estou entre as três (narrativa escrita de Tifa).

Este espaço físico se dedica à participante Tifa. Ela é uma adolescente de 15 anos. Cursa o 2º ano do ensino médio. Pratica *muay thay*. Ela ama artes marciais e o jogo eletrônico *Final Fantasy*. O seu apelido, Tifa, vem da personagem principal da versão sete desse jogo. Ainda sobre as artes marciais, Tifa diz que as adora desde criança. Ficava encantada quando

²⁷Tifa e Kenji (nomes fictícios) são os dois participantes deste estudo. Os dois são alunos de um centro de línguas público do Distrito Federal. Kenji tem 16 anos e cursa o 3º ano do ensino médio. Estuda inglês há 6 anos. Tifa tem 15 anos e está no 2º ano do ensino médio. Estuda inglês há 5 anos.

assistia a filmes em que havia mulheres lutando²⁸. Junto com essas paixões, a participante também ressalta uma outra: adora estudar inglês. Tifa já estuda esse idioma há cinco anos. Esta participante sempre esteve à disposição da pesquisa: não faltou aos encontros e fez o que lhe era pedido. Ademais, narrou a sua história, respondeu às perguntas e criou os seus desenhos²⁹ com bastante entusiasmo e bom humor. Tifa é uma aprendiz apaixonada pela língua inglesa. Demonstrou acolher este estudo com prazer.

Como se observa na epígrafe que abre esta seção sobre Tifa, a identidade de aluna, em teorias pós-modernas, apresenta-se a nós como fragmentada e contraditória (HALL, 2005). Tifa, ao dizer que não é “muita boa”³⁰ em algumas disciplinas escolares, mas que está entre as melhores em língua inglesa, contradiz o conceito iluminista que tem classificado os alunos como coerentes. Não raro, concebem-se os aprendizes como “bons” ou “ruins”. Dentro desse contexto, Tifa tinha de ser “boa” em todas as disciplinas. Porém, ela se posiciona diferentemente em momentos e contextos diferenciados (em disciplinas diferentes, na escola regular e no centro de línguas). Chega-nos uma identidade também em conflito que flutua entre as classificações presentes no mundo da avaliação escolar: “não sou muito boa em” e “sou ótima em”.

Creio que tentativas de respostas para questões de identidade como as descritas no parágrafo anterior são mais bem compreendidas se considerarmos a relação entre a língua do aprendiz e o mundo social. Norton Peirce (1995) questiona por que alguns alunos participam bem em algumas situações enquanto permanecem calados em outras. Ao longo da minha experiência como educador, tenho ouvido de pais declarações em que seus filhos se sentem mais motivados a participar de minhas aulas; ou alunos têm se confessado que antes não abriam a boca durante as aulas, mas agora não têm

²⁸Tifa nasceu e mora em uma colônia japonesa em Brazlândia no Distrito Federal. Ela é descendente de família japonesa, uma vez que, nesse território, vivem também outras famílias (sem quaisquer vínculos com o Japão) transferidas de invasões.

²⁹Ao longo deste estudo, os participantes tiveram de fazer 2 desenhos. O primeiro deveria representar a atual sala de aula de língua inglesa deles; já, o segundo, a sala de aula de inglês de seus sonhos. Após a confecção desses desenhos, realizei uma entrevista sobre o que esses desenhos significavam para Kenji e Tifa.

³⁰Os termos neste capítulo de análise que aparecem com o uso de aspas duplas têm também a função de reproduzir a transcrição dos relatos dos participantes conforme figuram nos dados.

medo (essa palavra tem se repetido) de tentar participar nas aulas. Não raro, quando há mudanças de professores e de turmas, comentamos sobre certos alunos. Muitas vezes, estudantes categorizados como “caladinhos”, “tímidos” ou “indiferentes” trazem para as minhas aulas identidades diferentes desses rótulos. Coadunando-me com as idéias de Norton Peirce (1995), rejeito, em alguma medida, a hipótese de que traços de personalidade por si sós justificam os altos e baixos de participação de um aprendiz no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para essa teórica, a habilidade de falar (de se expressar na língua-alvo) de um aluno é também afetada pelas relações de poder entre aqueles que a falam (se expressam por ela). Desigualdades na sala de aula representadas por identidades de aprendizes categorizadas como “ótimas”, “medianas” e “com dificuldade”, por exemplo, podem limitar a exposição desses estudantes à língua inglesa bem como diminuir as chances de eles a praticarem. As identidades de aluna de Tifa são diferentemente constituídas dentro dos discursos de duas salas de aula: aquela da escola regular (em que cursa o ensino médio) e a do centro de línguas (em que tem aulas de inglês como língua estrangeira). Nada melhor para nos lembrarmos de que o espaço de sala de aula é um universo social e cultural onde as relações de poder e os conflitos ideológicos estão em constante interação (KUMARAVADIVELU, 1999). Então, nenhuma sala de aula é igual à outra. Para mim, a sala de aula não deveria ser vista como um lugar onde os alunos são preparados para o mundo; mas, ela deveria ser concebida como parte do mundo real. São as relações de poder que constroem o que é legítimo e o que não é em uma sala de aula. No CIL³¹, Tifa “ganha” a oportunidade de falar. Ela é respeitada por isso. Ela é ouvida. Ela está na zona de prestígio. A pedagogia oficial e o seu discurso garantem aos alunos cujas identidades são posicionadas como “excelentes” o prestígio, o respeito, o centro (não a margem, a periferia), o direito de ser e de fazer. Já na sala de aula da escola regular, Tifa se nos apresenta como uma “boa” aluna. Ela nos leva a essa interpretação através da demonstração de suas notas escolares. A seu ver, os

³¹CIL significa Centro Interescolar de Línguas. Recebe a adjetivação “interescolar” porque as inscrições são exclusivas para os alunos da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os CILs recebem alunos a partir do 6º ano, incluindo aqueles cursando a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

valores 8,0, 8,5 e 9,0 não a posicionam como “ótima” aluna. Ela adjetiva os outros professores, não os do CIL, como “chatos”. O modo como alguém é tratado afeta as suas identidades e, como vimos, as identidades dos aprendizes estão relacionadas às formas como eles se relacionam com o poder. Tifa deixa-nos pistas de que a atmosfera na sala de aula da escola regular possa ser maçante. Isso me leva a questionar o seguinte: a atmosfera que preparamos e mantemos em nossas aulas oferece aos nossos alunos oportunidades de negociação e de exploração de suas identidades?

Relato T2:

Pq: E o professor de inglês. Ele é chato também?

T: É uma professora. Ela é muito mal educada. Fica tirando a gente. Ontem mesmo, um colega nosso tirou uma nota muito boa na prova – acho que foi 8,0... E ela falou que não acreditava que ele tinha tirado aquela nota. Ela chega com a cara fechada. Parece que nem gosta de dar aula. Olha, teacher, eu fico com dó dos meus colegas que não sabem muito inglês. Ela nem olha pra eles. E pra gente que sabe um pouquinho ((sorriso))... Parece que ela odeia a gente porque a gente estuda inglês. Agora, no CIL é diferente! Lá as aulas são divertidas. Tem jogo, música. Nem vejo o tempo passar. Principalmente na aula do senhor. A gente percebe quando o professor não gosta do que faz. O senhor, a gente sabe que gosta de dar aula. (Entrevista com Tifa sobre a sua narrativa).

Neste relato, podemos perceber como Tifa compreende a sua relação com o mundo escolar. Para ela, o domínio afetivo é muito importante para quem queira aprender/ensinar uma língua estrangeira. Isso fica bem representado nas expressões “mal educada”, “cara fechada”, “nem gosta de dar aula”, “fico com dó”, “ela odeia”, “as aulas são divertidas”, “gosta de dar aula”. Norton³² (1997, p. 410) defende que o construto identidade se liga intimamente aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança. Podemos, então, visualizar uma Tifa mais engajada, afiliada e segura na aprendizagem da língua inglesa

³²Os textos a que me refiro, nesta dissertação, como de autoria de Norton Peirce ou de Norton são publicações da pesquisadora Bonny Norton, da Universidade de British Columbia no Canadá.

no espaço (CIL) e menos “empenhada” em outro (escola regular). A respeito disso, temos a seguinte transcrição que pode ilustrar essas ideias:

Relato T3:

Pq: Nossa! Obrigado, Tifa. Fico feliz por gostar das minhas aulas. ... Tifa, então você acredita que o modo de o professor conduzir a sua aula pode causar mudanças nos alunos?

T: Acho que sim, teacher. Por exemplo, eu tenho colegas na escola que são muito encapetados ((risos)). Não gostam de estudar. (...) Gostam de bagunçar. Não querem nada com nada. Mas, lá no CIL, eles não fazem nada disso. Parecem uns anjinhos. Tiram nota boa. Não baguçam. ... Parece que lá no CIL, eles se sentem importantes... Ah, não sei direito. ... Eu acho que isso é assim porque os teachers do CIL se preocupam com a gente. As aulas são bem legais. Tem vídeo, música, jogos. Se a minha escola fosse igual que o CIL, seria muito melhor aprender. (Entrevista com Tifa sobre a sua narrativa).

Também, nessa transcrição, podemos notar como Tifa compreende as identidades de aprendizes de língua inglesa de seus colegas, variando entre o contexto da escola regular e do CIL. O seu discurso se articula pelas diferenças. Os seus colegas são “encapetados”, “não gostam de estudar”, “gostam de bagunçar” e “não querem nada (...)”. Se as afirmações identitárias fazem parte de uma cadeia de diferenças (SILVA, 2000), então podemos interpretar Tifa constituindo a sua identidade de aprendiz de inglês como alguém que se comporta na sala de aula, quer estudar e gosta disso. Tifa se constrói como aprendiz de língua estrangeira endossando em seus colegas aquilo que ela não é. No entanto, essa distinção entre Tifa e “eles” não se dá de forma inocente nem neutra, uma vez que os colegas descritos por ela possuem atributos e atitudes desqualificados pelos regimes de verdade escolares. Para Foucault (2000, p. 12) não existem verdades absolutas, mas cada sociedade “tem seu regime de verdade” – os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Ou seja, cada sociedade possui os

mecanismos que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos. Assim, um discurso acolhido como verdadeiro – o ótimo aluno é o disciplinado e estudioso –, coage, julga, condena, classifica e exclui outros discursos, desqualificando-os perante a sua hegemonia de discurso universalizante.

Tifa responde à pergunta do relato T3 – “(...) você acredita que o modo de o professor conduzir a sua aula pode causar mudanças nos alunos?” –, focando-se nos sujeitos professor e colegas. Porém, creio que ela não perceba os fios das relações de poder presentes no seu jogo discursivo, já que o poder se exerce através da linguagem (FOUCAULT, 2002). Que significados regulatórios Tifa põe em funcionamento ao expressar-nos o que ela pensa dos seus colegas? Ao criar sentido sobre quem são seus colegas e quem ela é, nossa participante revela pela diferença os padrões de normatividade de um aprendiz modelo. E deixa-nos indícios de duas categorizações: “eles” não são o modelo; “eu”, sim. Deste modo, Tifa hierarquiza as identidades: o seu “descanso” num polo fabricado como superior/normal/aceito; e o dos seus colegas, num polo antônimo. Fica claro para mim por que Tifa não poderia identificar a normalização como uma estratégia sutil pela qual o poder se manifesta (SILVA, 2000): uma adolescente (preocupada com questões cotidianas exigidas para a sua idade) imersa em regimes de verdades (sobretudo os da escola) que “descansa” (prefiro usar essa metáfora pensada por mim) na extremidade privilegiada. Lembremo-nos que ela sempre foi posicionada como uma ótima aprendiz de língua inglesa; e, por tal razão, ela se encaixa na identidade idealizada de aluna-modelo. No eixo das posições assimétricas em questão, o grau de conhecimento (saber) que ela detém na língua inglesa fixa-a numa identidade que pertence ao grupo de prestígio da sala de aula.

No entanto, mesmo pertencendo, afiliando-se, sentindo-se segura e sendo reconhecida como uma aprendiz de língua estrangeira exemplar, Tifa se percebe também como uma aluna “à margem”. No trecho que se segue, podemos ver indícios disso.

Relato T4:

Pq: Oi, Tifa, posso começar a gravar?

T: Pode, teacher ((sorrindo com o desenho³³ na mão)).

Pq: Tifa, eu gostaria que você me explicasse os detalhes do seu desenho. Pode começar de onde você quiser. Esse desenho representa a sua sala de aula de língua inglesa, certo?!

T: [É.

Pq: Fique bem tranquila, tá? O desenho é seu e ...

T: [Ok ... Teacher, tá bem simples ((sorrindo)). Vamos lá! Eu estou no intermediário III ... As aulas são mais de conversação ... Assim, a gente tem grammar, vocabulário, writing, mas o que a gente mais faz é o speaking, né?! Então ... Na maior parte do tempo, o teacher ((olha pra mim sorrindo)) coloca as carteiras em círculo. Ele fica mais ou menos no meio. E a gente aprende o vocabulário sobre o assunto, né?! Aprende pronúncia também. O teacher projeta no datashow. Aí, a gente começa a conversar sobre o assunto. Às vezes, em pares; às vezes, em pequenos grupos.

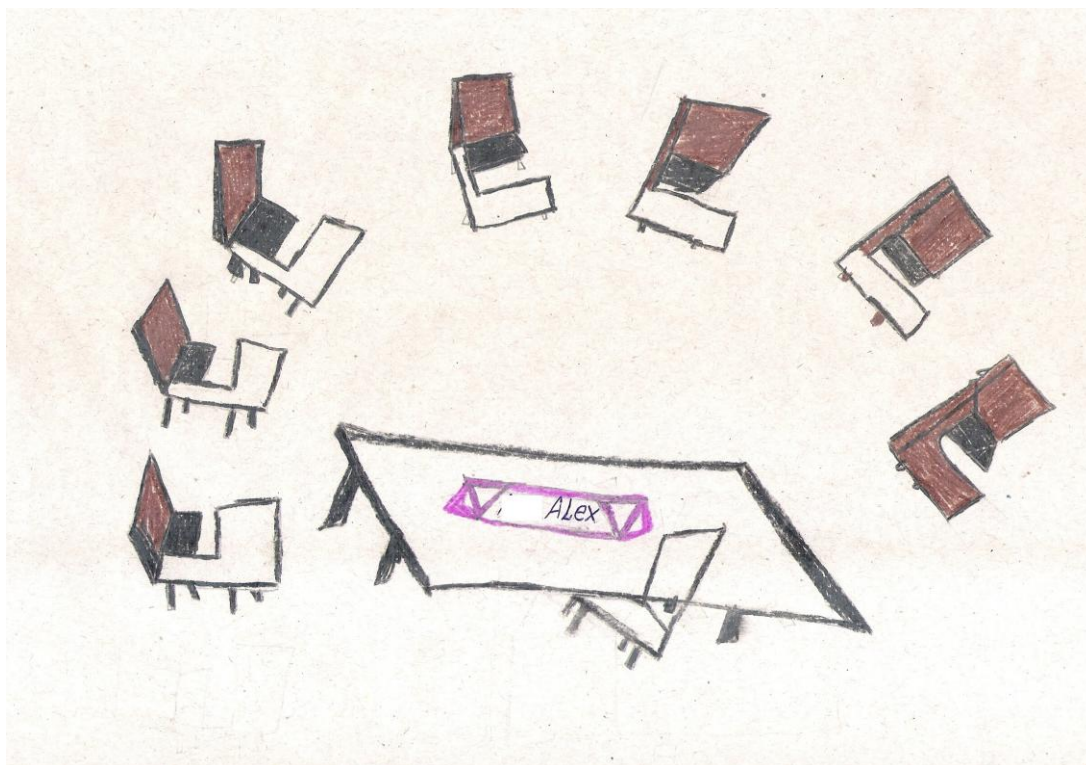
Pq: [Você acha interessante esta forma de aula?

T: Ah! Eu gosto. Não sei se é porque eu gosto demais do speaking. Mas, às vezes, eu tenho vontade de saber muitas palavras e expressões ... E fico com vergonha de ficar perguntando ... Meio que atrapalhando a aula ou querendo aparecer. Se a gente pudesse usar a Internet ... Pra mim, a Internet poderia ajudar muito a gente a usar novas palavras. Mas, eu gosto, teacher, não estou reclamando não, tá?! ((sorrindo)).

Pq: ((Sorrindo)) Eu sei, dear. Entendo. Concordo contigo. Mas, lá na escola regular, você gosta também de participar oralmente nas outras matérias?

T: Teacher, é engraçado. Eu gosto muito de falar. Falar o que eu penso. Mas, tem aulas que eu prefiro ficar quieta. Os professores... Ah, deixa pra lá... É porque ... Ah! Acho que não gosto muito de falar sobre certos assuntos em português. Parece meio crazy, mas se a gente pudesse falar um pouco em português e um pouco em inglês ... como no Japão ... ((risos)).

³³Os modos de utilização dos desenhos para esta pesquisa podem ser encontrados no Capítulo de Metodologia.



Desenho 01 – 1º desenho de Tifa. Ele representa, sob o olhar da participante, a sua atual sala de aula de língua inglesa. Posteriormente, pedi a ela que desenhasse a sala de aula de língua inglesa dos seus sonhos. Todos os desenhos, inclusive os de Kenji, estão expostos na seção de anexos desta dissertação.

Tifa confessa que das habilidades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês (leitura, escrita, escuta e fala), essa última é a sua preferida: “eu gosto demais do speaking”. Ademais, podemos perceber que falar faz parte de sua constituição pessoal: “Eu gosto muito de falar. Falar o que eu penso”. No entanto, o gosto de falar e o de falar em língua inglesa são em alguma medida bloqueados quando se trata do contexto da escola regular. Que forças são estas que abalam os alicerces de uma identidade de aprendiz de prestígio, fabricada como ideal e que “descansa” no pólo superior de classificação de alunos? A relação que Tifa constrói com a língua estrangeira parece se fazer diferentemente em dois mundos da sala de aula: o da escola regular (como aluna do ensino médio) e o do CIL. Com relações sociais e interações diferentes, os discursos nessas salas de aula posicionam Tifa de modo conflitante. Podemos dizer que um contexto tenta excluir a identidade construída da participante no outro? Que forças estão atuando na escola regular que impedem Tifa de se engajar apaixonadamente? Sabemos

que ela aprecia muito estudar (sobretudo a língua inglesa): “Nunca dei trabalho na escola” (biografia escrita de Tifa³⁴) e “Eu gosto de ir na escola. Mas ir no CIL é muito melhor!!!” (biografia escrita de Tifa).

A escola regular (no nosso contexto, a pública) oferece ao alunado (e também ao professor) uma carga horária insuficiente para a aprendizagem de uma língua estrangeira: duas aulas por semana (inglês) e uma aula por semana (espanhol). As aulas expositivas anulam a participação do aluno. A rotina dessas aulas gira, não raro, em torno do uso exclusivo do quadro, do giz ou do marcador e da exposição oral do professor. São raras as escolas públicas que pedem a compra de um livro didático, já que a maioria do alunado não consegue adquiri-lo por razões financeiras³⁵. O número de alunos por sala de aula é um forte obstáculo para um ensino-aprendizagem de inglês efetivo. Em conversa informal com os participantes dessa pesquisa, Tifa e Kenji reportaram que suas turmas têm aproximadamente 50 alunos³⁶.

Por outro lado, a realidade do CIL em questão se apresenta muito diferentemente daquela da escola regular. Cada turma é formada de no máximo 20 alunos (na turma de Tifa e Kenji, havia 6 alunos frequentes). Há *Internet* e *wi-fi* nas salas de aula. Cada sala conta com um projetor e um sistema de áudio que se conecta facilmente aos *laptops* e *netbooks* dos professores. Além disso, há um laboratório de informática com 20 computadores e uma sala onde há uma lousa virtual (ou interativa)³⁷.

Analisar o que foi dito por Tifa até então me faz refletir sobre como se forma uma identidade (não) participativa na sala de aula. As teorias identitárias

³⁴Este material está na seção de anexos desta dissertação. A autobiografia de Tifa foi digitada por ela própria. A formatação, a escolha de fonte e a imagem foram escolhas da participante.

³⁵Acessando a página do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), podemos observar que a distribuição gratuita dos livros de línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) se destina aos alunos dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e do ensino médio. Os centros de línguas de Brasília não recebem os livros do PNLD porque os seus alunos (que são exclusivamente de escolas públicas) já participam do referido programa. <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article>.

³⁶Convém ainda acrescentar o fato de que geralmente essas escolas são palco de graves problemas sociais, como a delinquência infanto-juvenil, o tráfico de drogas, a prostituição, a gravidez precoce e a violência urbana e doméstica que, de alguma forma, podem contribuir para o aumento da reprovação e/ou da evasão (ROLIM, 2008, p. 26).

³⁷Todos os alunos possuem material didático (à época desta pesquisa, o preço do material didático era de R\$ 161,00).

com as quais trabalho trazem perspectivas substancialmente diferentes daquelas em que o individual é o foco, o centro. A meu ver, aposto na sala de aula como uma comunidade de aprendizes sociais (não somente individuais). Baseando-me em Wenger (1998), a teoria das identidades de participantes localiza a aprendizagem como um espaço que desenvolve identidades. Seu foco não gira primordialmente em torno dos atributos cognitivos do ser individual. Na verdade, as inquietações orbitam ao redor dos modos de relação de uma pessoa com as outras. São nesses modos de se relacionar com os outros que nos identificamos e somos reconhecidos como membros de uma comunidade. As competências e habilidades de Tifa – fenômenos que a constituem – são aplicadas com maior visibilidade no CIL que na escola regular. Ela se sente um membro dessa comunidade. Ainda de acordo com Wenger (1998, p. 85), creio que o fato de Tifa ser reconhecida e se sentir pertencente ao espaço do centro de línguas (mais que nas aulas do ensino médio) tem se dado porque o CIL se configura para ela como uma comunidade de prática. Neste espaço e contexto escolar, a nossa participante pode se engajar em ações, em relações interpessoais, em conhecimento compartilhado e em negociações significativas mediante aquilo que estuda: a língua inglesa. Wenger (2007), em suas palavras, comenta que

[a]s comunidades de prática existem a partir do momento em que os humanos aprendem juntos. Em casa, no trabalho, na escola, nos passatempos, todos nós pertencemos a comunidades de prática, normalmente a um número delas. Em algumas, somos membros nucleares. Em muitas, nós somos meramente periféricos (WENGER, 2007, p. 3).

Tifa experiencia a sua identidade de “aprendiz nuclear” através de sua excelente habilidade de estudante de inglês, a qual é manifestada ao compartilhar seus conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem desse idioma no ambiente do CIL. Ela consegue se engajar nas aulas. Comunica-se na língua-alvo com facilidade. Compreende o jogo de valores e de regras exigidos pelo contexto de sala de aula. Entende/Aceita os propósitos

e os objetivos das aulas. Wenger (1998, p. 153) declara que, quando inseridos numa comunidade de prática, “nós sabemos quem nós somos mediante o familiar, o compreensível, o utilizável, o negociável”.

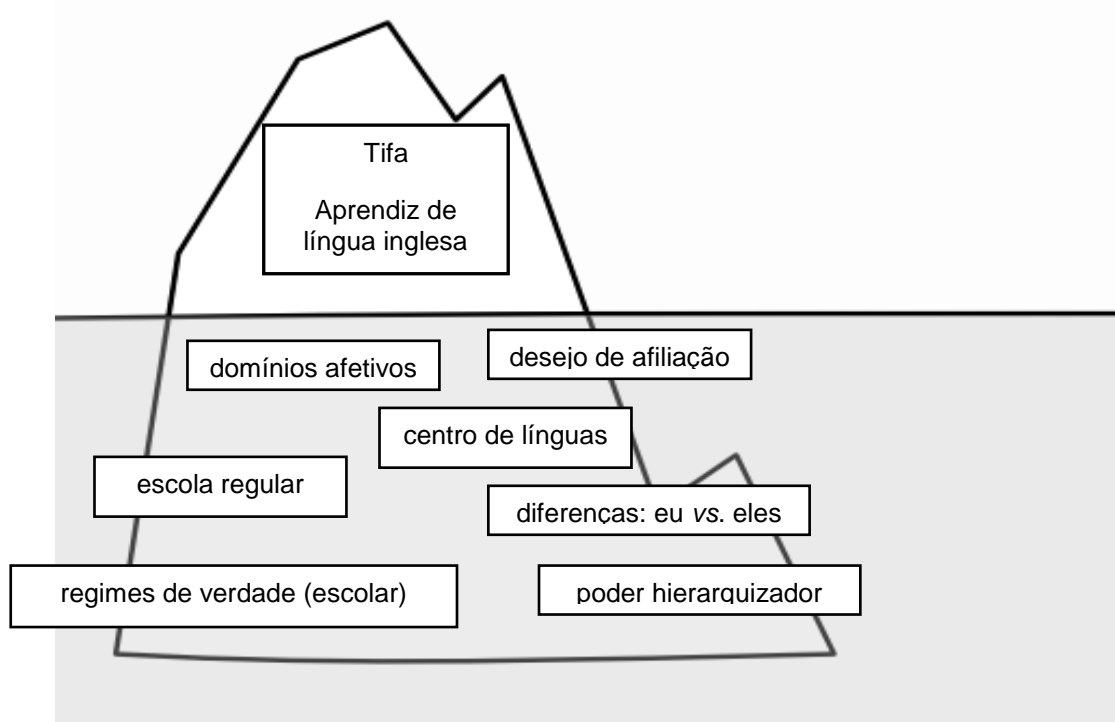
Embora Tifa seja posicionada (e se posicione) como uma “excelente” aprendiz de língua inglesa (como membro nuclear), os recortes de seus dados até então analisados me levam a lembrar o seguinte questionamento: por que alguns alunos se comunicam bem em dadas situações, mas em outras falham ou se entregam ao silêncio? Tomando como pano de fundo o meu chão prático-pedagógico, observei diversas vezes momentos em que alguns aprendizes (categorizados como tímidos e não motivados) engajavam-se mais em certos semestres e/ou com outros professores. Harmonizando-se com o pensamento de Norton Peirce (1995), rejeito a ideia de que isso possa ser suficientemente explicado por traços de personalidade como introversão, extroversão ou mesmo desmotivação. Para a autora (NORTON PEIRCE, 1995), a capacidade oral de um aprendiz é também afetada por relações de poder entre os falantes. Desigualdades de raça, de sexo e de classe social/econômica podem limitar a participação de um aluno.

A meu ver, Tifa constrói as suas identidades de aluna de inglês tendo como bússola as suas experiências de estudante localizadas em dois ambientes distintos: o CIL e a escola regular. Uma vez circulado em contextos de aprendizagem diferentes, o jogo identitário muda. De acordo com Egan-Robertson (1998, p. 455), a complexidade das construções identitárias pode ser compreendida como “uma interseção de uma miríade de fatores sociológicos complexos inseridos em um momento histórico”. Fatores como o professor, os colegas de sala e o ambiente escolar contribuem para a constituição das identidades de Tifa.

Reunindo todos os aspectos do jogo identitário de Tifa, arrisco-me a expor que as diferentes posições de aprendiz assumidas por essa participante (*grosso modo*, mais engajada no CIL; menos, no ensino médio) têm que ver com [1] o modo como ela se posiciona e é posicionada pelos outros mediante diferenciações (eu sou disciplinada/eles são “encapetados”); [2] as suas

experiências e interpretações afetivas com seus professores; e [3] os contextos de aprendizagem formal de que faz parte (o CIL e a escola regular).

Para termos uma visão panorâmica de como Tifa constrói a sua identidade de aprendiz ao aprender uma língua estrangeira, segue-se uma figura³⁸ cuja representação é a de um *iceberg*. Escolhi essa metáfora pelo fato de ela, muitas vezes, dizer-nos que há muito mais além do que os nossos olhos conseguem ver. Por meio dela também podemos aprender que há muita coisa além do “superficial”.



Gravura 05 – O *iceberg* da construção identitária de aprendiz de língua inglesa de Tifa.

Apresento, na próxima seção, tentativas de respostas ainda para a primeira pergunta desta pesquisa – como as identidades dos aprendizes de língua inglesa são construídas durante o processo de ensino-aprendizagem? Analiso os fenômenos e os eventos influentes que participam do jogo de formação identitária do participante Kenji.

³⁸ Imagem livre para uso educacional. Fonte: <www.clipart.com/cliparts/c/2/W/L/x/W/iceberg-md.png>.

3.2.2 Kenji

Relato K1:

Sempre gostei de ler. Pra dizer a verdade, sempre gostei de estudar, sempre fui o aluno número um (narrativa escrita de Kenji).

Kenji tem 16 anos. Cursa o 3º ano do ensino médio. Estuda inglês no CIL há 6 anos. Fala um pouco de japonês. Sua família é de origem japonesa e planta frutas e verduras que abastecem uma grande rede de hipermercados em todo o Distrito Federal. É fascinado por mangás. Escolheu este apelido porque é fã desta personagem. O Kenji, nas histórias, pratica artes marciais desde criança. Durante o seu treinamento, ele encontra artistas marciais da vida real. O Kenji da nossa pesquisa lê essas histórias em inglês. Diferentemente de Tifa, ele não pratica essas artes.

Na transcrição acima, Kenji se posiciona como um aprendiz de sucesso, pois a sua experiência com a aprendizagem tem sido construída por meio de uma relação muito positiva. O sistema escolar tem avaliado e classificado Kenji como um aluno exemplar – “sempre fui o aluno número um”. Creio que a avaliação positiva proveniente de pessoas ou de instituições que amamos pode influenciar fortemente a construção identitária de um aprendiz. Kenji “sempre gost[ou] de estudar”. Ou seja, estudar – e todo o universo que essa ação compreende: escola, sala de aula, professores, colegas, tarefas, testes etc –, significa uma experiência amada por ele. Sua identidade de aluno (sobretudo de língua inglesa) circula em um espaço/contexto que o fomenta como excelente. Posso inferir que, para Kenji, a aprendizagem formal se configura como um lugar de muito valor e de muita segurança. Isso me faz lembrar do que Wenger (2000) defende. Para ela,

[u]ma identidade não é uma ideia abstrata ou um rótulo como se fosse um título, uma categoria étnica ou um traço de personalidade. É uma experiência viva de pertencer (ou de não pertencer). Uma identidade forte envolve conexões profundas com os outros através de histórias e experiências compartilhadas, reciprocidade, afetos e compromissos mútuos³⁹ (WENGER, 2000, p. 239).

Kenji vive suas experiências de pertencer a um grupo posicionado como de prestígio na cultura escolar: o dos ótimos alunos.

Outro fio desse tecido de construção de identidades de aprendizes que deve ser levado em conta é a interação com os pais. No espaço escolar, o aluno se percebe como aprendiz através das suas vivências em sala de aula, e das suas interações com professores, colegas e com seus pais/responsáveis. Na narrativa de Kenji, há as seguintes passagens: “[m]eus pais sempre me incentivaram a estudar” e “[e]u adoro quando tem reunião de pais. É muito bom ouvir os professores elogiarem você pro seu pai ou pra sua mãe. Eu fico feliz, e eles também”. Menard-Warwick (2005) investigou como as experiências de aprendizagem de inglês de duas imigrantes latinas nos Estados Unidos foram formadas por suas histórias pessoais. A autora demonstrou como o investimento pessoal em educação realizado pelos pais das imigrantes influenciou a sua tenacidade para aprender a língua inglesa. Embora o cerne desta pesquisa não gravite em torno do construto de crenças, faz-se mister pincelar aqui a força desse fenômeno na constituição identitária do aluno de línguas. De acordo com Silva e Rocha (2007), o foco no aluno e no professor tem habitado a grande maioria das investigações realizadas pela Linguística Aplicada. No entanto, atualmente, observa-se uma mudança para o foco “crenças de terceiros”. Os terceiros seriam os “agentes que não estão imbricados dentro de sala, contudo, influenciam de maneira direta ou indiretamente o processo educacional (pais, coordenadores, diretores, dentre outros)” (SILVA; ROCHA, 2007, p. 1029).

³⁹Tradução minha da seguinte passagem original: “An identity is not an abstract idea or a label, such as a title, an ethnic category, or a personality trait. It is a lived experience of belonging (or not belonging). A strong identity involves deep connections with others through shared histories and experiences, reciprocity, affection, and mutual commitments” (WENGER, 2000, p. 239).

Adentrando ainda mais o labirinto identitário de Kenji a fim de compreender como a sua identidade de aluno de inglês é formada, passo a analisar o seguinte trecho:

Relato K2:

Tipo assim, se eu falo com um sotaque, um jeito diferente do CD ... o teacher não tem que meio que tirar o aluno, né?! ... Se o aluno pronuncia errado, aí acho que ele tem que corrigir. Mas, se não está errado, só diferente ... E se aquele modo de falar for o sonho do student? Peraí, acho que viajei ((risos)) (entrevista de Kenji sobre o seu segundo desenho)⁴⁰.

Com a emergência dos estudos identitários no campo de pesquisa de Aquisição de Segundas Línguas bem como no da Linguística Aplicada, muitos investigadores têm se tornado mais conscientes “da importância de estudar como as pessoas usam a língua para demonstrar as suas identidades e suas formas de pertencer a certos grupos sociais e culturais” (JACKSON, 2008, p. 37). Ao revisitar estudos sobre pronúncia de segundas línguas, Pennington e Richards (1986) declararam que “as características fonológicas estão entre as dimensões linguísticas mais salientes utilizadas pelos falantes para criar um sentido identitário pessoal” (p. 215). Afirmam ainda os autores que os falantes de uma segunda língua podem adotar certas características de pronúncia da língua-alvo a fim de expressar o seu desejo de integrar-se àquela comunidade. Não defendo aqui uma didática em que o aluno brasileiro deva imitar, copiar a pronúncia, o sotaque, o dialeto de outros (geralmente dos categorizados como falantes nativos); o que percebo nestes dados é o seguinte: Kenji, por vontade própria, sente prazer em “falar” de um jeito. Assim, ele constrói um significado social para si ao explorar alternativas linguístico-fonéticas que revelam seus desejos de afiliação. Em uma conversa informal com Kenji (e observando o seu “tipo” de inglês ao se comunicar comigo neste idioma), ele confessou que ficava treinando o inglês dos atores do filme *Harry Potter* (*grosso modo*, neste

⁴⁰Na seção de anexos, esta entrevista estará transcrita. Esse excerto é parte da resposta de Kenji à pergunta do pesquisador: “O que você me diria da atmosfera da sala de inglês dos seus sonhos?”.

filme, há a abundância do que as pessoas costumam classificar de “sotaque britânico”). Ademais, ele é fã das bandas inglesas *The Beatles*, *The Rolling Stones*, *The Who*, *Radiohead* e *Pink Floyd* (todas são britânicas). A coleção de livros-didáticos adotada pelo centro de línguas, onde Kenji estuda, apresenta dialetos identificados geralmente por “inglês norte-americano”. Como educador, convido os meus colegas de profissão a problematizarmos essa falta de espaço na sala de aula em relação às pronúncias e dialetos da língua inglesa (ou melhor das línguas inglesas). Se pensarmos que o aluno forma grande parte da sua identidade de aprendiz vivendo experiências dentro do processo de aprendizagem, apenas dar sentido à disciplina ensinada não basta para que o aprender seja significativo. O aluno precisa dar sentido a si próprio quando está aprendendo. E para que ele consiga se significar como aprendiz, as ofertas educacionais (neste caso, as de pronúncia e dialetos) devem ser múltiplas e diversas.

Em seu parágrafo sobre a média final obtida durante o semestre letivo desta pesquisa, Kenji diz o seguinte: “a minha nota foi 9,8. Já estou acostumado a tirar nota assim. Minha vida escolar é feita de notas altas”. Por esse excerto, podemos notar que tenho como participante desta pesquisa um aprendiz que constrói a sua identidade como um ótimo aluno de inglês.

Piotto (2009) afirma que o número de pesquisas sobre “o fracasso escolar dos alunos de camadas populares que partem de um entendimento crítico sobre a escola e a sociedade, surgidos no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, tem crescido” (p.49). No entanto, os estudos acerca do sucesso na escola ou de trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes. Para ela, as pesquisas sobre “o bom aluno” ainda são escassas no Brasil (PIOTTO, 2009, p. 49).

Creio que esta pesquisa se coloca na lista das investigações que versam sobre as “trajetórias escolares bem-sucedidas”. Os dois participantes – Kenji e Tifa – se posicionam (e são posicionados), no processo de ensino-aprendizagem de inglês no CIL, como excelentes aprendizes. E é através das notas escolares que eles demonstram a sua força e estabelecem essa

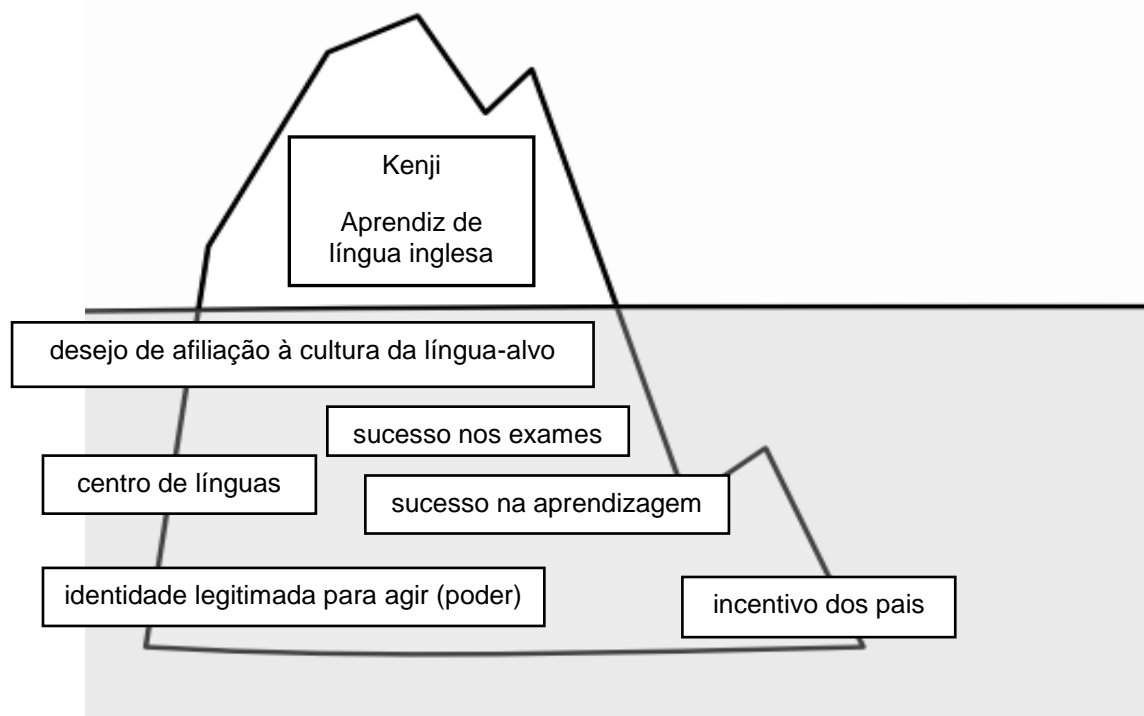
verdade: a de serem ótimos alunos. A média final de Tifa foi 8,7 (a maior da turma) e a de Kenji 9,8 (também a maior da turma).

Foucault (2003) mostra que as pessoas se tornam visíveis e são diferenciadas por meio dos exames. Para o filósofo, o exame é “um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (p. 154). A qualificação e a classificação que Kenji recebe da escola é a mais positiva possível. Ele se destaca por alcançar altos resultados nos exames. Embora Kenji fique preso às amarras da norma e da vigilância contidas nas provas e testes do seu curso de inglês (ele tem de passar pelas avaliações; ele tem de realizá-las sob as mesmas condições dos outros alunos: filas indianas, sem consulta, sob o olhar atento do professor ou de um supervisor, justificar legalmente caso não compareça no dia da prova, escrever com caneta etc), ele não é punido, uma vez que é classificado e qualificado como o número 1 da turma. Kenji circula pelo ambiente escolar carregando uma identidade legitimada e prestigiada pela pedagogia oficial.

Posso inferir que para o nosso participante o importante é a aprendizagem e também a obtenção de notas? Não quero defender aqui que a nota escolar é fidedigna para estabelecer uma verdade sobre a competência dos alunos. Porém, neste caso específico, parece-me que a pedagogia do exame não entra em conflito com a pedagogia da aprendizagem: ratifico aqui que Kenji não sofre punição do sistema escolar por ser “excelente”. No entanto, isso não significa que o caráter excludente da escola tenha se acabado. Ainda no parágrafo que redigiu sobre suas impressões a respeito de seu rendimento final, Kenji afirma o seguinte: “[s]e eu tenho facilidade e gosto de inglês porque eu tenho que tirar uma nota ruim. E também eu sou um colega legal. Eu ajudo os meus colegas com dificuldades. Eu não sou metido”. Percebo aqui uma relação de poder do tipo em que Kenji é reconhecido e até o momento mantido por seus colegas e professores como o sujeito da ação. Ou seja, a identidade de aprendiz-excelente dá a Kenji o direito de ação. Assim, a sala de aula não é um espaço onde a aprendizagem se dá de modo tranquilo e harmonioso (por mais que pareça ser assim). Bernstein (1999, p. 259) declara que, não importam os nomes que tenham as pedagogias, elas todas constroem

uma forma particular de aluno ideal. Diferente desse aprendiz idealizado por qualquer discurso oficial pedagógico, outras categorias de estudantes são listadas: os que levam mais tempo para aprender; os que são considerados talentosos e detentores de dons; os que portam necessidades especiais; os que não aprenderão entre outros. Situando-nos neste recorte de Kenji, temos um discurso legitimado que posiciona Kenji como o aprendiz ideal (dentro de um contexto pedagógico: o do ensino-aprendizagem de inglês em um centro de línguas público), o qual pode exercer o poder de “ajudar” os alunos categorizados como aqueles que têm dificuldades. Bernstein (1999, p. 259) afirma que quaisquer formas de pedagogia estão envolvidas na formação social e na regulação das identidades das pessoas.

Para termos uma visão panorâmica de como Kenji constrói a sua identidade de aprendiz ao estudar uma língua estrangeira, segue-se uma figura cuja representação é a de um *iceberg*. Utilizei essa mesma metáfora com os dados da participante Tifa.



Gravura 06 – O *iceberg* da construção identitária de aprendiz de língua inglesa de Kenji.

3.3 A construção do investimento na aprendizagem de língua inglesa de Kenji e de Tifa: os “comos” e os “porquês”

Nesta seção, mediante as análises que construo a partir dos dados gerados para a pesquisa, tento buscar respostas para a segunda pergunta deste estudo – de que maneira os aprendizes investem na aprendizagem da língua inglesa?

Tendo como um dos eixos centrais de suas teorias os estudos sociais contemporâneos, Norton Peirce (1995) cunha o termo “investimento” para se referir ao desejo, às vezes contraditório, que os aprendizes têm de aprender e praticar uma língua estrangeira (p.17). Para a autora (NORTON PEIRCE, 1995), os alunos, quando investem, engajam-se em atividades a fim de aprenderem a língua-alvo. Com esses esforços, eles podem adquirir maiores recursos, o que aumenta o seu capital cultural (conhecimento, livros, diploma etc), que por sua vez, lhe oferecerá acesso a outros recursos. Dessa forma, pode-se dizer, então, que investir em línguas, isto é, no aprendizado de línguas, significa investir em si próprio, investir em algo que acreditamos que trará um retorno, seja ele financeiro ou de realização pessoal. Norton Peirce (1995) afirma que esse construto busca compreender o aprendiz de língua e a sua relação com o mundo social, sendo aquele considerado como dono de uma identidade complexa e possuidora de desejos múltiplos. Dessa forma, o investimento do aprendiz na língua-alvo (no nosso caso, na língua inglesa) está intrinsecamente relacionado com a sua identidade. Norton (2000) acrescenta que o investimento deve ser entendido como a relação dos aprendizes com a língua em estudo e as relações sociais e históricas, somada ao desejo de aprender.

Para tentar descobrir de que forma os participantes investem na aprendizagem de inglês e em suas identidades, utilizei excertos das narrativas escritas de Kenji e de Tifa, dos parágrafos que redigiram sobre suas percepções acerca da nota semestral e das entrevistas sobre os seus

desenhos, espaços onde encontrei indícios visíveis dos motivos e dos caminhos que dão forma à ação de investir no aprendizado de inglês e em si próprios.

No que concerne às narrativas escritas de Kenji e de Tifa, analisemos os dois excertos que se seguem.

Relato K3:

Eu não me importo com o salário. Mas eu acho que os professores aqui em Brasília não ganham pouco não. Eu vejo cada carrão no estacionamento. Não sei se aqui o salário é tão ruim, e os meus teachers quase sempre estão viajando pra fora. Eles se vestem bem. Comentam dos lugares que frequentam. E pra isso tem que falar um inglês muito bom. E saber a língua mesmo. Acho que faço a minha parte de aluno (narrativa escrita de Kenji).

Relato T5:

Meu sonho é ser aeromoça. E o inglês vai ser super importante. Tenho uma prima que é aeromoça aqui em Brasília. Nossa, ela é tão bonita. Parece modelo. Tão inteligente. Sempre quando ela vai lá em casa, eu falo em inglês com ela (narrativa escrita de Tifa).

O envolvimento na aprendizagem da língua inglesa revelado por Kenji e Tifa parece coadunar-se com o que Norton Pierce (1995) chama de “investimento”, em substituição à motivação, uma vez que, a meu ver, o primeiro termo busca captar os desejos múltiplos, históricos e sociais dos aprendizes. Ou seja, há vontades que não se restringem em somente interagir com a comunidade dos falantes nativos nem em apenas conseguir excelentes notas. A autora acredita que investir na aprendizagem de uma língua implica investimento na própria identidade, em recursos simbólicos (língua, educação, amizade etc.) e em recursos materiais (bens de consumo).

Quando Kenji diz “[e] pra isso tem que falar um inglês muito bom. E saber a língua mesmo. Acho que faço a minha parte de aluno”, isso pode significar que o estudante de língua inglesa tem de se dedicar seriamente aos estudos desse idioma. “Falar um inglês muito bom” e “saber a língua mesmo” deixam-me vestígios de o aluno buscar “vitaminar” a sua aprendizagem além da sala de aula com disciplina e disposição. Kenji afirma fazer isso.

Parece-me que não seja o caso de Kenji, já que em sua narrativa, ele relata ser o filho caçula de produtores bem sucedidos que fornecem frutas e verduras para uma grande rede de hipermercados da região, mas se as relações de poder que o envolvem fossem desiguais, injustas e suas oportunidades para se dedicar ao estudo da língua inglesa fossem limitadas, sua disposição e esforços seriam ainda os mesmos? Não pretendo excitar hipóteses com esse pensamento. Só registro aqui a provocação que me veio à mente. Talvez eu deva buscar exemplos disso em outras pesquisas. Talvez isso seja combustível para estudos de doutoramento. Prefiro provocar-me a manter-me indiferente. São inquietações de educador com os pés na sala de aula da rede pública misturadas às de pesquisador principiando nos caminhos das problematizações da lingüística aplicada.

Outra ideia provocativa que me surge a partir de minha historicidade de educador de língua inglesa é a seguinte: observando as ações, as atitudes e os comportamentos dos aprendizes em sala de aula, posso compreender que muitos possuem motivação para aprender, mas nem todos investem efetivamente na aprendizagem da língua inglesa, como forma de adquirir recursos simbólicos e materiais? Quantos investem para se tornar um outro? De acordo com Revuz (1998, p.227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. *Grosso modo*, o Kenji-aluno de hoje, pouco a pouco, pode se tornar um outro (entre vários): o Kenji-professor; e a Tifa-aluna de agora; a Tifa-aeromoça. Óbvio é que não estou me esquecendo de que vivemos em um tempo diferente, tempo de incerteza, de não totalidade, de não plenitude. Nosso tempo é um tempo multifacetado, comprimido, em que as transformações operam com uma rapidez quase inexplicável. Neste tempo, as identidades estão suscetíveis a mudanças: Kenji e Tifa não estão fadados a

serem professor de língua inglesa nem aeromoça respectivamente. E entendo que Kenji e Tifa não querem apenas se adaptar, mas se inserir, fazer parte, fazer a diferença e transformar o mundo. Sonham com a cabeça nas nuvens e os pés no chão: “[m]eu sonho é ser aeromoça. E o inglês vai ser super importante”. As relações de investimento estabelecidas pelos participantes no que diz respeito à aprendizagem do inglês são muito semelhantes.

Quando Kenji, em sua narrativa escrita, declara o seguinte: “[e]u vejo cada carrão no estacionamento. Não sei se aqui o salário é tão ruim, e os meus teachers quase sempre estão viajando pra fora. Eles se vestem bem” –, posso inferir que ele investe de modo ciente na aprendizagem da língua inglesa porque sabe que, através do domínio desse idioma, poderá adquirir uma gama de recursos simbólicos (reconhecimento social, prestígio, honra etc) e materiais (dinheiro, automóvel, viagens, roupas etc) capazes de valorizar o seu capital cultural (já que “falar inglês” representa para a nossa sociedade um conhecimento cujo “valor de troca” é muito elevado; esse capital liga-se a conceitos de intelectualidade, educação, língua/linguagens de prestígio etc).

DiMaggio (1991, p. 134), bebendo da fonte de Bourdieu (1991), interpreta que os recursos simbólicos são qualquer forma de domínio simbólico usada em um contexto relacional específico. Essas formas são tanto físicas quanto mentais; e incluem a nossa postura, o modo como andamos e nos vestimos, o modo como falamos, as habilidades que aprendemos e o conhecimento que possuímos acerca da história, da natureza e da política. Tifa, em sua narrativa escrita, menciona a importância do recurso simbólico de natureza física na constituição de sua identidade de aprendiz de língua inglesa: “[m]eu sonho é ser aeromoça. (...) Tenho uma prima que é aeromoça aqui em Brasília. Nossa, ela é tão bonita. Parece modelo. Tão inteligente”. Kenji e Tifa investem na aprendizagem da língua inglesa porque o investimento oferece a expectativa de retorno por parte deles. Um retorno capaz de facilitar o acesso dos mesmos a recursos talvez anteriormente indisponíveis.

Compreendo que o investimento de Kenji e de Tifa difere daquela noção de motivação presente nos manuais de “treinamento” de professores de

línguas estrangeiras. Os participantes desta pesquisa não podem ser rotulados como motivados ou desmotivados, uma vez que tais categorizações não são partes de suas personalidades. Envolto e envolvido nas teorias pós-modernas (rusgas acadêmicas à parte, já que há frentes de teóricos que rejeitam esse termo), não acredito que ser motivado ou não seja um traço psicológico ou biológico das pessoas. Se considero assim, perco a visibilidade da força da relação entre o aluno de língua inglesa e o mundo social onde vive – mundo esse mutável, não fixo. Fica-me claro entender o que Norton Peirce (1995, p. 17) declara: o investimento na língua estrangeira consiste também no investimento identitário do aprendiz. Como separar os esforços e as disposições de Kenji e de Tifa ao se lançarem rumo à aprendizagem do inglês de suas construções identitárias de alunos desse idioma? Se Hipócrates, o pai da medicina, há mais de 2500 anos, havia dito: “somos aquilo que comemos”. Arrisco aqui uma revisitação a esse dito: a certa medida, somos aquilo em que investimos.

Não posso esquecer-me aqui de registrar o papel das relações de poder na ação de investir de Kenji e de Tifa. Recordemos antes que as concepções tradicionais sobre motivação na sala de aula de línguas estrangeiras não consideram a dinamicidade existente entre as relações de poder, as identidades e a aprendizagem. Bonny Norton (1995) critica o uso da noção de motivação presente nos estudos da Aquisição de Segundas Línguas e, ao mesmo tempo, sugere que as relações de poder desempenham papel crucial na aprendizagem de uma segunda língua. Segundo ela, a noção de investimento supera a de motivação por capturar de forma mais adequada a complexa relação entre os aprendizes e o seu desejo de adquirir uma segunda língua. Ainda de acordo com Norton Peirce (1995), categorizar os alunos como motivados ou desmotivados ignora o fato de a motivação ser, com frequência, socialmente construída em relações iníquas de poder que, passíveis de alteração por meio do tempo, podem coexistir de forma contraditória num mesmo indivíduo⁴¹. Por isso da necessidade, segundo a autora, de

⁴¹Um exemplo dessa contradição, ambivalência, de investimento do aprendiz pode ser encontrado no estudo de Longaray (2005). Em sua pesquisa realizada numa escola pública do Rio Grande do Sul, durante situação de entrevista, a maioria dos aprendizes demonstrou

questionarmos o conceito de motivação defendido por muitos teóricos da Aquisição de Segundas Línguas. Conforme Norton Peirce (1995), nesse contexto, o conceito de motivação consiste originariamente num empréstimo feito ao campo da Psicologia Social, em que a noção era utilizada principalmente para quantificar o envolvimento do aluno em relação ao aprendizado da língua-alvo. Também, esse fator afetivo tem sido compreendido, no campo da Aquisição, como um traço exclusivamente individual, da personalidade do aluno.

Tifa e Kenji, por se posicionarem e serem posicionados como alunos “exemplares” de inglês, não sofrem punições, já que transitam bem no espaço positivo escolar: o dos “melhores da turma”. Desse modo, eles “podem poder”: são circulados por relações de poder que não lhes são desiguais, e as suas oportunidades de se dedicarem à aprendizagem da língua-alvo não lhes são limitadas.

Ao redigir um parágrafo sobre as suas impressões acerca da sua nota final, Kenji descreve o seguinte:

atitude extremamente positiva em relação ao aprendizado de inglês. No entanto, as gravações em áudio e em vídeo das atividades realizadas em sala de aula, realizadas em período anterior às entrevistas, mostraram o baixo investimento dos participantes no processo de aprendizagem da língua-alvo. Longaray (2005) concluiu que a evasão e os movimentos de resistência traduzidos tanto pela ausência quanto pela não participação dos aprendizes nas atividades planejadas para a sala de aula serviram de indício de um baixo investimento por parte dos estudantes.

Relato K4:

o importante, eu acho, é aprender bem e me sentir bem na sala de aula. Na sala de aula, eu acho que eu aprendo porque estou sempre motivado. Eu participo de todas as atividades. Eu gosto de tudo. Gosto de gramática, dos games, do spelling bee⁴², já ganhei 4 medalhas de primeiro lugar no spelling bee. Eu faço tudo que o teacher pede com prazer. Eu não sei, parece que na aula eu me dedico muito. Pra mim, se tivesse CIL todo o dia, eu não me cansaria. Acho que eu sempre fui um teacher's pet⁴³ (parágrafo de Kenji sobre a sua média final).

Kenji deixa claro aqui que a sua identidade de aprendiz de inglês no CIL se movimenta por caminhos em que existam o seu engajamento nas atividades propostas na sala de aula e a sua não resistência a um dos discursos predominantes nas escolas de idiomas, o qual descreve a identidade idealizada de aluno de língua estrangeira como uma pessoa que participa efetivamente durante as aulas: “[e]u faço tudo que o teacher pede com prazer. Eu não sei, parece que na aula eu me dedico muito. Pra mim, se tivesse CIL todo o dia, eu não me cansaria”. Em um outro momento, quando realizei a entrevista de Kenji sobre o seu primeiro desenho (representação de sua atual sala de inglês), ele relatou o seguinte:

⁴²O *spelling bee* é uma competição de soletrar muito popular nos Estados Unidos. Os competidores ouvem e soletram as palavras. No CIL, onde estudam Kenji e Tifa, há uma competição como esta ao final de cada ano letivo. Podem se inscrever apenas alunos dos níveis intermediários. Há uma versão em língua inglesa e outra em língua espanhola (as duas únicas línguas ofertadas por esse centro de línguas).

⁴³*Grosso modo, teacher's pet* é um apelido dado ao aluno favorito de um professor. Geralmente, o mais dedicado na sala de aula.

Relato K5:

Ela é muito mal educada. Tira a gente de tempo por qualquer coisa. Tenso, teacher! ... E tem mais: quando ela coloca as fitas, ela geralmente sai da sala; não presta atenção na gente; fica na porta conversando. () Aí, a gente não repete. Só quando ela chega. ... Teacher, eu quero ser professor de inglês, mas assim não! ((risos)). Eu sei que não tem muito recurso lá, mas é muito chato, é uma rotina, sabe? Uma rotina ... A gente tem um texto. Aí a gente traduz esse texto. Daí a gente responde um questionário sobre esse texto ... É bem básico mesmo, a maioria é de circular ou sublinhar a opção correta ... Ah, não tem desafio não, teacher. A gente não se comunica, fala em inglês. Jogos? Nem pensar (entrevista de Kenji sobre o seu 1º desenho, o qual representaria a sua atual sala de aula de inglês).

O excerto em questão (Relato K5) e o desenho (a atual sala de língua inglesa) dizem respeito à escola regular onde Kenji cursa o 3º ano do ensino médio. Portanto, esses dados não parecem gerar diretamente interpretações sobre o centro de línguas. Ao descrever o passo-a-passo de suas aulas de inglês no ensino médio, Kenji revela que, a seu ver, essa rotina aparentemente invariável das aulas consiste-lhe numa sequência enfadonha: “[e]u sei que não tem muito recurso lá, mas é muito chato, é uma rotina, sabe? Uma rotina ...”. As configurações das aulas descritas por Kenji parecem não lhe dar voz como está acostumado a ter nas aulas do centro de línguas. São aulas em que a aprendizagem da língua se reduz a instâncias de puramente “práticas”: “[a] gente tem um texto. Aí a gente traduz esse texto. Daí a gente responde um questionário sobre esse texto ... É bem básico mesmo, a maioria é de circular ou sublinhar a opção correta ... Ah, não tem desafio não, teacher. A gente não se comunica, fala em inglês. Jogos? Nem pensar”. Para mim, o mais interessante nesta fala de Kenji está no fato de que a sua identidade de aprendiz flutua entre o adequar-se às aulas do CIL e, até certo ponto, resistir-se às aulas do ensino regular. Por certo, o aprendiz é um ser complexo. As identidades de aprendiz de Kenji parecem ter ações distintas dependendo o contexto de aprendizagem em que se encontram (o contexto do CIL e o da escola regular). Norton Peirce (1995) já alertava da ausência de uma teoria abrangente de identidades capaz de integrar aprendiz e contexto de

aprendizado. Para a autora (NORTON PEIRCE, 1995), conceituar as conexões existente entre os aprendizes de línguas e os mundos sociais resulta em uma das grandes dificuldades encontradas pelos teóricos da Aquisição de Segundas Línguas. Essa complexidade identitária de Kenji vai ao encontro da ambivalência dos desejos de aprender uma nova língua, frequentemente encontrada na relação entre os aprendizes e essa vontade. Se analisado somente inserido no mundo social do CIL, Kenji deseja aprender a língua inglesa relacionando esse desejo com a identidade de aluno que constrói nesse espaço: aprende-a de modo muito satisfatório, e é um aprendiz bem-sucedido. Arrisco-me a descrever uma certa linearidade entre o investimento que ele faz na sua aprendizagem e na sua identidade. No entanto, analisando os dois contextos de aprendizado do idioma de que Kenji faz parte (as aulas do CIL e as do ensino médio), fica-me visível a característica ambivalente no seu desejo de aprender o inglês. Óbvio é que essas identidades construídas por Kenji são suscetíveis a mudanças. Não advogo aqui que sempre Kenji se engajará mais no centro de línguas e nunca participará das aulas de inglês do ensino médio. O “sempre” e o “nunca” destoam das teorias sociais e culturais em que acredito. Dentro de Kenji, neste tempo e nestes espaços, coexistem os fatores engajado e não engajado, passíveis a mudanças, de forma contraditória. As identidades de Kenji são formadas socialmente e dependentes das relações iníquas de poder. Kenji, posicionado como um excelente aluno de inglês, um modelo a ser seguido, não exerce esse poder (de ser e de agir como excelente) na sala de aula do ensino médio. No relato 4, Kenji havia dito: “[n]a sala de aula, eu acho que eu aprendo porque estou sempre motivado. Eu participo de todas as atividades. Eu gosto de tudo”, já no último relato seu (K5), há indícios de um Kenji que se posiciona (e é posicionado) com características “diferentes”: “[t]eacher, eu quero ser professor de inglês, mas assim não! ((risos)). Eu sei que não tem muito recurso lá, mas é muito chato, é uma rotina, sabe? Uma rotina ...”.

O que lemos até o momento sobre o investimento de Kenji ao aprender inglês no centro de línguas e a sua resistência ao participar do aprendizado do mesmo idioma na escola regular me remete às palavras-chave na defesa de

Norton (2000, p. 10) por investimento e não pela motivação pregada pela Aquisição de Segundas Línguas: “relação construída social e historicamente”. Definições tradicionais de motivação buscam medir o comprometimento individual dos alunos ao estudarem línguas. Ou seja, os aprendizes e o seu grau de motivação são analisados isolados dos outros aprendizes, de seus professores e dos ambientes onde a aprendizagem acontece. Pelo que tenho estudado e compreendido até então, não concebo os conceitos motivação e investimento como eventos excludentes. Acredito que eles dão ênfase em considerações distintas no que diz respeito ao aprendiz e ao processo de ensino-aprendizagem. Trago exemplos nesta seção e na próxima dedicada às comunidades imaginadas (que se refere à terceira pergunta de pesquisa: de que forma o construto comunidades imaginadas influencia a construção identitária dos aprendizes?) em que Kenji e Tifa se apresentam altamente motivados e dispostos a investir tanto na aprendizagem do inglês quanto nas suas identidades de aprendizes bem-sucedidos. Repito: não advogo uma linearidade entre estar motivado e estar disposto a investir. Lembremos o caso de Kenji que, de um modo global, sente-se motivado a aprender a língua inglesa, mas no contexto diferente do CIL, não investe no aprendizado desse idioma.

Tifa, também em seu parágrafo sobre as suas impressões acerca do seu rendimento final, descreve o seguinte:

Relato T6:

[e]u adoro os momentos que passo estudando English. Eles são mágicos. Com certeza aprender uma língua é mágico. Eu não sei como que as pessoas ainda vivem sem falar uma outra língua. Eu queria ter aula de inglês todos os dias. Aulas de inglês como as aulas de inglês do CIL. Porque nas aulas de inglês do CIL eu posso usar uma língua que gosto muito. Eu gosto do português mas o English é muito melhor. Imagine se a gente pudesse escolher entre as aulas de português e as aulas de inglês. Porque o português a gente já fala no dia a dia. 5 aulas de inglês por semana. Mas com um professor que fale e que ensine a gente a falar. Cool! A dream!⁴⁴ (parágrafo de Tifa sobre o seu resultado final).

Tifa deixa indícios da importância das condições sob as quais os aprendizes usam a língua-alvo para o investimento. Para ela, engajar-se na aprendizagem do inglês é algo mágico, mas “com um professor que fale e que ensine (...) a falar”. Sem oportunidades para praticar (falar em) a língua inglesa, Tifa parece não gostar nem querer ter aulas de inglês: “[e]u queria ter aula de inglês todos os dias. Aulas de inglês como as aulas de inglês do CIL”. Como educador, esta evidência de Tifa me leva a repensar as formas que estruturo as minhas aulas de inglês. As minhas aulas têm ofertado espaço suficiente para que os meus alunos possam se interagir através de práticas orais? Tenho consciência de que ensinar inglês vai muito além do ensino de gramática e de vocabulário. Porém, minhas aulas têm se configurado como momentos de práticas sociais? Há espaço para que meus alunos possam investir no aprendizado e em suas identidades? Podem eles negociá-las, caso sintam necessidade?

Na sua entrevista sobre a sua narrativa, quando questionada sobre a sua professora de inglês do ensino médio, Tifa relata:

⁴⁴As palavras “cool” e “a dream” significam respectivamente “legal” e “um sonho”.

Relato T7:

[e]la é muito mal educada. Fica tirando a gente. Ontem mesmo, um colega nosso tirou uma nota muito boa na prova ... é ... acho que foi 8,0... E ela falou que não acreditava que ele tinha tirado aquela nota. Ela chega com a cara fechada. Parece que nem gosta de dar aula. Olha, teacher, eu fico com dó dos meus colegas que não sabem muito inglês. Ela nem olha pra eles. E pra gente que sabe um pouquinho ((sorriso)) ... parece que ela odeia a gente porque a gente estuda inglês. Agora, no CIL é diferente! Lá as aulas são divertidas. Tem jogo, música. Nem vejo o tempo passar. Principalmente na aula do senhor. O jeito que o senhor faz a aula é ... é ... o senhor faz a gente falar. As atividades são interessantes. A gente que sabe mais pode ajudar os colegas com dificuldade. E o melhor: tudo em English. Eu me sinto uma teacher. É muito bom. Ninguém ri de ninguém. A sensação de estar lá é muito boa. Porque, teacher, a gente, student, percebe quando o professor não gosta do que faz. O senhor, a gente sabe que gosta de dar aula. Lá na escola, eu me calo. I zip myself⁴⁵. Faço o que tem que fazer. Faço direitinho, sabe ... Sabe, as minhas notas são muito boas, mas fico calada na aula. Não tenho vontade nenhuma de abrir a boca. Só se for pra responder uma pergunta (entrevista de Tifa sobre a sua narrativa escrita).

Tifa parece assumir a identidade da aprendiz que gosta de participar da aula usando a língua-alvo como meio de comunicação/interação. Quando ela não pode investir nessa identidade (no espaço da escola regular), dá-me a impressão de que o seu gosto e a sua disposição para estudar inglês se desvanecem. Uma vez que o conceito de motivação reside em um construto psicológico, como já defendia Norton (1995; 2000), ele não daria conta de explicar a contradição que coexiste em Tifa ao se assumir como engajada e não engajada na aprendizagem da língua inglesa (porém em espaços e realidade distintos). A noção de investimento, vista como um fenômeno social, busca fazer uma relação significativa entre o desejo do aluno de aprender uma língua, o seu comprometimento para isso e a sua identidade complexa e suscetível a mudanças. No universo do centro de línguas, Tifa pode investir na sua identidade de aprendiz bem-sucedida: “[o] jeito que o senhor faz a aula é ... é ... o senhor faz a gente falar. As atividades são interessantes. A gente que sabe mais pode ajudar os colegas com dificuldade. E o melhor: tudo em

⁴⁵“I zip myself” é um modo informal de dizer em inglês “eu me calo”.

English. Eu me sinto uma teacher”. O seu desejo de aprender a língua inglesa continua forte, tônico. Sente-se comprometida com a sua aprendizagem (e compromete-se, em certa medida, com a aprendizagem de seus colegas). É um comprometimento não somente individual. Por enquanto, ela pode se assumir como essa Tifa nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês do CIL; já na sala de aula de inglês do ensino médio, a sua identidade (que pode se alterar no tempo e no espaço) aparece-nos de modo contraditório: “[I]á na escola, eu me calo. (...) Faço o que tem que fazer. (...) Sabe, as minhas notas são muito boas, mas fico calada na aula. Não tenho vontade nenhuma de abrir a boca. Só se for pra responder uma pergunta”. Bonny Norton (2011, p. 6) assevera que a resistência dos aprendizes para participarem das aulas de línguas podem surgir a partir dos desencontros entre as expectativas dos alunos em terem uma “ótimo” aprendizado e as práticas pedagógicas do professor⁴⁶. Para Tifa, uma aprendizagem significativa de inglês seria aquela em que os alunos pudessem se interagir na língua-alvo. A discrepância entre o que ela imagina ser uma situação de aprendizado ideal e as práticas da professora do ensino médio constrói uma identidade de aprendiz resistente ao investimento nas práticas de língua inglesa da escola regular.

Pelo exposto até o momento, tão complexas como as identidades assumidas, negociadas e resistidas de uma pessoa são as tentativas de responder à segunda pergunta desta pesquisa – de que maneira os aprendizes investem na aprendizagem da língua inglesa?

Minha análise dos dados mostra que Kenji e Tifa se dedicam aos estudos do inglês e se apresentam altamente interessados nessa aprendizagem quando se movimentam no contexto do centro de línguas. Porém, no ambiente da escola regular, em que cursam o ensino médio, eles resistem em investir no aprendizado da língua-alvo.

Entre interesse e resistência, Tifa e Kenji constroem uma relação significativa entre (1) os seus desejos (recursos materiais e simbólicos a que

⁴⁶Texto original: “Resistance can arise from practices that may, for example, be racist, sexist, or elitist. Alternatively, there could be a discrepancy between a learner’s expectations of “good teaching” and the pedagogical practices of the teacher” (BONNY NORTON, 2011, p. 6).

querem ter acesso), (2) o seu comprometimento com o aprendizado em questão e (3) as suas identidades de aprendizes (posicionados e se posicionado ora como bem-sucedidos ora como resistentes à aprendizagem). Essas relações vão se formando de modo histórico, social e individual. São altamente motivados e comprometidos com o curso de inglês no CIL, pois suas expectativas atuais, suas esperanças futuras, as identidades que assumem (aprendizes bem-sucedidos), as relações de poder que os acolhem, a harmonia com as verdades e discursos pedagógicos vigentes; tudo isso parece acolher e, de certo modo, valorizar o significado de quem são (e gostam de ser). Kenji e Tifa parecem se sentir confortáveis se identificando como estudantes-modelo (e sendo identificados assim). Claro que esse quadro pode se alterar, uma vez que as identidades são fenômenos múltiplos e flutuantes. Mas, se essa categorização e esse contexto são aqueles propagados e defendidos pelas várias redes oficiais como os desejáveis para a educação, resistiriam a isso? Essa resposta só poderá ser encontrada ao longo do percurso pessoal, social e histórico de Kenji e Tifa. Os dados dos participantes me ajudaram a compreender que os aprendizes de inglês podem construir suas identidades inseridos em contextos diferentes como em um curso de línguas e em uma escola pública regular. Os resultados sugerem que Tifa e Kenji são aprendizes que constroem identidades históricas e nem sempre coerentes. Os participantes deste estudo me mostram que investir no aprendizado de uma língua estrangeira significa (entre outros sentidos) compreender, assumir, negociar (às vezes, resistir) identidades; buscar entender como nos relacionamos com os outros (professores, colegas, pais etc) e com os contextos sociais de que fazemos parte (escola, centro de línguas, família, círculos de amizade etc).

As relações de poder na sala de aula do CIL (diferentemente das relações presentes nas aulas de inglês do ensino médio) “vitaminam” os graus de investimento de Kenji e de Tifa na aprendizagem (no outro contexto, o da escola regular, o investimento parece ser coagido, limitado). As identidades de aprendizes bem-sucedidos de língua inglesa de Kenji e de Tifa parecem ser mais valorizadas no CIL que nas aulas de inglês do ensino médio. O aparente

não reconhecimento (e talvez a indiferença por parte da professora do regular) da identidade de ótimo aprendiz pode ter sido interpretado pelos participantes desta pesquisa como um traço de injustiça, desigualdade, o que provavelmente afetou os seus investimentos (na aprendizagem e em si próprios) nas aulas regulares de inglês. Norton (2006) argumenta que a articulação entre poder, identidade e resistência (como a não participação nas aulas) se manifesta na/através da linguagem. E essas relações de poder parecem posicionar Tifa e Kenji como altamente engajados em um espaço de aprendizagem e, em outro espaço, como “à margem”. No entanto, como os participantes têm as suas identidades valorizadas no CIL, ocupam posições legitimadas pelas verdades escolares, aparentemente não se sentem punidos pelas relações de poder circuladas no centro de línguas, podem investir nas suas identidades de alunos-modelo e encontram suporte para alimentar as suas aspirações futuras, Tifa e Kenji parecem não terem os seus investimentos severamente abalados pelos desencontros e congruências das práticas de sala de aula da escola regular no que tange aos estudos da língua inglesa. Talvez Kenji e Tifa não concebam o espaço do ensino médio como uma comunidade onde possam praticar a língua-alvo de modo a se significarem por meio desse idioma. Lave e Wenger (1991, p. 53) defendem o seguinte: a ideia de comunidade de prática implica que “a aprendizagem envolva a construção de identidades”, ou seja, os aprendizes precisam construir “não somente uma relação com as atividades específicas, mas também uma relação com a comunidade social”. Desse modo, para que investir no aprendizado de uma língua e na sua identidade de aluno se as atividades de prática são inexistentes ou frágeis e não me sinto membro dessa comunidade? Tentativas de respostas para esse questionamento podem levar a caminhos de compreensão dos “comos” e dos “porquês” dos investimentos de Tifa e de Kenji demonstrados aqui.

3.4 Comunidades imaginadas: o poder da imaginação na construção identitária de aprendizes de inglês

Nesta seção, exploro respostas à última pergunta desta pesquisa: de que forma o construto “comunidades imaginadas” influencia a construção identitária dos aprendizes Kenji e Tifa. A meu ver, compreender a força desse fenômeno significa compreender melhor a relação entre a aprendizagem de línguas estrangeiras e a construção das identidades envolvidas nesse processo.

Para fortalecer o alicerce sobre o qual as comunidades imaginadas se encontram como forças influenciadoras na construção das identidades dos aprendizes de línguas, elenco aqui o estudo de Murphey, Jin e Li-Chi (2004). Através da análise de narrativas sobre a aprendizagem de línguas de 84 alunos japoneses e de 58 tailandeses, Murphey, Jin e Li-Chi (2004) buscaram compreender melhor como se dava a construção social das identidades desses aprendizes bem como de suas comunidades imaginadas. A argumentação dos autores (MURPHEY *et al.*, 2004) fundamenta-se no fato de que os aprendizes precisam ter experiências prósperas de aprendizagem de línguas para que estas possam originar um desejo de se identificarem com certos grupos, posicioná-los em comunidades imaginadas e estimulá-los a se perceberem como usuários bem-sucedidos de uma língua estrangeira. Pela análise dos dados, Murphey, Jin e Li-Chi (2004) puderam perceber momentos em que os alunos não possuíam comunidades imaginadas para se identificar e, conseqüentemente, investir na aprendizagem: momentos de não-identificação com suas comunidades (como lembram os autores, algumas vezes, nossas comunidades imaginadas não são exatamente o que imaginávamos). Perceberam ainda ocasiões em que as comunidades imaginadas que já existiam antes do início da aprendizagem em língua inglesa se modificaram, enfraqueceram ou foram esquecidas. Refletindo sobre esses momentos observados nas narrativas dos participantes da sua pesquisa, Murphey, Jin e Li-Chi (2004) finalizam o artigo declarando que as comunidades imaginadas

que os aprendizes possuem não devem se ignoradas durante o processo de ensino-aprendizagem, já que são capazes de incentivar ou não um investimento nesta. Ainda para os autores (MURPHEY *et al.*, 2004), após a leitura dessas histórias de aprendizagem, os professores poderiam acompanhar de modo mais eficiente cada um de seus alunos, pois, com essas informações, as chances de saberem como adaptar sua prática pedagógica para torná-la, de fato, centrada no aprendiz, seriam maiores. Para Murphey, Jin e Li-Chi (2004), é vital que os educadores permitam a seus alunos participarem integralmente do processo de aprendizagem, e uma das formas de fazer isso seria dar lugar para que os aprendizes juntamente com as suas identidades, as suas comunidades imaginadas e o seu desenvolvimento fossem a espinha dorsal dos cursos de línguas.

Kanno e Norton (2003) definem as comunidades imaginadas como “grupos de pessoas, não tangíveis nem acessíveis de modo imediato, com as quais nos conectamos através do poder da imaginação” (p. 241). Murphey *et alii* (2004) acrescentam que as comunidades imaginadas são aquelas em que “os aprendizes se imaginam pertencendo no presente ou no futuro” (p. 98). Segundo Norton (2000), “a comunidade imaginada leva à criação de uma identidade imaginada, e o investimento na língua-alvo deve ser compreendido dentro desse contexto” (p. 166). Ainda acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras e das comunidades imaginadas, Norton (2001) nos lembra do seguinte fato: os aprendizes não ficam restritos à sala de aula, e suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da escola. A autora (NORTON, 2001) argumenta que

diferentes aprendizes têm diferentes comunidades imaginadas, e que elas são mais bem compreendidas no contexto do investimento individual na língua-alvo e nas condições sob as quais ele ou ela fala ou pratica a língua (NORTON, 2001, p. 165).

Os participantes desta pesquisa, Kenji e Tifa, parecem ver na língua inglesa o propiciamento de ascensão social, de melhores oportunidades na vida futura e de pertencimento a uma comunidade imaginada. Por essas razões, eles deixam claro que investem na sua aprendizagem presente bem como nas suas identidades de aprendizes de inglês. Vejamos os relatos que se seguem.

Relato K6:

Pq: Tem algo na sua narrativa que eu achei muito interessante. É quando você disse que criava um mundo só seu – igual ao Kenji –, você já fez algo parecido nas aulas de língua inglesa?

K: Ah! Ta. Eu acho que já, *teacher*. Tipo assim, muitas vezes já me imaginei naqueles lugares, sabe aqueles lugares nas fotos do livro?

Pq: [Sei.

K: Aqueles quando a gente pratica os diálogos com os colegas ... O senhor já viu o meu livro?

Pq: Não.

K: Peraí ((abre a mochila e pega o livro didático)). Aqui, dá uma olhada ((mostrando fotos de lugares, tais como: London Eye, Niagara Falls, Muralha da China etc. Nessas fotos, Kenji escreveu frases como “I want to be here”, “My home” e “This is my place”)) (entrevista sobre a narrativa escrita de Kenji).

Relato T8:

Pq: Você gostaria de passar um tempo lá? Você gosta do estilo de vida estadunidense?

T: [Dos americanos?

Pq: Isso!

T: Nossa, seria tudo de bom ... Ah! A gente fica vendo pela TV, pela *Internet* ... O jeito que as pessoas se vestem; o jeito que elas falam; os lugares ... Ah! Eu quero muito de ... fazer parte de tudo isso. Sonho em estar lá.

Pq: [Sério?! Você já se imaginou lá?

T: Várias vezes, *teacher*. Tem uma menina que luta *muay thai* lá onde faço. Ela foi competir na Flórida. Não me lembro que cidade. Ela mostrou as fotos. Nossa! Quando for a minha vez (). Eu quero me enturmar com os americanos. Quero me comunicar, mesmo que eu não entenda tudo, sabe, *teacher*? Acho que minha dedicação vai valer a pena. Eu já tenho muitos amigos americanos (entrevista sobre a narrativa escrita de Tifa).

Quando Kenji afirma “(...) muitas vezes já me imaginei naqueles lugares, sabe aqueles lugares nas fotos do livro?”, compreendo que ele participa de uma comunidade “não palpável” (representada pelos lugares nas fotos do livro) através do poder de sua imaginação. E essa revelação se harmoniza com o que Kanno e Norton (2003) definem ser as comunidades imaginadas: “grupos de pessoas, não tangíveis nem acessíveis de modo imediato, com as quais nos conectamos através do poder da imaginação” (p. 241). Temos aqui uma ponte entre a aprendizagem atual de Kenji e suas futuras afiliações, ou seja, as imagens da comunidade de língua inglesa da qual deseja fazer parte.

Ao ser perguntada se já tinha se imaginado nos Estados Unidos, Tifa responde de pronto: “[v]árias vezes, *teacher*”. A rapidez de Tifa deixa-me indícios de que a motivação por si só não dá conta de explicar a dificuldade de alguns aprendizes em acessar as comunidades da língua que estudam. Tifa não demonstra estar motivada apenas; ela demonstra estar preparada para fazer parte, de modo real, desse tão sonhado grupo de pessoas: “(...) quando for a minha vez (...) quero me enturmar com os americanos. Quero me comunicar (...). Eu já tenho muitos amigos americanos”. Pittaway (2004, p.

208) assevera que nem todos os alunos de língua inglesa altamente motivados para se integrarem à comunidade-alvo serão bem-sucedidos em ganhar acesso a essa comunidade. O modo como Tifa tem investido na sua identidade de aprendiz e na sua aprendizagem pode garantir a ela um contato real confortável com a sua comunidade-alvo (os estadunidenses): “[q]uero me comunicar, mesmo que eu não entenda tudo, sabe, teacher? Acho que minha dedicação vai valer a pena”.

Até o momento, esses dados guiam-me a essas interpretações. E enquanto as realizo, pensamentos trazidos do meu chão de sala de aula da rede pública levam-me para um questionamento: o que pode ocorrer se as comunidades imaginadas dos alunos não encontrarem consistências com a comunidade de sala de aula? Os centros de línguas do Distrito Federal têm convênios firmados com a Embaixada dos Estados Unidos. Ademais, o governo do Distrito Federal possui bolsas de incentivo para viagens ao exterior destinadas aos alunos desses centros. As aulas de inglês são ministradas em língua-alvo. Há toda uma decoração com motivos de países cuja língua oficial seja a inglesa. O material didático é importado de países falantes do inglês. Esses exemplos podem se traduzir como modos consistentes de se aproximar das comunidades imaginadas pelos aprendizes dos CILs. Desse modo, essas formas de aproximação participam da construção identitária de Tifa e de Kenji como alunos de inglês dessa instituição escolar. O discurso pedagógico que circula sobre a participação de uma comunidade imaginada de língua inglesa (geralmente a dos Estados Unidos ou da Inglaterra) poder ser garantia de um futuro melhor é muito forte, e é confirmado e atestado por pais, professores, pelos materiais didáticos, pelos alunos, pelas propagandas de cursos de inglês etc. Então, o uso da imaginação para conectar a aprendizagem atual dos aprendizes com a sua afiliação futura à comunidade imaginada não se limita aos aprendizes somente. Sobre isso, Kanno (2003) relata que

[a]s escolas também perspectivam comunidades imaginadas para os seus alunos: que tipo de adulto os alunos serão e de quais comunidades eles participarão no futuro. Assim como a aprendizagem atual e individual dos aprendizes é afetada por suas comunidades imaginadas, é provável que as visões coletivas da escola sobre as comunidades que imaginam para os seus alunos terão também um impacto profundo em suas políticas e práticas pedagógicas atuais. Além disso, as instituições educacionais têm o poder e o conhecimento especializado para direcionar a aprendizagem dos alunos rumo a essas visões de um modo sistemático que vai além da capacidade individual dos aprendizes e de seus pais. Por essa razão, a escola pode passar a seus alunos a imagem de uma sociedade na qual eles desempenharão papéis úteis e esperados, e a escola pode fazer essa imagem tangível e acessível. Por outro lado, se uma escola tacitamente presume uma participação social limitada no futuro para certo grupo de crianças, será extremamente difícil para essas crianças lutar contra essa influência (KANNO, 2003, p. 287).

Para enriquecer o entendimento acerca das comunidades imaginadas pelos alunos não serem puramente frutos de suas imaginações, descrevo sucintamente dois estudos que podem confirmar, *grosso modo*, a relação entre a imaginação individual e a social. As pesquisas de Kanno (2000) e de Blackledge (2002), como exemplos, mostram a força das restrições da sociedade sobre a capacidade das pessoas de imaginar um futuro melhor. O estudo de Kanno (2000), com crianças no Japão, apresenta como os processos de estratificação daquela sociedade agem para posicionar as crianças menos privilegiadas dentro de comunidades imaginadas empobrecidas, ao passo que as crianças provenientes de classes socialmente dominantes recebem uma visão de um Japão mais cosmopolita. De um modo similar, a pesquisa de Blackledge (2002), com aprendizes negros na Inglaterra, demonstra que as crenças dominantes do que significa ser “britânico” configuram os tipos de comunidades imaginadas disponíveis às crianças negras imigrantes: laços com suas comunidades étnicas são desencorajados, pois eles são vistos como eventos que impedem esses alunos a se socializarem com a comunidade imaginada “Inglaterra monolíngue”. Pelo exposto, Kanno (2003, p. 247) sintetiza que a imaginação, mesmo entendida no nível mais pessoal, “está também relacionada a ideologias e a hegemonias”.

Ao imaginarem as suas comunidades, Kenji e Tifa parecem construir um senso de pertencimento com essas comunidades. Assim, formam suas identidades também imaginadas: imagina-se em outras terras e seus cidadãos legítimos. Kenji, no relato K4, ao mostrar as fotos do seu livro didático (London Eye, Niagara Falls⁴⁷, Muralha da China etc), apresenta ao pesquisador as frases que escreve ao lado dessas imagens, tais como: “I want to be here”, “My home” e “This is my place”⁴⁸. Essas frases são demonstrativas de que aquilo que Kenji imagina tem forte impacto nos seus planos futuros, nas suas ambições, no seu investimento presente ao engajar-se na aprendizagem do inglês e no reconhecimento de quem é e de quem possa vir a ser.

No entanto, os lugares e possibilidades que Kenji imagina, para mim, não fazem parte daquela imaginação que nutrimos de estarmos em um local mágico como a Terra do Nunca ou Oz. São comunidades imaginadas que, no futuro, podem ser palpáveis, reais e possíveis para ele. Para Kanno (2003), a imaginação, dentro dessa perspectiva, não deve ser igualada com fantasia ou fuga da realidade (p. 244). Sobre esse ponto, Simon (1992) faz uma distinção entre desejos – em que não há possibilidades de ação – e “imaginação esperançosa” – a qual informa a luta por um futuro melhor. Como ele (SIMON, 1992) argumenta: a “esperança é construída a partir da necessidade de imaginar um mundo humano alternativo, e de imaginá-lo de um modo que capacite uma pessoa a agir no presente (...)” (p. 4). Kenji age no presente assumindo uma identidade de aluno investido, engajado e interessado na sua aprendizagem de inglês bem como na sua identidade (que é privilegiada no discurso escolar – excelente aprendiz).

Tifa parece nutrir também uma imaginação esperançosa no que concerne à sua comunidade imaginada, identidade de aprendiz e aprendizagem. Em sua narrativa escrita, ela relata o seguinte: “[m]eu pai tem

⁴⁷ *London Eye* ou *Millennium Wheel* (Roda do Milênio) é uma roda-gigante situada na cidade de Londres. Tem 135 metros de altura e é um dos pontos turísticos da cidade. As Cataratas do Niágara (*Niagara Falls*) são um agrupamento de grandes cataratas localizadas no rio Niágara, no leste da América do Norte, fronteira entre o estado norte-americano de Nova Iorque e da província canadense de Ontário. Tem sido um destino turístico muito popular. Tem 52 metros de altura.

⁴⁸ Tradução das frases na sequência em que aparecem: Quero estar aqui; Meu lar; e Este é o meu lugar.

um tio que mora nos Estados Unidos. Ele disse que quando eu completar 18 anos, ele vai deixar eu visitar ele. Isso me motiva muito a estudar inglês mais e mais”. Com base nesse excerto, compreendo que o investimento que ela faz na sua aprendizagem combinado com a sua imaginação de participar efetivamente da comunidade com que sonha são forças constitutivas da sua identidade de ótima aprendiz de inglês. Não digo que são os únicos fatores que formam o que ela é como aluna, mas os aponto como muito influentes.

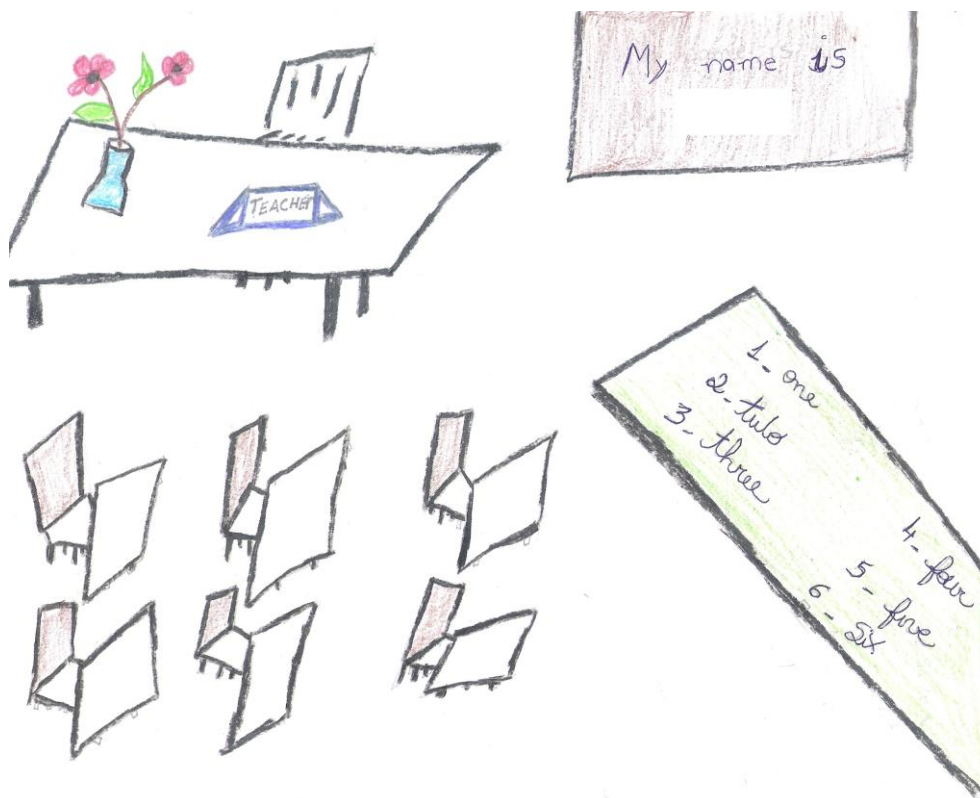
Já Kenji, em sua narrativa escrita, revela o seguinte:

Relato K7:

Um dia quero ir pra algum lugar que fale inglês. Pode até ser no Japão. Lá o inglês é muito falado. Mas eu não sou louco pra visitar os Estados Unidos não!!! Eu quero ir pra Inglaterra, País de Gales, Escócia. Eu assisto uma minissérie muito legal que se chama Merlin. Algumas partes dela foram gravadas no País de Gales. Eu fico imitando aquele sotaque. Acho massa!!! Acho melhor do que o sotaque americano que me ensinam no curso (narrativa escrita de Kenji).

Esse relato de Kenji deixa clara, para mim, a importância de nós, professores, reconhecermos a diversidade de identidades que os nossos alunos trazem para a sala de aula. Uma pesquisa realizada por Shardkova e Pavlenko (2004) demonstra que os aprendizes de língua inglesa experienciam conflitos identitários bem significantes quando precisam falar nesse idioma. O relato do aluno revela que, embora Kenji adore estudar inglês e seja posicionado como um aluno bem-sucedido, as comunidades imaginadas por ele não são, em certa medida, congruentes com aquela disseminada pela escola. Kenji declara abertamente que não gosta do sotaque presente no material didático (“o americano”). Por mais que os seus desejos futuros e a sua imaginação se harmonizem com culturas de língua inglesa distintas das dos Estados Unidos, Kenji persiste em seu investimento na aprendizagem desse idioma. Ao ser entrevistado sobre os significados do seu segundo desenho (a sala de aula de língua inglesa dos seus sonhos), ele evidencia que continuará investindo na

sua aprendizagem e imaginando as comunidades de que gosta mesmo não tendo a sala de aula dos seus sonhos.



Desenho 02 – 2º desenho de Kenji

Relato K8:

[E]la [a sala de aula] tem que ser limpa, organizada ... O teacher tem que respeitar as preferências de inglês dos students ... Passar a saber um pouco do que eles gostam ... Que tipo de inglês eles gostam ... O teacher tem que ser educado. Tem que dar oportunidade de todos participar ... O student ... Mas como já te falei, teacher, essa é a sala que sonho. Mas, se não for assim, ok também, eu consigo aprender. Eu quero mesmo é dominar o inglês. Ah! Acho que é só isso, teacher. That's it! ((sorrindo)) (entrevista de Kenji sobre o seu segundo desenho).

Os dados acerca das comunidades imaginadas falam de eventos que precisam ser problematizados por professores e pesquisadores. Na minha visão de

educador e de pesquisador, algo tem de ficar bem compreendido: quando se tratar de aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos não ficam limitados à sala de aula; e, em alguma medida, as suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da escola. Argumenta Kanno (2003) que

[a]s pessoas são capazes de conectar-se com comunidades que existem além do imediato e do local, e que o investimento nessas comunidades imaginadas influencia fortemente a sua construção identitária e o seu engajamento na aprendizagem. (...) [A] concepção de comunidades imaginadas nos capacita a ampliar a nossa compreensão de aprendizagem tanto na dimensão temporal quanto na espacial. Em uma dimensão temporal, a noção de comunidades imaginadas nos possibilita relacionar as visões de futuridade do aprendiz com as suas ações predominantes e suas identidades. É um modo de afirmarmos que aquilo que não tem acontecido ainda no futuro pode ser uma razão e motivação para o que os aprendizes fazem no presente. Já em uma dimensão espacial, podemos investigar a relação entre as ideologias nacionais e as identidades individuais dos aprendizes, e a influência da globalização e da transnacionalização sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a construção de identidades (KANNO, 2003, p. 247-248)

As comunidades imaginadas são fontes de motivação e de investimento na aprendizagem da língua-alvo (PAVLENKO e NORTON, 2007). Tifa e Kenji vêm no inglês oportunidades de acesso aos recursos materiais (dinheiro, bens etc) e simbólicos (amizade, educação, língua etc)⁴⁹. Fica-me bem evidente que o investimento dos participantes está intimamente relacionado com as suas comunidades imaginadas e com as possibilidades futuras de afiliarem-se a essas comunidades. De alguma forma, tenho a impressão de que o poder de imaginar uma comunidade-alvo dá à Tifa e ao Kenji a habilidade de estender

⁴⁹Por recursos, Bourdieu (1998) entende mais especificamente o econômico ou material (renda, salários, imóveis), o cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e por fim, mas não por ordem de importância, o simbólico (o que vulgarmente chamamos prestígio e honra). Assim, a posição de privilégio ou não-privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais recursos adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais.

essa imaginação para além dos níveis da fantasia e da idealização. Ao se imaginarem em suas comunidades (por isso também podemos falar em identidades imaginadas), eles podem estender o que imaginam para níveis além dos linguísticos, como relata Tifa (Relato T7): “Ah! A gente fica vendo pela TV, pela Internet ... O jeito que as pessoas se vestem; o jeito que elas falam; os lugares ... Ah! Eu quero muito de ... fazer parte de tudo isso. Sonho em estar lá”. Tifa se imagina em uma comunidade idealizada estadunidense em que falar é importante, mas também se vestir como eles, falar como eles (não como outros falantes nativos e não nativos) e estar nos lugares desse país tornam-se vitais para a sua identidade de aprendiz de inglês. A comunidade que imagina e se imagina dão forma a uma identidade também imaginada: a Tifa que se veste, fala e transita em lugares distintos do local, do imediato, ou seja, do espaço real onde vive atualmente. Quão complexos e fabulosos chegam a mim esses relatos em que as identidades dos aprendizes se imbricam e se formam com o seu grau de investimento na sua aprendizagem e na sua identidade de aluno, bem como em relação às suas comunidades imaginadas.

Reitero aqui que estou ciente de que os centros de línguas (e todos que agem em torno dele) têm uma participação nodal na criação das comunidades imaginárias. A sala de aula não deixa de ser um espaço político. Não há neutralidade presente nela. Sei que como professor de língua inglesa posso me responsabilizar pela influência que exerço na constituição das comunidades imaginadas de meus alunos. Não sou o único responsável. Porém, minha importância nesse processo não pode ser ignorada. O conjunto dos meus discursos, no que diz respeito às comunidades imaginadas de língua inglesa, “é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas” (DÍAZ, 1998, p. 15). Desse ponto de vista, considerando a minha identidade pedagógica, sou constituído (e me constituo), formado (e me formo) e regulado (me regulo), no discurso pedagógico. Discursos que habitam e circulam no nosso imaginário como “o inglês é uma língua internacional” e “você tem de

falar inglês para conseguir um ótimo emprego” são exemplos de estruturas muito presentes nos cursos de línguas (ou sobre os cursos de línguas).

Posto isso, regresso à terceira pergunta desta pesquisa, a qual envideo esforços para responder: de que forma as comunidades imaginadas influenciam a construção identitária dos aprendizes Kenji e Tifa? Os dados revelam que o desejo de pertencer a uma comunidade-alvo (imaginada e idealizada) incentivam os participantes a investirem na sua aprendizagem de inglês. As identidades de alunos de Tifa e de Kenji fazem parte não só da comunidade da sala de aula onde estudam (a palpável, a local, a imediata), mas se posicionam como membros das comunidades que imaginam (Tifa idealiza uma comunidade estadunidense ao passo que Kenji imagina comunidades internacionais onde o inglês é falado, sobretudo àquelas rotuladas de britânicas). A construção de quem são como aprendizes de inglês está imbricada com os seus desejos de afiliação a grupos de pessoas (“falantes”) dos Estados Unidos (Tifa) e do Reino Unido (Kenji). A imaginação de que falamos pode ser considerada como uma das faces da identidade. Tifa e Kenji projetam um entendimento sobre as comunidades que imaginam atrelado aos seus investimentos na aprendizagem e às suas identidades. Para eles, eventos como língua, música, vestuário, dialeto, sotaque, poder, economia, viagem internacional, sociedade e como se veem enquanto agora e no futuro são os ingredientes que dão forma à sua imaginação e às suas identidades de aprendizes.

Dessa forma, as identidades de alunos bem-sucedidos assumidas pelos participantes deste estudo, parecem-me serem formadas substancialmente devido às comunidades imaginadas de que desejam fazer parte. Tifa e Kenji investem na aprendizagem do inglês e nas suas identidades de “excelentes” aprendizes porque já se assumem membros reais do que imaginam. Tifa, em seu 7º relato, afirma o seguinte: “Eu quero me enturmar com os americanos. Quero me comunicar, mesmo que eu não entenda tudo, sabe, teacher? Acho que minha dedicação vai valer a pena”. Já em sua narrativa escrita, Kenji confessa o que se segue:

Relato K9:

[u]m dia quero ir pra algum lugar que fale inglês. Pode até ser no Japão. Lá o inglês é muito falado. Mas eu não sou louco pra visitar os Estados Unidos não!!! Eu quero ir pra Inglaterra, País de Gales, Escócia. Eu assisto uma minissérie muito legal que se chama Merlin. Algumas partes dela foram gravadas no País de Gales. Eu fico imitando aquele sotaque. Acho massa!!! Acho melhor do que o sotaque americano que me ensinam no curso. Tenho muitos amigos do Canadá, Inglaterra, Irlanda, País de Gales e da África do Sul. São amigos virtuais. Converso com eles quase todos os dias. Eu não consigo pensar a minha vida sem o inglês (narrativa escrita de Kenji).

Para corroborar a relação entre identidades e comunidades imaginadas, cito aqui uma declaração das autoras Kanno e Norton (2003). Em suas palavras (KANNO e NORTON, 2003, p. 248): “Nós podemos investir o nosso tempo e energia para lutar pela realização de visões alternativas do futuro. Nossas identidades, então, devem ser compreendidas não apenas em termos de nosso investimento no mundo ‘real’, mas também em termos de nosso investimento nos mundos *possíveis*” (KANNO e NORTON, 2003, p. 248, ênfases das autoras). Para mim, imitar um sotaque da língua-alvo, fazer amigos que falem esse idioma e se interagir através dele frequentemente são indícios de um investimento que demanda tempo e muita energia motivado pela futuridade (“um dia quero ir pra algum lugar que fale inglês”). No mundo real, Kenji investe em uma identidade de aprendiz privilegiada: a do aluno bem-sucedido. E essa identidade é mais bem compreendida quando relacionada com as dimensões temporais do presente e do futuro.

Assim, construir uma identidade de aprendiz de inglês é para Tifa e para Kenji imaginar as comunidades das quais querem e podem fazer parte. Dessa imaginação participam, entre outros, elementos linguísticos, sociais, culturais, ideológicos e afetivos. A respeito desse último elemento, o afetivo, Tifa deixa vestígios da força dessa variável ao declarar em seu 7º relato: “Sonho em estar lá”; por sua vez, Kenji afirma também em seu 7º relato: “Eu não consigo pensar a minha vida sem o inglês”. Sonhar com algo e não conseguir viver sem

algo são declarações muito pessoais e carregados de valores afetivos. Norton Pierce (1995) defende que “os fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações desiguais de poder, alterando-se no tempo e no espaço” (p. 12). Ou seja, as variáveis afetivas não são exclusivamente originárias da dimensão individual, mas são influenciadas pelo contexto social e interagem com tal contexto. Podemos observar, ao longo da análise dos dados que informam esta pesquisa, que o desejo (uma variável pertencente, a meu ver, ao mundo da afetividade) de Tifa e Kenji de falar a língua inglesa é melhor compreendido dentro dos universos sociais em que estão inseridos: o da escola pública regular, o do centro de línguas público, o da cidade-satélite onde moram e o do Distrito Federal, o da família, o dos colegas, o dos professores etc. O desejo em questão foge à concepção tradicional das “variáveis estáticas, inerentes e mensuráveis do aprendiz” (NORTON e TOOHEY, 2011, p. 426).

Confesso que me maravilho com o construto comunidades imaginadas pelo fato de essa riqueza teórica nos possibilitar a compreender melhor fenômenos como a esperança, a criatividade e o desejo na formação das identidades dos nossos alunos.

Em linhas gerais, os estudos sobre as comunidades imaginadas e os dados aqui analisados dos participantes Kenji e Tifa têm demonstrado que a adesão dos aprendizes a esse evento afeta as suas trajetórias de aprendizado, suas motivações, seus investimentos e suas resistências ao estudarem uma língua estrangeira (ANDERSON, 1991; WENGER, 1998; NORTON, 2000; 2001; 2003). A análise desses dados leva-me à consideração de termos de entender a dinamicidade do universo das comunidades imaginadas para a prática de sala de aula na pedagogia de ensino de línguas, uma vez que o processo de imaginar e de se imaginar do aprendiz implica em sua interação com pessoas cuja existência não precisa ser sentida concreta e diretamente. Como sugere Wenger (1998), o envolvimento direto com as comunidades e o investimento em relações concretas e tangíveis não são os únicos modos de pertencer a um grupo de pessoas. Para o autor (WENGER, 1998), a imaginação como “um processo de expandir-nos por meio da transcendência

do nosso tempo e espaço – criando novas imagens do mundo e de nós mesmos – é outra fonte importante de comunidade” (p. 176).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Gravura 07 – Um par de sapatos de Vincent van Gogh⁵⁰

Introdução

Neste capítulo, apresento algumas considerações, parcialmente finais, acerca dos resultados das análises dos dados. Igualmente, discorro sobre as limitações e contribuições desta pesquisa.

⁵⁰ <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000002.jpg>>

Não pretendo, de modo algum, apresentar um conclusão do estudo, pois temo deixar subentendida a ideia de respostas prontas, acabadas e finais para as questões de pesquisa propostas. Os sapatos que ilustram o título desta seção significam que a caminhada não se acabou. Há apenas um descanso, uma parada para um novo fôlego.

Como me afilio ao mundo da abordagem qualitativa e interpretativista para análise dos dados, trabalhando com histórias de vida, por exemplo, não há nada mais desejável e esperado do que tecer apenas algumas considerações sobre o que tenho discutido até o momento, e apresentar respostas para as perguntas de pesquisa, conforme sugeriram os dados aqui analisados. Como eu poderia trabalhar com conceitos como pronto, acabado, se o meu material fenomenológico, teórico e prático não é assim: as identidades são, como as entendo, móveis, cambiantes, nunca prontas nem acabadas; estão em constante processo de (re)construção.

Retomando as perguntas de pesquisa

Retomo aqui as questões de pesquisa, em forma de tópicos, nas seções seguintes para revisitar como os aprendizes Tifa e Kenji constroem, formam, assumem as suas identidades de alunos de inglês. Igualmente, pretendo compreender quais as implicações desse processo identitário para a pedagogia de línguas estrangeiras e para as pesquisas na área da Linguística Aplicada.

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na construção identitária de seus aprendizes

Esta seção visa a revisitar a primeira pergunta da pesquisa: como as identidades dos aprendizes de língua inglesa são construídas durante o processo de ensino-aprendizagem?.

Analisando as histórias de vida de Tifa e de Kenji, os seus desenhos (a sala de aula atual e a dos seus sonhos), os seus parágrafos acerca de suas impressões sobre os seus rendimentos finais e as entrevistas semiestruturadas, observei que ambos deixam fortes indícios de que se posicionam de modo distinto no espaço do centro de línguas (onde são alunos de inglês) e na escola regular (onde cursam o ensino médio). Tifa e Kenji parecem investir na aprendizagem de inglês quando se trata do CIL, mas não participam efetivamente das aulas de língua inglesa na escola regular. Para mim, isso não tem muito que ver com traços de personalidade em que Tifa e Kenji sejam classificados como tímidos ou extrovertidos simplesmente. Rejeito essa ideia, pois ela não consegue explicar suficientemente essa flutuação nas identidades dos participantes: investidos, interessados e motivados na aprendizagem do CIL e, aparentemente indiferentes na aprendizagem do inglês do ensino médio. No centro de línguas, Tifa e Kenji podem participar de uma comunidade que os aceite como aprendizes bem sucedidos. Sentem-se acolhidos, reconhecidos e seguros lá. O modo como a escola de línguas idealiza a identidade desejada de aluno vai ao encontro das identidades assumidas por Tifa e Kenji. A construção identitária desses aprendizes está ligada a fatores como os seus professores, colegas de sala e os ambientes escolares. Como tais fatores se encontram nos mundos sociais e históricos, podemos compreender as formações de identidades para além das esferas psicológicas e biológicas.

Outro fio importante que participa dos tecidos identitários de Kenji e de Tifa relacionados ao contexto da aprendizagem é o das notas escolares. Os dois participantes – Kenji e Tifa – se posicionam (e são posicionados), no

processo de ensino-aprendizagem de inglês no CIL, como excelentes aprendizes. E é através das notas escolares que eles demonstram a sua força e estabelecem essa verdade: a de serem ótimos alunos. A média final de Tifa foi 8,7 (a maior da turma) e a de Kenji 9,8 (também a maior da turma). Os participantes da pesquisa se tornam identidades visíveis e diferenciadas também por meio de seu rendimento escolar. A qualificação e a classificação que Kenji e Tifa recebem da escola é a mais positiva possível. Eles se destacam por alcançar altos resultados nos exames. Embora ambos fiquem presos às amarras da norma e da vigilância contidas nas provas e testes do seu curso de inglês (eles têm de passar pelas avaliações; realizá-las sob as mesmas condições dos outros alunos: filas indianas, sem consulta, sob o olhar atento do professor ou de um supervisor, justificar legalmente caso não compareçam no dia da prova, escrever com caneta etc), eles não são punidos no final, uma vez que são posicionados com identidades de aprendizes melhores da turma. Pode-se metaforizar que Kenji e Tifa circulam pelo ambiente escolar com suas identidades legitimadas e prestigiadas pela pedagogia oficial sem serem barrados.

O investimento na aprendizagem de língua inglesa e a construção identitária dos aprendizes

A segunda pergunta deste estudo – de que maneira os aprendizes investem na aprendizagem desse idioma? – será retomada aqui com alguns comentários acerca do que os dados possivelmente revelaram.

O envolvimento na aprendizagem da língua inglesa revelado por Kenji e Tifa parece deixar entrever os seus desejos múltiplos, históricos e sociais. Há vontades desses aprendizes que não se restringem somente em interagir com a comunidade de falantes nativos nem em apenas conseguir excelentes notas. Entendo que, para Kenji e Tifa, investir na aprendizagem do idioma em questão

acarreta um investimento nas suas próprias identidades de alunos, nos recursos simbólicos (língua, educação, amizade etc.) e nos recursos materiais (bens de consumo) que já possuem e que buscam possuir. Kenji confessa que quer ser professor de inglês em um centro de línguas. Para ele, o salário dos professores não deve ser tão ruim, uma vez que observa os carros no estacionamento da escola e ouve as histórias de viagens ao exterior desses profissionais. Também, aprova o vestuário de seus professores alegando que se vestem muito bem. Kenji parece investir (no tempo presente) de modo ciente na aprendizagem da língua inglesa porque sabe que, através do domínio desse idioma, poderá adquirir uma gama de recursos simbólicos (reconhecimento social, prestígio, honra etc) e materiais (dinheiro, automóvel, viagens, roupas etc) capazes de valorizar o seu capital cultural (já que “falar inglês” representa para a nossa sociedade um conhecimento cujo “valor de troca” é muito elevado; esse capital liga-se a conceitos de intelectualidade, educação, língua/linguagens de prestígio etc).

DiMaggio (1991, p. 134) interpreta que os recursos simbólicos são qualquer forma de domínio simbólico usada em um contexto relacional específico. Essas formas são tanto físicas quanto mentais; e incluem a nossa postura, o modo como andamos e nos vestimos, o modo como falamos, as habilidades que aprendemos e o conhecimento que possuímos acerca da história, da natureza e da política. Tifa, em sua narrativa escrita, menciona a importância do recurso simbólico de natureza física e mental na constituição de sua identidade de aprendiz de língua inglesa: “[m]eu sonho é ser aeromoça. (...) Tenho uma prima que é aeromoça aqui em Brasília. Nossa, ela é tão bonita. Parece modelo. Tão inteligente”.

Kenji e Tifa investem na aprendizagem da língua inglesa porque o investimento oferece a expectativa de retorno por parte deles. Um retorno capaz de facilitar o acesso dos mesmos a recursos talvez anteriormente indisponíveis. De acordo com Revuz (1998, p.227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”. *Grosso modo*, o Kenji-aluno de hoje, pouco a pouco, pode se tornar outro (entre vários): o Kenji-professor; e a Tifa-aluna de agora; a Tifa-aeromoça.

Assim, fica-me claro entender o que Norton Peirce (1995, p. 17) diz sobre o investimento na língua estrangeira consistir também no investimento identitário do aprendiz. Como separar os esforços e as disposições de Kenji e de Tifa, ao se engajaram na aprendizagem do inglês, de suas construções identitárias de alunos desse idioma?

Kenji e Tifa se apresentam altamente motivados e dispostos a investir tanto na aprendizagem do inglês quanto nas suas identidades de aprendizes bem-sucedidos. Repito: não advogo uma linearidade entre estar motivado e estar disposto a investir. Lembremos o caso de Kenji e Tifa que, de um modo global, sentem-se motivados a aprender a língua inglesa, mas no contexto diferente do CIL, não investem no aprendizado desse idioma. Norton Peirce (1995) defende que uma concepção de identidade múltipla e suscetível a mudanças com a ideia de investimento conseguem explicar a relação complexa existente entre os alunos e o seu desejo, frequentemente ambivalente, de aprender outra língua.

Desse modo, a noção de investimento, vista como um fenômeno social (e não biológico nem psicológico puramente), busca fazer uma relação significativa entre o desejo do aluno de aprender uma língua, o seu comprometimento para isso e a sua identidade complexa e suscetível a mudanças. No universo do centro de línguas, Tifa e Kenji podem investir nas suas identidades de aprendizes bem-sucedidos. Sentem-se comprometidos com as suas aprendizagens. Já na sala de aula de inglês do ensino médio, as suas identidades (que podem se alterar no tempo e no espaço) aparecem-nos de modo contraditório: deixam vestígios de que não participam efetivamente. Tifa parece se calar literalmente. Kenji, embora goste de fazer as atividades pelo prazer do inglês *per se*, confessa que são aulas cujo nível de desafio para ele é praticamente nulo. Bonny Norton (2011, p. 6) assevera que a resistência dos aprendizes para participarem das aulas de línguas pode surgir a partir dos desencontros entre as expectativas desses alunos em terem uma “ótimo” aprendizado e as práticas pedagógicas do professor. Os participantes da pesquisa deixam indícios de que uma aprendizagem significativa de inglês seria aquela em que os alunos pudessem se interagir na língua-alvo. A

discrepância entre o que eles imaginam ser uma situação de aprendizado ideal e as práticas da professora do ensino médio constrói uma identidade de aprendiz resistente ao investimento nas práticas de língua inglesa da escola regular.

Os resultados sugerem que Tifa e Kenji são aprendizes que constroem identidades históricas e nem sempre coerentes. Os participantes deste estudo me mostram que investir no aprendizado de uma língua estrangeira significa (entre outros sentidos) compreender, assumir, negociar (às vezes, resistir) identidades; buscar entender como nos relacionamos com os outros e com os contextos sociais de que fazemos parte.

As relações de poder na sala de aula do CIL (diferentemente das relações presentes nas aulas de inglês do ensino médio) “vitaminam” os graus de investimento de Kenji e de Tifa na aprendizagem (no outro contexto, o da escola regular, o investimento parece ser coagido, limitado). As identidades de aprendizes bem-sucedidos de língua inglesa de Kenji e de Tifa parecem ser mais valorizadas no CIL que nas aulas de inglês do ensino médio. O aparente não reconhecimento (ou talvez a indiferença da professora do regular) da identidade de ótimo aprendiz pode ter sido interpretado pelos participantes desta pesquisa como um traço de injustiça, desigualdade, o que provavelmente afetou os seus investimentos (na aprendizagem e em si próprios) nas aulas regulares de inglês. Norton (2006) argumenta que a articulação entre poder, identidade e resistência (como a não participação nas aulas) se manifesta na/através da linguagem. E essas relações de poder parecem posicionar Tifa e Kenji como altamente engajados em um espaço de aprendizagem e, em outro espaço, como “à margem”.

As comunidades imaginadas dos participantes e as suas construções identitárias de aprendizes de inglês

A resposta para a terceira pergunta deste estudo – de que forma o construto “comunidades imaginadas” influencia a construção identitária desses alunos? –, está fortemente vinculada ao grau de investimento realizado pelos participantes da pesquisa. Frequentemente, então, mencionarei aqui este construto.

Kenji e Tifa denunciam participar de comunidades imaginadas. Por exemplo, Kenji escreve nas fotos do seu livro de inglês frases indicativas de que sonha, deseja estar naqueles locais (países de fala inglesa). Essa revelação parece deixar claro que ele se comunica, interage, com outras pessoas (não tangíveis nem acessíveis de modo imediato) através do poder da sua imaginação.

Tifa confessa que já se imaginou inúmeras vezes nos Estados Unidos. Para ela, acessar essa comunidade não lhe é impossível, já que tem um tio que mora lá, e sua viagem já está previamente marcada em forma de promessa de seu pai. Assim, ela não demonstra estar motivada apenas; ela demonstra estar preparada para fazer parte, de modo real, desse tão sonhado grupo de pessoas. Pittaway (2004, p. 208) assevera que nem todos os alunos de língua inglesa altamente motivados para se integrarem à comunidade-alvo serão bem-sucedidos em ganhar acesso a essa comunidade. O modo como Tifa tem investido na sua identidade de aprendiz e na sua aprendizagem pode garantir a ela um contato real com a sua comunidade-alvo (os estadunidenses).

O discurso pedagógico que circula sobre a participação de uma comunidade imaginada de língua inglesa (geralmente a dos Estados Unidos ou da Inglaterra) poder ser garantia de um futuro melhor é muito forte, e é confirmado e atestado por pais, professores, pelos materiais didáticos, pelos alunos, pelas propagandas de cursos de inglês etc. Então, o uso da imaginação para conectar a aprendizagem atual dos aprendizes com a sua

afiliação futura à comunidade imaginada não se limita aos aprendizes somente. Desse modo, as comunidades imaginadas pelos alunos não são puramente frutos de suas imaginações. Entendo que as comunidades das quais os nossos alunos imaginam fazer parte são construídas por meio de material pessoal, ideológico, histórico, cultural e social.

Ao imaginarem as suas comunidades, Kenji e Tifa parecem construir um senso de pertencimento com essas comunidades. Assim, formam suas identidades também imaginadas: imaginam-se interagindo em outras terras. O que eles imaginam tem forte impacto nos seus planos futuros, nas suas ambições, no seu investimento presente ao engajarem-se na aprendizagem do inglês e no reconhecimento de quem são e de quem possam vir a ser.

Dessa forma, as identidades de alunos bem-sucedidos assumidas pelos participantes deste estudo, parecem-me serem formadas substancialmente devido às comunidades imaginadas de que desejam fazer parte. Tifa e Kenji investem na aprendizagem do inglês e nas suas identidades de “excelentes” aprendizes porque já se assumem membros reais do que imaginam. Eles investem o seu tempo e a sua energia em prol da realização do que veem para os seus futuros. Suas identidades de ótimos alunos de inglês precisam ser compreendidas não apenas em termos de investimento no mundo real, mas também em termos de investimento nos mundos que consideram possíveis.

Contribuições e limitações desta pesquisa

Aqui, pretendo confessar as contribuições deste estudo não somente para a grande área da Linguística Aplicada e à Educação pelas Línguas, mas relatar como esta pesquisa contribuiu com as minhas identidades de professor e de pesquisador (iniciante). Não desejo dividir esta seção em tópicos porque gostaria que esta parte do meu trabalho fosse o espaço onde eu pudesse

dialogar com o meu leitor mais livremente. E sabedor da limitação de qualquer pesquisa, visto que é produto do humano, e o humano não está acabado, relatarei também tais restrições. Espero que tal irregularidade textual possa ser interpretada como um recurso estilístico. Que a forma fale. Que nesta seção, eu possa experimentar a linguagem que me leve a falar, a associar livremente o que construí com outros, a interpretar. Que este espaço seja o das impressões marcantes deixadas por esta pesquisa bem como o do seu registro.

Esta pesquisa me desafiou a refletir sobre quais práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa poderiam oferecer aos nossos alunos oportunidades de desenvolverem a capacidade de imaginar uma gama de identidades. Pergunto-me: meus alunos sabem que existem mais identidades disponíveis a eles? No mínimo, e superficialmente, há duas identidades, pois se durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, existem duas línguas em contato (a materna e a alvo), então se pode falar em (re)construção identitária dos aprendizes envolvidos neste processo.

Aprendi que o modo como os aprendizes se posicionam diante do processo de aprender a língua inglesa pode influenciar a sua aquisição. São nas interações, nas práticas discursivas e nas relações de poder na sala de aula que os alunos constroem suas identidades e sua postura relacionadas ao processo de aprender uma língua estrangeira. Por essa razão, recai sobre mim, o professor, uma responsabilidade humana em relação à vida estudantil dos meus alunos. Pelo fato de o professor estar, muito frequentemente, posicionado em um papel de maior poder em relação aos aprendizes, ele pode “controlar” as identidades possíveis de serem desempenhadas por estes na sala de aula. Assim, as representações que os aprendizes constroem sobre as suas identidades podem ser influenciadas pelos discursos identitários gerados na sala de aula. Mas, também aprendi que as identidades dos aprendizes são também influenciadas por outras forças discursivas das quais participam no espaço escolar: em outras aulas, no intervalo, com os colegas, com os livros, por exemplo. Até mesmo porque os imaginários sobre ser excelente ou ruim na escola se constituem antes de os alunos participarem das minhas aulas.

Embora os participantes desta pesquisa se posicionem e sejam posicionados como alunos bem-sucedidos, a teoria das identidades e os dados desta pesquisa me ofertam esperanças no meu trabalho de educador, pois, mais do que antes, eu acredito que a identidade de aprendiz sem sucesso, por exemplo, possa ser reposicionada, uma vez que as identidades e diferenças estão sujeitas a mudanças. As identidades de “maus alunos de inglês” não estão nos aprendizes, mas são construídas nas interações com as pessoas (professores, colegas de sala, pais, por exemplo). Talvez, para estudos de doutoramento, eu possa investigar como os alunos considerados ruins são construídos socialmente nas práticas discursivas da sala de aula e fora dela. O importante é que tenho acreditado na Educação como um processo social em que transformações possam ser geradas. Creio em transformações sociais na sala de aula. As identidades dos aprendizes devem ser vistas como construções, como processos nunca completados, como construtos em processo.

Tifa e Kenji, os participantes desta pesquisa, ensinaram-me que há outras perguntas além de quem eu sou?. Agora, olharei para a minha prática de sala de aula objetivando a buscar, junto com os meus alunos, respostas para: quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?. Levando em consideração de que tudo pode se alterar no tempo e no espaço.

Outro ponto vital que Tifa e Kenji me mostraram é que a aprendizagem de uma língua estrangeira representa uma prática social que envolve as identidades dos alunos, e que uma disjunção entre o mundo real e o mundo possível desses aprendizes, e as metas curriculares estipuladas pela escola podem resultar na não participação dos alunos, o que pode causar danos nos desejos de investir na aprendizagem desse idioma.

Conheci um pouco mais de mim através desta pesquisa. Ao estudar sobre identidades e diferenças de aprendizes de língua inglesa, pude observar quão apaixonado sou por minhas filiações práticas e teóricas, minhas visões de mundo particulares e por aquelas que partilho. E como essas filiações e visões se alteraram no tempo e no espaço. Como me alterei.

Como educador de língua inglesa, desejo estar pronto para identificar e desafiar, constantemente, meus projetos. Creio que, fazendo isso, consigo entender de onde minhas crenças surgem, como elas se formam e quais as suas conseqüências para minhas ações, escolhas, julgamentos e valores. Compreender melhor o que me leva a agir como ajo e, sobretudo, ver as possibilidades que tenho para mudar “o estado das coisas” com as quais não estou satisfeito.

Esta pesquisa me provoca a pensar em estudos futuros que possam considerar a implementação de abordagens de ensino que ofereçam aos aprendizes uma variedade de posições identitárias, as quais possibilitem oportunidades de engajamento e de interação social (imaginadas e/ou reais). Abordagens que objetivem problematizar as identidades de aprendizes silenciados e marginalizados durante o processo de ensino-aprendizagem; e que busquem compreender também o que move a aprendizagem daqueles posicionados como excelentes. Sinto que preciso reimaginar a minha sala de aula de inglês como um espaço de possibilidades de investimento e desejos.

Embora esta dissertação tenha respondido às questões propostas, cabe registrar que ela apresenta algumas limitações. Devido a acontecimentos diversos ligados às vidas dos alunos, esta pesquisa não conseguiu contemplar a perspectiva dos cinco participantes iniciais.

Sinto, também, que teria sido interessante ter aplicado um questionário piloto para os alunos participantes antes da coleta de dados.

O meu tempo pessoal disponível para dedicar-me a esta dissertação não foi suficiente para realizar um encontro com os participantes a fim de discutirmos os resultados encontrados. Ter de cumprir uma carga horária de 40 horas semanais (e o consumo de tempo que isso implica em dedicação extraclasse) em um centro de línguas público, com efeito, restringe o seu pesquisar. Por isso, considero, em certa medida, a validação da análise dos dados limitada por não ter tido a oportunidade de retornar os resultados encontrados aos alunos, para que eles pudessem expressar sua opinião sobre o estudo e confirmar ou refutar as suas informações. Entretanto, está previsto

um encontro com os dois participantes da pesquisa, os seus pais e os professores do CIL em estudo.

Espero que esta pesquisa tenha contribuído para os estudos identitários de aprendizes de língua estrangeira em contexto de escola pública; que incentive professores e pesquisadores a aprofundarem na compreensão de problemas como identidades, poder, motivação, interesse, sucesso e fracasso na sala de aula de língua inglesa. As minhas sugestões para investigações futuras são:

- (a) Pesquisas que possam investigar abordagens de ensino que incentivem a imaginação de comunidades da língua-alvo e as implicações disso;
- (b) Estudos longitudinais que acompanhem aprendizes que estudam simultaneamente duas línguas estrangeiras em cursos de idiomas a fim de perceber melhor como constroem as suas identidades, como investem nessas aprendizagens e que comunidades imaginam (essa é uma realidade frequente nos CILs do Distrito Federal);
- (c) Pesquisas que possibilitem aos professores a reflexão de suas práticas de sala de aula a fim de conhecerem as influências das identidades dos seus alunos, dos seus investimentos e das suas comunidades nas trajetórias de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No último parágrafo desta dissertação, exponho o motivo da metáfora da Estrada de Tijolos Amarelos. Ela está presente na obra *O Mágico de Oz* do escritor L. Frank Baum. Há várias correntes de interpretações a respeito da estrada. No entanto, afilio-me às teorias que acreditam que a Estrada de Tijolos Amarelos representa a esperança de um futuro melhor e a coragem para fazer seus sonhos se tornarem realidade. Na ficção, quando a personagem Dorothy encontra seus amigos em Oz, eles estão presos (o Leão está escondido na floresta; o Espantalho, pregado no milharal; e o Homem de Lata está enferrujado em uma clareira). No final, os três deixam suas “prisões” sob a iniciativa de Dorothy, e seguem a Estrada de Tijolos Amarelos, que conduz todos à autorrealização. Os participantes desta pesquisa, Tifa e Kenji, assumindo as identidades de aprendizes bem sucedidos de inglês, investem

em quem são hoje e no seu aprendizado considerando os seus sonhos e as suas esperanças na futuridade, mesmo havendo prisões, limitações.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição de escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- ANDERSON, Rick. Being a mathematics learner: four faces of identity. *The mathematics educator*, vol. 17, n. 1, 2007, p. 7-14.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.
- ARKOUDIS, Sophie.; DAVISON, Chris. (Eds.). Chinese students: perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, vol. 18(1), 2008, p. 3-8.
- BAKHTIN, Mikhail M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas, 1986.
- BARCELOS, Ana Maria F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, jul./dez., 2006. p. 145-175.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed. 1999.
- _____. *1925-Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Vida Líquida*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BEATTIE, Mary. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, v.1, n.2, p. 1-23, 2000. Disponível em: <www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf>. Acesso em: 25 de dezembro de 2011.
- BERTOLDO, Ernesto S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. P. 47-51
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, EDUSP. 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Editor's introduction*. Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press, 1991.

BREEN, Michael P. The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 7, 1985, p. 135-158.

BROWN, H. Douglas. English language teaching in the "post-method" era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

CARDOSO, Maria Luiza P. *Educação para a nova era: uma visão contemporânea para pais e professores*. São Paulo: Summus, 1999.

CASTRO E SILVA, Myrian L. de. *A questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz*. 2007. 121 p. Dissertação (Faculdade de Letras). Universidade de Brasília (UnB), 2007.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CORACINI, Maria J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos. 2003, p. 139-159.

CUMMINS, Jim. Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In: GARCIA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T; TORRES-GUZMAN, M. M. (Eds.). *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006, p. 51-68.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-41.

EGAN-ROBERTSON, Ann. Learning about culture, language and power: understanding relationships among personhood, literacy practices and intertextuality. *Journal of Literacy Research*, vol. 30, 1998, p. 449-487.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of the research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. P. 162-213.

FABRÍCIO, Branca F; MOITA LOPES, Luiz P. *Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Veredas, v. 11, n. 2, 2004, p. 11-30.

_____. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. P. 191-210.

FAHIM, Mansoor; PISHGHADAM, Reza. Postmodernism and English language teaching. *IJALS*, vol. 1, n. 2, Fall and Winter, 2009, p. 27-54.

FALTIS, Christian. Case study methods in researching language and education. *In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Eds.). Encyclopedia of language and education*, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. P. 145-151.

FARAH, Iffat. Ethnography of communication. *In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Eds.). Encyclopedia of language and education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. P. 125-133.

FETTERMAN, David M. *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *A ordem do discurso*. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque 5: Cadernos de literatura e ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1977. P. 9-27.

FREIRE, Paulo. *The pedagogy of the oppressed*. N.Y.: Continuum Press, 1993.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GONSALVES, Elisa P. (Org.). *Educação e grupos populares: temas (re)correntes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

GUMPERZ, John J.; COOK-GUMPERZ, Jenny. Introduction: language and the communication of social identity. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 1-21.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

HAMMERSLEY, Martyn. *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*. London: Routledge, 1994.

HANEDA, Mari. Investing in foreign-language writing: A study of two multicultural learners. *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 4(4), 2005, p. 269-290.

JACKSON, Jane. *Language, identity and study abroad: Sociocultural perspectives*. London: Equinox, 2008.

KEARNEY, Erin. Negotiating identity as a beginning foreign language learner. *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 20(1), 2004, p. 47-69.

KLEIMAN, Angela B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. *In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.). Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras. Editora Plano, 2002. P. 187-202.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. In: ZACHARIAS, Nugrahenny T. *Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom*. K@ta, vol. 12, n. 1. Jun., 2010, p. 26-41.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 28, 1994, p. 27–48.

_____. Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, vol. 33, n. 3, 1999, p. 453-484.

LAGO, Neuda A. do. *A autoestima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos*. 2007. 310 p. Tese (Faculdade de Letras). Universidade Federal de Goiás (Goiânia), 2007.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.

LEE, Carol D. Double voiced discourse: African American vernacular English as a resource in cultural modeling classrooms. In: Ball, A.; Freedman, S. W. (Eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 129–147.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZILBER, Tamar. *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. London: Sage Publications, 1998.

LIMA, Solange S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 147-162.

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

_____. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MASTRELLA, Mariana R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. 321 p. Tese (Faculdade de Letras). Universidade Federal de Goiás (Goiânia), 2007.

MAY, Stephen. Critical ethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Eds). *Encyclopedia of language and education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. P. 197-206.

McDONOUGH, Jo; McDONOUGH, Steven. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold, 2004.

McKAY, Sandra L.; WONG, Sau-Ling C. Multiple discourses, multiple identities: investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, vol. 66, 1996, p. 577-608.

MENARD-WARWICK, Julia. Both a fiction and an existential fact: theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. *Linguistics and Education*, 16 (2005), p. 253-274.

_____. Intergenerational trajectories and sociopolitical context: latina immigrants in adult ESL. *TESOL Quarterly*, n. 39, 2005, p. 165-185.

MENEZES, Marilda (Org.). *Histórias de migrantes*. São Paulo: Loyola, 1992.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

MESQUITA, Deise N. C. *Centro de línguas, estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em letras*. 2005. Tese (Faculdade de Letras). Universidade Federal de Goiás (Goiânia), 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2004.

MOITA LOPES, Luiz P. Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10-2, 1994. P. 329-338.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA FILHO, Augusto C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2005. 268 p. Tese (Faculdade de Letras). Universidade Federal de Minas Gerais – MG, 2005.

NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. P. 51-67.

NORTON PEIRCE, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29(1), 1995, p. 9-31.

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

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

_____. Identity as a sociocultural construct in second language education. In: Cadman, K.; O'Regan, K. (Eds.). *TESOL in Context* [Special Issue], 2006, p. 22-33.

_____. Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, vol. 28, n. 1, winter 2010.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.

NUNES, Cely. *O campo metodológico e os estudos teóricos: limites e possibilidades*. Belém, UFPA, 2004.

PAIVA, Vera M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. P.135-153.

PAVLENKO, Anita. Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, v.2, n. 22, Oxford: Oxford University Press, 2001. P. 213-240.

_____; NORTON, Bonny. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007, p. 669-680.

_____. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 163-188.

PENNINGTON, Martha C.; RICHARDS, Jack. Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, vol. 20, n. 2, 1986, p. 207-225.

PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 23, n. 4, 1989, p. 589-618.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean L. *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

PIOTTO, Débora C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Vertentes (UFSJ)*, v. 33, p. 48-60, 2009.

PITTAWAY, Daniel S. Investment and second language acquisition. *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 1(4), 2004, p. 203-218.

POLKINGHORNE, Donald E. *Narrative knowing and the human science*. New York: State University of New York Press, 1998.

POTOWSKI, Kim. *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

PRABHU, N. S. There is no best method—why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, 1990, p. 161–176.

PRETTI, Dino. *Interação na fala e na escrita*. São Paulo, Humanitas, 2003.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RETONDO, Maria Florentina G. *Manual prático de avaliação do HTP (casa-árvore-pessoa) e família*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, Jack C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROCHA, Cláudia H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. 340 p. Dissertação (Faculdade de Letras). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2006.

ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAMAGO, José. *Deste mundo e do outro*. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.

SEARLE, John R. Minds, brains and programs. In.: *Behavioral and brain sciences*, Cambridge: MIT Press, Vol. 3, 1980, p. 417-424.

SILVA, Kleber A.; ROCHA, Cláudia H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007, p.1018-1047.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: ed. Vozes, 2000, p. 73-102.

SKILTON-SYLVESTER, Ellen. Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL programs. *Adult Education Quarterly*, vol. 53(1), 2002, p. 9-26.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STERN, Hans H. *Fundamental concepts of language teaching*. 7ª ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, 2002. p. 191-116.

TFOUNI, Leda V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Longman Group Limited, 1996. In: FAHIM, Mansoor; PISHGHADAM, Reza. Postmodernism and English language teaching. *IJALS*, vol. 1, n. 2, Fall and Winter, 2009, p. 27-54.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n.6, 2002. P.59-77.

_____. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VOTRE, Sebastião J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L.; ORRICO, E. (Orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002, p. 89-105.

WATSON-GECEO, Karen A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Eds). *Encyclopedia of language and education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. p. 135-144.

_____. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, vol. 22, nº 4, 1988. p. 575-592.

WEEDON, Chris. *Feminist practice & poststructuralist theory*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1987. In: NORTON, Bonny. *Investment, acculturation and language loss*. In: MCKAY, S. & WONG, S.L. (Orgs.). *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 443-461.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*. Cambridge: CUP, 1998.

_____. Communities of practice and learning systems. *Organization*, vol. 7, n. 2, 2000, p. 225-246.

_____. Communities of practice: a brief introduction. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 13/08/13.

WIGZELL, Roy; Al-ANSARI, Saif. The pedagogical needs of low achievers. *Canadian Modern Language Review*, vol. 49(2), 1993, p.302-315.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Escola)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA

Como coordenador pedagógico deste Centro Interescolar de Línguas, declaro estar ciente dos objetivos e detalhes da pesquisa desenvolvida pelo professor desta instituição Rogério Emiliano de Assis, mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, a qual tem como objetivos: (a) compreender como os aprendizes de língua inglesa constroem as suas identidades no contexto de sala de aula; (b) investigar como o construto “investimento” participa da formação identitária dos alunos; e (c) analisar como o construto “comunidades imaginadas” está presente nas identidades assumidas pelos aprendizes. Declaro, também, que tenho ciência de que a escola está completamente isenta de qualquer ônus financeiro, e que seu nome poderá constar nos documentos pertencentes a este estudo. Foi-me esclarecido que tenho direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgar necessário e conveniente. Sei, também, que os resultados dessa pesquisa serão fornecidos a mim bem como aos demais participantes da mesma, assim que este estudo tiver sido devidamente concluído. Declaro ainda ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistem em histórias de vida escritas, parágrafos, desenhos e entrevistas, sendo que tais dados poderão ser utilizados para outros fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder da Ciência íntegra e idônea.

Nome: _____

Assinatura: _____ RG: _____

Local e Data: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais dos Participantes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO

Na condição de responsável pelo menor _____, declaro estar ciente sobre e concordar com a participação do mesmo na pesquisa desenvolvida pelo professor Rogério Emiliano de Assis, mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, a qual tem como objetivos: (a) compreender como os aprendizes de língua inglesa constroem as suas identidades no contexto de sala de aula; (b) investigar como o construto “investimento” participa da formação identitária dos alunos; e (c) analisar como o construto “comunidades imaginadas” está presente nas identidades assumidas pelos aprendizes. Estou igualmente ciente de que as análises dos registros utilizados nesta pesquisa estarão à minha disposição, e que me é dada a liberdade de retirar meu consentimento em relação à participação de meu filho/minha filha em qualquer fase do trabalho. Sei também que tenho direito a quaisquer esclarecimentos que julgar necessários; que tenho garantido o sigilo que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e que seu nome jamais será divulgado. Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa poderão ser utilizados para outros fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder da Ciência íntegra e idônea. Declaro, também, estar ciente de que a participação neste projeto não oferece desconfortos ao meu filho/minha filha, e que sua participação é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Estou igualmente ciente de que serei informado, assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído.

Nome: _____

Assinatura: _____ RG: _____

Local e Data: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

ANEXOS

Anexo A – História de vida escrita de Tifa

Apelido: Tifa

Idade: 15 anos

Escolaridade: 2º ano do ensino médio

Tempo de estudo de língua inglesa: 5 anos



O meu apelido é Tifa. Eu sou apaixonada por Final Fantasy. E a Tifa é a personagem principal do Final Fantasy 7. Ela é expert em artes marciais. Além de ser linda, é claro!!! Eu tenho 15 anos. Estou no 2º ano do ensino médio. Faço muay thai. Sou faixa branca ponta vermelha. Amo lutar. Desde criança eu sou louca por lutar. Adorava ver filmes com mulheres lutando. Mas também gosto de estudar. Não sou muito boa em geografia e história. Acho que é porque todos os meus professores até hoje eram chatos. Mas, sou ótima em inglês. Estou no intermediário 3. Eu não sou a primeira da turma, mas estou entre as três. Acho que a menor nota que já tirei em inglês no CIL foi 8,5. Eu nunca dei trabalho na escola. Sempre gostei de ouvir músicas em inglês. Acho que é a 2ª coisa que mais gosto depois de lutar. Eu sempre queria entender o que elas diziam. Muitas vezes, cantava tudo errado, mas cantava. Acho que foi a música que me motivou a gostar tanto de inglês. Quando fui ter inglês na escola, foi uma decepção!!! Eu achava que depois de cada aula,

eu sairia falando inglês. Mas, aí, minha mãe me colocou no CIL. Foi outra coisa. Foi lá que aprendi inglês de verdade. Eu gosto de ir na escola. Mas, ir no CIL é muito melhor!!! Meu sonho é ser aeromoça. E o inglês vai ser superimportante. Tenho uma prima que é aeromoça aqui em Brasília. Nossa, ela é tão bonita. Parece modelo. Tão inteligente. Sempre quando ela vai lá em casa, eu falo em inglês com ela. Ela disse que meu inglês é ótimo. Meus professores falam que a minha pronúncia é ótima. Eu só preciso melhorar um pouco a minha escrita. Acho que tenho preguiça de escrever. Até em português é assim. Mas, eu adoro falar. Além de falar, gosto de cantar. Eu canto desde criança na minha igreja. E adoro cantar em inglês. Toco violão, então isso facilita muito. Meu pai tem um tio que mora nos Estados Unidos. Ele disse que quando eu completar 18 anos, ele vai deixar eu visitar ele. Isso me motiva muito a estudar inglês mais e mais. Meu tio disse que o inglês de lá é um pouco diferente do inglês da escola. Então, eu fico aprendendo gíria. Eu me esforço muito. Sonho com essa viagem. Mas, meu sonho ainda é o de ser aeromoça. Já pensei em ser teacher de inglês. Mas só se for no CIL. Na escola normal não dá. No CIL é bom porque a gente pode ensinar inglês de verdade. Essa sou eu.

Anexo B – História de vida escrita de Kenji

Apelido: Kenji Endo

Idade: 16 anos

Escolaridade: 3º ano do ensino médio

Tempo de estudo de língua inglesa: 6 anos



O apelido que eu escolhi é Kenji Endo. Escolhi este apelido porque sou fã deste herói. Sou louco por mangás. A maioria das minhas revistas são em inglês.

O Kenji tem muito a ver comigo. Ele cria um mundo que é só dele. Quando eu tinha uns 7 anos, eu fazia isso também. Sempre gostei de ler. Pra dizer a verdade, sempre gostei de estudar, sempre fui o aluno número um.

Tenho 16 anos, quase 17. Faço o 3º ano do ensino médio. Adoro estudar inglês!!! É a minha língua favorita!!! Falo um pouco de japonês. Meus avós vieram do Japão pra cá. Moro numa colônia agrícola de japoneses em Brazlândia. Minha rotina sempre foi ir pra escola, ajudar na chácara, vender as frutas nas feiras e ir pra escola de novo.

Tenho 2 irmãos. Eles são mais velhos que eu. Um tem 18 e o outro tem 21. Nunca gostaram de estudar. Mas pelo menos são muito bons nos serviços agrícolas. Muito melhores do que eu.

Comecei a estudar inglês quando eu estava na 5ª série. Entrei pro centro de línguas. Faz 5 anos que estou lá. Ano que vem será a minha formatura. Pra mim, parece que passou tão rápido.

Eu achava que eu ia trabalhar a vida inteira na chácara como meus irmãos. Eu gosto do trabalho de lá. Mas eu gosto mais é de estudar. Como sempre fui bom em todas as matérias, gostava de saber que eu estava aprendendo. Meus pais sempre me incentivaram a estudar.

Meu pai quer que eu seja advogado. Mas minha mãe quer que eu seja médico. Eu acho que vou prestar vestibular pra direito. Mas não sei se é isso que quero. Também não sei se quero ser médico.

Na verdade, parece que eu queria ser teacher. Eu tenho a impressão de que ser teacher é como se a gente fosse outra pessoa. Você está usando uma língua diferente da sua. Você pode até mudar a sua voz. Por exemplo, eu não falo muito palavrão em português, mas falo muito em inglês. E não fico com vergonha!!!

Eu não me importo com o salário. Mas eu acho que os professores aqui em Brasília não ganham pouco não. Eu vejo cada carrão no estacionamento. Não sei se aqui o salário é tão ruim, e os meus teachers quase sempre estão viajando pra fora. Eles se vestem bem. Comentam dos lugares que frequentam. E pra isso tem que falar um inglês muito bom. E saber a língua mesmo. Acho que faço a minha parte de aluno.

Eu fico vendo o jeito que os meus teachers ensinam. Sinto que eles gostam do que fazem. Mas eu gostaria de ser teacher de English. E de preferência num centro de línguas. Parece que ensinar inglês numa escola pública é muito difícil. Os alunos não querem nada com nada. E os teachers são muito fraquinhos. Graças a Deus que eu faço CIL!!! Se não fosse o CIL, eu não saberia nada de inglês. Por mais que eu me esforçasse, só o inglês da escola pública não seria suficiente.

Eu sou muito disciplinado. Faço todos os meus trabalhos. Não deixo pra estudar no dia da prova. Não falto. Eu gosto de estudar mesmo. Também gosto de ver meus amigos. Tenho muitos amigos na escola. Na chácara, tudo é tão longe. Então, tento passar o máximo de tempo com eles.

Eu acho que ser bom na escola me fez gostar mais dela. Eu adoro quando tem reunião de pais. É muito bom ouvir os professores elogiarem você pro seu pai ou pra sua mãe. Eu fico feliz, e eles também.

Um dia quero ir pra algum lugar que fale inglês. Pode até ser no Japão. Lá o inglês é muito falado. Mas eu não sou louco pra visitar os Estados Unidos não!!! Eu quero ir pra Inglaterra, País de Gales, Escócia. Eu assisto uma minissérie muito legal que se chama Merlin. Algumas partes dela foram gravadas no País de Gales. Eu fico imitando aquele sotaque. Acho massa!!! Acho melhor do que o sotaque americano que me ensinam no curso.

Tenho muitos amigos do Canadá, Inglaterra, Irlanda, País de Gales e da África do Sul. São amigos virtuais. Converso com eles quase todos os dias.

Eu não consigo pensar a minha vida sem o inglês.

Anexo C – Parágrafo sobre o resultado final de Tifa

A minha média final foi 8,7. Eu esperava tirar uma nota maior. Eu acho que a greve dos professores atrapalhou um pouco eu tirar uma nota melhor. Mais alta. Porque a gente tinha que repôr aula no sábado tanto aqui no CIL quanto na escola. Eu nunca tinha tirado essa média aqui no CIL. Parece que a minha menor média foi 9,0. Mas, acho que está bom. Eu sei que posso mais. Mas, era tanto trabalho. Tinha que ir pra escola sábado de manhã, depois tinha que ir pro CIL de tarde. Só restava o domingo. Nem dava pra gente descansar. Eu me sinto um pouco chateada. Às vezes, acho que está bom. Às vezes, acho que não está. Tirar uma nota acima de 9,0 é importante pra mim. Nota pra mim é importante. Principalmente em inglês. Porque é assim: todo mundo fala que você é ótima, mas daí você tira um oito alguma coisa. Acho que essa nota não sou eu. Mas, é igual eu falei: a greve. Então, acho que sou eu também. Não posso ficar culpado só a greve. Mas, é meio chato. Porque a turma sabe que você é ótima. Você cria uma história de aluna modelo. Aí, todos te perguntam quanto você tirou. Claro que eles esperam que você diga 10,0 no mínimo um 9,5. Eu acho que eles ficam meio decepcionados. Ou ficam contentes, achando bom. Eu prometo que ano que vem não vou sair dos 9,0. Tendo greve ou não. Eu vou colocar na minha cabeça que sou muito boa. Aí, nada vai me atrapalhar. Eu aceitaria essa nota em física, química. Mas, não em inglês. Minha mãe falou que a nota está muito boa. Meu professor também. Mas, ainda não fico satisfeita. Essa nota não me representa como aluna de inglês que eu sou. Mas, não culpo o professor não. Acho que tenho que

aprender a ser mais forte. Não sei porque estou falando isso. Parece até desabafo para blog ou diário. O que vale é aprender. Eu adoro os momentos que passo estudando English. Eles são mágicos. Com certeza aprender uma língua é mágico. Eu não sei como que as pessoas ainda vivem sem falar uma outra língua. Eu queria ter aula de inglês todos os dias. Aulas de inglês como as aulas de inglês do CIL. Porque nas aulas de inglês do CIL eu posso usar uma língua que gosto muito. Eu gosto do português mas o English é muito melhor. Imagine se a gente pudesse escolher entre as aulas de português e as aulas de inglês. Porque o português a gente já fala no dia a dia. 5 aulas de inglês por semana. Mas com um professor que fale e que ensine a gente a falar. Cool! A dream! É isso.

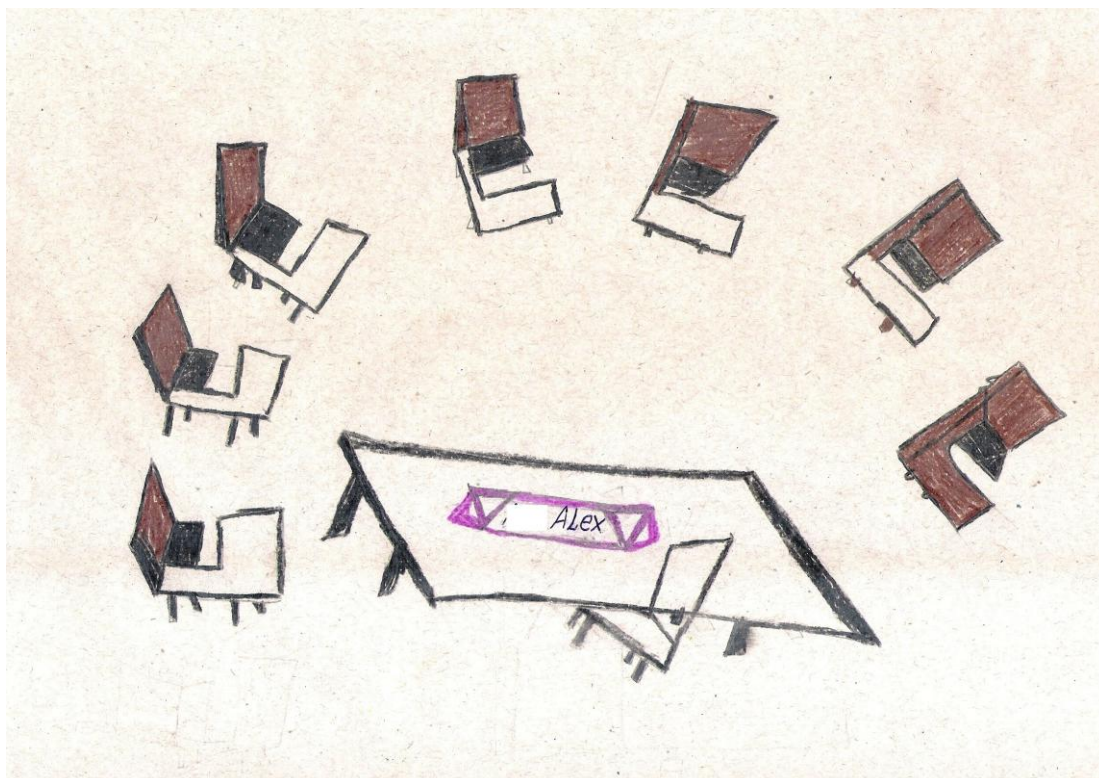
Anexo D – Parágrafo sobre o resultado final de Kenji

A minha nota foi 9,8. Eu já estou acostumado a tirar nota assim. Minha vida escolar é feita de notas altas. Eu não sei como me sinto. Acho que feliz. Quando você está acostumado com uma coisa, parece que deixa de sentir alguma coisa. Fica meio frio. Eu acho que estou meio frio com essa nota. É como se fosse “whatever”. Talvez eu preciso tirar uma nota baixa pra ver se

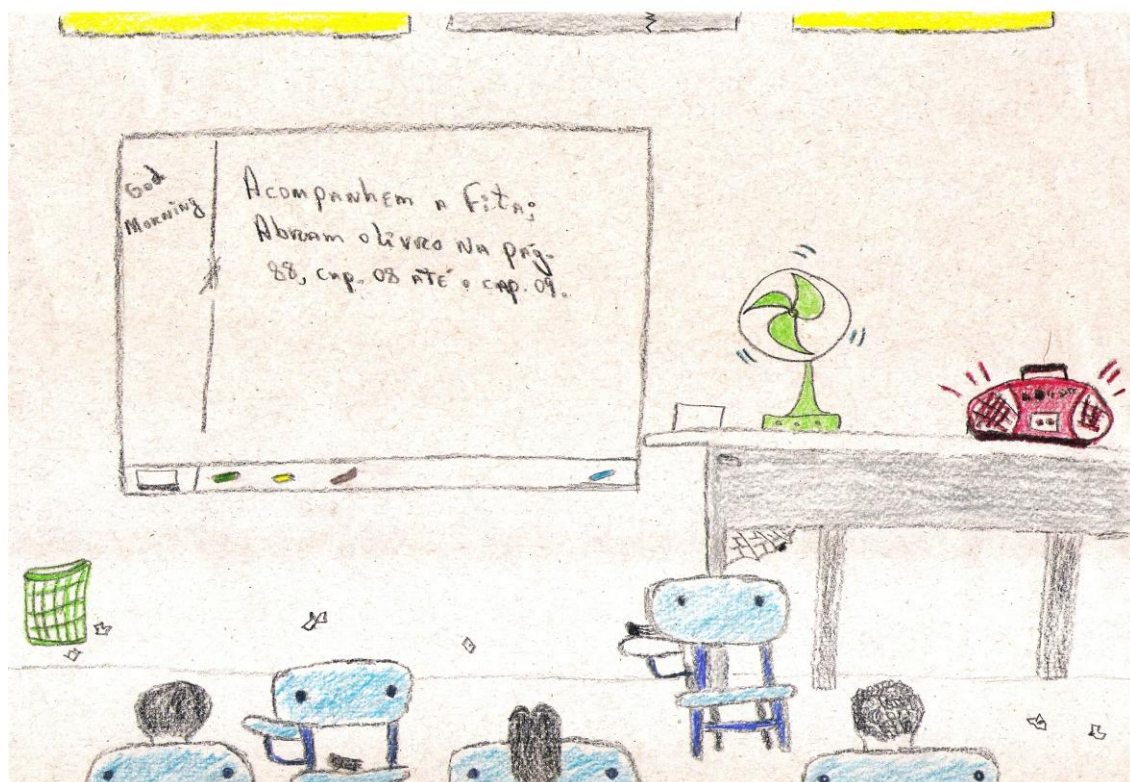
chega a humildade. Preciso calçar as sandálias da humildade. Mas, por outro lado, acho que não é justo. Se eu tenho facilidade e gosto de inglês por que que eu tenho que tirar uma nota ruim. E também eu sou um colega legal. Eu ajudo os meus colegas com dificuldades. Eu não sou metido. Eu acho que um 10,0 me representaria. Brincadeira. Eu gostei dessa nota. Acho que ela tem a ver comigo mesmo. Eu estou feliz com o resultado. Aprendi muito esse semestre. E quero aprender mais e mais. Meus pais ficaram felizes também. Eu acho. Acho que eles também se esfriaram acostumados com as minhas notas, sempre altas. A minha imagem de aluno de inglês é de um aluno ótimo, excelente. Os professores sempre disseram isso pros meus pais. Então, eu acredito. Mas eu tenho medo de ficar falando isso. Medo não. Eu não gosto muito de falar de mim mesmo. Acho feio. Mas quando falam isso de mim, eu gosto. Mas eu fico pensando. Se um dia eu tirar uma nota baixa. Como é que vai ser? Será que a minha confiança em mim mesmo vai diminuir? Nossa. Isso me assusta. Ah, mas o importante, eu acho, é aprender bem e me sentir bem na sala de aula. Na sala de aula, eu acho que eu aprendo porque estou sempre motivado. Eu participo de todas as atividades. Eu gosto de tudo. Gosto de gramática, dos games, do spelling bee, já ganhei 4 medalhas de primeiro lugar. Eu faço tudo que o teacher pede com prazer. Eu não sei, parece que na aula eu me dedico muito. Pra mim, se tivesse CIL todo o dia, eu não me

cansaria. Acho que eu sempre fui um teacher's pet. Eu acho que é só isso. Foi legal ter participado dessa pesquisa. Achei que ia ser uma coisa chata. Eu estava errado. Reconheço o meu erro. Gostei muito. É bom ter alguém pra ouvir a gente. E eu não sabia que o que eu dizia, o que eu pensava fosse importante demais para ajudar o ensino de inglês. Eu também quero ser um professor e um pesquisador. Thanks.

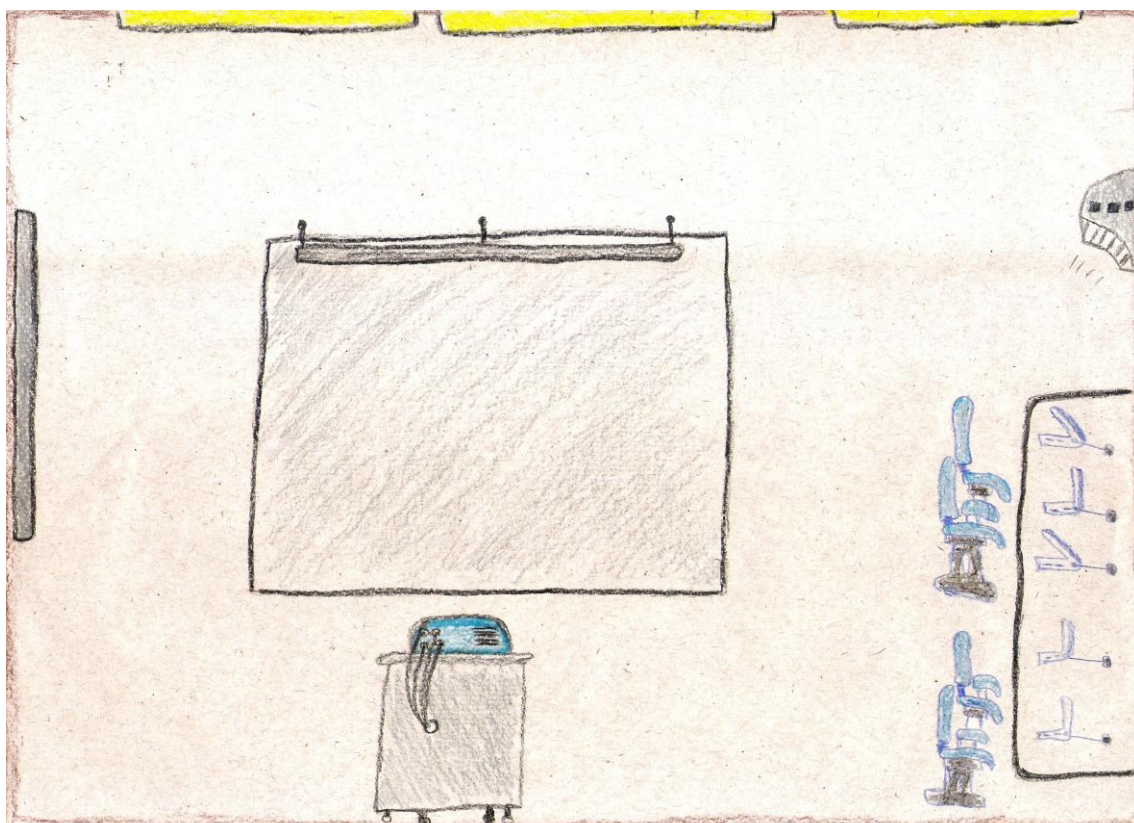
Anexo E – 1º desenho de Tifa: representação da sua sala atual de língua inglesa



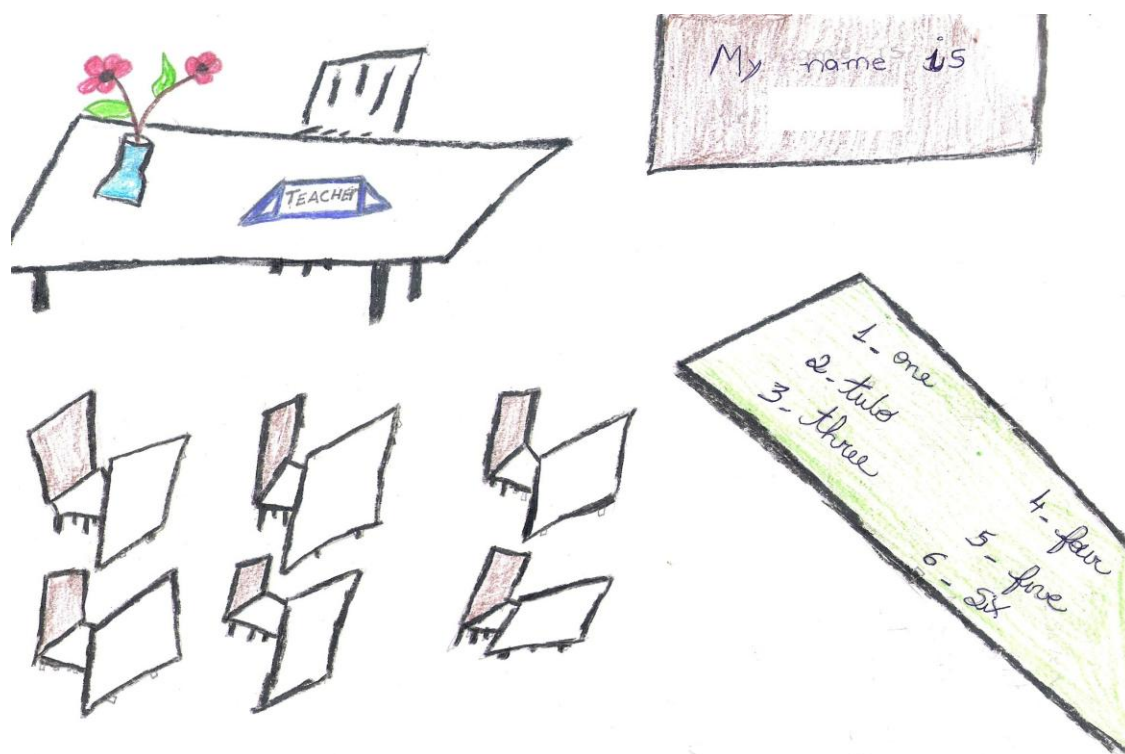
Anexo F – 1º desenho de Kenji: representação da sua sala atual de língua inglesa



Anexo G – 2º desenho de Tifa: representação da sua sala de língua inglesa dos sonhos



Anexo H – 2º desenho de Kenji: representação da sua sala de língua inglesa dos sonhos



Anexo I – Trecho da entrevista com Tifa sobre a sua história de vida

Pq = Pesquisador

T = Tifa

Tempo da entrevista 15'17''

Tempo de transcrição: 2'28''

Pq: Bem, Tifa, em primeiro lugar, quero lhe agradecer pelo tempo dedicado a esse momento.

T: [Não precisa agradecer, não, teacher

Pq: [Vamos lá?!

T: [Ok.

Pq: Tifa, você disse que não é muito boa em geografia e história. Disse que isso acontece porque, talvez, esses professores são chatos. Por que eles são chatos?

T: Ah, teacher, as aulas são sem graça. Eles não são ... dinâmicos, sabe?! Tipo assim, eles enchem o quadro de matéria pra gente copiar. A gente fica lendo o livro; lendo; lendo... Nossa, teacher, me dá sono ((risos)).

Pq: E o professor de inglês. Ele é chato também?

T: É uma professora. Ela é muito mal educada. Fica tirando a gente. Ontem mesmo, um colega nosso tirou uma nota muito boa na prova – acho que foi 8,0... E ela falou que não acreditava que ele tinha tirado aquela nota. Ela chega com a cara fechada. Parece que nem gosta de dar aula. Olha, teacher, eu fico com dó dos meus colegas que não sabem muito inglês. Ela nem olha pra eles. E pra gente que sabe um pouquinho ((sorriso))... Parece que ela odeia a gente porque a gente estuda inglês. Agora, no CIL é diferente! Lá as aulas são divertidas. Tem jogo, música. Nem vejo o tempo passar. Principalmente na aula do senhor. O jeito que o senhor faz a aula é ... é ... O senhor faz a gente falar. As atividades são interessantes. A gente que sabe mais pode ajudar os colegas com dificuldade. E o melhor: tudo em English. Eu me sinto uma teacher. É muito bom. Ninguém ri de ninguém. A sensação de estar lá é muito boa. Porque, teacher, a gente, student, percebe quando o professor não gosta do que faz. O senhor, a gente sabe que gosta de dar aula. Lá na escola, eu me calo. I zip myself. Faço o que tem que fazer. Faço direitinho, sabe ... Sabe as

minhas notas são muito boas, mas fico calada na aula. Não tenho vontade nenhuma de abrir a boca. Só se for pra responder uma pergunta.

Pq: Nossa! Obrigado, Tifa. Fico feliz por gostar das minhas aulas. ... Tifa, então você acredita que o modo de o professor conduzir a sua aula pode causar mudanças nos alunos?

T: Acho que sim, teacher. Por exemplo, eu tenho colegas na escola que são muito encapetados ((risos)). Não gostam de estudar. () Gostam de bagunçar. Não querem nada com nada. Mas, lá no CIL, eles não fazem nada disso. Parecem uns anjinhos. Tiram nota boa. Não baguçam. ... Parece que lá no CIL, eles se sentem importantes... Ah, não sei direito. ... Eu acho que isso é assim porque os teachers do CIL se preocupam com a gente. As aulas são bem legais. Tem vídeo, música, jogos. Se a minha escola fosse igual que o CIL, seria muito melhor aprender.

Pq: [E lá não tem teacher que tira vocês, não?

T: Afff ((risos)). Tem não. Tipo assim, às vezes, um teacher fala uma coisa assim meio... Ah, meio dura, mas a gente sabe que é pro nosso bem. Tirar assim de graça, humilhando, sabe? Não tem não. Pelo menos, eu nunca vi.

Pq: Você disse na sua narrativa que quer ser aeromoça. É por isso que você se dedica a estudar inglês?

T: Acho que essa é a coisa principal. É o meu maior sonho. É por isso que estudo inglês com prazer. Eu quero ser, e *teacher*, eu vou ser aeromoça internacional. É bom saber que falo bem o inglês. Quando meus *teachers* me elogiam pros meus pais, eu sei que é verdade. Porque estudar inglês – estudar de verdade – pode te dar um emprego bacana, bem legal. A gente mora em ... Aqui tem aeroporto internacional. A gente tem que aproveitar isso. A gente também pode dar aula, por exemplo. Tipo assim, pode dar aula de reforço na nossa casa. Né, teacher?

Pq: Sim. Claro. E você já pensou em ser *teacher* de *English*, mesmo que fosse temporariamente?

T: ((Sorrindo)) Olha, teacher, eu não me importaria de dar aula de *English* até ser aeromoça. Assim, não quero ser *teacher*. Não é meu sonho. ... Na verdade, acho que seria legal a experiência de ser *teacher*. Mas, eu prometo que não vou ser chata, mal educada, tirona não ((risos)).

Pq: É ... Tem de prometer mesmo ((risos)). Você mencionou um tio seu que vive nos Estados Unidos, é isso?

T: [Isso mesmo.

Pq: Você gostaria de passar um tempo lá? Você gosta do estilo de vida estadounidense?

T: [Dos americanos?

Pq: Isso!

T: Nossa, seria tudo de bom ... Ah! A gente fica vendo pela TV, pela *Internet* ... O jeito que as pessoas se vestem; o jeito que elas falam; os lugares ... Ah! Eu quero muito de ... fazer parte de tudo isso. Sonho em estar lá.

Pq: [Sério?! Você já se imaginou lá?

T: Várias vezes, *teacher*. Tem uma menina que luta *muay thai* lá onde faço. Ela foi competir na Flórida. Não me lembro que cidade. Ela mostrou as fotos. Nossa! Quando for a minha vez (). Eu quero me enturmar com os americanos. Quero me comunicar, mesmo que eu não entenda tudo, sabe, *teacher*? Acho que minha dedicação vai valer a pena. Eu já tenho muitos amigos americanos.

Pq: [É mesmo?!

T: É, teacher. No meu *Face*, no *Skype*, no *MSN*.

Pq: Olha, olha! Tenho certeza de que você vai saber aproveitar o melhor dessa aventura nos *States*. Tifa, você não tem medo de se sentir menos brasileira, não?!

T: [Como assim, teacher?

Pq: Ah! Das pessoas, dos brasileiros acharem que você está trocando de língua, de costumes, de hábitos?

T: [Ah! *Teacher*, eu vou continuar sendo brasileira. Eu amo o Brasil. Mas, acho que falar inglês não me atrapalha nisso não! Eu vou falar do meu país Eu tenho orgulho de ser brasileira. Claro que tem horas que a gente tem vergonha ... Os políticos, os crimes ... Muita coisa feia. Mas, tem muita coisa boa aqui. E meu tio me falou que lá onde ele mora ((tentando se lembrar do local)). Ah! *Teacher*, lá onde ele mora, os americanos adoram os brasileiros. Eles acham a gente honesto, trabalhador ... Eles gostam da cor da nossa pele. Já pensou: eu me casando com um americano? ((risos)).

Pq: [E você toparia?

T: Ah! *Teacher*, se eu me apaixonar, que mal tem? ((risos)).

Anexo J – Trecho da entrevista com Kenji sobre a sua história de vida

Tempo da entrevista 18'07''

Tempo de transcrição: 2'34''

Pq = Pesquisador

K = Kenji

Pq: Ok, Kenji, em primeiro lugar, quero lhe agradecer por ter vindo. Sei que está na semana de provas, um corre-corre danado, né?!

K: [Né?! ((sorrindo))].

Pq: Então, vamos começar nosso bate-papo sobre a sua narrativa?

K: Ok, vamos lá, teacher!

Pq: Tem algo na sua narrativa que eu achei muito interessante. É quando você disse que criava um mundo só seu – igual ao Kenji –, você já fez algo parecido nas aulas de língua inglesa?

K: Ah! Tá. Eu acho que já, *teacher*. Tipo assim, muitas vezes já me imaginei naqueles lugares, sabe aqueles lugares nas fotos do livro?

Pq: [Sei.

K: Aqueles quando a gente pratica os diálogos com os colegas ... O senhor já viu o meu livro?

Pq: Não.

K: Peraí ((abre a mochila e pega o livro didático)). Aqui, dá uma olhada ((mostrando fotos de lugares, tai como: *London Eye*, *Niagara Falls*, Muralha da China etc. Nessas fotos, Kenji escreveu frases como “*I want to be here*”, “*My home*” e “*This is my place*”)).

Pq: Que bacana, Kenji!

K: [Pois é, *teacher*.

Pq: Bacana mesmo! Kenji, o que mais te faz viajar pra esses lugares? Quero dizer, você tem amigos no exterior?

K: [Ah! Tenho. Mas, *teacher*, tem uma coisa que eu faço que eu adoro. E sou muito bom.

Pq: [O quê?

K: Eu gosto de imitar sotaques. Mas, eu não curto muito o sotaque americano não! E o nosso livro, o CD é americano. Eu curto imitar sotaque diferente daquele do CD.

Pq: [Eu já notei isso mesmo. Acho muito interessante isso!

K: [Tipo assim, *teacher*, eu tento imitar o modo de falar do Harry Potter. Sabe, *teacher*, não gosto muito das coisas, do sotaque que vem dos Estados Unidos não! () Eu acho, *teacher*, que se a gente se imaginar estando num lugar diferente ou sendo uma pessoa diferente, a gente ... a gente perde a vergonha ((sorrindo)). E aí, as coisas, a língua faz parte de você. Estou falando *bullshit*, *teacher* ((rindo))?

Pq: Claro que não! Concordo cem por cento contigo. Eu também me imaginava vários personagens. E assim perdia minha vergonha.

K: [Sério?!

Pq: Pode apostar ((risos)). Mas, Kenji, você não se sente menos brasileiro ou menos você não?!

K: Não, *teacher*. Eu sou eu mesmo só que falando outra língua. Se eu imito, é o meu jeito. Então, sou eu, não sou? ((rindo)).

Pq: É verdade. Mas, não tem nenhuma diferença do Kenji que fala inglês pro kenji que fala português?

K: ((Pensativo)) Ah, acho que tem. Eu acho que sou mais educado quando falo inglês Eu acho.

Pq: Como assim?

K: Ah! Eu falo muito *please* Eu falo ... falo muito *thanks*. Coisas assim

Pq: Então, há uma diferença, não há? ((sorrindo)).

K: É ... Nunca pensei nisso. Tem sim! ((sorrindo)). Mas, *teacher*, tem outra coisa: eu falo mais palavrão em inglês do que em português ((risos)).

Pq: [Sério? *Me, too* ((risos)).

K: Lá em casa, a gente não pode falar palavrão, sabe? Eu não consigo mandar alguém tomar naquele lugar ((meio envergonhado)). Mas, eu consigo falar em English ((sorrindo)).

Pq: [Não diga pra ninguém quem te ensinou isso, viu? ((os dois caem na risada)). Fala que aprendeu na *Internet*, ok? ((muitos risos)).

K: [Tá bom. Prometo ((risos)).

Pq: Ok, vamos voltar aqui. Sobre profissão ... Mas, aí, me conta, será médico, advogado ou *teacher* ((risos))?

K: *Teacher* ((risos)).

Pq: [Nossa! *Great!*

K: ((Sorrindo)) O meu coração quer que eu seja *teacher* ... de *English*. () Eu não vejo problema algum nisso. O duro é convencer os meus pais ((sorrindo)). Mas, *teacher*, vou acabar fazendo Letras mesmo.

Pq: Acho que seus pais vão entender isso.

K: [*I hope so* ((sorrindo)).

Pq: Mas, Kenji, você acha que o fato de você ter sido sempre elogiado como aluno nota 10 tem influenciado o seu amor pelos estudos?

K: Ai! *Teacher*, que vergonha ((sorrindo)). Acho que sim, *teacher*. Eu sempre gostei de ler e estudar ... de ir pra escola. E o fato dos professores e meus colegas reconhecer que sou bom nisso ... Acho que me motiva a ser melhor. () Acho que todo mundo gosta de ouvir dos outros que é bom em algo, num é?

Pq: [Ah! Pelo menos, eu gosto ((sorrindo)).

K: Então ... A opinião dos outros é importante pra mim. Eu dou o maior valor nas opiniões dos meus professores sobre mim.

Pq: [Então, o que um professor fala mexe contigo?

K: E como, *teacher!* Eu acho que sou o que sou porque ... por causa dos elogios. Mas, também porque sou bom, senão não teria elogios ... é ... acho que é isso. O senhor entendeu? ((sorrindo))

Pq: Sim, claro! ((sorrindo)).

K: Mas, *teacher*, eu sou um cara legal.

Pq: Como assim?

K: Ah! Eu tenho colegas que sabem muito; tem facilidade nas matérias; tiram notas ... 9,0; 10,0 ... Mas, são metidos, sabe, bem *cocky* ((sorrindo)). Eu não sou assim não. Eu gosto de ajudar. *Teacher*, você precisa ver o tanto de amigo que eu tenho. E eles quase não se enturmam. Ficam lá.

Pq: Você sempre foi assim: *friendly*?

K: Sempre, *teacher*. Eu acho que é ensinamento de mãe ... de família, sabe?

Pq: Fico feliz, Kenji. Concordo contigo.

Anexo K – Trecho da entrevista com Tifa sobre o seu 1º desenho (a sua sala de aula atual)

Pq = Pesquisador

T = Tifa

Tempo da entrevista 17'18''

Tempo de transcrição: 2'47''

Pq: Oi, Tifa, posso começar a gravar?

T: Pode, *teacher* ((sorrindo com o desenho na mão)).

Pq: Tifa, eu gostaria que você me explicasse os detalhes do seu desenho. Pode começar de onde você quiser. Esse desenho representa a sua sala de aula de língua inglesa, certo?!

T: [É.

Pq: Fique bem tranquila, tá? O desenho é seu e ...

T: [Ok ... *Teacher*, tá bem simples ((sorrindo)). Vamos lá! Eu estou no intermediário 3 ... As aulas são mais de conversação ... Assim, a gente tem *grammar*, vocabulário, *writing*, mas o que a gente mais faz é o *speaking*, né?! Então ... Na maior parte do tempo, o *teacher* ((olha pra mim sorrindo)) coloca as carteiras em círculo. Ele fica mais ou menos no meio. E a gente aprende o vocabulário sobre o assunto, né?! Aprende pronúncia também. O *teacher* projeta no *datashow*. Aí, a gente começa a conversar sobre o assunto. Às vezes, em pares; às vezes, em pequenos grupos.

Pq: [Você acha interessante esta forma de aula?

T: Ah! Eu gosto. Não sei se é porque eu gosto de *speaking*. Mas, às vezes, eu tenho vontade de saber muitas palavras e expressões ... E fico com vergonha de ficar perguntando ... Meio que atrapalhando a aula ou querendo aparecer. Se a gente pudesse usar a *Internet* ... Pra mim, a *Internet* poderia ajudar muito

a gente a usar novas palavras. Mas, eu gosto, *teacher*, não estou reclamando não, tá?! ((sorrindo)).

Pq: ((Sorrindo)) Eu sei, *dear*. Entendo. Concordo contigo. Mas, lá na escola regular, você gosta também de participar oralmente nas outras matérias?

T: *Teacher*, é engraçado. Eu gosto muito de falar. Falar o que eu penso. Mas, tem aulas que eu prefiro ficar quieta. É porque ... Ah! Acho que não gosto muito de falar sobre certos assuntos em português. Parece meio *crazy*, mas se a gente pudesse falar um pouco em português e um pouco em inglês ... como no Japão ... ((risos)).

Pq: Acho que a gente está quase chegando lá ((risos)). Mas, por que essa mistura de idiomas?

T: Ah! Eu acho que é porque tem coisas que em inglês é melhor.

Pq: [Você se sente melhor?

T: Isso! Eu me sinto melhor expressando em inglês. Por exemplo, eu não gosto de falar de mim mesma em português. Prefiro em inglês. Aí, eu falo mais, sabe?

Pq: [Interessante! Então, o idioma te faz sentir diferente?

T: É, *teacher*. Eu me sinto mais chique ((risos)). Não, sério. Eu me sinto mais ... mais ... acho que é isso mesmo: mais chique. Não sei se o senhor entende?

Pq: ((Risos)) Entendo. A gente se sente outro, né?!

T: É!

Pq: E, Tifa, deixa eu lhe fazer outra pergunta sobre as aulas de *speaking*: todos participam bem?

T: Olha, *teacher*, nós somos 6 na sala. Tem 2 colegas que quase não falam nada. Eles são muito tímidos. Eu achava que eles não sabiam muito *English*. Mas, eles são tímidos mesmo. Mas, o *teacher* ((sorrindo)) faz de tudo pra eles

falarem. Aí, só assim, eles participam, falam. Mas, tem que falar o nome deles, né?!

Pq: Então, podemos dizer que a atmosfera é muito *light* ... Quero dizer, o *teacher* não tira ninguém; não corta ninguém quando estão falando?

T: Não. O nosso *teacher* é muito legal. Educado. Nossa! Se todo *teacher* fosse assim. Como a turma é muito pequena, o *speaking*, a aula mesmo, fica bem *light* mesmo. A gente nem vê a hora passar ((sorrindo)).

Pq: Isso é muito bom. Olhando pro seu desenho, o que mais você pode me falar sobre ele? O que ele te faz lembrar?

T: ((Olhando pro desenho)). *Let me see* ((sorrindo)) ... Que desenho feio, *teacher* ((rindo)).

Pq: *Of course not* ((rindo)).

T: Ok. Ah! Não tem gente. Mas, eu gosto dos meus colegas. Gosto da aula. Eu gosto de estudar inglês. Eu sei que isso vai me ajudar muito no futuro. Porque, *teacher*, eu quero viajar. Quero ser aeromoça, né?! Então, é o que eu falo pros meus colegas: “Gente, a gente mora em Brazlândia. Aqui não tem nada. Mas, na verdade, a gente mora em Brasília que tem aeroporto internacional, embaixada ... É a capital do Brasil, né?!”. *Teacher*, se a gente morasse no interior da Bahia ... Mas, a gente mora aqui. Aqui, estudar inglês dá futuro. O senhor não acha?

Pq: Claro. Concordo. Acho que você está certa.

T: [Mas, *teacher*, eu tenho colegas, lá na escola, que não pensam assim não. Fazer o quê, né?! Esse povo tem que entender que estudar dá dinheiro. Eu aposto nisso. Não só o dinheiro. Faz bem estudar. Tem coisa que é chata, né?! Mas, a gente tem que passar por isso. Acho que é pior não estudar.

Anexo L – Trecho da entrevista com Kenji sobre o seu 1º desenho (sua sala de aula atual)

Pq = Pesquisador

K = Kenji

Tempo da entrevista 14'45''

Tempo de transcrição: 2'40''

Pq: *Hello*, Kenji.

K: *Hi*, teacher.

Pq: Kenji, vamos falar sobre o seu desenho. Lembra que ele representa a sua sala de aula de inglês, *ok*?

K: *Yes, teacher. Let's go.*

Pq: Kenji, olhando pro seu desenho, o que você pode me dizer sobre ele?

K: Bem, *teacher*, eu fiz assim: o desenho é da minha sala de aula da escola. Não é do CIL não, pode ser?

Pq: *No problem.*

K: Bem, a minha *teacher* não fala nada de inglês. Pelo menos pra gente. Aí, o que ela faz? Ela fica passando umas fitas pra gente repetir. Não é nem *CD*, é fita mesmo ((risos)). Eu nem sei onde ela arrumou aquelas fitas. Ninguém usa mais fitas. Só que a matéria é de 5ª série, 6ª série ... É um inglês bem básico, sabe, *teacher*, tipo assim: *colors, food, animals* ((risos)).

Pq: Entendo. Isso pra vocês que estão no ensino médio?

K: A gente fica querendo rir. Mas, nem pode. Ela é muito mal educada. Tira a gente de tempo por qualquer coisa. Tenso, *teacher!* ... E tem mais: quando ela coloca as fitas, ela geralmente sai da sala; não presta atenção na gente; fica na porta conversando. () Aí, a gente não repete. Só quando ela chega. ... *Teacher*, eu quero ser professor de inglês, mas assim não! ((risos)).

Pq: Então, você quer fazer a diferença?

K: Quero. E não é tão difícil assim ... *I think so.*

Pq: O que mais você pode me dizer sobre o seu desenho?

K: A sala é suja. As paredes ... A cor da sala é *grey*. Me dá um ar de depressão. É quente, abafada. Ah! E na aula de inglês, tem muito colega que falta. Nem precisa falar o motivo, né?!

Pq: Então, todo esse conjunto desmotiva vocês. Estou certo?

K: Está. Desmotiva e muito! Mas, no fundo, eu acho que eu gosto. Eu gosto de inglês. Sei que parece idiota. Mas, gosto de ouvir as fitas. Eu até repito. Às vezes, quando ela sai, eu fico conversando com os meus colegas. Mas, eu repito mentalmente, sabe? Eu curto a pronúncia. E, também, tem coisas que a gente esquece, principalmente vocabulário. Acho que no fundo, no fundo, I like it ((risos)).

Pq: Então, de certo modo, você se sente motivado a aprender inglês nesse contexto?

K: Posso dizer que sim. Mas, acho que é por que eu amo estudar inglês. Eu gosto muito. Então, ... É claro que se as aulas fossem diferentes, melhores, a gente tiraria mais proveito. Mas, acho que independente se a *teacher* é boa ou não, sempre acho que tem alguma coisa que posso aprender. E também, eu já estou lá mesmo. Não custa nada ... E não é difícil. *Piece of cake* ((risos)). ((O celular de Kenji toca. Ele pede para atender. Após a ligação, ele diz que precisa ir, pois seu pai o está esperando. Pede desculpas. E se vai.)).

Anexo M – Trecho da entrevista com Kenji sobre o seu 2º desenho (a sala de aula dos sonhos)

Pq = Pesquisador

T = Kenji

Tempo da entrevista 16'30''

Tempo de transcrição: 3'02''

Pq: Kenji, *good afternoon*.

K: *Good afternoon*.

Pq: Hoje, vamos falar sobre o seu segundo desenho. Não vai fugir não, né?!
((risos)).

K: *No, teacher. I won't* ((risos)).

Pq: *I hope so*. Então, *let's go*. O seu segundo desenho representa a sala de aula dos seus sonhos. O que você pode me dizer sobre ele?

K: Ah! *Teacher, let's go*. ((Olhando o desenho em sua mão)) Eu coloquei essas flores na mesa porque eu acho que uma sala bonita conta muito. Eu mesmo não gosto de sala suja e sem graça. No meu primeiro desenho, eu tinha colocado uns lixinhos no chão, umas teias de aranha ... Eu não ... Me incomoda. Se um dia eu for *teacher* ... quando eu for *teacher* ((sorrindo)), eu vou cuidar disso na minha sala. O senhor faz isso com a gente. Não é difícil. É agradável trabalhar num ambiente *clean*.

Pq: Concordo plenamente. *Well*, o seu desenho me passa uma sala de aula bem organizada. O que você me diria da atmosfera da sala de inglês dos seus sonhos?

K: *Teacher*, eu acho que a gente deve ensinar também os *students* a serem educados. Acho que os *students* que são melhores devem ajudar os *students* que têm dificuldade ... o *teacher* tem que ... o *teacher* tem que respeitar o *student* ... Tipo assim, se eu falo com um sotaque, um jeito diferente do *CD* ... o

teacher não tem que meio que tirar o aluno, né?! ... Se o aluno pronuncia errado, aí acho que ele tem que corrigir. Mas, se não está errado, só diferente ... E se aquele modo de falar for o sonho do *student*? Peraí, acho que viajei ((risos)).

Pq: [Não. De jeito nenhum. Eu entendo. Interessante! Então, pra você, essa história de respeitar o aluno, o seu gosto, a sua diferença, conta muito?

K: [Sim, demais, *teacher*. Um *teacher* educado é outra coisa. Eu tive um *teacher* no B4, B5 ... não sei direito ... ele não deixava ninguém falar. Só ele podia falar. Aí, quando a gente recebia a nota de participação ... era tudo baixa. Como ter nota de participação se a gente só abria a boca para repetir o *CD*?!

Pq: É ... Nós, *teachers*, temos que ter o maior cuidado com isso! Eu vi que você desenhou as carteiras em filas indianas. Por quê?

K: Ah! Pois é. Eu penso assim ... com poucos *students*, dá pra sentar assim de vez em quando. Aí, eu pensei num espaço, na própria sala, um lugar pra gente sentar no chão. Eu não gosto de ficar sentado muito tempo. Nunca gostei. Eu pensei nisso.

Pq: *Cool*. Cansa mesmo. Kenji, vou te pedir o seguinte: eu quero que você olhe o seu desenho mais uma vez. E depois, tente fazer um resumo de como seria a sala de aula de inglês dos seus sonhos. Pode ser?

K: *Ok, teacher* ((Kenji analisa o seu desenho por um tempo)). *Ok*. Posso falar?

Pq: *Yep*.

K: Ah, ela tem que ser limpa, organizada ... O *teacher* tem que respeitar as preferências de inglês dos *students* ... Passar a saber um pouco do que eles gostam ... Que tipo de inglês eles gostam ... O *teacher* tem que ser educado. Tem que dar oportunidade de todos participarem ... O *student* ... Mas como já te falei, *teacher*, essa é a sala que sonho. Mas, se não for assim, ok também, eu consigo aprender. Eu quero mesmo é dominar o inglês. Ah! Acho que é só isso, *teacher*. That's it! ((sorrindo)).

Pq: Kenji, muito obrigado pela sua participação.

K: Ah, teacher, sempre que precisar ...

Anexo N – Trecho da entrevista com Tifa sobre o seu 2º desenho (a sala de aula dos sonhos)

Pq = Pesquisador

T = Tifa

Tempo da entrevista 14'43''

Tempo de transcrição: 3'02''

Pq: *Hi*. Tifa,

T: *Hi, teacher*.

Pq: *Dear*, vamos à entrevista do segundo desenho? Eu gostaria que você me explicasse os detalhes do seu desenho. Lembre-se de que esse representa a sala de língua inglesa dos seus sonhos.

T: [*Ok, teacher*, agora que estou vendo que não tem gente de novo ((risos)).

Pq: Isso te preocupa? ((risos)).

T: Não, não ((risos)).

Pq: O que você me diria sobre esse desenho?

T: Bem, *teacher*, quando eu fiz esse desenho ... eu não estava pensando na sala de aula do CIL não. Lá já tem *datashow*. A gente tem o laboratório de informática que funciona ((sorriso)). Eu estava pensando na sala de aula da escola, do ensino médio, sabe?! Acho que seria bem legal ter na sala de aula um *datashow*, computadores que funcionam, *wi-fi*, um som que a gente entende ... Tudo isso já tem lá no CIL. Mas, na escola não tem!

Pq: Então, você acha que o que precisa melhorar nas aulas de inglês da sua escola normal são os equipamentos, a estrutura?

T: É e não é, *teacher*. O que que adianta ter equipamento se o *teacher* não sabe usar? Os *teachers* nem sabem inglês! ((risos)).

Pq: [*Bad girl* ((risos)).

T: Mas, é sério! Mas, eu acho que equipamentos podem ajudar o *teacher* que quer dar aula de verdade. E acho que isso dá uma cara diferente pra sala. A gente fica até mais motivado, não sei ... Eu acho.

Pq: O que você acha que desmotiva mais nas aulas de inglês do ensino médio?

T: O jeito que os *teachers* dão aula. É muito ... *boring!* A gente fica só copiando. A gente não aprende a falar. Ah! E os *teachers* são ignorantes. Não dá vontade de estar lá, sabe?! E olha que eu sei um pouco. Imagina os colegas que não podem fazer cursinho. Eles ficam lá quietos. Não gostam. Acho que motiva a bagunça deles. Claro, né?! Não sabem o tanto que é bom falar uma outra língua. Tenho dó deles, *teacher*. Às vezes, dá vontade de dar aula pra eles. Acho que seria 1000 vezes melhor que ... Ah! deixa baixo.

Pq: Então, as aulas de inglês dos seus sonhos vão além de equipamentos modernos?

T: É, *teacher*, vai além. Tem que ter equipamento moderno e *teacher* bom. *Teacher* que domina a língua. Um *teacher* que ajude os *students* fracos ... Que ensine *English* de verdade ... Eles também têm o direito de aprender uma língua diferente. Acho que eles se sentiriam uma outra pessoa.

Pq: Suas ideias são muito legais, Tifa. Concordo muito com o que você acabou de falar. Essa história de se sentir uma outra pessoa. Como que a aula de inglês faz isso?

T: Ah! Eu acho que quando você está falando uma língua diferente, você se sente meio que diferente também. Tipo assim, parece até que a sua voz muda. Eu gosto disso, sabe?! E o tanto que é bom poder cantar em inglês. A gente não entende tudo, mas entende mais do que se não estudasse. Quando eu estou bem triste, bem *down*, eu vou pra *Internet*. Aí, eu acompanho a letra das músicas; coloco os foninhos; eu canto; esqueço a tristeza. É muito bom, *teacher*. Além de aprender coisas novas, né?!

Pq: Gostei dessa técnica ((risos)). Voltando ao desenho ... Tem mais alguma coisa que ele te faz lembrar?

T: *Let me see* ((olhando para o desenho)). Ah! Eu queria que a sala fosse mais bonita. Tipo assim, limpa, com quadros dos países que falam inglês. Decorada mesmo!

Pq: Por quê?

T: Porque parece que assim a gente se sente lá. Acho isso legal. É igual nas aulas de biologia. A gente vai pro laboratório. Então, a gente se imagina num laboratório de verdade. Na sala do meu sonho, eu vejo tudo decorado com fotos dos Estados Unidos, da Inglaterra. Um pôster do Bob Dylan ((sorrindo)). Umas mensagens de paz do Gandhi, do John Lennon. Ah, o senhor me entende, né?!

Pq: Claro que sim. Seria bem bacana mesmo! Pra você, ter a sensação de estar num país onde o inglês é falado é importante, não é?!

T: Muito, *teacher!* Acho que a imaginação ajuda muito. Quando pratico algum diálogo, sempre me imagino falando com um nativo. Acho que isso me força a dar o meu melhor.