



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

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DE CLASSES
SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS RUMO À APRENDIZAGEM
DE INGLÊS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADES**

ROMAR SOUZA DIAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MARÇO/2013**

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

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DE CLASSES SOCIAIS MENOS
FAVORECIDAS RUMO À APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA QUESTÃO DE
IDENTIDADES**

ROMAR SOUZA DIAS

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MARÇO/2013**

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

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DE CLASSES SOCIAIS MENOS
FAVORECIDAS RUMO À APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA QUESTÃO DE
IDENTIDADES**

ROMAR SOUZA DIAS

**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:

**Prof. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – Universidade de Brasília
(Orientadora)**

**Prof. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
(Examinadora externa)**

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – Universidade de Brasília
(Examinador interno)**

BRASÍLIA/DF, 13 de março de 2013.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SOUZA DIAS, Romar. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 161 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

SOUZA DIAS, Romar.

Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês: uma questão de identidades / Romar Souza Dias – Brasília, 2013.161 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, Ana, ao meu pai, José Carlos, à minha esposa, Gabriela e ao meu filho, Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo simples fato de minha existência.

À minha mãe, Ana, que sempre esteve aberta ao diálogo, me incentivando, com carinho e amor, a continuar com os estudos, explicando a importância da educação em nosso meio, apesar dos vários problemas sociais que a vida nos tem oferecido.

Ao meu pai, José Carlos, que me ensinou a vencer obstáculos com perseverança.

À minha esposa, Gabriela, parceira querida, que sempre me apoiou de todas as formas para que eu pudesse concluir essa etapa de minha vida com o melhor aproveitamento possível.

Ao meu filho, Eduardo, fonte de minha alegria, fonte de energia onde eu sempre busco inspiração para continuar buscando mais e mais conhecimento para me tornar um ser humano melhor, a cada dia.

À professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade por sua exímia orientação.

A todos os professores e a todas as professoras do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada – PPGLA da Universidade de Brasília - UnB, que de forma direta e/ou indireta, contribuíram profundamente para eu me tornar um profissional mais qualificado para enfrentar os desafios que a sala de aula/sociedade nos apresenta.

À professora Aparecida de Jesus Ferreira e ao professor Kleber Aparecido da Silva por aceitarem o convite para compor a banca de defesa e compartilharem comigo de suas experiências.

Aos meus colegas e minhas colegas de mestrado de quem aprendi tanto em nossas discussões travadas tanto nas aulas teóricas do PPGLA quanto fora delas.

Agradeço imensamente aos meus ex-alunos de graduação que voluntariamente se tornaram participantes desta investigação, atuando com responsabilidade, dedicação e respeito, estando sempre presentes aos encontros e abertos a narrarem as suas experiências com a língua estrangeira, sem os quais não seria possível a realização desta investigação.

Ao Programa de Apoio à Capacitação Docente – PAC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB que permitiu o financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Propõe-se, neste trabalho, investigar como se dá o processo de construção de identidade de três alunos de classes menos favorecidas que se engajam na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Embora muitos documentos oficiais determinem que todas as pessoas têm direito à aprendizagem de uma língua estrangeira que as leve à sua emancipação linguística e inserção no mundo globalizado, observamos que na realidade esse “direito de todos” fica apenas grafado no papel. Este estudo tem por base uma concepção teórica que contempla linguagem como sendo, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo (MOITA LOPES, 1994, p. 334). Ao conceber linguagem como construção do mundo social, entende-se que as identidades sociais são construídas no discurso durante o processo de construção de significado, sendo, portanto, entidades fluidas, fragmentadas e cambiantes e não algo fixo e imutável que se tem de uma vez para sempre (MASTRELLA, 2007; NORTON, 2000; SILVA, 2011; WOODWARD, 2011). Esta investigação é, portanto, uma pesquisa qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006; CHIZZOTTI, 2006) que tem por método a história de vida (BUENO, 2002; DOMINICÉ, 1988). A análise dos dados é de caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1991). Constatou-se, pela análise dos dados, que os três participantes desta pesquisa experienciaram problemas sociais de diversas naturezas (falta de recursos materiais, falta de oportunidades para praticar inglês, marginalização devido a questões de classe e raça, dentre outros) para se apropriarem da língua inglesa que, por sua vez, garantiu aos sujeitos acesso a outros recursos materiais e simbólicos de mais prestígio social. No que diz respeito à política pedagógica que rege o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, verificou-se que é necessário, portanto, conceber o aluno como um sujeito proveniente de diferentes contextos sociais que incorporam diferentes práticas culturais e desejos particulares e não apenas categorizá-los de acordo com discursos e/ou teorias que, de antemão, ditam o que é “normal”, “natural” e “aceitável” dentro do processo de ensinar e aprender línguas.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Linguagem. Identidade.

ABSTRACT

In this research, it is proposed to investigate the process of identity construction of three students from lower classes who engage in learning English as a foreign language. Although many official documents provide that every person is entitled to learn a foreign language that leads to linguistic emancipation and integration in the globalized world, we see that in reality this foreign language entitlement gets spelled on paper only. This study is based on a theoretical framework that considers language as being, at the same time, condition for the construction of the social world and the way to find solutions to understand it (MOITA LOPES, 1994, p. 334). Conceiving of language as construction of the social world, it is understood that social identities are constructed in discourse during the construction of meaning, being them (identities), therefore, perceived in this way as fluid, fragmented and changing entities and not something which is fixed and immutable that belongs to someone once and forever (MASTRELLA, 2007; NORTON, 2000; SILVA, 2011; WOODWARD, 2011). This investigation is, therefore, a qualitative research (DENZIN & LINCOLN, 2006; CHIZZOTTI, 2006) whose method is life history (BUENO, 2002; DOMINICÉ, 1988). Data analysis is interpretive in nature (MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1991). It was found, by analyzing the data, that the three participants in this study experienced social problems of various natures (lack of material resources, lack of opportunities to practice English, marginalization due to issues of class and race, among others) to appropriate the English language which, in turn, assured them access to other material and symbolic resources of more social prestige. With regard to educational policy governing the teaching of foreign languages in Brazil, it was found that it is necessary, therefore, to conceive of the student as people from different social contexts that incorporate different cultural practices and particular desires and not just categorize them according to speeches and/or theories that beforehand dictate what is "normal", "natural" and "acceptable" in the process of teaching and learning languages.

Keywords: Teaching. Learning. Language. Identity.

ABREVIACÕES E SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS E NO TRABALHO COMO UM TODO

...	Indicam declínio na entonação da fala seguido de pausa
(...)	Indicam corte de parte da fala
[]	Indicam comentário sobre a qualidade das falas e/ou explicações a respeito do contexto, também indicam risos
‘ ’	Indicam discurso direto dentro do discurso indireto das falas
MDG1	Indica momento de discussão em grupo 1
MDG2	Indica momento de discussão em grupo 2
MDG3	Indica momento de discussão em grupo 3
MDG4	Indica momento de discussão em grupo 4
MDG5	Indica momento de discussão em grupo 5
LI	Língua Inglesa
LE	Língua estrangeira
LEs	Línguas estrangeiras
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
NEC	Núcleo de Estudos Canadenses
J, M, Ma	Jorge, Matheus e Maria. Nomes fictícios escolhidos pelos participantes desta pesquisa

Observações

1. Foram feitas correções de concordância, do tipo, por exemplo: “para mim ensinar” para “para eu ensinar”, “a gente ia pro curso” para “a gente ia para o curso”, “a gente assistia os filmes” para “a gente assistia aos filmes”, “eu tô vendo que eu tô” para “eu estou vendo que eu estou”, etc. a fim de auxiliar na leitura dos dados (que originalmente são de fonte oral).
2. Muitos dos símbolos adotados nesta dissertação foram retirados de trabalhos científicos diversos, não sendo, portanto, indicadas as fontes. Foram escolhidos os símbolos mais comumente adotados nos diversos trabalhos pesquisados para as funções aqui necessárias.

SUMARIO

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	12
1.1 Um pouco de minha trajetória acadêmica	12
1.2 Justificativa e relevância da pesquisa	16
1.3 Caracterização do problema	18
1.4 Objetivos da pesquisa	21
1.5 Perguntas de pesquisa	21
1.6 Roteiro da dissertação	22
Capítulo 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Introdução	24
2.2 Caracterização do período pós-moderno	24
2.3 Identidades em crise no período pós – moderno	26
2.4 Sobre a questão da identidade: O que é? Como é produzida?	29
2.4.1 Identidade e diferença	32
2.4.2 Identidade e diferença sob a ótica do caráter performativo da linguagem	34
2.4.3 Identidade social de classe	37
2.4.4 Identidade social de raça	38
2.5 Sobre identidades: linguagem como estrutura e agência humana	40
2.6 Língua estrangeira e identidade: sobre a questão do investimento	42
2.7 Linguagem e identidade, identidade de classe/raça e pedagogia do ensino de línguas	44
2.7.1 Linguagem e identidade: implicações no ensino-aprendizagem de línguas	44
2.7.2 Identidades de raça/classe: relevância para a pedagogia do ensino de línguas	48
Capítulo 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	51
3.1 Introdução	51
3.2 O homem e a sua constante busca em tentar entender o mundo natural e social	52
3.3 História de vida: uma abordagem qualitativa de pesquisa	53
3.3.1 O método autobiográfico: um caminho rumo à compreensão do sujeito social	54
3.3.2 A relação entre o pesquisador e pesquisados sob o enfoque qualitativo	59
3.3.3 A questão ética da pesquisa qualitativa	61
3.4 Sobre os participantes, instrumentos de coleta dos registros e o local da pesquisa	62
3.4.1 Sobre os participantes da pesquisa	62
3.4.2 Sobre o processo de coleta dos registros	64
3.4.2.1 As entrevistas semiestruturadas	64
3.4.2.2 Momentos de discussão de grupo (MDG)	65
3.4.3 Sobre o local da coleta das narrativas	69
3.5 Sobre a organização dos relatos autobiográficos	70
3.6 Sobre o caráter interpretativista do método para análise dos dados	71
Capítulo 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73

4.1	Introdução	73
4.2	SEÇÃO 1 – MATHEUS	75
4.2.1	“Aquilo para mim era algo novo (...)” – primeiro contato com a língua inglesa	75
4.2.2	“Uma barreira que eu tinha que caçar um jeito de saltar (...) - superando obstáculos	78
4.2.3	“Você se sente um peixe fora d’água...” – sala de aula e construção identitária	83
4.2.4	“Aquilo não fazia parte de mim...” linguagem como constitutiva de identidades	88
4.2.5	“Eu já sei alguma coisa, eu posso falar...” – LE, autoestima e resistência	92
4.2.6	“Eu me sinto um vencedor, mesmo! (...), então eu conquistei o meu espaço...”	96
4.3	SEÇÃO II – MARIA	101
4.3.1	“Eu sempre achei lindo falar inglês...” – o início do contato com a LE	101
4.3.2	“Que pronúncia horrível!...” experiências com a LE na universidade	105
4.3.3	“Agora eu já consigo conversar (...)” – construindo identidade como falante de LI	108
4.3.4	“Eu não me sinto mais do jeito que eu sentia antes...” desconstruindo estereótipos	112
4.4	SEÇÃO III – JORGE	117
4.4.1	“Dificuldades sociais já pesam um pouquinho mais” - primeiro contato com a LI	118
4.4.2	“Será que fulano não está com a razão?” – linguagem como performatividade	124
4.4.3	“A gente treinava muito a fala (...)” – busca por oportunidades de prática em LE	128
4.4.4	“Eu era o Jorge comum, era aquele Jorge (...)” – o novo eu da língua inglesa	132
	À GUIA DE CONCLUSÃO	137
5.1	Retomando as perguntas de pesquisa	137
5.1.1	A aprendizagem de inglês: contribuição para formação da identidade do aprendiz proveniente de classe menos favorecida	138
5.1.2	Quais são os possíveis efeitos das identidades construídas para o próprio processo de aprendizagem e para a vida social desses sujeitos?	140
5.1.2.1	Os possíveis efeitos das identidades construídas para a vida social dos sujeitos, participantes desta pesquisa	140
5.1.2.2	Os possíveis efeitos das identidades construídas para a pedagogia de ensino de ensino e aprendizagem de línguas	144
5.2	Mais umas palavrinhas finais à guisa de conclusão	149
	REFERÊNCIAS	152
	ANEXOS	159
	Anexo A Termo de consentimento de participação voluntária em pesquisa	160
	Anexo B Entrevista semiestruturada	161

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Um pouco de minha trajetória acadêmica

A minha experiência como professor de inglês começou no ano de 2000 quando fui convidado para ensinar essa disciplina em uma escola particular da cidade de Caetitê, interior da Bahia. Naquele momento, era estudante de graduação. Cursava o quarto semestre de Letras Português/Inglês e Literaturas. Estava começando a ter contato de forma mais consistente com teorias referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ao analisar o plano de curso da disciplina de língua estrangeira moderna me certifiquei, como o faz Almeida Filho (2000), de que “as disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem” (ALMEIDA FILHO 2000, p. 34). Os objetivos da disciplina estavam voltados apenas para a estrutura da língua. Os exercícios e as avaliações contemplavam várias questões gramaticais de múltipla escolha e os fragmentos de textos a serem interpretados privilegiavam muitos aspectos linguísticos da estrutura formal da língua.

Apesar de não ter embasamento teórico suficiente sobre questões de linguagem, entendia que o ensino de uma língua estrangeira não deveria estar centrado apenas na gramática. O meu primeiro contato com a sala de aula daquela instituição privada de ensino foi um divisor de águas no que diz respeito a minha prática docente. Como dito anteriormente, cursava o quarto semestre de Letras e não tinha tido contato ainda com as disciplinas de metodologia científica e didática, que, a meu entender, são disciplinas imprescindíveis para um melhor gerenciamento de meu ensino. Tendo como base o plano de curso dos anos anteriores, selecionei alguns aspectos gramaticais e alguns fragmentos de texto que embasariam os conteúdos de minha prática.

Ao explicar os conteúdos linguísticos para a classe, observava que muitos alunos entendiam a lógica das estruturas e saíam bem nas avaliações escritas. Eles estavam usando o conhecimento aprendido de maneira mecânica. Essa hipótese foi corroborada pelo fato de os discentes me perguntarem sempre sobre a importância de aprender uma língua estrangeira. Aqueles questionamentos me incomodavam, pois não tinha uma resposta convincente nem para mim, nem para eles. Aquele desafio colocado pelos alunos me fez refletir sobre o papel desempenhado pela linguagem dentro de determinada sociedade. Ao longo do meu curso superior, especificamente depois do quarto semestre, várias disciplinas me ajudaram a ter uma visão mais compreensiva sobre língua e linguagem e o que significava ensinar e aprender línguas. Estava começando a entender como a minha prática pedagógica se estruturava. Partindo da noção de que a “formação continuada é um processo processual do profissional de línguas que serpenteia pela vida inteira dos professores” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 09), passei a interagir melhor com o meio acadêmico, participando mais ativamente em congressos, seminários e grupos de estudo. Aprendi que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim algo que está em constante construção, estruturação, reestruturação e reconstrução (FREIRE, 1996; 1997). O contato com o meio acadêmico me ajudou a solidificar o meu desejo de prosseguir com as minhas leituras, objetivando o meu aperfeiçoamento como professor de língua estrangeira.

Em 2003, terminei a graduação e me ingressei em uma pós-graduação (*latu sensu*) em língua inglesa. Em 2005, através de concurso público, entrei para o quadro efetivo de professor de língua inglesa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Naquele momento, muitas de minhas concepções sobre o que estava envolvido no processo de ensinar e aprender línguas já tinham sido reestruturadas. A minha prática docente me servia (e sempre continuará servindo) como um pano de fundo onde minhas hipóteses são erguidas. Recordo-me muito bem de um livro que li do professor José Carlos Paes de Almeida Filho cujo título é

“Dimensões comunicativas no ensino de línguas”. Nesse livro o autor fala sobre políticas educacionais possíveis e cabíveis para contemplar um ensino de línguas mais humano, apontando que a concepção de ensino de qualquer professor parte da ideia que este profissional tem sobre linguagem. A partir dessa e de outras leituras, comecei a indagar-me sobre que concepção de linguagem subjazia à minha prática pedagógica. Não obtinha respostas claras e satisfatórias, porém não me cansei e nem me senti desmotivado a encontrar resposta para essa pergunta que retumbava incessantemente em minhas reflexões. Através de leituras de vários textos referentes à Linguística Aplicada (já que esta era uma disciplina que eu iria ensinar na universidade) entrei em contato com autores que advogam língua como performatividade e como prática social (AUSTIN, 1990, 1995; MOITA LOPES, 1996, 2006; NORTON, 2004, 2006; PAVLENKO, 2004; RAJAGOPALAN, 2002, 2003; SEARLE, 1970). A partir de então, o meu ensino passou novamente por várias reestruturações com a intenção de fazer que os meus alunos entendessem que a aprendizagem de uma segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE) envolve muito mais do que regras estruturais: envolve aspectos culturais que moldam a nossa maneira de ver a realidade; envolve principalmente atos de fala que executam distintas ações em contextos apropriados, regidos por normas socioculturais.

Em minhas aulas práticas e teóricas, discutia com os discentes sobre a necessidade de se apropriar da língua estrangeira, desestrangeirizando-a, paulatinamente (ALMEIDA FILHO, 2007b). Dessa forma, os alunos percebiam que através do uso da língua do “outro”, expressamos nossas intenções, emoções e sentimentos, sem “abrir mão” de nossas origens culturais (RAJAGOPALAN, 2003). As minhas aulas melhoraram significativamente, porém, permanecia ainda o fato de alguns alunos não conseguirem se expressar verbalmente em inglês de maneira espontânea (eu e eles tínhamos essa impressão) em sala de aula e muito menos fora dela.

Naquele momento, surgia outro desafio: o que motivava alguns alunos a permanecerem silenciados nos diversos contextos onde o uso da língua-alvo era exigido? O que lhes impedia de se expressarem verbalmente em inglês, apesar de estarem bastante motivados? Em minhas aulas de produção de texto oral e escrito, observava a grande discrepância que existia entre o texto escrito e o texto oral desses alunos. Muitos deles escreviam bem, mas se sentiam inseguros quando a questão envolvida era a comunicação oral. Na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI, em reuniões de área, os demais professores que ministravam a disciplina de língua inglesa e eu refletíamos constantemente sobre a dificuldade que esses alunos tinham em se expressar verbalmente em inglês. Foi em uma dessas reuniões que tomamos conhecimento da existência de um projeto de extensão chamado Núcleo de Estudos Canadenses – NEC¹, que desenvolvia suas atividades junto à UNEB, Campus I em Salvador, capital da Bahia. Eu e alguns professores chegamos à conclusão de que seria necessário um projeto como aquele em nosso campus universitário, na cidade de Caetité, interior da Bahia. Esse projeto contribuiria ainda mais com as nossas aulas na graduação, dando aos nossos alunos oportunidades de se comunicarem na língua estrangeira fora da sala de aula. Elaboramos um projeto de extensão que contemplasse o ensino de inglês e francês para a comunidade caetiteense e cidades circunvizinhas. Esse projeto tem desempenhado um papel importantíssimo desde então, dando apoio aos nossos alunos graduandos, no que diz respeito

¹ O Núcleo de Estudos Canadenses - NEC é um projeto de extensão, fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e a Embaixada do Canadá. Tem o objetivo de intercambiar informações culturais e políticas entre os dois países envolvidos no acordo, agregando questões relacionadas à educação, etnias, gênero, linguagem, arte, literatura, entre outras temáticas que se juntam para circular o saber e as produções científico/culturais. Dentre os vários objetivos encontra-se a oferta de cursos de inglês e francês, voltado, especificamente a um público-alvo composto por pessoas pertencentes a classes sociais menos favorecidas. O projeto oferece a essas pessoas uma educação linguística em língua estrangeira (inglês e/ou francês), ajudando-as a conquistar mais espaço no mercado de trabalho, tornando-os cidadãos do mundo globalizado. Dessa forma, o projeto busca favorecer o crescimento pessoal, social e profissional desses indivíduos. É um projeto de extensão cuja metodologia é voltada para a comunicação real de pessoas reais, tendo por base uma concepção de linguagem entendida como instrumento de luta e de transformação social. O quadro docente do Núcleo de Estudos Canadenses é composto por professores efetivos da Universidade do Estado da Bahia. Vale salientar aqui que o projeto de extensão NEC funciona por meio de seus próprios recursos angariados por semestre (taxa simbólica semestral que é cobrada dos alunos para a manutenção do projeto como um todo), utilizando-se apenas do espaço físico da universidade.

à construção autônoma de uma competência comunicativa em inglês e francês. A finalidade deste pequeno relato sobre minha trajetória acadêmica foi situar o leitor sobre os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa: motivos que serão abordados na seção seguinte.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

Ao entrar em contato com uma língua estrangeira, o sujeito reestrutura a sua visão de mundo, tendo a sua identidade remodelada. Aprender uma nova língua não significa aprender aspectos linguísticos apenas: significa ver o mundo de maneira diferente. Está imbricada neste processo uma ressignificação de valores, atitudes, crenças, sentimentos, o que corrobora, dessa maneira, a ideia de uma identidade em constante processo de construção. Rajagopalan (2002) assevera que

a identidade do indivíduo se constrói na língua e através dela (...). Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (...). Isso significa dizer que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 2002, p. 42).

De acordo com Rajagopalan (2002), não podemos desvincular linguagem de identidade, pois é através da linguagem que a identidade é construída, ou seja, “a identidade está ligada a estruturas discursivas” (SILVA, 2011, p. 97). Segundo Hall (2006), é no interior dessas práticas discursivas que passamos a ter noção sobre como “nós temos sido representados, como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós mesmos” e sobre “quem nós podemos nos tornar” (HALL, 2006, p.109). No mundo pós-moderno onde o contato entre povos e cultura tem se intensificado, cada vez mais a linguagem tem recebido atenção especial, pois as línguas estão vivendo “em constante contato umas com as outras e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente, criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 39). A vida social precisa ser reinterpretada e isso inclui produzir

novos conhecimentos, uma vez que a pesquisa é o modo de construir a vida social ao tentar descrevê-la e compreendê-la. Partindo do pressuposto de que as identidades são construídas através da interação verbal, as investigações hoje na Linguística Aplicada devem estar voltadas para as práticas de uso da língua de sujeitos sociais reais, sobre como essas pessoas concebem a realidade, quais são seus valores culturais, objetivando uma melhor compreensão da vida social desses indivíduos. Muitas pesquisas contemporâneas produzem conhecimento que está acoplado a questões sociais. O mundo social e o conhecimento epistemológico caminham de mãos dadas, cabendo à pesquisa obrigação moral e ética na tentativa de buscar descrever e compreender problemas sociais onde a linguagem e identidade, dentre outros aspectos, são protagonistas principais (RAJAGOPALAN, 2003).

Propõe-se, neste trabalho, compreender que sentido alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas dão à aprendizagem de inglês e analisar como esses sujeitos têm suas identidades construídas e reconstruídas através da aprendizagem de inglês. A necessidade de investigar sobre o investimento de alunos de classes menos favorecidas na aprendizagem de inglês surgiu de minha experiência como professor de Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI, em Caetité, cidade do interior da Bahia. Nas disciplinas de língua e nas disciplinas teóricas sempre observava que muitos alunos em nossas discussões em sala de aula, embora estivessem bastante motivados a aprender inglês para ampliação de seus horizontes culturais, referiam também à aprendizagem de inglês como algo imprescindível à ascensão social e conquista de *status* dentro de determinado contexto social onde estavam inseridos. Esses comentários me instigaram a pesquisar mais profundamente sobre o que estaria envolvido em aprender inglês, quais dificuldades sociais esses alunos encontrariam no processo de aprendizagem (já que pertencem a uma classe sociocultural menos favorecida) e como lidariam com essas dificuldades para conquistarem mais espaço e prestígio no meio social onde estão inseridos.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o desenvolvimento de pesquisas ligadas à linha de questões identitárias no campo da Linguística Aplicada, no mundo contemporâneo, e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em virtude das exigências de transformações educacionais, a partir da necessidade de uma “reconsideração radical na própria noção de identidade” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 39).

1.3 Caracterização do problema

Muitas pesquisas em ciências humanas e sociais na contemporaneidade estão centradas em estudos que questionam conceitos epistemológicos tradicionais, aceitos como naturais e normais. Fazer pesquisas científicas hoje envolve refletir conscientemente sobre esses paradigmas metodológicos tradicionais que têm ditado como deve ser o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essas pesquisas pós-modernas² têm como objetivo o diálogo com o mundo contemporâneo a fim de identificar quais práticas sociais as pessoas vivem de modo a construir conhecimento sobre a vida social desses sujeitos (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2006).

Procura-se nesta pesquisa compreender quais são alguns dos problemas sociais reais, enfrentados por alguns alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, em Caetité-BA para se apropriarem da língua inglesa e como a aprendizagem de inglês contribui para a formação da identidade desses sujeitos. É válido notar que muitos documentos oficiais como a Declaração Universal

² Enquanto que a modernidade acreditava que o progresso e a emancipação do homem se davam por meio de uma ciência instituída no método como forma de universalização onde era necessário encontrar uma explicação geral para o fenômeno estudado e definir o princípio que fundamenta a explicação de tal fenômeno, o pós-modernismo descarta a utilização do método como forma de se entender um fenômeno em sua integralidade, abandona noções de neutralidade científica e a concepção de verdade absoluta defendida pela modernidade (CHIZZOTTI, 2006; LAVILLE e DIONNE 1999).

dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira determinam que todas as pessoas têm direito à aprendizagem de uma língua estrangeira que as leve à sua emancipação linguística e inserção no mundo globalizado. Porém o que observamos na realidade é que este “direito de todos” fica apenas grafado nesses documentos oficiais (PAIVA, 2006). Muitos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, enfrentam muitos problemas sociais para aprenderem uma língua estrangeira. O que ocorre de fato no mundo é que em vez de direito, a aprendizagem de línguas estrangeiras tem se tornado “privilégio de poucos” (MASTRELLA, 2007, 2010). Almeida Filho (2000) afirma que um dos problemas que têm afetado o processo de ensino-aprendizagem de línguas é o fato de as instituições públicas de ensino não darem à disciplina de línguas o devido direito que ela merece. O autor argumenta, como já citado anteriormente, que “as disciplinas de línguas propriamente ditas ficam aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.34). De acordo com esse pesquisador, embora muitos professores e alunos tenham conhecimento sobre teorias linguísticas que tratam da linguagem como prática social, uma vez imergidos em sala de aula permanecem as mesmas práticas educativas tradicionais.

Com respeito a isso, o autor assevera que

uma educação na área dos estudos da linguagem deveria certamente aprofundar os sentidos de formar um profissional competente e competitivo na área, e deveria igualmente contar com uma compreensão da linguagem na educação em geral (desde a alfabetização), nos negócios, turismo, meio de comunicação e nas relações sociais/institucionais específicas mediadas pela linguagem (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 34).

Um ponto de destaque interessante nesse comentário é a reflexão sobre o que está envolvido na afirmação “compreensão da linguagem”, proferida por Almeida Filho (2000). Quando falamos em questões de linguagem, não estamos falando, mesmo que implicitamente,

sobre questões ideológicas, culturais e relações de poder? Norton (2000) salienta que a concepção de linguagem que subjaz a muitas teorias de aquisição de segunda língua tem sido tratada de forma neutra e natural no decorrer dos séculos, desde os primórdios, quando o homem sentiu a necessidade de aprender outras línguas. Para Norton (2000), o contexto de aprendizagem é fator crucial no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ela afirma que

Pesquisadores da área de aquisição de segunda língua têm lutado para conceituar a relação existente entre aprendiz de línguas e o mundo social porque não desenvolveram ainda uma teoria abrangente sobre identidade que integrasse aprendiz de línguas e contexto de aprendizagem. Além do mais, esses teóricos não têm questionado como relações de poder no mundo social interferem na interação social entre aprendizes de segunda língua e falantes da língua alvo³ (NORTON, 2000, p. 4).

Ao falar sobre contextos de aprendizagem (não apenas na sala de aula, mas também fora dela), a autora marca a importância de identificação e compreensão de problemas sociais reais que os aprendizes de línguas enfrentam ao tentar se apropriar da língua estrangeira em questão. Sobre relações de poder, a pesquisadora enfatiza que

Pesquisadores da área de aquisição de segunda língua não têm explorado de forma adequada como relações desiguais de poder limitam as oportunidades que os aprendizes de línguas têm em praticar a língua alvo fora da sala de aula. Além do mais, muitos desses teóricos têm assumido que os aprendizes podem ser simplesmente definidos como motivados ou desmotivados, inibidos ou desinibidos, sem considerar que tais fatores afetivos são muitas vezes construídos socialmente em contextos onde operam relações desiguais de poder, mudando conforme tempo e espaço, e, possivelmente, coexistindo de forma contraditória em um mesmo indivíduo⁴ (NORTON, 2000, p. 5).

³ Tradução de: “*SLA theorists have struggled to conceptualize the relationship between learner and social world because they have not developed a comprehensive theory of identity that integrates the language learner and the language learning context. Furthermore, they have not questioned how relations of powers in the social world impact on social interaction between social second language learners and target language speakers*” (NORTON, 2000, p. 4).

⁴ Tradução de: “*Second language theorists have not adequately explored how inequitable relations of powers limit the opportunities second language learners have to practice the target language outside the classroom. In addition, many have assumed that learners can be defined unproblematically as motivated or unmotivated, inhibited or uninhibited without considering that such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual*” (NORTON, 2000, p. 5).

De acordo com Norton (2000), é importantíssimo entender o sujeito social vinculado a um contexto cultural mais amplo, onde a interação social não é neutra, mas, sim, constituída por relações assimétricas de poder, implicando uma constante (re) negociação de valores, crenças, ideias, atitudes, etc., por parte do sujeito aprendiz. É dentro desses contextos sociais ideológicos (sala de aula e fora dela), cheio de desigualdades sociais, que os indivíduos, participantes desta pesquisa, têm construído a sua relação com a língua estrangeira. Na próxima seção, apresento os objetivos desta pesquisa.

1.4 Objetivos da pesquisa

Embora muitos documentos oficiais falem que a aprendizagem de uma língua estrangeira é direito de todo cidadão, observamos que o que ocorre na realidade é o contrário: aprender línguas estrangeiras tem constituído um privilégio de alguns e não um direito de todos. Diante dessa afirmação, seguem alguns objetivos desta pesquisa:

- Investigar como se dá o processo de construção da identidade dos alunos de classes sociais menos favorecidas que se engajam na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.
- Analisar de que maneira a realidade socioeconômica dos alunos influencia a aprendizagem de língua inglesa.

1.5 Perguntas de pesquisa

A partir dos objetivos propostos, este estudo tenta responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Que sentidos alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas dão à aprendizagem de inglês?
- Como a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, contribui para a formação da identidade do aprendiz de classe menos favorecida?
- Quais os possíveis efeitos das identidades construídas para o próprio processo de aprendizagem e para a vida social desses sujeitos?

1.6 Roteiro da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco partes. O segundo capítulo contém o referencial teórico que fundamenta o presente trabalho, no qual abordo questões relacionadas à concepção de linguagem e identidade no período pós-moderno e quais são algumas implicações dessas concepções no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No terceiro capítulo apresento a metodologia adotada nesta pesquisa (abordagem qualitativa, de caráter interpretativista com fundamentos metodológicos da história de vida ou o método autobiográfico) e a justifico. São abordados também, nesse capítulo, os instrumentos de coleta dos registros, os participantes e o contexto da pesquisa.

O quarto capítulo discorre sobre a análise e discussão dos dados. Nessa seção os dados serão interpretados e analisados em constante diálogo com os autores que fundamentam a base teórica adotada nesta investigação.

A última parte se encarrega das considerações finais. Nessa seção, teço comentários sobre os resultados encontrados pela presente pesquisa. Argumento também sobre a necessidade de refletir sobre uma prática pedagógica crítica em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial, neste trabalho, a língua inglesa, de forma a possibilitar

aos alunos (especialmente aqueles das classes sociais menos favorecidas) a apropriação desse capital simbólico⁵, não apenas na perspectiva de ascensão social, mas também como um instrumento de luta para transformação social e emancipação intelectual.

⁵ Capital simbólico, de acordo com Bourdieu (1991), refere-se ao mérito, ao prestígio e ao reconhecimento social associado a uma pessoa (pela sua erudição ou posição social ocupada por ela). A língua inglesa, por exemplo, como um bem simbólico bastante valorizado na sociedade brasileira pode trazer para quem dela se apropria identidades mais valorizadas, podendo também promover a esses sujeitos (que falam inglês) maior acesso a bens materiais, já que o capital simbólico, conforme salienta Bourdieu (1991), pode, muitas vezes, ser transmutado em capital econômico (bens materiais e financeiros).

Capítulo 2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Introdução

Neste capítulo, primeiramente apresento um breve conceito de globalização na visão de alguns autores como Bauman (1999, 2001), Giddens (2006), Hall (2006), Rajagopalan (2002, 2004), Santos (1995), dentre outros estudiosos que tratam da questão da pós-modernidade. Discuto a forma como a globalização tem influenciado a vida das pessoas no globo terrestre, provocando uma certa crise de identidades. Argumento sobre a questão da construção de identidades sociais (BUTLER, 1999; FERREIRA, 2012; SILVA, 2011; WOODWARD, 2011, dentre outros). Em seguida, apresento a relação existente entre linguagem e identidade na concepção pós-estruturalista, culminado sobre as implicações dessa abordagem no processo de ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Essas seções se embasam em autores como Azevedo (2012), Ferreira (2006, 2009, 2012), Norton (2006), Mastrella, (2007), Rajagopalan (2003), para citar apenas alguns teóricos que discutem essas temáticas.

2.2 Caracterização do período pós-moderno

No estágio atual da sociedade, a globalização, apoiada pelas inovações tecnológicas, abarca grandes transformações sociais. Vale salientar que esse fenômeno liga-se a certo estágio da modernidade chamado de contemporaneidade: momento em que as mudanças sociais estão muito rápidas. O tempo se transforma em protagonista principal na atualidade. O período atual é caracterizado pelo *boom* da ciência e da tecnologia da informação. Os nossos

lares são invadidos por propagandas que exacerbam o consumismo, advindas de diversas partes do mundo, veiculadas por esses avanços tecnológicos. Podemos gastar horas e, dependendo do meio de transporte e do lugar no mundo, apenas alguns minutos para percorrermos de um país a outro. Através da internet, temos acesso às informações do mundo sem sair de nossas casas. Podemos trabalhar em nossos lares, sem precisar deslocar de um local para outro. Podemos também acompanhar eventos importantes que estão acontecendo do outro lado do mundo em tempo real. Giddens (2006, p. 72) aborda essa transformação como separação entre “tempo”, “espaço” e “lugar”. Antes do advento da globalização, o lugar era fixo, imutável e era o porto seguro de nossas práticas sociais, tudo delimitado e demarcado, já que as práticas sociais eram construídas pela presença dos indivíduos.

Com a chegada da globalização⁶, segundo Giddens (1990), tem havido imensa transformação e desestruturação de uma sociedade até então considerada estável. Bauman (2001) chama esse estágio atual de “modernidade líquida”. Essa “liquidez”, de acordo com esse sociólogo, está dissolvendo tudo aquilo que é sólido e estruturado na sociedade. Ele mostra um contexto social que está tendo as suas bases abaladas. As instituições sociais que outrora controlavam a sociedade dando a ela certa estabilidade estão se desintegrando através do surgimento de novas identidades que estão reivindicando seu espaço político e social, a exemplo dos movimentos feministas, os grupos homossexuais, etc. Sobre a autonomia nacional em confronto com a globalização, Wallerstein (1979, p. 19 *apud* HALL, 2006, p. 68) afirma que está havendo um embate cultural quando as nossas visões de mundo são confrontadas com outras visões que tentam moldar, desconstruir, reconstruir e influenciar de várias maneiras nossos conceitos de mundo que se encontram, de certa forma, “fixos” dentro de determinado contexto cultural e ideológico.

⁶ Não é objetivo aqui explorar profundamente os significados e características da globalização, mas apenas apresentar este tópico para contextualizar teoricamente a discussão sobre identidades na contemporaneidade.

Nesse embate, encontram-se os sujeitos que não ficam imunes a este contexto histórico. O cidadão tem a sua vida afetada nos mais variados aspectos. De acordo com Hall (2006), o “sujeito está se tornando fragmentado, composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas, às vezes, contraditórias, outras, não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Os autores até aqui citados (BAUMAN, 1999, 2001; HALL, 2006, dentre outros) afirmam que as identidades estão se tornando múltiplas e fragmentadas e que está havendo de fato uma crise de identidade no contexto da globalização. A próxima seção discute essa questão.

2.3 Identidades em crise no período pós-moderno

O objetivo desta seção é apresentar uma discussão sobre algumas mudanças que estão acontecendo na pós-modernidade no que diz respeito à questão de identidade. Apresento alguns argumentos que se fundamentam na visão de Hall (2006). Esse sociólogo traz uma leitura mais precisa a esta investigação sobre como as identidades na contemporaneidade estão entrando em crise.

Para compreender melhor esse processo de transição que descentra o interior do indivíduo, Hall (2006, p, 10) apresenta a concepção de três tipos de identidades de sujeito, a saber: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno. A primeira concepção de sujeito se refere àquele do Iluminismo. O Iluminismo concebeu ao homem a ideia de poder de autoemancipação. A esse foi dado o poder de conhecer o universo através da razão. Para compreender o universo, era de principal importância que o indivíduo partisse da compreensão de si mesmo. O autoconhecimento era a chave para o conhecimento de mundo. Rajagopalan (2002) argumenta que:

A lógica do Iluminismo era uma lógica centrada no indivíduo, na potencialidade desse indivíduo de auto emancipação pelo exercício da razão. Para a epistemologia cartesiana, por exemplo, a identidade do ser cognoscente era ponto pacífico.

Seguindo à risca o seu método de ceticismo sem trégua, Descartes chegou à conclusão de que o conhecimento sobre o mundo externo é factível porque a mente humana é dotada de capacidade de ‘autoconhecimento’, que é, no entender desse filósofo, o primeiro passo necessário para o conhecimento (RAJAGOPALAN, 2002, p. 78).

No Iluminismo, temos a concepção de homem dotado de razão, pensante, consciente e situado no centro do conhecimento: o “sujeito cartesiano” de Descartes (HALL, 2006, p. 27).

A segunda concepção de sujeito, o sujeito sociológico, se constitui através da interação com os seus interlocutores. Dentro desta segunda concepção, o sujeito ainda é concebido como tendo um núcleo, mas essa essência é formada pela absorção de valores, ideias, tradições e representações que moldam, ajustam e descentram esse núcleo. O sujeito sociológico se identifica dentro de determinado contexto social. Essa identificação fixa o indivíduo no mundo real e estável, estabiliza, marca e sutura o sujeito no mundo objetivo. Bauman (2001), porém, afirma que essa sociedade está se tornando fluida, líquida e fragmentada. Dentre as características apresentadas por esse sociólogo, “liquidez” é o adjetivo que melhor traduz o atual momento chamado de “globalização”. O líquido não é sólido, não tem corpo substancial, é móvel, se adapta a qualquer forma, não se prende facilmente. Quando o líquido é deixado à solta, escorre facilmente e impregna o que é sólido. No mundo atual, as estruturas que outrora estabilizavam e controlavam a sociedade, conforme dito antes, estão sendo sacudidas por um “tsunami”, tanto literal quanto simbólico, desestabilizando nossas subjetividades. Hall (2006), sobre isso, afirma que

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12, grifo do autor).

Essas transformações sociais produzem outro tipo de sujeito: o pós-moderno. Em seus escritos sobre identidade cultural na pós-modernidade, Rajagopalan (2002) desqualifica a noção de sujeito único, indivisível, apresentando argumentos convincentes que desmistificam a ideia de essencialismo, característica de um núcleo desse sujeito. O autor fala da concepção de natureza como sendo algo mutável e a mercê das vontades dos homens. O homem transforma o mundo de acordo com as suas intenções e desejos. A ideia de um sujeito único, indivisível, essencializado, cai por terra. No sentido biológico, a natureza gera o indivíduo, esses são moldados, através da cultura, dependendo de qual seja o contexto onde estão inseridos. O indivíduo da contemporaneidade possui uma identidade fragmentada, fluida e cambiante. É um sujeito composto de várias identidades que “são ancoradas” temporariamente aos contextos pelos quais são perpassadas. Essas identidades estão em constante processo de complementação, sempre buscando uma integração total do “eu completo”, que, por sua vez, está sempre um passo a frente da identidade concebida como incompleta. Na pós-modernidade, somos confrontados com múltiplos discursos ideológicos e representações simbólicas que fazem que desenvolvamos muitas identidades. De acordo com Hall (2006), a noção de identidade indivisível não é mais plausível:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória de nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13, grifo do autor).

O que foi observado até agora nos leva à conclusão de que de fato há uma crise de identidade do sujeito pós-moderno. Apresentamos nesta seção três tipos de sujeito, partindo de uma concepção essencialista a uma concepção fluida e fragmentada de identidade. É

importante termos em mente que somos seres da linguagem e a língua é um dos fatores principais e responsáveis por esse descentramento do sujeito. Com a globalização, a linguagem tem um papel imprescindível na veiculação e conexão das representações sociais e simbólicas, tecendo uma teia de discurso global que interpela, empurra, molda e faz com que o sujeito contemporâneo esteja em constante mutação. No mundo contemporâneo, com os avanços tecnológicos e científicos onde a linguagem se tornou imprescindível na comunicação entre os povos, entende-se que os sujeitos são formados em suas interações sociais. Compreender o papel da linguagem na pós-modernidade significa a compreensão do próprio indivíduo e de suas várias identidades. Mas o que é identidade? Como ela é produzida? Quais implicações essa temática apresenta para o ensino e aprendizagem de línguas? As seções e subseções seguintes tentam trazer respostas a essas perguntas instigantes.

2.4 Sobre a questão da identidade: O que é? Como é produzida?

Nesta seção, apresento aos leitores⁷ alguns aspectos importantes referentes à questão da produção da identidade. Primeiramente, apresento uma conceitualização do termo baseado na visão de alguns autores (SARUP, 1996; BRADLEY, 1996; WOODWARD, 2011), dentre outros. Posteriormente, trato da questão da produção da identidade social baseado em três aspectos importantes: 1) dentro do modelo circuito da cultura de Paul du Gay et al (1997 *apud* WOODWARD, 2011), vinculada a questões de representação; 2) sob o aspecto da diferença (SILVA, 2011) e, para finalizar, 3) sob o aspecto performativo da linguagem (BUTLER, 1997).

Então, o que é identidade? Em minha concepção, identidade está relacionada à forma de posicionar-se e, ao mesmo tempo, perceber-se posicionado no mundo social de acordo com

⁷ Nesta pesquisa, o termo leitores faz referência a ambos os sexos, apesar de estar no gênero masculino.

os vários contextos socioculturais específicos que dão forma à nossa existência por meio dos sistemas simbólicos que nos representam. Já Weeks (1990) define identidade como o sentimento que o sujeito tem de pertencer a um determinado grupo; é a identidade que define “o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras” (WEEKS, 1990, p. 88). Norton (2000) concebe identidade em referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo social (como ela é posicionada pelo discurso a uma posição identitária de mais ou menos prestígio), como essa relação é construída através do tempo e espaço (história de vida do sujeito) e como a pessoa entende possibilidades para o futuro (luta para ter acesso a uma identidade mais prestigiada, por exemplo) (NORTON, 2000, p. 05). Bradley (1996), por sua vez, assevera que “a identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros nos posicionando. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam” (BRADLEY, 1996, p. 24).

Isso quer dizer que identidades sociais não são entendidas como definidas biologicamente ou fixas. Segundo Sarup (1996, p. 28), “a identidade não é algo que encontramos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo” (SARUP, 1996, p. 28). Hall (1990) afirma que é através do discurso que as pessoas têm as suas identidades sociais construídas e se posicionam no mundo. De acordo com o pesquisador, as identidades são construídas no discurso durante o processo de construção de significado.

Woodward (2011) corrobora o fato de as identidades serem produzidas no interior dos discursos, pois as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2011, p. 08). De acordo com a pesquisadora, uma vez que as identidades são construídas na/pela linguagem, é

imprescindível que o conceito de identidade seja analisado dentro do circuito da cultura⁸, vinculado a questões de representação⁹, pois ela (a representação) atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. A autora assevera que, para examinar os sistemas de representação, é de fundamental importância analisar a relação entre cultura e significado, “pois só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior” (WOODWARD, 2011, p. 17).

Dessa forma, Woodward (2011, p. 10-13) nos apresenta algumas características inerentes à identidade, dentre as quais destaco quatro: 1) a identidade é marcada por meio de símbolos. Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa¹⁰; 2) a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais¹¹; 3) uma das formas pelas quais as identidades estabelecem as suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos onde estão envolvidas questões essencialistas e não essencialistas¹²; 4) a identidade

⁸ Não é interesse aqui aprofundar sobre questões referentes à cultura, mas apresentar de forma sucinta o modelo “circuito da cultura”, baseado nos trabalhos de Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus (1977) que serve para uma melhor compreensão sobre o conceito de produção da identidade. De acordo com Woodward (2011), “no estudo cultural do Walkman como um artefato cultural, Paul du Gay e seus colegas argumentam que para se obter plena compreensão de um texto ou artefato cultural é necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação(...). A representação se refere a sistemas simbólicos (textos ou imagens visuais, por exemplo) tais como os envolvidos na publicidade de um produto como o Walkman. Esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza um tal artefato, isto é, produzem identidades que lhe estão associadas. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas são produzidas, tanto técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores que comprarão o produto com o qual eles - é isso, ao menos, o que os produtos esperam - se identificarão. Um artefato cultural, tal como o Walkman, tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo” (WOODWARD, 2011, p. 16).

⁹ Segundo Woodward (2011, p. 17-18), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”.

¹⁰ A exemplo, o estudo cultural do Walkman, analisado dentro do modelo do “circuito da cultura” de Paul du Gay et al (1977).

¹¹ Woodward (2011, p. 14) nos apresenta o exemplo das relações existentes entre os grupos sociais. De acordo com a pesquisadora, “se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens mais reais”.

¹² De acordo com Woodward (2011, p. 15), versões essencialistas e não essencialistas são inerentes a questões referentes à constituição de identidades. A autora argumenta que o essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia. Apresenta o exemplo de certos movimentos políticos que podem

é, na verdade, relacional, depende de algo fora dela para existir, sendo a diferença estabelecida e sustentada, muitas vezes, na exclusão, por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. Discuto mais sobre a questão da identidade e diferença, mais especificadamente, a seguir.

2.4.1 Identidade e diferença

Ao abordar a questão da construção da identidade e da diferença, Woodward (2011) faz referência aos sistemas classificatórios que servem para marcar a diferença que ocorre “tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meios de forma de exclusão social”. A Autora enfatiza que a identidade não é o oposto da diferença, e sim, há entre as duas uma interdependência: a identidade depende da diferença para existir e vice-versa. Segundo a pesquisadora, nas relações sociais, a diferença tanto simbólica quanto social é marcada por meio de sistemas classificatórios que aplicam “um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro” (WOODWARD, 2011, p. 40).

Sobre a construção da identidade e diferença, Silva (2011) argumenta que

além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos da criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2011, p. 76).

buscar alguma certeza na afirmação de suas identidades, reivindicando alguma verdade fixa relacionada ao passado partilhado ou a verdades biológicas. O essencialismo trata da questão de uma identidade unificada e indivisível que, às vezes, pode ser invocada para afirmar a identidade de um grupo social ou nação, enquanto o não essencialismo vê a identidade como algo fluido, cambiante, construído historicamente e socialmente, na e pela linguagem. De qualquer forma, as duas versões são temas centrais que fazem parte do debate sobre a constituição de identidades sociais de um indivíduo, de um povo, de uma nação ou de um grupo social.

As identidades emergem das interações sociais entre os indivíduos sendo, portanto, entendidas como construção social, cultural e histórica. As identidades sociais são produzidas na/pela linguagem onde operam questões de poder, simbologia e representação. A construção das identidades sociais é um processo totalmente ideológico. As identidades não são simplesmente “signo de uma unidade idêntica, sem costura, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2006, p. 110). Pelo contrário, elas são o produto da marcação da diferença e servem mais para excluir do que incluir.

De acordo com Silva (2011), os sujeitos disputam identidades que lhes propiciam acesso a recursos materiais (cargos de prestígio) e simbólicos (aprendizagem de uma língua estrangeira, inglês, por exemplo) mais privilegiados na sociedade. Isso nos remete à questão de que “identidade e diferença não são, nunca, inocentes (...). Elas estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (...). Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2011, p.81). Sobre a operação das marcas do poder, Mastrella (2007) assevera que algumas dessas marcas são mais visíveis e “nos mostram formas de operação do poder ao incluir (nós “somos”, elas “não são”), ao classificar (nós “somos superiores”, elas “são inferiores”), ao estabelecer fronteiras (“nós aqui”, “eles lá”), ao normalizar (“é assim que deve ser”, “não é assim que deve ser”), dentre outras tantas” (MASTRELLA, 2007, p. 101). Na mesma linha de raciocínio, Silva (2011) afirma que os pronomes “nós” e “eles” não são categorias gramaticais simples apenas, eles são, portanto “evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (SILVA, 2011, p. 82).

Outro elemento importante referente à produção da identidade social é o que diz respeito ao caráter performativo da linguagem de Butler (1999), baseado nas ideias de

Austin¹³ (1962). De acordo com Silva (2011) “o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é (...) para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (Silva, 2011, p. 92). Discuto essa questão na seção seguinte.

2.4.2 Identidade e diferença sob a ótica do caráter performativo da linguagem

Butler (1999) assevera que as identidades são produzidas através do caráter performativo da linguagem e postula que o poder da realização do ato de fala que produz identidades se faz através de sua incessante repetição. Sobre isso, Silva (2011), partindo do conceito butleriano de produção da identidade, explica e exemplifica que

em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra” (SILVA, 2011, p. 93).

A eficácia produtiva dos enunciados performativos que fazem parte de uma historicidade condensada¹⁴ (BUTLER, 1997) depende de sua constante repetição. Se o

¹³ Não tenho interesse, nesta seção, de aprofundar detalhadamente na teoria dos atos da fala, mas apenas sinalizar a importância dessa teoria no que tange à questão de identidades. Austin (1962) enfatiza que quando o sujeito profere um enunciado, ele coloca em ação três aspectos dos atos de fala: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O primeiro ato é o próprio proferimento das sentenças linguísticas, o segundo é a função que essas sentenças ocupam no discurso e o ato perlocucionário é o efeito que a sentença proferida tem sobre o interlocutor. Austin (1963) sinaliza também a importância do sujeito e do contexto. Quando um sujeito fala algo em um contexto apropriado, o dito tem sempre um efeito sobre o interlocutor, ele (o dito) faz com que este (o sujeito) tenha a sua opinião profundamente ou levemente mudada. Em outras palavras, o sujeito tem a sua identidade (profundamente ou levemente) alterada pelo poder do ato perlocucionário da linguagem, pois ao estabelecer uma interação conversacional, as pessoas envolvidas na interação verbal ressignificam constantemente as suas identidades. É válido notar aqui que Austin não faz menção à questão da construção de identidades, mas sua teoria é utilizada por alguns pesquisadores (a exemplo, Butler, 1999) para a compreensão de como as identidades sociais são formadas na linguagem.

¹⁴ De acordo com Butler (1997), a historicidade condensada refere-se a um conjunto de práticas discursivas, acumuladas historicamente que sobrevive através de sua constante repetição na e pela linguagem.

enunciado fosse proferido uma ou poucas vezes, possivelmente não produziria ou operaria ações no mundo social, em outras palavras, não produziria identidades. Butler (1997), ao explicar o caráter performativo da linguagem no que diz respeito à produção de identidades, faz uso do conceito de citacionalidade de Derrida (1991a). Os signos linguísticos podem facilmente ser retirados de um determinado contexto e inseridos em outros. Dessa forma esses signos carregam toda a sua carga semântica histórica, transportando-a para outro contexto. Na realidade o que ocorre, de fato, é apenas uma citação, um “recorte e colagem” de um signo linguístico. A citação recoloca em ação um enunciado que reforça o aspecto negativo ou positivo de uma determinada identidade. De acordo com Silva (2011), uma sentença do tipo ‘João é pouco inteligente’, “embora pareça simplesmente descritiva, pode funcionar – em um sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo” (SILVA, 2011, p. 93). O enunciado parece vir espontaneamente da mente do sujeito, dando a impressão de que ele seja o autor de sua fala, porém o signo proferido tem sua origem em uma rede mais ampla de operações de citação que define, produz e reforça uma identidade cultural, ou seja, o enunciado excede o sujeito e o momento de sua citação. De acordo com Butler (1997), assim como a repetitividade garante a sobrevivência dos atos performativos que reforçam identidades hegemônicas e excludentes, pode haver também uma interrupção da repetitividade, o que pode tornar possível pensar na produção de novas e renovadas identidades que não representem simplesmente a reprodução de relações de poder existentes. A interrupção da repetitividade dos atos performativos, sinalizada por Butler (1997), pode ser entendida no sentido de resistência. Resistência a posições de identidades de menos prestígio impostas pelo discurso normalizador. Tratarei dessa questão mais adiante, porém, antes, apresento uma síntese do que foi até aqui discutido sobre a questão do conceito de identidade social e como ela é produzida, de acordo com alguns autores citados anteriormente.

CONCEITO DE IDENTIDADE SOCIAL	
TEÓRICOS/AS	DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL
WEEKS, J.	Sentimento que o indivíduo tem de pertencer a um determinado grupo. É a identidade que define “o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras” (WEEKS, 1990, p. 88).
BRADLEY, H.	“A identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros nos posicionando. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam” (BRADLEY, 1996, p. 24).
NORTON, B.	“Identidade é entendida em referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo social, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa entende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 05).
SARUP, M.	“Identidade não é algo que encontramos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo” (SARUP, 1996, p. 28).
SOUZA DIAS, R.	É posicionar-se e, ao mesmo tempo, perceber-se posicionado no mundo social de acordo com os vários contextos socioculturais específicos que dão forma à nossa existência por meio dos sistemas simbólicos que nos representam.
PRODUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL	
WOODWARD, K.	As identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas (...). A identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2011, p. 8, 13).
HALL, S.	As identidades emergem no discurso no interior de modalidades específicas de poder e não são simplesmente “signo de uma unidade idêntica, sem costura, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2006, p. 110).
SILVA, T.	Os sujeitos disputam identidades que lhes propiciam acesso a recursos materiais (cargos de prestígio) e simbólicos (aprendizagem de uma língua estrangeira, inglês, por exemplo) mais privilegiados na sociedade. Isso nos remete à questão de que “identidade e diferença não são, nunca, inocentes (...). Elas estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (...). Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2011, p.81).
SOUZA DIAS, R.	As identidades emergem das interações sociais entre os indivíduos sendo, portanto, entendidas como construção social, cultural e histórica. As identidades sociais são produzidas na/pela linguagem onde operam questões de poder, simbologia e representação. A construção das identidades sociais é um processo totalmente ideológico.
BUTLER, J.	As identidades são produzidas através do caráter performativo da linguagem. O poder da realização do ato de fala que produz identidades se faz através de sua incessante repetição (BUTLER, 1999).

Na seção seguinte, discuto um pouco sobre conceitos de identidade social de classe e de raça que embasam esta investigação.

2.4.3 Identidade social de classe

O conceito de identidade social de classe, abordado neste trabalho está baseado na visão epistemológica de alguns autores (BOURDIEU, 1979; DIMAGGIO, 1982; FENG GAO, 2010, dentre outros) que conceituam classe social como um bem cultural de um indivíduo em relação às suas atitudes e práticas. Assim, identidade social de classe é entendida como uma construção social, cultural, dinâmica, ligada a um contexto sócio-histórico regido por relações de poder, onde as “práticas culturais são vistas como fundamentais para a formação das classes contemporâneas” (FENG GAO, 2010, p. 67). O elemento cultural é concebido como um recurso econômico que molda a compreensão de classe dos indivíduos. Dessa forma, a questão de identidade social de classe neste trabalho é abordada em duas perspectivas: 1) os grupos sociais, que fazem parte da sociedade contemporânea, estão relativamente abertos, constituindo-se em redes extensas e não em círculos fechados (DIMAGGIO, 1982); 2) cultura está associada a relações de equilíbrio de poder instável, de luta entre grupos sociais, o que permite a mobilização social vertical, rumo a culturas de mais prestígio, institucionalmente aceitas (BOURDIEU, 1979).

As duas perspectivas que descrevem identidade de classe nesta investigação estão, de certa forma, relativamente associadas ao termo capital cultural¹⁵ (BOURDIEU & PASSERON, 1977). Isso explica que identidade de classe está intrinsecamente associada a questões de poder. Nesta concepção, o termo capital cultural não se refere apenas aos diversos

¹⁵ O termo “capital cultural”, apresentado por Bourdieu e Passeron (1977), refere-se ao conhecimento e às diferentes formas de pensamento que caracterizam os diferentes povos, pertencentes a diferentes classes sociais. Dessa forma, algumas formas de capital cultural possuem maior valor simbólico de troca do que outras, em relação ao conjunto de norma social que rege uma sociedade.

tipos de conhecimento e práticas culturais que caracterizam os diversos grupos sociais, indica também acesso ao conhecimento e informações referentes à cultura dominante¹⁶, considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, por meio daquilo que Bourdieu (1979) chamou de estratégias de conversão¹⁷, terão mais valor, mais prestígio, assim como acesso facilitado a outros recursos mais escassos na sociedade. Nesta acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de *habitus*¹⁸ e passa a ser uma estratégia de luta, um instrumento de poder.

2.4.4 Identidade social de raça

Nesta subseção, apresento o conceito de identidade social de raça que subjaz a este trabalho sob a visão de alguns pesquisadores (AZEVEDO, 2012; FERREIRA, 2006, 2012; GOMES, 2005), dentre outros. Para tanto, procuro conceituar, primeiramente raça e, posteriormente, identidade social. Acredito que a conceitualização desses dois termos nos leva a uma melhor compreensão do conceito de identidade social de raça.

A terminologia raça está associada a traços biológicos distintos, a características físicas de determinados grupos étnicos¹⁹. Desses traços biológicos e características físicas emergem

¹⁶ De acordo com Bourdieu (1979, p. 169), uma das características típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor. Ele tem o poder de controlar e delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto de seu capital cultural, conferindo a este legitimidade e, portanto, mais valor simbólico em relação ao capital cultural dos outros grupos sociais.

¹⁷ Termo definido por Bourdieu (1979, p. 147) para se referir a uma dinâmica social (tanto de grupos como de indivíduos), ligada à mudança nos patrimônios ou capitais de grupos e à possibilidade de conversão de um tipo de capital cultural em outro, porém nunca sem conflitos.

¹⁸ De acordo com Bourdieu (1979, p. 549), o *habitus* se refere a uma “inconsciência de classe” (um ajuste da personalidade desses sujeitos às condições objetivas de vida e às “chances reais de progresso” desses grupos). Para as classes/raças menos favorecidas, a inconsciência de classe atua no sentido de inação e reprodução de suas condições de vida. O *habitus* bourdieuniano é uma explicação para uma sociedade dividida em classes, em seu sentido tradicional: conformismo e submissão à autoridade e autonomia das classes dominantes.

¹⁹ Apesar de Gillborn (1995, p. 4 *apud* FERREIRA, 2006, p. 28) apontar que “raça é geralmente associada com diferenças físicas (fenótipas), tal qual a cor da pele, enquanto etnia refere-se a grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história”, neste trabalho, os termos raça e etnia são usados indistintamente, pois ambos são compreendidos pela sua natureza histórica e socialmente construída.

representações sociais e simbólicas que categorizam cada povo. Por essa razão, compartilho com o pensamento de Ferreira (2012, p. 24), pois a autora entende “raça como social, histórica e culturalmente construída”. Para a pesquisadora, raça não é um dado da natureza e, sim, algo que é construído socialmente, em práticas discursivas, situado em contextos socio-históricos, sendo, portanto, vinculada a relações de poder. Na mesma linha de raciocínio, Gomes (2005, p. 49) afirma que “é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças”. As identidades sociais são, de acordo com Moita Lopes (2002), “construídas no discurso. As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). Dessa forma, a produção da identidade social de raça está estreitamente ligada a questões de poder, associada a representações sociais que os sujeitos constroem acerca de determinados grupos étnicos, de acordo com as suas características físicas, sendo atribuído a alguns grupos, características positivas (a branquitude²⁰, a exemplo), enquanto a outros, características negativas (a negritude, a exemplo). Henriques (2012, p.13) afirma que o racismo e as outras formas de discriminação são desigualdades que já estão naturalizadas pela sociedade como algo “normal”. Sobre a questão do racismo, Azevedo (2012) explica “que ninguém nasce branco ou negro, mas é construído como tal no contexto de jogos de linguagem que associam percepção fenotípica e atributos identitários específicos” (AZEVEDO, 2012, p. 58). Visto que há uma estreita relação entre práticas discursivas, regimes de verdades e construção identitária, é importante que questionemos veementemente, através da própria linguagem, os regimes de verdades que se têm construído historicamente em torno das categorizações binárias de raças, a partir de convenções sociais, que arbitram atributos identitários de beleza, inteligência e status social a uns e a outros não.

²⁰ Branquitude “significa o privilégio e o poder; ela confere vantagens e prestígio. Também estabelece padrões normativos” (CASHMORE, 2000, p. 101 *apud* FERREIRA, 2012, p. 38).

A construção da identidade e da diferença (assunto já discutido anteriormente, neste capítulo) se dá via discurso, porém é via discurso que a possibilidade de resistência pode ser instaurada (MOITA LOPES, 1994, p. 334). O poder, de acordo com Foucault (1977), é exercido, ninguém o possui de maneira monolítica. A resistência faz parte do poder, pois onde há poder há resistência. Trataremos dessa questão, na seção seguinte.

2.5 Sobre identidades: linguagem como estrutura e agência humana

Se o discurso²¹ posiciona os indivíduos, dando a eles posições de sujeitos, existe também a possibilidade de os sujeitos aceitarem ou não essas posições identitárias, impostas pelo discurso. Foucault (2011, p.15) salienta que “não há relação de poder sem resistência (...) toda relação de poder implica, portanto, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta”. De acordo com esse filósofo, o discurso é responsável tanto pela veiculação, produção e reforço do poder como também por sua desestruturação, debilitação e, portanto, neutralização (FOUCAULT, 1988, p. 96). Weedon (1997) argumenta que “onde há um espaço entre a posição de sujeito oferecida por um discurso e o interesse individual, resistência a essa posição de sujeito é produzida” (WEEDON, 1997, p. 109). As identidades são produzidas na linguagem (onde estão envolvidas questões de poder), em situações de conflito, sendo, portanto, negociadas constantemente já que umas são construídas em oposição a outras.

Nesse sentido, é evidente que identidades de prestígio são construídas, fabricadas em relação àquelas destituídas de valor social. O poder disciplinar²² (FOUCAULT, 1977) cumpre

²¹ Discurso, nesta investigação, tem por base o pensamento de Michel Foucault (1970). Para o autor, discurso é um conjunto de ideias que são organizadas por meio da linguagem. O filósofo analisa a formação e manutenção dos discursos a partir de questões de poder, ideologia e controle social. Entende discurso como algo que sustenta e ao mesmo tempo é sustentado pela ideologia de um grupo, classe e/ou instituição social.

²² De acordo com Foucault (1977), o poder disciplinar é uma nova estratégia para o exercício do poder de castigar, não o castigo do corpo literal, a exemplo, esartejamento corporal como acontecia antigamente em praças públicas com a finalidade exemplar. Ao contrário, é um novo regime de governo onde a questão do poder

a sua função, seu objetivo, através da imposição de uma “conformidade” que deve ser atingida. Ele normaliza, molda os indivíduos em uma direção daquilo que estipula como certo, um padrão a ser seguido. Os sujeitos são assujeitados a esse tipo de poder que, por sua vez, é veiculado por um discurso legitimado por instituições sociais que ditam o que é certo e errado, usando técnicas disciplinares que avaliam, classificam e objetificam os sujeitos de acordo com o que é “certo”, “natural” e “normal”. Tendo em mente que “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91) e que “não há relações de poder sem resistência” (MORRIS&PATTON, 1979 *apud* NORTON, 2000, p. 15) os sujeitos têm a possibilidade de exercer agência humana²³, no sentido de resistir a esse discurso inexorável e normalizador que tenta construir corpos dóceis, obedientes e acríticos. Mastrella-de-Andrade (2011), seguindo o raciocínio foucaultiano, apresenta algumas alternativas que poderiam ser adotadas com a finalidade de denunciar o que o poder disciplinar escamoteia em seu interior, objetivando desestruturá-lo. A autora argumenta que

nesse caso, não passa exatamente pela necessidade de extinção do poder ou pela possibilidade de relações isentas de assimetrias, mas sim pela problematização e desnaturalização dos discursos que formam e sustentam o poder (na verdade, um saber/poder), até mesmo por perguntas que questionam a fixidez das regras da vida humana, como, por exemplo: “a quem interessa isso?” ou “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação e não em outro tempo e lugar de forma diferente?” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 351-352).

é concebida a partir de um saber, de técnicas, de discursos científicos que se formam, se entrelaçam sobre a prática do poder de punir e, assim, produz o sujeito moderno. O poder disciplinar tem como objetivo adestrar os sujeitos sociais. Segundo Foucault (1977), o sucesso do poder disciplinar reside no uso de instrumentos simples, naturalmente operacionalizados nos regimes desse tipo de poder, sendo alguns mecanismos de seu exercício o exame, a confissão e a instauração da vigilância. Esses mecanismos participam da formação dos sujeitos a partir das diversas áreas (educacional, religioso, a exemplo) que, de certa forma, integram-se para produzir o indivíduo, pois age na mente desses sujeitos, tornando-os membros “dóceis” mais ativos e produtivos no mundo social.

²³ De acordo com Norton (2000), agência humana se refere à possibilidade que os aprendizes de língua têm em reivindicar e construir para si, por meio da própria linguagem, identidades alternativas mais poderosas e, portanto, dignas de mais prestígio e respeito social.

De acordo com a pesquisadora, não haveria outro lugar para questionar o poder disciplinar, legitimado pelo discurso, a não ser pelo próprio discurso: o chamado contra-discurso.

Essa resistência se faz por meio de questionamentos incisivos e problematização. Mais uma vez, faço questão de afirmar que é pelo uso da própria linguagem que se pode chegar à desnaturalização e à quebra de discursos que sustentam o poder opressor e excludente nas diversas esferas sociais. Neste caso, está em questão a área de ensino e aprendizagem de línguas, onde certas posições de sujeitos são impostas pelo discurso que dita regras sobre quem pode e quem não pode aprender uma língua estrangeira (discutirei essa questão mais a frente). Mas, o que leva os sujeitos a investirem na aprendizagem de uma língua estrangeira? A seção seguinte buscará discutir essa pergunta.

2.6 Língua estrangeira e identidade: sobre a questão do investimento

Na contemporaneidade, a linguagem tem se tornado um meio de comunicação imprescindível na integração entre os vários povos do planeta. Dentre as várias línguas faladas no mundo, a língua inglesa é a principal responsável pela maior parte da comunicação da rede social bem como a segunda língua mais falada no mundo, devido ao *status* que tem alcançado até então (LE BRETON, 2005). O número de falantes de inglês já ultrapassa, em grande parte, o número de falantes nativos dessa língua, o que faz com que o inglês seja a *lingua franca* das nações (MOITA LOPES, 2005, p. 06). No Brasil falar inglês está associado a posições identitárias de mais prestígio. A língua inglesa constitui-se como um capital simbólico que dá ao sujeito oportunidades de participar em determinadas comunidades de prática. Se o indivíduo não fala inglês, perde muitas oportunidades de estabelecer relações com certos grupos e/ou comunidades, ou até mesmo de participar em certas atividades sociais

(MASTRELLA, 2007; NORTON, 2000). Como língua que empodera os seus falantes, esse idioma faz com que as pessoas que falam inglês sejam vistas dentro de determinadas sociedades, na aldeia mundial, como sujeitos de mais prestígio, pessoas cultas e conseqüentemente mais respeitadas (RAJAGOPALAN, 2003). São essas características do inglês, o valor que ele representa no mercado mundial, que fazem que muitas pessoas que não têm domínio sobre essa língua almejam apropriar-se desse bem simbólico. Sobre o desejo que o aprendiz tem de apropriar-se de uma língua estrangeira, Norton (2000) chama-o de investimento²⁴. De acordo com a autora, investimento está associado a uma relação que o aprendiz constrói com a língua (neste caso, a língua inglesa), uma relação social e histórica que envolve os desejos dos aprendizes em querer aprender esse idioma e praticá-lo (NORTON, 2000, p. 10). Por isso é que não se pode desvincular a aprendizagem de uma língua estrangeira de um contexto social mais amplo, onde questões de outras ordens tendem a influenciar esse processo.

O desejo pela apropriação da língua inglesa como língua estrangeira por parte de aprendizes de línguas de acordo com Mastrella (2007) “é desejo por identidade, por reconhecimento social, por valorização requerida e ansiada por sujeitos que se veem e se sentem de certa maneira excluídos de um processo de aproximação efetiva com essa nova língua” (MASTRELLA, 2007, p. 292). Em outras palavras, o desejo do aprendiz de adquirir uma língua estrangeira está associado ao desejo de querer construir para si uma identidade de maior reconhecimento social. Dessa forma, observamos que há uma indissociabilidade entre desejos simbólicos e materiais, ou seja, as aspirações sociais são inseparáveis das aspirações

²⁴ Norton (2000, p.10-11) define investimento como o compromisso que os alunos de línguas têm em relação a aprender uma língua estrangeira. Esse compromisso está relacionado a identidades sociais que esses sujeitos tentam construir para si mesmos, como aprendizes. De acordo com a autora, quando alunos buscam investir na aprendizagem de uma língua estrangeira, eles o fazem com a compreensão de que irão adquirir uma maior gama de recursos materiais e simbólicos que, por sua vez, aumentarão o valor do capital cultural desses indivíduos.

linguísticas (NORTON, 2000). Sendo assim, não devemos nunca pensar em linguagem como um veículo neutro de comunicação. Ao contrário, quando falamos de linguagem, estamos sinalizando questões referentes a poder onde existem lutas e conflitos, desejos ambivalentes relacionados às diversas posições identitárias que podem ser construídas a partir dessa arena.

A última seção deste capítulo traz argumentos importantes sobre como devemos pensar essa nova concepção da linguagem e identidade dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.7 Linguagem, identidade social de classe/raça e a pedagogia de ensino de línguas

Primeiramente apresento uma discussão sobre as implicações do conceito de linguagem e identidade para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, posteriormente, discuto a questão das identidades sociais de classe/raça, apresentando a relevância de problematizar esse tema relacionado ao processo de ensinar e aprender línguas.

2.7.1 Linguagem e identidade: implicações para o ensino-aprendizagem de línguas

Falar uma língua estrangeira não é apenas reproduzir mecanicamente palavras, estruturas linguísticas ou emitir sons descontextualizados: significa produzir significados que situam o indivíduo no mundo social dando a este determinada posição identitária. Sendo assim, é importante que reflexionemos sobre crenças que subjazem à nossa prática pedagógica: “crenças em relação não só ao processo de ensino-aprendizagem, mas também às noções de linguagem, identidade, produção de conhecimento e a articulação de tudo isso com o meio social” (AZEVEDO, 2012, p. 55). Como venho afirmando até aqui, ao entender língua como prática social e as interações discursivas como construções sociais e culturais, podemos

criar possibilidades de intervenção no mundo social, através de nossas práticas, reflexões e ações. Nesta seção apresento e tento discutir duas implicações importantes que o conceito de linguagem e identidade (abordado neste trabalho) traz para a questão de ensino e aprendizagem de línguas: 1) a necessidade de lançarmos um olhar crítico a teorias/hipóteses que ditam o que é normal no processo de ensino e aprendizagem de línguas, 2) o contexto chamado sala de aula, concebido não como um lugar neutro de transação pedagógica, mas como um ambiente onde identidades são (re) produzidas.

Investigadoras como Mastrella (2007); Mastrella-de-Andrade (2011); Norton (2000); Norton & Toohey (2004); Norton & Pavlenko (2004), dentre outros pesquisadores, sinalizam a necessidade e urgência de lançarmos sempre um olhar crítico a teorias e hipóteses que ditam o que é “normal”, “natural” e “aceitável” em relação ao que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com as pesquisadoras citadas anteriormente, as teorias e hipóteses concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas, através de um discurso legitimado, lança o modelo do “bom aprendiz de línguas” (o sujeito motivado, extrovertido, desinibido, atento aos detalhes, que procura oportunidades para praticar a língua-alvo, etc.) sem levar em conta o contexto social onde o sujeito se encontra; sem argumentar que esses fatores afetivos (ansiedade, inibição, etc.) são construídos socialmente e não são traços permanentes da personalidade dos aprendizes.

O discurso dominante²⁵ tenta excluir aqueles que não se encaixam no perfil do “bom aprendiz de línguas”. Escamoteado nas diversas teorias de ensino e aprendizagem de línguas, força o aprendiz a responsabilizar-se pela própria aprendizagem e progresso em relação ao investimento (NORTON, 2000) que faz na aprendizagem de uma língua estrangeira.

²⁵ De acordo com Foucault (1996), um discurso dominante é aquele que tem o poder de determinar o que é aceito ou não em uma determinada sociedade. É ele quem produz uma verdade (sendo, portanto essa verdade arbitrária), legitimando um certo campo de enunciados/verdades e marginalizando outros.

Aprender uma nova língua significa construir significados, é um processo de negociação contínua entre a identidade do sujeito em relação ao contexto social mais amplo, regido por relações assimétricas de poder (NORTON & TOOHEY, 2001). Porém, de acordo com Mastrella (2007), as “oportunidades de aprendizagem (reais e concretas) não são democraticamente disponibilizadas, mas servem para reproduzir e manter as desigualdades e exclusões que já existem” (MASTRELLA, 2007, p. 303). A sala de aula se constitui como um dos campos férteis, responsáveis pela veiculação desses discursos reguladores que excluem. Mastrella (2010) ressalta que o contexto específico de aprendizagem de línguas,

enquanto lugar habitado por identidades fragmentadas, não é espaço neutro de transação pedagógica, mas lugar de hierarquias definidas. O desafio então reside em questionar as teorias que normalizam, isto é, de antemão decidem o “normal” na sala de aula. Assim, podemos então questionar de que maneira a sala de aula abriga práticas interacionais que excluem, concedendo direito à voz apenas aos que apresentam determinados requisitos considerados aceitáveis. Cabem, aqui, por exemplo, perguntas do tipo: quem pode falar na sala de aula? Quem pode responder? A quem é dado crédito e valor? De que maneira a sala de aula estrutura as chamadas interações comunicativas, consideradas de grande importância para a aprendizagem? Quem pode delas participar? (MASTRELLA, 2010, p. 115).

As palavras de Mastrella (2010) demonstram que a sala de aula não constitui um ambiente onde as coisas acontecem de maneira natural, mas, sim, um contexto marcado por relações de poder. A autora continua argumentando que

as identidades, também não são entidades neutras, mas imbricadas constantemente em relações desiguais de poder. Isso implica, por exemplo, no fato de que determinadas identidades possuem maior acesso, maior prestígio, maior aceitação, etc., do que outras. Dessa maneira, o processo de ensino/aprendizagem de LÉs é marcado como espaço de produção identitária, ou seja, lugar onde as pessoas são constantemente identificadas (segundo os discursos circulantes que ditam verdades) como bons/maus aprendizes, que possuem ou não uma boa pronúncia, etc., sendo-lhes garantido ou negado acesso a diferentes possibilidades (MASTRELLA, 2010, p.114).

Poderíamos ainda questionar sobre o que motiva o silêncio de alguns alunos, que história de vida eles trazem consigo, como essas pessoas são vistas nas comunidades de onde são oriundas, com a finalidade de problematizar a maneira como as identidades desses alunos

são construídas dentro desse contexto escolar. Com base em que tachamos os nossos alunos como bons e/ou maus aprendizes? Estamos inovando o nosso ensino, trazendo para a sala de aula, atividades interativas que permitem àqueles alunos que falam menos, oportunidade para praticar a língua-alvo? Tiramos um tempo para conversar com os nossos alunos, escutar suas histórias de vida (seus medos, seus desejos e anseios, etc.), compreender suas lutas, seus esforços rumo à apropriação da língua alvo, apesar das dificuldades sociais enfrentadas por eles? Nós, como professores pesquisadores e reflexivos, devemos fazer o contradiscurso, fazendo que os discentes entendam o poder da linguagem e o porquê de algumas de suas limitações.

O professor precisa entender que ensinar uma língua estrangeira não é se limitar em transmitir conhecimentos linguísticos, descrevendo a língua como um sistema de signos que deve ser aprendido através de exercícios e repetições mecânicas. O aluno deve ser incentivado a produzir sentidos na língua estrangeira, através da interação em sala de aula com os seus colegas e professores, concebendo o outro (a diferença) como alguém importante na constituição e definição de sua própria identidade. Dessa forma, o aprendiz vai ser capaz de (re) significar-se na língua alvo, e, (re) significando-se, torna-se mais consciente do papel da linguagem e o poder que ela desempenha na sua formação dentro de determinado contexto social, impregnado por relações desiguais de poder.

São muitas as implicações que as novas concepções de linguagem e identidade têm trazido para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Destaquei apenas duas dentre as muitas implicações relacionadas ao redimensionamento do papel da linguagem e da identidade nesse processo. O objetivo desta seção não foi esgotar teoricamente essas questões, mas apresentá-las como forma de incitar novos desafios e pesquisas sobre o assunto, pois devemos, todos nós, professores e alunos, refletir conscientemente sobre como a linguagem

está associada a relações desiguais de poder, tendo sempre um olhar crítico para teorizações que tratam das relações humanas de maneira natural e/ou homogeneizante.

2.7.2 Identidade de classe/raça: relevância para a pedagogia de ensino de línguas

Um ponto importante que deve ser mencionado aqui se refere a como as instituições públicas de ensino lidam com a questão de classe social e raça. De acordo com Azevedo (2012), “ao frequentemente trabalhar sob um viés monocultural, a escola simplesmente ignora o caráter de construção dos discursos e das identidades sociais, orientando-se para a diluição das diferenças” (AZEVEDO, 2012, p. 55). Ou seja, as instituições de ensino não problematizam as categorias sociais de classe e raça (o porquê do privilégio de determinadas classes/raças em detrimento de outras), funcionando, assim, como instrumentos que mantêm as hierarquizações sociais. No que diz respeito ao processo de ensinar e aprender línguas, observa-se como o racismo opera ao desqualificar os corpos negros, excluindo-os do processo de aprender línguas estrangeiras. De acordo com Mastrella (2007) e Norton (2000), a língua inglesa é um capital simbólico associado à classe dominante (geralmente composta por pessoas brancas de olhos claros), de acordo com um discurso dominante que legitima tal fato.

Ferreira (2009) enfatiza que “o racismo pode ser poderoso porque ele comunica para os alunos negros que eles não têm uma posição privilegiada no ambiente da escola, nem na sociedade como um todo (...). A ênfase na cor ‘negra’/‘preta’ está frequentemente associada com aspectos pejorativos e negativos que demonstram como a negritude é construída (Ferreira, 2009, p. 07). Não obstante, embora existam leis em documentos educacionais oficiais²⁶ que tratem de questões acerca de identidades sociais de raça e diversidade étnico-racial e a importância de inserção de tais temas no currículo escolar, observamos que no

²⁶ A exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 27); Lei 10.639 de 2003 e 2005 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (BRASIL, 2003; BRASIL, 2005, p. 08). Para mais informações, consultar Ferreira (2012, p.22-23).

contexto de sala de aula esse assunto ainda não é contemplado e quando é abordado, não é problematizado criticamente (SOLÓRZANO e YOSSO, 2001; GILLBORN, 2000; FERREIRA, 2012; AZEVEDO, 2012).

De acordo com Ferreira (2012) existe ainda um abismo entre teoria e prática. Portanto, é de fundamental importância que a escola²⁷ comece realmente a trabalhar questões referentes à classe e raça de modo a formar profissionais mais capacitados e mais reflexivos que possam compreender melhor como a linguagem funciona como prática social sendo, portanto, um lugar onde identidades são construídas e reconstruídas incessantemente. É importante trazer para a sala de aula discussões sobre identidade de classe e de raça/etnia, problematizando-as, refletindo com os nossos alunos “a respeito dos tipos de discursos sobre os corpos negros que têm circulado nas salas de aula e intervir nesses discursos, tornando a escola um espaço reflexivo sobre as práticas discursivas que nos constroem” (AZEVEDO, 2012, p. 55). Assim, as instituições de ensino²⁸ estariam cumprindo o seu papel de instituição social que forma sujeitos críticos e reflexivos. Ferreira (2012) assevera que uma educação antirracista²⁹ pode ser uma estratégia imprescindível para acionar a reflexão dos sujeitos-alunos sobre como o discurso veicula “verdades” referentes à raça.

²⁷ Como professor da rede pública de ensino médio e superior, acredito que a universidade seria um instrumento social auspicioso, responsável pela produção de recursos humanos de excelência (professores reflexivos, não simplesmente aplicadores de teorias linguísticas, mas, principalmente, produtores de teorias, usando o espaço sala de aula como um lugar de investigação) para trabalharem na educação básica.

²⁸ Mais uma vez ressalto a importância das instituições de ensino superior que estariam formando sujeitos professores crítico-reflexivos que, por sua vez, atuariam no ensino fundamental e médio com uma base teórica mais consistente para discutir/problematizar temas de impacto e relevância social na atualidade. Gênero, raça, sexualidade e etnia são temas que estão sendo foco de muitas investigações científicas contemporâneas cujo escopo é a desnaturalização de paradigmas fixos, estáveis e engessados que giram em torno de tais temas.

²⁹ Uma educação antirracista (TROYNA & CARRINGTON, 1990; DEI, 2000; GILLBORN, 1995; GILROY, 1992; HALL, 1985) “refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas como o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal” (FERREIRA, 2006, p. 53). Dei (2000) nos apresenta algumas características de uma educação antirracista, a saber: o antirracismo desafia as definições do conhecimento “válido” e interroga como o conhecimento é produzido e repassado, tanto nacionalmente como globalmente; questiona a marginalização de certas vozes na sociedade, deslegitimação/desvalorização do conhecimento e experiências de subordinados/grupos minoritários; questiona o papel das instituições na sociedade (escola, casa/família, museus, local de trabalho, artes, justiça e mídia) ao reproduzirem desigualdades com relação a raça/etnia; reconhece a necessidade pedagógica para confrontar o desafio da diversidade e a diferença em responder às preocupações e aspirações das minorias (DEI, 2000, p. 34 *apud* FERREIRA, 2006, p. 54-55).

Também de acordo com Ferreira (2012, p. 26) a teoria racial crítica³⁰ “fornece uma maneira de desenvolver essa discussão”. A prática pedagógica³¹ que aborda questões referentes à raça/etnia, de acordo com essa pesquisadora, “contribui para a educação dos/as alunos/as para que eles/as possam tornar-se pensadores críticos” (FERREIRA, 2012, p. 26), sujeitos sociais que atuem no mundo social, desconstruindo paradigmas culturais e estruturais da educação que mantêm subordinação de posições de classe e raça dentro e fora da sala de aula.

³⁰ Segundo Ferreira (2006), “a teoria racial crítica é uma perspectiva que tem sido usada recentemente no campo educacional, sobretudo no contexto dos Estados Unidos, para examinar as experiências de estudantes africanos-americanos (African-American). De acordo com Delgado & Stefanic (2000, p. xvi), ‘a Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos 1970 com o trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e Alan Freeman (um branco). Os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial nos Estados Unidos’. Teoria Racial Crítica é vista como uma resposta das falhas do estudos críticos legais (Critical Legal Studies – CLS). Apesar de a teoria racial crítica ter sido usada principalmente no campo de pesquisa legal, Ladson-Billings & Tate (1995) são conhecidos por introduzi-la no campo educacional” (FERREIRA, 2006, p. 51). Ferreira (2006) afirma que desde então, muitos pesquisadores (BELL, 2003; FERREIRA, 2004; LYNN, 1999; TATE, 1997; TAYLOR, 2000, dentre outros) têm aplicado a abordagem da Teoria Racial Crítica como referencial teórico e analítico no campo da pesquisa educacional. De acordo com a pesquisadora, alguns dos elementos que formam base para o modelo da teoria social crítica são: a teoria social crítica vê o ‘racismo como endêmico’ na sociedade; critica e desafia a afirmação de “neutralidade, objetividade, o não ver cor (color-blindness) e meritocracia (LADSON-BILLINGS & TATE, 1995, p.55-56 *apud* FERREIRA, 2006, p. 52); a teoria social crítica desafia a opressão racial e o *status quo*, e, algumas vezes usa a forma de ‘contar histórias’ (storytelling), em que escritores analisam “mitos, pressuposições e sabedoria recebidos que mascaram a cultura comum sobre raça e que invariavelmente prestam serviço para fazer com que os negros *blacks* e outras minorias se sintam derrotados” (DELGADO & STEFANIC, 2000, p. xvi *apud* FERREIRA, 2006, p. 52). Ao se embasar em Ladson-Billings (1999), Ferreira (2006) assevera que “um dos princípios essenciais da teoria racial crítica é que as narrativas e “estórias” são importantes para entender suas experiências e como essas experiências podem apresentar uma confirmação ou contra-argumentar acerca de como a sociedade funciona” (FERREIRA, 2006, p. 54).

³¹ Embora essa discussão se refira à “prática pedagógica” em seu sentido geral, aplica-se, mais especificamente, neste trabalho, à pedagogia de ensino de línguas estrangeiras.

Capítulo 3

REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 Introdução

Este estudo é uma pesquisa qualitativa com foco em identidade que tem por método a história de vida ou o método autobiográfico. A análise dos dados é de caráter interpretativista. Neste capítulo apresento a abordagem metodológica que fundamenta esta pesquisa e justifico o motivo da escolha dessa abordagem com a finalidade de responder às seguintes perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação:

- Que sentido esses alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas à aprendizagem de inglês?
- Como a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, contribui para a formação da identidade do aprendiz de classe menos favorecida?
- Quais os possíveis efeitos das identidades construídas para o próprio processo de aprendizagem e para a vida social desses sujeitos?

Este capítulo está dividido em 03 partes: na primeira parte, discorro sobre abordagem qualitativa de pesquisa com os fundamentos metodológicos da história de vida ou do método autobiográfico. Na segunda parte apresento o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta dos registros e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Na terceira e última parte apresento o método que guia a análise e discussão dos dados: o método interpretativista.

3.2 O homem e a sua constante busca em tentar entender o mundo natural e social

Desde os primórdios da história, o homem tem tentado entender e dominar a natureza. Para facilitar a sua sobrevivência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de desenvolver determinados saberes. Estes saberes eram adquiridos através de experiências e de observações pessoais, cujo objetivo era conhecer o funcionamento de determinados elementos da natureza para, a partir daí, interpretá-los, tentar controlá-los e dominá-los.

Este tipo de conhecimento baseado na intuição, na tradição e no senso comum se tornou muito frágil; logo, era necessário e urgente dispor de um conhecimento mais confiável e embasado em métodos bem elaborados que dariam certo rigor científico e autoridade na busca do saber.

A maneira de construir conhecimento foi evoluindo e, com o passar do tempo, surgiram vários métodos de pesquisa, todos objetivando se apropriar dos elementos do mundo de maneira mais inteligível, ou seja, tornar as coisas do mundo mais compreensíveis. Laville & Dionne (1999) afirmam que, a partir do século XIX, a ciência triunfa, “pois o saber não repousa mais na especulação, ou seja, no simples exercício do pensamento, baseia-se igualmente na observação, experimentação e mensuração, fundamentos do método científico em sua forma experimental” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.23). Era necessário, então, não apenas encontrar uma explicação geral do fenômeno estudado, mas definir o princípio que fundamenta essa explicação geral (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 24).

Durante o século XIX, o homem se afirmou em suas descobertas científicas através do método positivista em ciências naturais e humanas. Mas entre os pesquisadores, começaram a surgir várias dúvidas e questionamentos sobre a eficácia desse método experimental ao estudar o homem como ser social. A eficiência desse método em entender, compreender, e,

possivelmente interpretar problemas que surgiam nas ciências humanas foi colocada em xeque. Depois de muita reflexão e muitos estudos, chegou-se à conclusão de que estas duas ciências (natural e humana) tratam de objetos de estudo diferentes: o método positivista não seria o mais adequado para ser usado em ciências sociais em função da complexidade dos fenômenos humanos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 31-32).

Sobre pesquisa social, Laville & Dionne (1999) enfatizam que

o ser humano é ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir. Dois corpos químicos submetidos à experimentação reagirão conforme sua natureza que é previsível. Os seres humanos também reagirão conforme sua natureza, que, esta, não é previsível, pelo menos não tanto e nem da mesma maneira (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 33).

Nas ciências sociais o objeto de estudo são seres humanos e não pode ser comparado como coisas uma vez que é dinâmico e imprevisível, pois pensa, age e reage: são atores sociais. As imensas transformações social, cultural e política no mundo contemporâneo, consequência da transição moderna para a pós-moderna (BAUMAN, 1999, 2001; HALL, 2006; SANTOS, 1995; ROBINS, 1991) exigiu que houvesse também uma transição nos moldes de fazer ciência.

A maneira de fazer pesquisa nas ciências humanas tinha que ser redimensionalizada. Dessa forma, o modelo positivista foi perdendo espaço nas ciências sociais e dando lugar a uma nova forma de pesquisa que contemplasse com maior precisão as transformações da sociedade contemporânea, sendo necessário, portanto, um método que fosse capaz de detectar o problema (social, político e/ou cultural), interpretá-lo e compreendê-lo com a finalidade de tentar apresentar alternativas para o entendimento do mundo moderno. As seções, a seguir, explicitarão o tipo de abordagem de pesquisa e método que serão adotados neste trabalho, a saber: a abordagem qualitativa com fundamentos metodológicos da história de vida.

3.3 História de vida: uma abordagem qualitativa de pesquisa

As investigações científicas atuais não têm por objetivo compreender as regularidades e as estabilidades, mas sim “as evoluções, as crises e as instabilidades, a gênese e as mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais” (BUENO, 2002, p. 14). Fazer ciência dentro dos moldes qualitativos implica entender e compreender a realidade social como algo dinâmico, múltiplo, que é socialmente e constantemente construído e não como uma realidade fixa, única, imutável, que pode ser examinada ou medida de forma experimental.

A história de vida faz parte da abordagem qualitativa de pesquisa. Essa abordagem surgiu com o intuito de tentar entender a natureza socialmente construída da realidade e buscar soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como esta experiência adquire significado (DENZIN & LINCOLN 2006, p. 23). O método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer mediação entre a história individual e a história social já que as teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais nem sempre dão conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana (BUENO, 2002, p. 17).

Ferrarotti (1991) sinaliza que é necessário “conectar biografias individuais com as características globais de uma situação histórica precisa, datada e concreta” (FERRAROTTI, 1991, p. 171). Tendo em vista que as pesquisas qualitativas objetivam compreender o sujeito e a sua relação com o mundo social, é imprescindível que o pesquisador disponha de um método eficiente, capaz de entender e interpretar esse indivíduo situado em um contexto social. Apresento, na seção seguinte, os fundamentos metodológicos dessa pesquisa, a saber: o método autobiográfico e/ou história de vida.

3.3.1 O método autobiográfico: um caminho rumo à compreensão do sujeito social

Esta seção tem por objetivo apresentar respostas para as seguintes questões: Quem são os participantes dessa pesquisa? De onde eles vêm? De que forma podemos entender o contexto de onde esses sujeitos emergem? Por que o método autobiográfico seria a melhor opção para entendimento desses indivíduos? A última questão justifica o porquê da utilização da abordagem metodológica autobiográfica nesta pesquisa.

O objeto de estudo desta pesquisa são sujeitos reais e concretos, vinculados a um contexto social, regido por normas culturais. A linguagem opera como uma ponte entre esses aprendizes e o contexto social, ou seja, através da linguagem, eles absorvem uma cultura (crenças, valores, opiniões, atitudes, desejos, etc.), construindo, dessa forma, ao longo dos anos, a sua identidade. O contexto dentro do qual o sujeito constrói a sua identidade é um lugar regido por relações assimétricas de poder e ideologia. Logo, entendemos que o processo de construção identitária não se dá de forma pacífica ou de maneira natural, mas sim, através de conflitos, de desejos interiores: uma constante negociação entre um indivíduo e o meio social onde a linguagem opera de maneira crucial.

Como podemos entender esse contexto social do qual fazem parte os participantes desta pesquisa? O método autobiográfico se faz eficiente para obtermos uma resposta plausível a essa questão. Tendo em mente que os espaços sociais são regulamentados por relações de poder e que o poder opera em instituições “tais como família, escola, religião, etc.” (FOUCAULT, 1977), podemos identificar nos sujeitos, individualmente, por meio de suas narrativas, traços e marcas da operação do poder que regula e estrutura um contexto macro social (em relação a esses indivíduos especificamente). Dessa forma, pela análise individual das narrativas dos participantes dessa pesquisa (sujeitos pertencentes à classe social menos favorecida), chegamos a uma melhor compreensão de seu contexto. Concordo com Ferrarotti (1991), quando o autor argumenta que para entendermos a relação entre indivíduo e sociedade é necessário

começar pelas perspectivas dos indivíduos que, por sua vez, as sintetizam horizontalmente (o seu contexto social imediato, o contexto do seu contexto, etc.) e verticalmente (a sucessão cronológica do seu impacto nas diferentes regiões de mediação: a família, o grupo de pares das crianças e companheiros de escola, etc.). Devemos, sobretudo, identificar as regiões mais importantes, estas regiões que servem como articulações giratórias entre as estruturas e os indivíduos, os campos sociais nos quais a práxis dos homens auto-objectivada e o esforço universalizante do sistema social se encontram e se confrontam de modo mais directo (FERRAROTTI, 1991, p. 174, grifo do autor).

São os pequenos grupos, denominados por esse autor de grupos primários (famílias, grupos de pares, colegas de emprego, vizinhos, parceiros de escola ou os amigos, etc.) que “participam ao mesmo tempo na dimensão psicológica dos membros que os constituem, e na dimensão estrutural do sistema social” (FERRAROTTI, 1991, p. 174). Não quero dizer categoricamente que todos os indivíduos que pertencem àquele contexto social (classe social menos favorecida) pensam de maneira única e de forma homogênea. O que quero realmente mostrar é que, através do método autobiográfico, podemos vislumbrar como a sociedade (dos participantes desta pesquisa) é estruturada e como o poder opera em cada indivíduo, forçando-o à homogeneização e à aceitação do *status quo* operante dentro daquele contexto social específico.

São sujeitos cheios de desejos, crenças, ambições, ambivalentes, cambiantes, situados em um contexto social regido por relações assimétricas de poder que este estudo tenta compreender por meio do método autobiográfico. Segundo Nóvoa (1995), “a nova atenção concedida às abordagens (auto) biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo (...). Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1995, p. 18 grifo do autor). Dominicé (2006, p. 354) argumenta que “em época de crise, um trabalho de reconfiguração biográfica se tornou imperativo”. Bueno (2002) salienta que a construção identitária “passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações

teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (BUENO, 2002, p. 13) de transformações metodológicas.

Então, o que é e em que consiste o método autobiográfico? Finger (1988, p. 84) enfatiza que o método autobiográfico é um procedimento que dá ao pesquisador a oportunidade de desenvolver “uma compreensão que desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”. Bolívar (2002, p. 111) enfatiza que “narrar a história de vida é uma auto interpretação do que somos, uma encenação através da narração”. De acordo com esses autores, ao narrar a própria história, o indivíduo entra em um processo de autorreflexão sobre suas experiências sociais históricas, como essas experiências têm colaborado para a sua construção identitária. Os sujeitos ressignificam o presente, pois ao contar a sua história, eles refletem e interpretam suas experiências, ou seja, a autoconsciência é acionada para produzir a sua formação. Eles passam a entender melhor a si mesmos e, ao mesmo tempo, procuram possibilidades de emancipação intelectual e social ao problematizar o que lhes é familiar e natural, criticando, buscando alternativas e abertura para mudanças (MASTRELLA, 2007, p. 119). A vida é um processo de formação e a autobiografia, além de descrever a trajetória de vida do sujeito, “é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente” (BOLÍVAR, 2002, p.176). Através do método autobiográfico, procura-se compreender a personalidade, atitude, comportamento, crenças e desejos dos pesquisados e como esses sujeitos constroem e compreendem a realidade social a sua volta.

A última questão que esta seção contempla se refere ao porquê do uso da abordagem autobiográfica. Ao narrar as suas experiências como aprendizes de línguas, suas lutas para se apropriarem desse capital simbólico (inglês), os participantes desta pesquisa usam a linguagem. Foram notórias as expressões de medo, contentamento, tristezas, alegrias, triunfos que apareciam nas faces dos sujeitos enquanto narravam a suas aventuras e desventuras com a

língua inglesa. Eles estavam registrando “sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje” (DELGADO, 2006, p.18). De acordo com Nóvoa (1995) “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 16). Ao relatar as suas experiências, os aprendizes de línguas não estavam apenas usando a linguagem para transmitir algo: eles estavam rememorando um passado que lhes propiciava uma compreensão de si mesmos no tempo presente, ou seja, ao narrar, eles estavam reconstruindo e redefinindo, através da linguagem, as suas identidades. Dessa forma, o método biográfico utilizado neste estudo se mostra apropriado à teoria que subjaz a esta pesquisa em dois pontos: o primeiro se refere à língua como constitutiva da realidade social, pois ao falar estamos construindo e não apenas transmitindo algo; e o segundo refere-se à identidade como construção, portanto múltipla, híbrida, cambiante e nunca como algo fixo, predeterminado e acabado.

O referencial teórico deste trabalho justifica o porquê da escolha do método história de vida, uma vez que esta pesquisa pretende investigar como a aprendizagem de inglês contribui para a formação da identidade do aprendiz de classe social menos favorecida. O sujeito que constrói relação com a língua inglesa é um sujeito híbrido “uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado para uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23).

Por último, gostaria de fazer uma pequena menção à questão da lembrança. Delgado (2006) enfatiza que passado e presente estão intrinsicamente interligados no processo de rememoração onde “múltiplas variáveis temporais, topográficas, individuais, coletivas dialogam entre si” (DELGADO, 2006, p.16). Nós só lembramos porque o contexto nos lança constantemente novos desafios e cada novo desafio ativa a nossa capacidade de experiências

passadas, fazendo-nos recorrer a elas para ressignificar as situações conflituosas presentes. Exteriorizamos o nosso pensamento através da linguagem e, mais uma vez, é importante ressaltar o seu poder. Sobre esse assunto, Mastrella (2007) comenta que “a linguagem não simplesmente *descreve* as lembranças, mas as *constitui*; o sujeito não apenas *expressa* as lembranças, mas as *elabora*, as *constrói*; não apenas *veicula* sentimentos, idéias, emoções, sonhos, mas através dela *cria*, *organiza*, *dá sentido* às suas experiências (MASTRELLA, 2007, p. 121, grifo da autora). Faço minhas as palavras de Mastrella (2007), pois acredito também no caráter performativo da linguagem (AUSTIN, 1990, 1995; BUTLER, 1997), como já apresentado anteriormente. Diante do exposto até agora, pergunto: Qual método seria mais apropriado para produzir e permitir a coleta das lembranças dos aprendizes de línguas, senão o método autobiográfico?

3.3.2 A relação entre o pesquisador e pesquisados sob o enfoque qualitativo

Um ponto muito importante sob o ponto de vista qualitativo diz respeito à relação que deve existir entre o pesquisador e os participantes de pesquisa durante o processo de coleta dos registros. O ponto mais desafiador para o investigador é fazer que o ambiente (no caso desta pesquisa, os momentos de discussão em grupo) seja um lugar prazeroso onde os narradores estejam psicologicamente estáveis e sintam-se motivados a falar de suas experiências, já que contexto social, aspectos afetivos e cognitivos estão intrinsicamente interligados (NORTON, 2000; PAVLENKO, 2004). É necessário de acordo com Mastrella (2007) que haja entre pesquisador e participantes uma “aproximação e confiança, condições para abertura à narrativa de uma trajetória de vida e de relatos de experiência” já que o processo de narrar trata-se de “uma relação face a face, de escuta, cuidado, respeito e sensibilidade” (MASTRELLA, 2007, p. 122). Concordo com a autora, pois para haver

“abertura à narrativa de uma trajetória de vida” é necessário que ambas as partes (pesquisador e pesquisado) se conheçam e se respeitem mutuamente sob o clima agradável que segue um “estilo não diretivo de conversa³²” (FLICK, 2004, p. 90). Dominicé (2006) salienta que “o pensar a vida é acompanhado por um ‘sistema de significação’ (*meaning structure*) que incide sobre as decisões e as escolhas” (DOMINICÉ, 2006, p. 355, grifo do autor). Entendo que o ‘sistema de significação’ do qual fala o autor refere-se às memórias mais significativas que pertencem somente ao narrador. Bueno (2002) afirma que todo narrador narra a sua biografia (e isso inclui, muitas vezes, as memórias mais recônditas) a alguém (sob um clima favorável que inspire confiança). Esse alguém pode até mesmo partir do mundo imaginário, a exemplo, um diário íntimo. Além do mais, as narrativas são “a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p. 20).

Neste estudo, as narrativas foram colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas e momentos de discussões em grupo (MDG) onde o pesquisador, juntamente com os participantes da pesquisa, compartilhou das histórias de vida dos pesquisados: suas alegrias, tensões, ansiedades, etc. Dessa forma, o pesquisador se tornou coautor dos relatos narrados, pois muitos desses relatos surgiam sob o olhar questionador e meticoloso do investigador conforme as histórias de vida eram narradas.

Outro motivo que faz que o pesquisador seja narrador e autor, juntamente aos participantes (e que faz jus a este trabalho) é apresentado por Mastrella (2007). De acordo com essa investigadora é o pesquisador que “estetiza e estiliza na linguagem escrita a narrativa oral, o processo de estudo, de escuta, de investigação e diálogo que brotam a partir dos relatos e situações nos vários encontros de pesquisa” (MASTRELLA, 2007, p.122). No que diz respeito aos relatos narrados, optei por manter as transcrições dos relatos das

³² Nessa técnica, o entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar o entrevistado, o que permite conduzir uma investigação sem que se conheça previamente o nível de informação dos entrevistados sobre determinado problema.

personagens de forma integral, porém fiz algumas junções de falas que foram narradas em momentos distintos, mas que se complementam para objetivar uma melhor compreensão dos registros no momento da análise. De fato, é necessário que exista uma boa relação entre pesquisador e pesquisado para o bom andamento da pesquisa. Mas, qual seria a postura do pesquisador frente ao seu objeto de estudo? Como a ética deve orientar o pesquisador em suas práticas investigativas? O tópico seguinte aborda essas questões.

3.3.3 A questão ética da pesquisa qualitativa

Muitas pesquisas qualitativas têm um caráter ético para com o social, para com as pessoas reais, principalmente para com aqueles sujeitos marginalizados do ponto de vista identitário de classe social. Toda pesquisa qualitativa no âmbito aplicado é um importante mediador de transformações sociais, pois através do entendimento e compreensão dos problemas concretos, vivenciados e enfrentados por esses sujeitos, os pesquisadores redescrevem a vida social, apresentando alternativas para o entendimento da sociedade (ROCHA, 2008, p. 13). Esta pesquisa tem como objeto de estudo sujeitos provenientes de classes sociais menos favorecidas, aqueles que lutam à procura de um lugar mais digno dentro da sociedade regulamentada por relações assimétricas de poder. Sobre o papel desses sujeitos nesta pesquisa, Schüklenk (2005) afirma que

não são apenas meio para os resultados da pesquisa, mas são fins em si mesmos. Depois de terem sido voluntariamente informados e esclarecidos, a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental de um processo (SCHÜKLENK, 2005, p. 36).

Dessa forma, constrói-se a ética. É importante fazer pesquisa levando em conta o interesse do pesquisado, tratando-o como alguém que traz consigo uma história de vida que precisa ser interpretada, compreendida e respeitada. Mais do que isso, precisamos, como

pesquisadores críticos reflexivos, não apenas demonstrar respeito e compreensão ingênuos à história de vida desses sujeitos. Precisamos, de fato, mostrar a essas pessoas que existem alternativas e possibilidades para o seu crescimento pessoal, social e profissional, fazendo com que esses sujeitos desenvolvam sua capacidade crítico-reflexiva. Schüklenk (2005) enfatiza que os princípios éticos “estariam intrinsecamente ligados às escolhas éticas feitas por pessoas competentes, à nossa obrigação de ajudar outra pessoa, à ideia de não causar dano à outra pessoa e, finalmente, pressupõe que os riscos e os benefícios de uma pesquisa sejam levados em conta para que uma ação seja considerada justa e correta” (SCHÜKLENK, 2005, p. 35). Esses valores éticos são importantíssimos na fundamentação de práticas investigativas que procuram alternativas para mudança social.

Devemos reconhecer o papel dessas pessoas como participantes nas pesquisas: “de condição de sujeitos passivos passam a ser vistos como agentes ativos” (SCHÜKLENK, 2005, p.33). Este trabalho busca fazer jus ao seu caráter ético, pois entende a ética como um valor vinculado a um contexto histórico que é habitado por pessoas reais em suas interações sociais também históricas. Tendo até aqui discutido sobre questões relacionadas à abordagem qualitativa, apresento, nas seções seguintes, os participantes de pesquisa bem como o instrumento de coleta dos registros.

3.4 Sobre os participantes, instrumentos de coleta de registros e o local da pesquisa

Nesta seção e subseções seguintes, apresento os participantes desta pesquisa, os instrumentos de coleta de registros e o local da pesquisa.

3.4.1 Sobre os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa três estudantes de inglês: Matheus, Jorge e Maria (nomes fictícios com o propósito de lhes preservar as respectivas identidades). Todos são recém-graduados em Letras Inglês e Literaturas e já concluíram o curso de extensão em língua inglesa, o Núcleo de Estudos Canadenses-NEC³³ da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. São professores de inglês e ministram aulas na rede pública de ensino na Educação Fundamental e Média como professores recém-contratados. A faixa etária desses alunos-professores varia entre 23 e 24 anos. No quadro abaixo, apresento algumas informações adicionais pessoais e profissionais desses participantes.

Nome	Curso/Formação Superior	Idade	Posição profissional
Maria	Letras/Inglês e Literaturas Completo	24	Professora de inglês (recém-contratada há 02 anos). Ensino público fundamental da rede municipal de ensino
Jorge	Letras/Inglês e Literaturas Completo	23	Professor de inglês (recém-contratado há 02 anos). Ensino público médio da rede estadual de ensino
Matheus	Letras/Inglês e Literaturas Completo	23	Professor de inglês (recém-contratado há 01 ano). Ensino público fundamental da rede municipal de ensino

A escolha desses sujeitos se justifica pelo fato de eles atenderem a dois critérios imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo: possuem um bom domínio de inglês e pertencem a uma classe social menos favorecida³⁴. Não se pretende aqui quantificar dados em busca de verdades, mas sim, compreender e interpretar a história de vida idiossincrática desses sujeitos no que diz respeito a como a aprendizagem de inglês tem colaborado para a

³³ Para informações sobre o NEC, favor consultar a página 16, na introdução deste trabalho.

³⁴ Os próprios participantes se autodeclararam e, portanto, se reconhecem como sendo pertencentes a uma classe social menos favorecida, apresentando como base as suas histórias de vida, relatadas nesta pesquisa. De acordo com Sen (2001), o recebimento mensal de um indivíduo e/ou família que não atenda às necessidades vitais básicas (principalmente no que diz respeito à alimentação/educação) é um indicativo para que aquele sujeito/família se enquadre no perfil de pertencente a classes sociais menos favorecidas.

construção de suas identidades e os possíveis efeitos das identidades construídas para a vida social desses sujeitos. Depois de justificar a escolha dos participantes, discorro, na seção seguinte, sobre como se deu a coleta dos registros.

3.4.2 Sobre o processo de coleta dos registros

As narrativas e/ou os relatos autobiográficos fornecem ao pesquisador a possibilidade de entender a trajetória de vida dos entrevistados, ou seja, o investigador passa a entender como o sujeito construiu e tem construído a sua relação com o mundo social (FERRAROTTI, 1988; DELGADO, 2006). Os instrumentos que foram usados para a coleta dos relatos autobiográficos, neste estudo, foram três: narrativas, entrevistas semiestruturadas e momentos de discussão em grupo (MDG). As seções e subseções seguintes abordarão essas questões.

3.4.2.1 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas são um instrumento eficaz para abstrair dos participantes informações precípuas que são analisadas detalhadamente à luz da teoria que guia a concepção de realidade social do pesquisador. As técnicas de entrevistas semiestruturadas são cabíveis a esta pesquisa devido a sua elasticidade quanto à duração, o que permite uma cobertura mais profunda sobre alguns assuntos específicos que podem não ser contemplados em outros instrumentos de coleta de registros (FLICK, 2004). Esse instrumento permite também que haja certo número de perguntas pré-elaboradas, com finalidade de direcionar a narração dos participantes aos objetivos propostos, caso o pesquisador observe que o narrador esteja fugindo muito ao tema proposto. Nesta pesquisa,

muitos dos meus questionamentos (entrevista semiestruturada) surgiam espontaneamente na medida em que os participantes iam narrando as suas experiências.

3.4.2.2 Momentos de discussão de grupo (MDG)

Os momentos de discussão de grupo (MDG) foram essenciais para a coleta dos relatos autobiográficos. Para cada momento de discussão foi proposto um texto teórico relacionado a questões sobre identidade e ensino/aprendizagem de línguas. Os alunos faziam uma leitura dos textos, anteriormente aos encontros, e refletiam sobre o conteúdo teórico fazendo ponte entre o que leram e questões relacionadas ao seu processo de aprendizagem de línguas. Cada momento foi dividido em duas partes: a primeira era reservada à discussão dos textos teóricos e a segunda parte era reservada à narração das histórias de acordo com o tópico teórico proposto. Sobre a eficiência dos MDG, Mastrella (2007), com base em Auerbach (1992), enfatiza que

a experiência dos grupos de discussão é uma forma de explorar a construção da identidade e também de falar sobre o que significa ser aluno ou professor em uma determinada sala de aula. Essas discussões podem ressaltar o processo de recriação das experiências, o que possibilita compreensão e reflexão sobre as mesmas. Voltar aos temas levantados [neste caso, os textos teóricos] pode ajudar os alunos a rever suas ideias e também a perceber formas de mudanças nessas ideias que possivelmente tenham ocorrido (MASTRELLA, 2007, p. 127).

A escolha dos MDG como instrumento de coleta dos registros se justifica pelo objetivo desta pesquisa que é justamente compreender como a aprendizagem de inglês influencia a formação das identidades dos aprendizes de línguas.

Ao todo tivemos cinco encontros. O primeiro aconteceu no dia vinte e sete de março de 2012, à noite. Esse encontro foi breve, teve duração de 50 minutos apenas. Naquele momento entreguei todos os textos teóricos que seriam discutidos em cada MDG bem como os seus respectivos objetivos. Apresentei o meu projeto de pesquisa, frisei a importância da contribuição dos participantes na investigação, o compromisso de estarem sempre presentes a

cada encontro e a importância da leitura dos textos, com antecedência. Falei também sobre o retorno teórico que eles receberiam pela participação. Com o objetivo de estarem presentes em todos os MDG devido à dinamicidade e imprevisibilidade da vida nos dias atuais, Matheus sinalizou que seria importante marcar o encontro posterior a partir do anterior. A sugestão foi aceita em unanimidade. Depois de ter apresentado todos esses pontos importantes, pedi a anuência dos participantes por meio de um TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA EM PESQUISA, documento que foi assinado e datado por eles. No documento, busco adotar uma postura ética, comprometendo-me a não divulgar as gravações para exposição pública de qualquer natureza, a não divulgar o nome real dos participantes, dentre outras informações importantes relacionadas à ética em fazer pesquisa. Esse documento se encontra na parte dos anexos.

O segundo MDG foi realizado no dia 04/04/2012, no turno vespertino. Teve a duração de uma (01) hora e quarenta e cinco (45) minutos. O texto problematizador do encontro (vale ressaltar mais uma vez que era esperado que todos os alunos já tivessem lido os textos problematizadores) é intitulado: Ilusão, aquisição ou participação³⁵. Esse encontro teve por objetivo travar uma discussão sobre o que os alunos-professores pensam sobre ensino e aprendizagem de línguas, qual o papel do professor, do aluno, da sociedade e do Estado nesse processo. Naquele MDG, os participantes fizeram uma ponte reflexiva entre o texto e suas aprendizagens de inglês (seus comportamentos em sala de aula e fora dela) e como eles se veem hoje como professores de inglês (suas atitudes, crenças e comportamentos em sala de aula).

³⁵ Nesse texto, Vera Menezes de Oliveira e Paiva apresenta e discute alguns problemas de ordem política e social que muitos alunos e professores de línguas de escolas da rede estadual pública de ensino enfrentam em relação a ensinar e aprender uma língua estrangeira. Dentre os muitos desafios, a autora destaca a questão da carga horária reduzida e o preconceito sofrido pela escola pública “presente até nos parâmetros curriculares nacionais pra o ensino fundamental (...). A visão determinista do documento, no que diz respeito ao uso comunicativo de uma LE exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês” (PAIVA, 2011, p. 35). Para leitura na íntegra, consultar bibliografia: PAIVA, V.L.M.O. **Ilusão, aquisição ou participação**. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

O terceiro MDG foi realizado no dia 14/04/2012, no turno matutino. Teve a duração de duas (2) horas e trinta (30) minutos aproximadamente. O texto problematizador daquele encontro é intitulado: Língua estrangeira e autoestima³⁶. O encontro teve por objetivo travar uma discussão sobre conceito de linguagem, identidade, autoestima e aprendizagem de línguas. Foi uma ocasião muito profícua onde os alunos-professores e eu refletimos sobre como as identidades são construídas em sala de aula; que a sala de aula não é um ambiente neutro, mas um lugar regido por relações assimétricas de poder. Naquele encontro, discutimos também o porquê do silêncio de alguns alunos nas aulas de línguas e como as identidades construídas fora do contexto escolar influenciam na construção de identidades dentro da sala de aula. Após a discussão teórica entre mim e os participantes, foi dada a palavra aos alunos-professores para que eles pudessem narrar sobre como se deu a sua aprendizagem de inglês em contextos formais de ensino (Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Núcleo de Estudos Canadenses - NEC, especialmente), focando em aspectos tais como: metodologia e atividades (voltadas ou não para desenvolver a autoestima e autonomia do alunado dentro e fora do contexto escolar).

O quarto MDG foi realizado no dia 21/04/2012, no turno matutino. Teve a duração de uma (1) hora e (50) minutos aproximadamente. O texto problematizador do encontro é intitulado: Alunos à margem das aulas de Inglês: por uma prática inclusiva³⁷. O encontro teve por objetivo discutir questões de metodologia. Os alunos-professores e eu refletimos sobre

³⁶ Nesse texto, Rajagopalan discute o conceito positivista de linguagem que tem influenciado os vários métodos de ensino de línguas (a exemplo, a revolução Chomskyana na linguística com o mito do falante nativo perfeito) e o efeito que essa concepção de linguagem tem trazido sobre as identidades de alunos de línguas estrangeiras. De acordo com esse autor, a LE passa então a ser entendida como língua superior à materna, levando o aluno a se sentir envergonhado de sua própria condição linguística, com baixa autoestima e um complexo de inferioridade. Para mais informação, consultar as referências bibliográficas no final desta investigação no livro **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética, de autoria do próprio autor, páginas de números 65-70.

³⁷ Nesse texto, as autoras Assis-Peterson e Silva discutem quais abordagens metodológicas poderiam auxiliar o professor de inglês a promover a inclusão de alunos com dificuldades de interação, promovendo, dessa forma, a inclusão e interação social desses alunos que ficam à margem de quase tudo que acontece na sala de aula de LE. Para leitura na íntegra, consultar bibliografia: ASSIS-PETERSON, A. A & SILVA, E.M.N. **Alunos à margem das aulas de inglês**: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D.C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 93-103.

quais práticas docentes seriam eficientes para promover a inclusão de alunos que se encontram à margem das aulas de inglês (aqueles alunos que são silenciados dentro do contexto escolar). Todos os participantes e eu sinalizamos a importância da competência teórica que orientaria a prática do professor de línguas. Este encontro foi uma continuação do anterior e os alunos-professores narraram as suas experiências no que diz respeito especificamente à relação aluno-aluno e aluno-professor dentro da sala de aula de línguas (Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Núcleo de Estudos Canadenses – NEC) e como essa relação influenciou a aprendizagem de inglês desses sujeitos.

O quinto e último MDG foi realizado no dia 26/04/2012, no turno noturno. Teve a duração de duas (2) horas aproximadamente. O texto problematizador é intitulado: *Biography, identity and language learning*³⁸. Naquele último encontro não tivemos um momento de discussão teórica como nos encontros anteriores. Baseado no texto de Norton (2000), os participantes narraram como e sob quais circunstâncias houve a aprendizagem de inglês, focando principalmente em algumas situações que marcaram este processo tais como facilidade/dificuldade na aprendizagem. Sobre questões relacionadas à dificuldade (ansiedade, nervosismo, medo de falar a língua em algum contexto, marginalização, dentre outros aspectos), os alunos discorreram sobre como se deu (ou como está sendo) a superação desses problemas sociais, ao procurar formas de se apropriarem da língua inglesa através da interação com outros falantes da língua alvo: nativos ou não. Foi um momento que propiciou aos participantes desta investigação uma reflexão mais crítica sobre como se deu a experiência desses sujeitos em relação à apropriação da língua inglesa. Foram abordadas algumas questões já discutidas e narradas anteriormente com o intuito de tentar remontar uma

³⁸ Texto de autoria da pesquisadora Bonny Norton. Nesse texto, a pesquisadora analisa as narrativas de quatro aprendizes de línguas de nomes fictícios (Eva, Mai, Katarina e Martina), imigrantes no Canadá, em relação à aprendizagem de inglês. As participantes narram várias dificuldades sociais (problemas financeiros, ansiedade, sonhos, frustrações, dentre outros), enfrentadas por elas, para serem reconhecidas pelos nativos como falantes legítimas de inglês (BOURDIEU, 1994) naquele país. Para leitura na íntegra, consultar bibliografia de Norton, B. que consta no final desta investigação.

trajetória cronológica dos acontecimentos que fizeram parte da experiência dos participantes com a língua-alvo. Na tabela abaixo, apresento uma síntese do que foi escrito nesta subseção, para uma melhor visualização:

Data	Ação desenvolvida/Texto discutido	Duração do encontro	Participantes presentes
27/03/2012	Entrega do material a ser discutidos nos encontros posteriores	50 minutos	03
04/04/2012	PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.	1h: 45min	03
14/04/2012	RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. In: RAJAGOPALAN, K. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2004.	2h: 30min	03
21/04/2012	ASSIS-PETERSON, A. A & SILVA, E.M.N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D.C. (org.). Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 93-103.	1h: 50min	03
26/04/2012	NORTON, B. Biography, Identity and language learning. In: NORTON, B. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow, England: Pearson Education, 2000.	2h	03

3.4.3 Sobre o local da coleta das narrativas

Os momentos de discussão de grupo (MDG) foram realizados em uma das salas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI³⁹, em Caetité-BA. O local foi apropriado porque era ponto de encontro dos alunos, visto que eles ainda tinham vínculo com a instituição. Por isso foi sugerido que os nossos encontros acontecessem no mesmo dia em que esses alunos estivessem presentes na instituição de ensino superior.

3.5 Sobre a organização dos relatos autobiográficos

As narrativas foram coletadas por meio de gravação em áudio e transcritas integralmente, de acordo com os momentos de discussão em grupo (MDG), em um primeiro momento. Em um segundo momento, depois da leitura cuidadosa dos registros, observei que vários relatos se complementavam conforme a narração dos participantes durante os cinco (05) encontros dos MDG. Como os participantes de minha pesquisa são alunos-professores que detêm certa base de conhecimento teórico sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas e aprimorada pelas leituras teóricas na primeira parte dos MDG, encontramos em suas narrativas, de acordo com os tópicos teóricos que embasam os

³⁹ O Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI localiza-se no município de Caetité, a 757 km de distância da capital do Estado. Além dos seis cursos de Licenciatura de oferta contínua (Letras habilitação Português e Literaturas, Inglês e Literaturas, Geografia, História, Matemática e Ciências Biológicas) o Departamento oferece ainda, em vários municípios da região, outros Cursos de Licenciatura integrantes dos Programas Especiais. Através deles, o Campus VI assume com responsabilidade e comprometimento social a missão de formar profissionais do magistério para a docência do Ensino Fundamental e Médio. Nas Unidades Escolares da rede pública municipal e estadual de Caetité, municípios da região bem como de outros Estados (a exemplo Minas Gerais) constata-se a concretização dos objetivos-fins da instituição, pois é possível observar profissionais em atividade diplomados por este Departamento naquelas localidades. Os Cursos dos Programas Especiais são de graduação intensiva e no Campus VI da UNEB já foram ofertados Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, dentre outros, integrantes do Programa Rede UNEB 2000 e do Programa de Formação para Professores da Educação Básica do Estado da Bahia – PROESP. O Programa de Formação para Professores de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal – PROLIN e o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Plataforma Freire – PARFOR também foram ministrados no Campus VI da UNEB. Como um dos primeiros departamentos da Universidade do Estado da Bahia no interior do Estado, o Campus VI consolidou-se como polo de formação de professores, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento social de toda região.

encontros, as respectivas visões dos participantes sobre o assunto tratado, emaranhado em suas experiências como aprendizes de línguas. Os participantes tentam reconstruir essas experiências de forma cronológica, objetivando mostrar como têm construído a sua relação e vivência com a língua inglesa.

Vale ressaltar que foram selecionadas e organizadas por mim aquelas experiências que contemplavam o objetivo deste estudo. Os relatos foram enumerados por números cardinais, seguido da letra inicial do nome de cada participante da seguinte forma: para Maria (relato Ma1, Ma2,...), para Matheus (relato M1, M2,...) e para Jorge (relato J1, J2,...).

3.6 Sobre o caráter interpretativista do método para análise dos dados

Como já foi citado em várias seções desta pesquisa, o sujeito social, objeto de estudo das investigações qualitativas, é um indivíduo constituído na e pela linguagem. Através da linguagem o sujeito atribui sentido a si mesmo, aos outros e ao contexto social onde vive. Para compreendê-lo, é importante escutar a voz desses sujeitos, fazer que eles narrem as suas experiências vividas. Mais do que isso, é importante que o pesquisador tenha uma base epistemológica que o guie na hora da interpretação das narrativas coletadas. Este estudo baseia-se no pressuposto epistemológico que concebe linguagem como construtora da realidade social e das identidades de sujeitos históricos, vinculados a um contexto social, regido por relações assimétricas de poder (MOITA LOPES, 1994; MASTRELLA, 2007; NORTON, 2000; PAVLENKO, 2004).

O método interpretativista (ERICKSON, 1991; MOITA LOPES, 1994; MOREIRA, 2002; SCHWANDT, 2006) é apropriado a esta pesquisa pelo fato de tentar entender o sujeito social na sua dinamicidade e complexidade em confronto com a aprendizagem de uma estrangeira. Moita Lopes (1994) afirma que a especificidade do mundo social se dá pelo “fato

de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). A realidade do mundo social é construída pelos sujeitos ao fazer uso da língua como prática social (CANÇADO, 1994, p. 55). Schwandt (2006, p. 197) enfatiza que o “objetivo dos interpretativistas é reconstruir as autocompreensões dos atores engajados em determinadas ações” neste caso específico, aprender línguas. A linguagem é condição para construção do mundo social e, ao mesmo tempo, caminho para encontrar soluções para compreendê-lo (MOITA LOPES, 1994, p.336). O método interpretativista, ao fazer uso da linguagem como meio para alcançar a compreensão das ações humanas, visa à interpretação da situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes. Dessa forma, suas subjetividades são constantemente enfatizadas, levadas em consideração no processo de interpretação das narrativas coletadas.

Diante dos argumentos expostos acima e da possibilidade de encontrar meios apropriados para compreender as ações subjetivas dos participantes, o método interpretativista, adotado nesta pesquisa, se torna apropriado, pois os múltiplos significados (construídos pelos participantes pelo uso da linguagem) que constituem a realidade social só são passíveis de interpretação. Na posição interpretativista, a visão dos sujeitos sociais é indispensável, já que a existência do mundo social depende da existência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Capítulo 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Introdução

Neste capítulo analiso e discuto os dados que servem de suporte para responder às perguntas que embasam este estudo. Os dados são apresentados e discutidos sob a luz da teoria que norteia o presente trabalho, ou seja, uma concepção de linguagem que a compreende como constitutiva do mundo social e das identidades dos sujeitos também sociais (MASTRELLA, 2007; MOITA LOPES, 1994; NORTON, 2000). Os participantes contam as suas experiências através de narrativas onde relatam as suas histórias de vida vinculadas à aprendizagem de inglês. É importante frisar, mais uma vez, nesta pequena introdução, que estes sujeitos estão vinculados a um contexto social mais amplo, afinal é esse contexto que faz com que os participantes tenham consciência de si mesmos como seres sociais.

Apresento, também, nas seções e subseções que seguem, as experiências desses sujeitos em relação à aprendizagem de inglês e discuto, em constante diálogo com investigadores da linguagem, como a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para a formação da identidade do aprendiz de línguas.

Este capítulo está organizado em três seções. Em cada seção apresento um participante e sua respectiva história de vida relacionada à aprendizagem de inglês. Na primeira seção apresento Matheus, na segunda parte, Maria e na terceira, Jorge. Esses são sujeitos comuns que não têm voz na sociedade, pertencentes a uma classe social menos favorecida; não obstante, são seres reais e concretos, seres viventes que demonstram sentimentos. Representam sujeitos que têm muito a contribuir para a pedagogia crítica de ensino e

aprendizagem de línguas, pois apresentam relatos sobre como se dá o processo de aprendizagem de uma LE no mundo social e real de alunos de classes menos favorecidas, processo que se dá através de experiência construída, distante de teorias surreais, receituários prontos que não levam em conta a realidade desses sujeitos comuns de carne e osso.

4.2 SEÇÃO I

MATHEUS

(...) A dificuldade que eu tive em casa foi minha família, eu até já falei isso antes. Quando eu comecei com esse negócio de pegar o dicionário e querer falar umas palavras em inglês que eu tinha visto a professora falar, aí minha mãe começou falando que aquilo era bobagem, para que eu queria aquilo, meu irmão começou falando que eu ia endoidar e esse tipo de coisa, mas mesmo assim, eu continuei um pouco e, com o passar de uns dias, deixei de lado (MDG 5).

Nesta seção, apresento aos leitores, o participante Matheus. O pequeno trecho transcrito acima se refere ao primeiro contato de Matheus com a língua estrangeira em um contexto formal de ensino. É um pequeno relato dentre os demais que compõem a narrativa que descreve a complexa relação que esse sujeito tem construído com a língua inglesa e a contribuição dessa língua para sua formação identitária.

Matheus é um estudante de línguas de 23 anos de idade, recém-casado, se autodenomina negro, pertencente a uma classe social menos favorecida. Na época da coleta dos dados, ele tinha acabado de defender a sua monografia no curso de Letras Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI e já atuava como professor recém-contratado do ensino fundamental da rede pública municipal de educação há 01 ano, ministrando a disciplina Língua Estrangeira Moderna: Inglês. Sentiu-se à vontade em colaborar com a pesquisa, estando sempre presente aos encontros e demonstrando interesse a todo momento nas discussões teóricas. Ao contar a sua história, tentava sempre relacionar algo de sua experiência em aprender inglês com teorias e/ou hipóteses de ensino e aprendizagem de línguas, corroborando ou criticando algo teórico que julgava ser necessário.

4.2.1 “Aquilo para mim era algo novo...” – primeiro contato com a língua inglesa.

Relato M01

Matheus: Quando eu era garoto, eu gostava muito de assistir desenho, né? Nesses desenhos sempre aparece frases de inglês. Eu olhava e queria saber o que era, mas também não tinha nem acesso a um dicionário. Era aquele desejo, mas um desejo assim mais quieto, vamos dizer assim. Quando chegou na quinta-série, eu tive uma boa professora de inglês que logo na primeira semana me despertou o interesse total em aprender inglês. Aquilo para mim era algo novo, algo que de certa forma eu já gostava, mas não tinha a oportunidade de estudar. Então eu comecei a estudar. Já nas primeiras aulas, ela entregou umas apostilas e um dicionário, mas um dicionário bem simples. Aí eu pegava as palavras e ficava tentando memorizar os nomes de frutas. Isso na primeira semana de aula! Não pensava num curso de idiomas porque eu morava na Serra do Ramalho [uma pequena cidade do interior da Bahia] e lá não tinha curso de idiomas e também minha família nunca ia ter condição de pagar um curso de idiomas. Mas meu problema nesse interesse que surgiu aí na quinta série foram os meus irmãos. Somos em quatro irmãos e meu pai apenas era quem trabalhava. Nessa época, minhas duas irmãs mais velhas já não moravam em casa, já tinham as casas delas. Mas minha sobrinha sempre morou com a gente (...). A dificuldade que eu tive em casa foi minha família, eu até já falei isso antes. Quando eu comecei com esse negócio de pegar o dicionário e querer falar umas palavras em inglês que eu tinha visto a professora falar, aí minha mãe começou falando que aquilo era bobagem, para que eu queria aquilo, meu irmão começou falando que eu ia endoidar e esse tipo de coisa, mas mesmo assim eu continuei um pouco e, com o passar de uns dias, deixei de lado (MDG 05).

Relato M02

Matheus: E aí teve um salto bem grande na história e meu inglês ficou adormecido e aí o interesse novamente surgiu no dia em que eu fui fazer a inscrição do vestibular. Eu tinha um desejo em uma disciplina específica e quando fui fazer a inscrição fiquei analisando as disciplinas e quando vi Letras com Inglês eu falei: “moço eu sempre tive vontade de estudar o inglês, eu vou me inscrever nisso” e me inscrevi achando que eu ia chegar aqui [na Universidade] e aprender o inglês como se fosse um curso de idiomas. E aí eu já tive outras dificuldades também (MDG 05).

Relato M03

Quando Maria [a outra participante da pesquisa] fala que uma pessoa menosprezava o que você quer ou não valorizar, eu me lembro que quando eu passei no vestibular, alguns colegas, mais específico, um colega meu, quando ele me perguntou em que eu tinha passado e eu falei Letras com Inglês, ele me jogou para baixo, me desmotivou totalmente, falou assim: “Quieta com isso, para que isso? Você não vai ter futuro nenhum com isso”. Isso foi no caminho de casa, eu

encontrei ele, conversei um pouco e no dia seguinte eu estava em casa meio desanimado e aí minha mãe me perguntou o que tinha acontecido. Aí quando eu contei para ela, ela agora já teve um posicionamento totalmente diferente de quando eu era na quinta série. Ela falou “não, você vai estudar para você mostrar para o povo que você tem condições”. Aí a posição dela agora já foi diferente, ela já apoiou (MDG 05).

Os relatos transcritos até o momento mostram que Matheus sempre demonstrou interesse pela língua inglesa. Interesse esse que surge na infância, motivado pelos desenhos animados a que assistia. Pelos relatos do participante, observamos que as dificuldades financeiras acopladas a outros problemas de ordem social são uma grande barreira que Matheus tem que enfrentar durante toda a sua infância e adolescência. Na infância, a falta de um dicionário é um exemplo de dificuldade financeira pela qual passa a família do participante. Assim se dá o início de uma vida cheia de privações sociais onde Matheus tem que aprender desde cedo a conviver, enfrentar e possivelmente superar esses desafios. Além dos problemas financeiros, encontram-se outras dificuldades de ordem social, a exemplo, o descredito de pessoas de sua própria família: “minha mãe começou falando que aquilo [inglês] era bobagem, para que eu queria aquilo, meu irmão começou falando que eu ia endoiar e esse tipo de coisa, mas mesmo assim eu continuei um pouco e, com o passar de uns dias, deixei de lado”⁴⁰ (relato M01). Os problemas sociais estão sempre presentes na vida de Matheus tentando fazer que ele se resigne e acredite que seu futuro já está selado, traçado e predeterminado. Porém, mesmo desmotivado pelas críticas de seus familiares e privações financeiras, Matheus mantém vivo seu sonho de aprender inglês, pois isso é algo novo, algo do qual ele gosta, mas não tem a oportunidade de estudar. O participante carrega consigo o desejo de aprender inglês da infância até o início da puberdade, quando está cursando a quinta série do ensino público fundamental, porém novamente vê seu sonho (aprender inglês) colapsar.

⁴⁰ O uso de aspas será também usado para trazer ao meu texto parte das narrativas dos participantes.

O interesse em aprender a língua inglesa ressurgiu quando Matheus está na idade adulta. Ao escolher a opção para se inscrever no processo seletivo do vestibular, ele se lembra do seu desejo de aprender inglês e se inscreve em Letras Inglês e Literaturas. Consegue passar no vestibular, mas juntamente com a aprovação no processo seletivo vêm outras dificuldades sociais relacionadas à aprendizagem de inglês (essa questão será abordada em uma seção específica, mais adiante). As críticas continuam por parte de amigos e conhecidos. O participante comenta que um amigo o desmotivou totalmente: “quando eu passei no vestibular, alguns colegas, mais específico, um colega meu, quando ele me perguntou em que eu tinha passado e eu falei Letras com Inglês, ele me jogou para baixo, me desmotivou totalmente, falou assim: ‘Quieta com isso, para que isso?’ ‘Você não vai ter futuro nenhum com isso’” (relato M03). Porém, desta vez, Matheus encontra uma fagulha que é o incentivo do qual necessita para construir uma relação firme com a língua inglesa: sua mãe fala que ele vai estudar inglês para mostrar para aquela gente que ele tem condições. Sobre isso, Matheus diz que “a posição dela [sua mãe] agora foi diferente: ela já apoiou (relato M03)”.

4.2.2 “Uma barreira que eu tinha que caçar um jeito de saltar (...)” – superando obstáculos

Relato M04

Romar: Matheus, além de sua mãe, o que você fez, partindo de você para superar as falas negativas do meio onde você estava inserido?

Matheus: Depois de minha mãe e eu ter pensado um pouco, depois que minha mãe ter me motivado e eu pensar sobre o que o Jorge [outro participante da pesquisa] falou que sempre ficava entre os três melhores da turma, eu achava interessante que eu desde criança, de família pobre e estudando em escola pública (...), mas eu nunca quis ter a segunda nota da sala. De quando eu estudei até eu formar, nunca tive nota vermelha e nunca fui o segundo da sala, era o aluno, o aluno que (...), era até incrível isso porque se você pegar o meu histórico da UNEB [Universidade do Estado da Bahia] aqui você vai ver lá só sete, sete, sete no primeiro semestre e

aquilo também foi um choque para mim porque eu era considerado um aluno nota dez. Na minha família, minha mãe e meu pai orgulhavam de mim, na escola eu era um aluno aplicadíssimo em todas as disciplinas, mas no inglês eu só estudava aquela gramaticazinha e aquela coisinha que o professor passava. Então eu sempre tive essa força de vontade para aprender o que é novo, o que é difícil. Apesar das críticas eu falei que ia seguir porque eu queria e também eu já havia conseguido outras coisas, por exemplo, quando eu tinha onze anos eu resolvi aprender a tocar violão e algumas pessoas falaram “ah você não vai aprender, não” e com pouco tempo eu aprendi, com doze anos eu já tocava violão para qualquer pessoa que cantava (MDG 05).

Relato M05

Matheus: Eu sempre fui motivado, tem uma frase que sempre me motivou: “O melhor na vida é fazer aquilo que as pessoas não acreditam que você é capaz” e eu sempre pensei isso. Quando as pessoas me motivam, eu não acho que a gente fica tão motivado, eu era mais motivado por isso, quando eu achava uma parede, uma dificuldade, um desafio. Apesar de eu ter ficado um pouco tristonho quando o rapaz, o meu colega me menosprezou, porque o que eu sempre tive foi força de vontade. Aí quando eu cheguei na UNEB, o meu contato realmente com inglês foi aqui. Quando eu vi que o negócio não era brincadeira, que tinha de falar inglês, aí eu desmotivei um pouco, desmotivei um pouco, falava com a minha mãe, falava com a família e todo mundo falava assim: “você vai tocando o barco aí, se você vê que não tem condição, o que, que a gente pode fazer?” E aí a questão das apresentações era outro problema. No primeiro semestre tinha aquelas apresentações e a gente não tinha condições alguma de fazer aquilo. E aí apareceu o NEC⁴¹ [Núcleo de Estudos Canadenses], né? Eu tive a oportunidade de entrar no NEC. Mas aí teve outro problema: o financeiro porque apesar de eu estar fazendo escola pública, eu já pagava transporte e na época eu trabalhava como ajudante de um rapaz lá no correio, mas ganhava cem reais, cento e vinte reais por mês, que era o carro [transporte]. Meu pai trabalhava, mas ganhava um salário. Não tinha condição nem de pagar o NEC [Projeto de Extensão], então foi uma enrola, um aperto daqui, juntava um pouco de lá e aí eu consegui me matricular no NEC. Mas aí foi interessante que no NEC eu só consegui comprar o livro 01, o restante foi xerox, no último semestre do NEC nem xerox eu tirei, era na cola de minhas colegas [fala o nome das colegas], era na cola, observando o material delas. Porque eu não tinha condição, era assim: abria uma porta, mas na mesma porta tinha uma barreira que eu tinha que caçar um jeito de saltar. Então foi uma dificuldade (...) (MDG 05).

⁴¹ O Núcleo de Estudos Canadenses - NEC é um projeto de extensão, fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia e a Embaixada do Canadá. Dentre os vários objetivos interculturais envolvido no projeto, está a oferta dos cursos inglês e francês para pessoas que não tem condições de pagar um curso de línguas em instituições privadas (cursinhos de línguas). Na página 16, na introdução, encontram-se mais informações sobre esse projeto.

Relato M06

Romar: Quando você chegou na Faculdade, você encontrou os alunos que já falavam inglês, você não se sentia bem com isso. O que você fez para superar essa situação?

Matheus: Eu acho que foi essa retrospectiva de mais uma vez eu olhar um pouco para o passado e pensar que eu já fiz outras coisas que tive dificuldades, tinha pessoas que falavam que eu não ia conseguir, tinha pessoas melhores que eu e eu conseguir chegar no mesmo nível que eles (...). Eu sempre fazia essa retrospectiva, de escola, do social, de aprender algumas coisas, então eu tentava ir me motivando. E aí quando eu entrei no NEC, eu já estava decidido, já era um objetivo (MDG 05).

Relato M07

Romar: Aí você falou que teve dificuldades em comprar o material.

Matheus: Não, não, material, eu não tinha condição de comprar, não. Material só foi no primeiro semestre. O restante dos livros, não tenho, não. Tanto é que eu até penso em comprar os livros porque eu gostei muito daquele [fala o nome do livro⁴² adotado no NEC]. Mas então essa foi uma das dificuldades. Teve mais dificuldades financeiras também, por exemplo, o primeiro semestre do NEC eu fiz de manhã, no sábado, aí deu certo, mas no outro semestre a gente teve de mudar para uma turma à tarde, aí tinha um problema: e o almoço? Eu ia almoçar onde em uma cidade estranha? Eu também não ligava muito, mas muitas vezes eu não tinha almoço. Muitas vezes, quando terminava as aulas aqui de manhã, todo mundo ia para suas casas e eu ficava aqui na Universidade, trazia duas bolachinhas, bebia uma aguinha, e, de vez em quando, [fala o nome do colega] era muito camarada, então ele sabia que eu ficava, ele ia lá comprava uma paçoca, um doce e falava assim: “toma aqui Matheus para você comer mais tarde”. Um duas vezes [fala o nome de uma colega] me chamou para almoçar na casa dela e sempre me chamava, mas uma mulher, eu ficava sem jeito de ir na casa. Mas um duas vezes eu ainda fui porque teve hora que não tinha jeito, não é? Então essas foram algumas dificuldades que eu tive no NEC (MDG 05).

Ferreira (2012) assevera que as histórias de vida não são apenas produções individuais, mas culturais e ideológicas. A autora argumenta que as histórias são produzidas e comunicadas dentro de um determinado contexto social regido por relações de poder. Ao fazer referência a Ewich & Silbey (1995) e hooks (2003), Ferreira enfatiza que “as histórias

⁴² O NEC utiliza-se de vários recursos didáticos e paradidáticos com o intuito de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, tais como: livro didático, livros paradidáticos, dvds, cds multimídia, cds (didáticos e paradidáticos), Sky, computadores e internet.

que contamos são aquelas que são culturalmente disponíveis para os nossos dizeres e, portanto, refletem e reproduzem as relações sociais existentes. Isto é tão verdade para o tema da raça/racismo como para qualquer outro tema de contar histórias” (FERREIRA, 2012, p. 30). Matheus, ao narrar a sua história, reproduz a relação social existente em seu contexto social. De acordo com d’ADESKY (2001, p. 137 *apud* FERREIRA, 2012, p. 195) a cor branca na sociedade brasileira está relacionada a status (poder e beleza) e já que representa valores, serve para estabelecer uma relação hierarquizada entre os sujeitos brancos e negros. Sobre essa questão Azevedo (2012) argumenta que somos referidos e categorizados de acordo com uma matriz binária, a partir de convenções sociais que, englobando uma gama de atributos identitários, arbitram noções de beleza, inteligência, *status* social, capacidade a alguns grupos, enquanto a outros, não (os brancos e os negros, a exemplo).

A língua inglesa, segundo Ferreira (2012); Mastrella (2007); Norton (2000); Rajagopalan (2003), dentre outros pesquisadores, é considerada como um capital simbólico relacionado à classe dominante (geralmente composta de pessoas brancas, de olhos claros), legitimada pelo discurso dominante que produz certas “verdades”. Esse discurso que opera nas estruturas macro sociais tenta homogeneizar o pensamento de indivíduos (neste caso, aqueles sujeitos pertencentes a classes sociais menos favorecidas) por meio da linguagem que utiliza sentenças do tipo “aprender inglês é coisa para pessoas finas, cultas, etc.”, ou como no caso de Matheus, sentenças do tipo “quieta com isso, para que isso, você não vai ter futuro nenhum com isso” (relato M03). Sendo negro, pertencente a uma classe social menos favorecida, Matheus não se enquadra no padrão daqueles que são “dignos”, “apropriados” a aprender inglês. Porém, ele demonstra ter determinação e perseverança para cumprir o seu objetivo (aprender inglês), mesmo diante de situações desafiadoras e implacáveis que fazem com que muitos aprendizes de línguas sucumbam no meio do caminho aceitando, silenciados e passivamente, um futuro que apresenta ser inexorável, inflexível, sem muita ou nenhuma

possibilidade de mudanças. A história de vida de Matheus é um relato que muitos desconhecem, mas que é a realidade de muitos aprendizes de línguas negros, de classes menos favorecidas que querem construir para si um futuro melhor e veem essa realização através da aprendizagem de uma língua estrangeira, dentre outras opções oferecidas por uma suposta “educação de qualidade”.

O fato de Matheus desenvolver o desejo de se apropriar da língua inglesa parece corroborar, de certa forma, o caráter móvel das identidades de classe social que embasa essa pesquisa. Como apresentado anteriormente, na fundamentação teórica, classe social é entendida como “construção cultural, dinâmica, ligada a um contexto socio-histórico” (FENG GAO, 2010, p. 67), constituindo-se como uma rede extensa e não como um círculo fechado onde as classes sociais como grupos abertos podem mover-se verticalmente⁴³ de um lugar a outro (DIMAGGIO, 1982).

A trajetória de vida de Matheus em relação a sua aprendizagem de inglês pode ser descrita também em relação àquilo que Bourdieu (1979, p. 145-147) chamou de “estratégias de reconversão” para se referir à luta de classes/raças para terem acesso a bens materiais e simbólicos de mais prestígio na sociedade. Assim se inicia o trajeto de Matheus rumo à apropriação de inglês. A sentença “abria uma porta, mas na mesma porta tinha uma barreira que eu tinha que caçar um jeito de saltar. Então foi uma dificuldade (relato M05)” demonstra que Matheus não se deixa sucumbir. Ele fala que sempre se esforçou para ser reconhecido em seu meio social: “eu achava interessante que eu desde criança, de família pobre e estudando em escola pública (...), eu nunca quis ter a segunda nota da sala. De quando eu estudei até eu formar, nunca tive nota vermelha e nunca fui o segundo da sala...” (relato M04). Apesar das dificuldades econômicas, Matheus sempre valorizou a educação. Esse interesse nos estudos

⁴³ Um exemplo de mecanismos de mobilidade social, segundo Dimaggio (1982), é dominar determinadas informações próprias da cultura legítima.

pode ser entendido no sentido de que ele pensava que através da educação poderia mudar o destino inexorável que lhe esperava e que lhe era predeterminado. Isso é ratificado em sua fala “de quando eu estudei, eu nunca tive nota vermelha...”. O mesmo podemos dizer sobre o seu interesse em aprender inglês. De acordo com Mastrella (2007) “quando um aluno busca investir na aprendizagem de uma língua estrangeira, ele o faz com a compreensão de que irá adquirir uma maior gama de recursos materiais (um novo emprego, por exemplo) e simbólicos (respeito, prestígio, etc.) que, por sua vez, aumentarão o valor de seu capital cultural” (MASTRELLA, 2007, p. 156). Parece que Matheus, ao desenvolver o desejo de aprender inglês, quer construir para si uma identidade de maior reconhecimento e prestígio social. O engajamento do participante em aprender esse idioma se intensifica no momento em que ele se dá conta da importância de inserção em um grupo de prática⁴⁴ e de não ser (mais) excluído do mesmo.

Recursos materiais e simbólicos, apresentados por Mastrella (2007) também fazem parte dos motivos que impeliram Matheus a investir na aprendizagem de inglês e não deixar que seu sonho se esvaneça (veremos essa questão mais adiante).

4.2.3 “você se sente um peixe fora d’água...” – sala de aula e construção identitária

Relato M08

Matheus: Meu contato realmente com a língua inglesa foi aqui na Universidade, então no primeiro semestre quando eu cheguei, acreditando que eu iria aprender o ABC mesmo, eu iria aprender do início, eu acreditava que era um curso de idiomas, eu não tinha o conhecimento que você tinha que chegar mais ou menos já encaminhado, então eu não sabia praticamente nada de inglês, nada de vocabulário, nem de gramática, nem fala e nem *listening*, isso no primeiro semestre, então eu já tive alguns bloqueios em alguns (...), sei lá, aquela desmotivação do curso.

⁴⁴ No caso específico de Matheus e de acordo com os seus relatos narrados, o grupo de prática pode ser entendido em relação ao contexto universitário, tanto dentro da sala de aula como também fora dela (na hora do intervalo onde se faziam grupinhos para praticar a língua inglesa). A início, Matheus, como aluno regular, sentia-se excluído daqueles grupos de prática da língua-alvo.

Para mim, já foi o primeiro semestre desmotivante com aqueles pensamentos de desistência, de procurar mudar de curso e aí quando partia para as práticas, a dinâmica dentro da sala, a participação, para mim já era impossível participar em termos de atividades que envolvia a fala em língua inglesa ou o *listening* ou até escrita ou leitura, para mim era um pouco complicado porque eu não tinha nenhum conhecimento ainda na realidade. E aumentava, então quando eu comecei ler a narrativa aqui da Luisa⁴⁵, né, aí eu me vi também um pouco e em parte, eh, que aí vem aquele medo de falar, aquele medo de participar, medo de estar em um grupo, até no trabalho de grupo porque você se sente fora do contexto ali, um peixe fora d'água porque você não tem nada a oferecer, os outros compartilham o conhecimento e eu não tinha nada até então para compartilhar, eu acho interessante que ela fala na narrativa aqui que em casa ela conseguia, ela conseguia organizar perfeitamente tudo direitinho e era na sala que ela não conseguia, já no meu caso, não, eu não tinha nenhum conhecimento nem em casa e nem na sala de aula. Então foi complicado, então para eu participar, minha participação foi praticamente zero, eu não participava e fugia, “filava até aula” [expressão regional para matar/cabular aula], por exemplo, eu sabia que a aula da semana que vem ia ter alguma coisa, eu procurava chegar atrasado, ou quem sabe, caçar uma maneira de “filar” porque nem à noite anterior à atividade eu dormia, com medo de participar, que se fosse uma leitura, por exemplo, eu leria errado, os colegas que já tinham conhecimento, o que que eles iam pensar? (MDG 4).

Relato M09

Matheus: Uma coisa que eu acho interessante é que eu nunca tive problemas foi em relação aos professores, para mim, os professores sempre me deixaram confortável, à vontade para ler, para falar o que eu já estava começando a aprender. Mesmo que tinha aquele sentimento de querer desistir, de querer sair, eu tomei a decisão de começar a escrever vocabulário, a aprender um pouco da gramática, começar a ler alguma coisa. Então com relação aos professores, eu nunca tinha inibição diante dos professores, mas diante dos colegas que já falavam um pouco do idioma. E aí, quando chegou o segundo semestre, eu me matriculei no NEC, isso foi no segundo semestre, aí eu comecei a perceber uma coisa que acontece, eu me senti muito parecido com essa narrativa nesta questão [a narrativa de Luisa, citada anteriormente], só que aí eu comecei a desenvolver um pouco o inglês, aprender, a falar um pouco, a escrever um pouco, ouvir, só que lá no NEC eu me sentia à vontade com os meus colegas, por quê? Porque era todos básico I e todos no mesmo nível, então eu me sentia em termo de conhecimento, igual a eles, eu achava que eu podia participar e eu não estava preocupado se minha fala estava errada porque o nível

⁴⁵ Luisa (nome fictício) é uma aluna regular de um curso superior de Letras Inglês que relata suas experiências (problemas/dificuldades) que estava vivenciando nas aulas de inglês. Para leitura na íntegra, consultar a bibliografia: ASSIS-PETERSON, A. A & SILVA, E.M.N. **Alunos à margem das aulas de inglês**: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 93-103.

meu e deles, nós estávamos aprendendo, então aí no NEC eu me sentia muito à vontade para falar, tanto que eu lembro que o professor sempre falava que eu falava muito (risos). Mas quando eu chegava nas aulas de língua inglesa, nas aulas de língua inglesa aqui na universidade, aí não falava nada, nada mesmo! (MDG 4).

Depois de ser aprovado no processo seletivo do Vestibular, Matheus vê a possibilidade da concretização de seu sonho (aprender inglês), pois pensava que na universidade “iria aprender inglês do início, iria aprender o ABC mesmo”. Não tinha conhecimento de que “tinha que chegar [na universidade] mais ou menos encaminhado”. Para Matheus isso foi uma surpresa, pois, segundo ele, o seu conhecimento de inglês era muito limitado: “então eu não sabia praticamente nada de inglês, nada de vocabulário, nem de gramática, nem fala e nem *listening*, isso no primeiro semestre, então eu já tive alguns bloqueios em alguns (...), sei lá, aquela desmotivação do curso” (relato M08). O contexto universitário onde Matheus pensava que aprenderia inglês tornou-se para ele, de certa forma, um contexto de exclusão. Era necessário ter algum conhecimento de inglês para participar das interações “logo no primeiro semestre” e ele tinha consciência de que não sabia “nada de inglês”. Dessa forma, Matheus toma conhecimento de uma identidade que sorrateiramente lhe vai sendo imposta: a identidade de quem não sabe “nada de inglês”. De acordo com Hall (2007), as identidades “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída” (HALL, 2011, p. 110). O contexto da sala de aula onde Matheus está inserido se constitui como um espaço de construção identitária regido por relações assimétricas de poder onde existem aqueles que sabem e aqueles que não sabem inglês. Foucault (2002) admite que poder e saber estão diretamente implicados, sendo que não há relação de poder sem constituição direta de um campo do saber, nem saber que não suponha ou não constitua, simultaneamente, relações de poder (FOUCAULT, 2002, p. 19). Na sala de aula onde Matheus está inserido, o conhecimento de inglês está associado ao poder. O

conhecimento produz poder: capacidade de participar das interações verbais e atividades propostas, conferindo àquele que sabe (falar inglês) reconhecimento, uma identidade de mais prestígio social dentro daquele contexto e fora dele. Já que as identidades são construídas dentro dos discursos e não fora deles, é de fundamental importância atentar para os espaços de onde esses discursos emergem: instituições sociais reconhecidas, consideradas como autoridades que garantem a operação do poder, lugares autorizados por um discurso que dita o que é natural, normal e aceitável dentro de uma sociedade (FOUCAULT, 1977). Silva (2011) enfatiza que a presença desse poder deixa muitas marcas tais como: “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nos” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e “impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2011, p. 81-82 grifo do autor). No que diz respeito à universidade, o “normal” era que os alunos já entrassem tendo certo conhecimento de inglês. Aqueles que não o tinham eram tachados como “anormais” e, portanto, “indignos” de estarem ali. Isso mostra outro ponto importante que devemos ter em mente sobre a questão da construção da identidade: ela se constitui pela diferença (SILVA, 2011). “Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2011, p. 110, grifo do autor). No caso de Matheus, ele toma conhecimento de sua identidade como não falante de inglês, silenciado e inarticulado, em contraste com aqueles que eram considerados falantes de inglês e bem articulados. Ao tomar conhecimento de sua identidade como não falante de inglês, portanto sem voz, Matheus se sente desmotivado e decepcionado. Mesmo estando ali em meio aos colegas e professores, não se sente parte daquele contexto. Nas palavras do participante, ele se sente como “um peixe fora d’água” porque “não tem nada a oferecer”. Como consequência, ele “não participava [das atividades em sala de aula] e “fugia, filava até aula [expressão regional para matar/cabular aula] (...), nem à noite anterior à atividade eu dormia, com medo de participar,

que se fosse uma leitura, por exemplo, eu leria errado, os colegas que já tinham conhecimento, o que que eles iam pensar?” (relato 08). Esses são sentimentos (desmotivação, medo, ansiedade, agonia) que começam a fazer parte da experiência de Matheus, portando construídos socialmente, não são fatores afetivos que pertencem de maneira inerente à personalidade do aprendiz como costumam propagar as muitas teorias referentes à aquisição de segunda língua (NORTON, 2000; MASTRELLA, 2007).

Segundo Norton (2000), identidade está intimamente ligada a desejos de reconhecimento, afiliação e segurança. O que Matheus procura é justamente segurança e reconhecimento dentro daquele contexto de ensino superior. Então como resistir àquela identidade desprovida de credibilidade que lhe foi imposta? De acordo com Foucault (2011, p. 15) “não há relação de poder sem resistência, toda relação de poder implica, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta”. Matheus luta e resiste, não deixando que aquela identidade imposta o silencie. Dessa forma, começa a desenvolver estratégias que o ajudariam a desenvolver autoconfiança. Ele relata que “mesmo que tinha aquele sentimento de querer desistir, de querer sair, eu tomei a decisão de começar a escrever vocabulário, a aprender um pouco da gramática, começar a ler alguma coisa” (relato M09). Outra estratégia desenvolvida por Matheus em busca de reconhecimento no meio universitário foi matricular-se no curso de extensão NEC oferecido pela universidade onde Matheus era aluno regular.

A luta de Matheus contra o poder operante que lhe rotula uma identidade desprovida de prestígio no meio universitário começa a lhe trazer alguns resultados satisfatórios: “eu comecei a desenvolver um pouco o inglês, aprender, a falar um pouco, a escrever um pouco, ouvir (...) eu me sentia muito à vontade para falar [no NEC], tanto que eu lembro que o professor sempre falava que eu falava muito” (relato M09).

Matheus se sente confortável no Núcleo de Estudos Canadenses: “eu me sentia em termo de conhecimento, igual a eles, eu achava que eu podia participar”. Ao falar “eu podia

participar”, o aprendiz demonstra confiança. Observamos que esse discurso é pronunciado posteriormente a outro onde ele enfatiza que já possui certas competências comunicativas na língua-alvo. Isso mostra o caráter móvel, cambiante de uma identidade em constante processo de construção (NORTON e TOOHEY, 2002; MASTRELLA, 2007, 2011). Ao pronunciar a sentença “eu podia participar”, parece que Matheus entra em um processo de reflexão-organização-reorganização-entendimento de sua identidade, relacionando-a com um meio social mais amplo onde está inserido e se posicionando como um sujeito que já tem capacidade de se engajar em um diálogo de inglês, portanto um sujeito também reconhecido por outros, incluindo o seu professor de inglês do NEC: “tanto que eu lembro que o professor sempre falava que eu falava muito” (relato M09). Mas, por que Matheus termina a narrativa nove (09) afirmando que “na universidade, aí não falava nada, nada mesmo”? Podemos inferir das experiências narradas, até o momento, que o contexto universitário onde estava inserido influenciava muito a sua relação com a língua estrangeira, pois a aprendizagem de LE não é algo neutro, não é uma habilidade que pode ser transferida de um contexto a outro, mas uma prática social que engaja as identidades dos aprendizes de uma maneira complexa e, às vezes, contraditória (NORTON, 2000, p. 137).

4.2.4 “aquilo não fazia parte de mim...” linguagem como constitutiva de identidades.

Relato M10

Romar: O que significa realmente para vocês adquirir uma língua estrangeira?

Matheus: Pelo que eu percebi né, aqui onde fala de aquisição, aquisição não se dá no momento que se absorve as informações, mas ela se dá com a prática, ela se dá com o envolvimento daquilo, por exemplo, a língua inglesa. Quando eu comecei a aprender a língua inglesa, eu aprendi algumas coisas, mas para mim aquilo não fazia parte da minha identidade, não fazia parte de mim, eu não internalizava aquilo, por exemplo, para eu chegar, por exemplo, imagine

que eu estivesse amando, para eu chegar e dizer “eu te amo” aquilo era forte, aquilo estava saindo de dentro de mim, mas se eu falasse *I love you* parece que não estava saindo de dentro de mim, não era eu, era artificial, então é isso, eu tinha uma informação dentro de mim, eu sabia como repetir, mas para mim, não era algo internalizado, para mim, eu entendo que aquisição é quando você começa a entender, você começa a absorver as informações, mas é a partir do momento que elas internalizam em você, que você compreende ela culturalmente (...). Aquisição, eu sempre pensei muito sobre isso, nessa questão de aprender, por exemplo, eu gosto de fazer orações, orar em português, parece que sou eu mesmo, mas naquela época que eu estava aprendendo, eu já sabia falar pouca coisa em inglês, mas a oração parecia artificial, ela não funcionava, ela não tinha emoção, aquilo não fazia parte da minha cultura, de minha comunidade. Isso [aquisição] eu acho que dá com a prática e com o tempo e também com a questão da participação em um grupo, parece que, por exemplo, o diálogo em língua inglesa, ele se torna vivo, ele se torna intenso, sai do campo do artificial para algo natural, vivo que tem a ver com você quando está inserido em um grupo. Por exemplo, no grupo da universidade, eu me sentia muito bem em falar em inglês, comecei a crescer, então eu acho que a aquisição tem a ver com isso também, de internalizar o idioma, internalizar o que você está aprendendo (MDG 02).

Relato M11

Matheus: Então o aluno, ele vai adquirindo informações, ele vai colocando no HD dele essas informações, mas só que essas informações, elas estão meio soltas aí, você sabe, mas não fazem parte de você, não faz parte de sua identidade, de sua personalidade, essas informações, mas através da participação ali no grupo, falando e praticando é que isso [a língua] vai incorporando, ali, aos poucos e você vai tornando parte dessa língua, então a língua vai se tornando parte de sua identidade, de sua personalidade com essa participação de um grupo. A pessoa pode adquirir as informações sobre uma língua estrangeira, mas aquisição, realmente, vai precisar de um grupo, vai precisar de ela participar (MDG 03).

Matheus diz que quando começou a ter contato com a língua inglesa, aquela língua não fazia parte de sua identidade, era para ele ainda algo artificial. Entende-se, pelo relato do aprendiz que falar uma segunda língua significa muito mais do que mera repetição, reprodução de palavras e sentenças descontextualizadas. De acordo com Giroux (1992), “a linguagem deve ser considerada mais do que uma ferramenta para expressar o pensamento; não pode ser reduzida a questões que, por sua natureza, são técnicas” (GIROUX, 1992, p. 42-43).

Aprender uma segunda língua não deve ser algo mecânico, artificial, ao contrário, é um processo que está relacionado à construção identitária. Quando Matheus pronuncia a sentença “mas para mim aquilo [inglês] não fazia parte da minha identidade, não fazia parte de mim, eu não internalizava aquilo” (relato M10), deixa indícios da estreita relação que existe entre linguagem e identidade. Sobre essa questão, Revuz (1998, p. 215) afirma que “toda tentativa de tentar aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”, pois, de acordo com a mesma autora “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227). Na mesma linha de pensamento, Norton (2000, p. 5) enfatiza que a linguagem desenvolve um trabalho fundamental na construção da identidade do sujeito. Ela está intimamente relacionada à identidade do indivíduo, pois ao fazer uso desta, o aprendiz é posicionado, dentro do discurso, a uma identidade (prestigiosa ou não). Observando a narrativa do participante, podemos perceber que existe um estranhamento em seu interior: “imagine que eu estivesse amando, para eu chegar e dizer ‘eu te amo’ aquilo era forte, aquilo estava saindo de dentro de mim, mas se eu falasse *I love you* parece que não estava saindo de dentro de mim, não era eu” (relato M11). Esse estranhamento vivenciado pelo participante parece corroborar as palavras de Revuz (1998) quando a autora afirma que há uma diferença entre o “eu” da língua materna e o “eu” da língua estrangeira e que, no início da aprendizagem de outra língua existe uma dificuldade de “não somente aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer” (REVUZ, 1998, p. 230).

Ao pronunciar “eu te amo” em inglês, Matheus se dá conta de uma diferença que emerge de dentro de si, fazendo, a princípio que ele admita que aquele sujeito que fala *I love you* não fosse ele, embora tivesse plena consciência de que era ele próprio que estivesse

produzindo aquela sentença. Essa diferença ressurgiu em outros momentos, a exemplo, quando o participante tenta fazer orações em inglês. Quem é, então, a pessoa estranha que fala *I love you* e que ora em inglês, senão o próprio participante? Os relatos dão indícios de que existe, a início, uma não aceitação da diferença, um confronto entre o “eu” da LM e o novo “eu” da LE; existe um estranhamento apontado por Revuz (1998) como o “deslocamento do eu”. De acordo com essa autora “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas (no início da aprendizagem) de sua carga afetiva (REVUZ, 1998, p.223). Matheus diz que no início de sua aprendizagem, a língua inglesa “não era algo internalizado”, “parecia artificial, sem emoção”, era como se fosse outro que falava por ele. Porém, no decorrer do relato, observamos que o participante vai, paulatinamente, se sentindo bem ao se expressar em inglês. Pode ser que o aprendiz esteja começando a desenvolver uma carga afetiva na língua-alvo semelhante àquela já inscrita na língua materna, conforme assevera Revuz (1998). A aprendizagem de uma “língua estrangeira propicia um espaço de reflexão sobre a língua materna, sobre diferenças culturais, sobre conhecimento e identidade” (MASTRELLA, 2007, p. 196). Dessa forma, a linguagem é vista como um lugar onde significados são construídos e não apenas como uma simples ferramenta de comunicação e expressão.

Adquirir a língua estrangeira e fazer com que ela se torne parte de sua identidade parece ser um dos objetivos de Matheus. Mas para que haja aprendizagem, para que a língua se torne expressão da identidade de quem dela se apropria é imprescindível que haja participação em um grupo de prática. Esse é outro ponto importante que podemos inferir por meio da leitura dos relatos de Matheus. De acordo com Mastrella (2007), o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira “não é simplesmente se engajar na aquisição de habilidades linguísticas, mas empenhar-se numa complexa prática social que envolve as identidades de professores e aprendizes em estados flutuantes de caracterização, não fixos” (MASTRELLA,

2007, p. 204). A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (NÓVOA, 1995, p. 16). Como já citado anteriormente, a aprendizagem de uma LE é uma prática social que engaja as identidades dos aprendizes e estes, ao fazer uso da língua-alvo, não apenas querem ser ouvidos, mas reconhecidos, respeitados e compreendidos (NORTON, 2000). Ao relatar “a língua vai se tornando parte de sua identidade, de sua personalidade com essa participação de um grupo” (relato M11), Matheus mostra a necessidade de se ver engajado em uma complexa prática social que envolve a sua identidade como falante de inglês e para isso desenvolve compreensão sobre sua posição no discurso, demandando direito legítimo como alguém que tem voz no grupo, já que “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar” (NÓVOA, 1995, p. 16). Matheus fala da importância de ter voz no grupo, pois “falando e praticando é que isso [a língua] vai incorporando (...) e você vai tornando parte dessa língua, então a língua vai se tornando parte de sua identidade” (relato M11). Mas o que está envolvido no processo de construção de identidades legitimadas em um grupo de prática? A seção seguinte traz mais explicações sobre essa temática.

4.2.5 “Eu já sei alguma coisa, eu posso falar...” – língua estrangeira, autoestima e resistência.

Relato M12

Romar: No início você se sentia um “peixe fora d’água” aqui na Universidade, nos primeiros dois semestres. Quando você entrou no NEC, você se sentiu melhor devido haver um contexto mais acolhedor, não é? Estar todo mundo no mesmo nível, e assim por diante. Voltando para o contexto da universidade, depois que você conseguiu já falar no NEC, produzir sentenças, se sentir mais autônomo em língua inglesa, como foi, a partir daí, a experiência sua na universidade, no curso regular?

Matheus: Eu me sentia numa postura que eu já podia arriscar, eu me sentia assim: “não, eu já sei alguma coisa, eu posso falar”, mas, de certa forma, eu tinha medo ainda, aquela inibição, não

tinha como. Eu participava quando o professor me pedia para participar, mas se fosse aquela questão de eu falar, do envolvimento, eu não participaria porque eu ainda tinha medo. Quando eu percebi que a coisa ficou boa para mim, eu lembro até do semestre, eu falei: “agora eu vou participar, porque agora eu estou vendo que eu estou (...) foi quando eu cheguei no intermediário, porque o intermediário do NEC era o mesmo intermediário da Universidade, isso no quinto semestre. Então intermediário e intermediário, ai eu falei: “Oh”, porque quando você está se sentindo no mesmo patamar, lhe faz ficar à vontade, você vê: “Eh ele está no mesmo nível que eu, se ele pode, eu também posso”. Eu comecei a me impor em questão de autovalorização: “eles correram atrás há muito tempo antes de mim, mas eu também já tenho condição”. Então aí eu comecei participar, eu mesmo procurava participar. Nas apresentações em inglês, eu já me sentia mais confortável já de falar e até, por exemplo, eu comecei a fazer perguntas mais na sala de aula, o professor estava explicando e aí eu fazia uma pergunta em língua inglesa, eu já contava uma história em língua inglesa, quando eu lia tal coisa e não sabia algum termo eu perguntava o professor e isso eu já comecei a participar, mesmo sem ser aqueles momentos de apresentações, aqueles momentos da dinâmica, eu já comecei a me sentir à vontade diante disso, e isso eu acho que foi muito por causa dessa questão de nivelamento, eu estava no intermediário lá, no intermediário aqui, então eu comecei a perceber que eu podia (MDG 04).

Relato M13

A noite anterior, a gente nem dormia se tivesse uma apresentação. Estava preocupado, eu acredito que é a questão do perfeito mesmo, em ter a língua como, ela tem que ser falada perfeitamente. Era o bloqueio maior, era esse, ter aquela pronúncia ali. Igual, por exemplo, eu já vi em muitos falantes não nativos da língua inglesa querer mudar o sotaque, você ver que é algo mecânico que ele faz para chegar a tal perfeição, né (...). Eu acho que isso não tem nada a ver, para falar, para transmitir uma mensagem não precisa você imitar um sotaque, não precisa você aprender um sotaque, não. Você tem o seu sotaque para falar, o que você não deve falar é a palavra errada. (...) É a comunicação, então essa questão do perfeito, do falar perfeito bloqueia o aluno (MDG 03).

Matheus relata que já havia construído certo conhecimento de inglês, mas não se sentia à vontade para falar na língua-alvo “... eu me sentia numa postura que eu já podia arriscar, eu me sentia assim: ‘não, eu já sei alguma coisa, eu posso falar’, mas, de certa forma, eu tinha medo ainda, aquela inibição, não tinha como. Eu participava quando o professor me pedia para participar, mas se fosse aquela questão de eu falar, do envolvimento, eu não participaria

porque eu ainda tinha medo...” (relato M12). Inibição e medo são fatores afetivos que constroem a espontaneidade da fala (em inglês) de Matheus quando este se encontra na universidade. O que motiva a inibição e medo que acometem o participante? O próprio Matheus dá a resposta: “... eu nunca tinha inibição diante dos professores, mas diante dos colegas que já falavam um pouco do idioma” (relato M09) e “que se fosse uma leitura, por exemplo, eu leria errado, os colegas que já tinham conhecimento, o que, que eles iam pensar?...” (relato M08). Nos dois fragmentos de narrativa, o participante cita os seus “colegas que já tinham conhecimento [do idioma]” como motivadores de sua inibição e seu medo. Isso nos remete ao falante nativo que emergiu do modelo chomskiano: um ser cartesianamente onipotente que possui uma competência comunicativa perfeita de sua língua. Por isso, “não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística (...), diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade” (RAJAGOPALAN, 2000, p.68).

Na pedagogia de ensino de línguas existe uma ideologia vigente que representa o falante nativo de inglês, sua cultura como algo superior à cultura do aprendiz (RAJAGOPALAN, 2000, p.68). Essa ideologia se torna “eficaz porque ela age tanto nos níveis rudimentares da identidade e dos impulsos psíquicos quanto no nível da formação e das práticas discursivas que constituem o campo social” (neste caso pedagogia do ensino de línguas) (HALL, 2011, p.114). Matheus se sente inibido e com medo de falar, apesar de possuir conhecimento de inglês suficiente para estabelecer um diálogo na língua-alvo. Quando requisitado a falar, teme o que os seus colegas que “já falavam inglês” iriam pensar, caso ele cometesse algum erro. Matheus luta contra uma identidade “negativa” que lhe foi imposta no contexto universitário. Ele resiste à posição de “sujeito desarticulado em inglês”, buscando a todo o momento possibilidades para melhorar a sua fala e conquistar uma identidade positiva de mais prestígio

na sala de aula, pois, como já foi falado anteriormente, aprendizagem de línguas é uma prática social complexa que engaja as identidades dos aprendizes (NORTON, 2000). A língua estrangeira provoca sentimentos ambivalentes, complexos e contraditórios no interior de Matheus, pois vem perturbar, questionar, modificar sua estrutura identitária até então “estável”, fazendo que a identidade do participante permaneça em um processo de fluxo constante. Mas, por que agora que já possui certo conhecimento da língua-alvo, não se arrisca? Logo no início, ele é silenciado pelo julgamento dos seus colegas que já falavam um pouco de inglês. Com o passar do tempo e experimentando sentimentos ambivalentes, Matheus parece encontrar a autoconfiança de que necessitava. Ele afirma: “eu acho que isso não tem nada a ver, para falar. Para transmitir uma mensagem, não precisa você imitar um sotaque, não precisa você aprender um sotaque, não. Você tem o seu sotaque para falar, o que você não deve falar é a palavra errada (...). É a comunicação, então essa questão do perfeito, do falar perfeito bloqueia o aluno...” (relato M11). Ele se dá conta de que o que importa é a comunicação e não o falar perfeito. Ao final do curso de Letras Inglês e Literaturas, ele parece já ter desenvolvido um contradiscurso à identidade negativa de falante de inglês que tem dominado todo o seu processo de aprendizagem de línguas. Ele passa a conquistar, pouco a pouco, uma identidade de maior prestígio no contexto da sala de aula na universidade e também fora dela:

Matheus: Eu comecei a me impor em questão de autovalorização, “eles correram atrás há muito tempo antes de mim, mas eu também já tenho condição”. Então aí eu comecei participar, eu mesmo procurava participar. Nas apresentações em inglês, eu já me sentia mais confortável já de falar e até, por exemplo, eu comecei a fazer perguntas mais na sala de aula, o professor estava explicando e aí eu fazia uma pergunta em língua inglesa, eu já contava uma história em língua inglesa, quando eu lia tal coisa e não sabia algum termo eu perguntava o professor e isso eu já comecei a participar, mesmo sem ser aqueles momentos de apresentações, aqueles momentos da dinâmica, eu já comecei a me sentir à vontade diante disso (relato M12).

É importante e, portanto, necessário, sinalizar, mais uma vez, aqui uma última questão referente ao saber-poder (Foucault, 1979). Na universidade, onde Matheus é aluno regular,

observa-se como o saber está diretamente relacionado ao poder. Quem “sabe inglês” pode participar dos grupinhos de fala, pode participar das interações sociais/atividades em inglês da universidade. Dessa forma, o poder está intimamente relacionado com o saber, pois o não saber implica em não ter o poder (de participar de certas atividades sociais onde falar inglês é essencial), acarretando, portanto, em silenciamento, em exclusão. A mecânica do poder, de acordo com Foucault (1979), permeia toda a sociedade e suas instituições, ele (o poder) existe no próprio corpo do indivíduo, nas relações sociais cotidianas. O poder é concebido como algo exercido e não possuído por classes ou sujeitos de maneira monolítica, como um objeto ou uma propriedade. As narrativas do participante dão indícios de que Matheus parece tomar consciência, de certa forma, dessa relação, saber-poder. Visto que o poder se exerce e não pertence a ninguém de forma exclusiva, parece que Matheus também procura exercer esse saber-poder. Como já apresentado antes, ele se esforça de todas as formas para se apropriar da língua inglesa. Em um certo estágio de sua aprendizagem, ele diz que começa a se impor, a se autovalorizar: “não, eu já sei alguma coisa, eu posso falar (...), agora eu vou participar” (relato M 12). Tendo já certo conhecimento de inglês, Matheus adquire poder: o poder de participar das interações em inglês na universidade e nos grupinhos que se faziam na hora do intervalo e não se sentir mais excluído de tais interações. Ele começa a conquistar um espaço mais digno dentro do ambiente universitário como falante potencial da língua alvo, buscando fazer com que aqueles alunos que “já falavam inglês” o reconhecessem como tal.

4.2.6 “Eu me sinto um vencedor, mesmo! (...), então eu conquistei o meu espaço...”.

Relato M014

Matheus: As minhas primeiras experiências de falar inglês se deu no NEC e na UNEB, eu tive certa dificuldade de inserir ao grupo de falantes, então quando tinha os grupinhos (...). Na sala de aula eu falava se não tivesse jeito, se o professor marcasse um trabalho, eu decorava uma fala e alguma coisa assim, mas os grupinhos que faziam na hora do intervalo eu tive dificuldade. Por

exemplo, com eles, eles falavam inglês, mas comigo eles falavam português. Isso já me deixava constrangido para falar inglês com eles também. Eles falavam comigo em português, como é que eu ia perguntar para eles em inglês? Isso foi as primeiras experiências de fala, só que aí a pessoa que deu oportunidade para eu falar, que abriu oportunidade no grupo para mim foi [fala o nome do aluno]. Porque eu falava inglês com ele e me sentia confortável e dele fui passando para os outros. Aí com um certo tempo eu comecei a perceber que tinha como falar com eles. Dava para perceber que eu entendia tudo o que eles falavam. Se fosse para eu falar também, eu já podia falar. Então teve umas coisas que me motivaram a falar inglês com eles. Foi perceber que em alguns critérios, ainda mais quando foi chegando para o sétimo e oitavo semestres [na universidade], em algumas questões do inglês como, por exemplo, em alguns aspectos de pronúncia, eu percebi que todos me procuravam para tirar dúvidas. Todos aqueles quando eu entrei que já falavam inglês, eles todos me procuraram. Quando, por exemplo, se eles escreviam uma coisa, eles me falavam “Oh, Matheus, dá uma lida aqui”. Isso me mostrou que eles valorizavam agora o meu inglês, então eu comecei a me sentir mais à vontade. Eu comecei a me sentir mais à vontade nesse sentido quando eu percebi que eles começaram a me inserir no grupo, fazer parte do grupo, mesmo! A mesma coisa que eu pedia a eles no início, eles também começaram a fazer isso comigo, aí a gente passou a compartilhar conhecimento que antes não tinha, né? Eu me senti mais parte [do grupo]. É igual eu disse no início que toda oportunidade que aparecia eu caía para dentro, mas toda oportunidade tinha uma dificuldade para chegar lá. (MDG 05).

Relato M15

Romar: Então você sentiu mais valorizado, pois os seus colegas te pediam dicas em termo de pronúncia, te reconheceram no grupo. Então o seu esforço foi recompensado, pois os seus colegas te reconheceram como um falante potencial igual a eles, não foi isso?

Matheus: Isso, foi isso aí. Antes de aprender inglês, eu não posso dizer que foi todos, mas acho que uma grande maioria não acreditava no meu potencial de aprender inglês. Como até hoje eu sempre falo que tem aqueles que vêm me testar.

Romar: Sim, mas eu falo você na sociedade, no seu contexto, de primeiro você era ajudante de carteiro e era visto como tal dentro da sociedade de Igaporã [pequena cidade do interior da Bahia], não era?

Matheus: Sim, eu era conhecido como o homem das cartas de primeiro, mas atualmente, atualmente tem a questão social, eu me preocupo muito com o meu inglês, porque eu tenho que estar fugindo de colegas e professores, fugindo de mãe de alunos, é porque quer que eu faça um *abstract*, quer que eu faça não sei o quê. Tem hora que eu não tenho tempo e tem hora que é amigo chegado demais para cobrar (risos). E tem coisas que leva tempo, então, no social hoje, o

que eu sou para a sociedade é uma pessoa habilitada em falar a língua inglesa e que tem algo a oferecer (MDG 05).

Relato M16

Romar: Então eles veem você como um falante potencial da língua inglesa, não é? De primeiro você era apenas alguém que mexia com cartas no correio e ganhava um benefício irrisório. Como você era visto na sociedade com essa profissão?

Matheus: Uma pessoa que existe, mas não é reconhecida, né? É igual, eu estou te falando, hoje, na questão escolar, os professores de inglês me procuram para eu dar curso para eles. Professores de inglês da minha escola, do colégio me procuram!

Romar: Como você se sente?

Matheus: Eu me sinto um vencedor, mesmo! Alguém que não tinha condição em pouco tempo, isso faz quatro anos e meio, há pouco tempo, não podia oferecer nada para a sociedade e hoje eu já tenho essa condição, então eu conquistei o meu espaço. Hoje eu me sinto muito bem e confortável com a minha situação, com a minha condição, pela minha profissão, isso levanta o ego mais, é o que te deixa confortável pessoalmente é quando você sabe que na sociedade você tem um papel importante também, você não é um “Zé-Ninguém”. Você tem um papel importante que você construiu e eu acho que é isso que me conforta pessoalmente. É estar no meio, inserido de alguma forma. Isso, para mim, é muito bom, você servir. Eu moro em uma cidade pequena e sou conhecido como professor de inglês, então, no social hoje, o que eu sou para a sociedade é uma pessoa habilitada em falar a língua inglesa e que tem algo a oferecer (MDG 05).

Relato M17

Matheus: Eu acredito que, além de outras motivações, eu acredito que a gente de classe mais baixa sempre vê a língua inglesa como oportunidade de trabalho, na melhoria na sua condição de vida. No meu caso foi bastante isso mesmo, principalmente quando eu entrei na universidade. Por exemplo, não quer dizer que a gente quer aprender inglês para as pessoas olharem de lá e ver que a gente está num patamar mais alto, mas é para a gente se sentir num nível mais confortável de vida financeira, não menosprezando nossas raízes, nem nossa comunidade (MDG 03).

Relato M18

Romar: Matheus e para a sua identidade hoje como falante de inglês, como a língua inglesa colaborou para esse *status*?

Matheus: Eu acho que a língua inglesa mudou muita coisa na minha vida, essa questão da identidade mesmo, de valorização de raízes, de valorização do próximo, enxergar muitas coisas no nosso país, que abriu um leque para isso também, no sentido de através do inglês eu tenho uma visão crítica e que eu acho que é importante e que vem de minha identidade, de minha comunidade e diante de todo tipo de propaganda, de todo tipo de venda e de dominação política que há (...). Então eu acho que aprender inglês abre os olhos para enxergar as outras culturas e perceber a importância da sua, enxergar pontos positivos e negativos (MDG 05).

Matheus consegue construir para si uma identidade mais reconhecida dentro do contexto escolar e na comunidade social mais ampla onde está inserido em função da aprendizagem de inglês, pois esse idioma, dentro do contexto social brasileiro, é uma língua de poder que permite acesso a uma rede social mais prestigiada (MASTRELLA, 2007, p. 228). Com bom domínio de inglês, Matheus sente orgulho de si mesmo, se sente “um vencedor”. De certa forma, apesar de ainda enfrentar problemas sociais e econômicos, Matheus se considera hoje como alguém que tem algo a oferecer à sociedade. De acordo com o participante, ele deixou para trás uma identidade que não era reconhecida socialmente e passou a ser alguém que tem um papel ativo na sociedade. Ele relata:

Matheus: Eu me sinto um vencedor, mesmo! Alguém que não tinha condição em pouco tempo, isso faz quatro anos e meio, há pouco tempo, não podia oferecer nada para a sociedade e hoje eu já tenho essa condição, então eu conquistei o meu espaço. Hoje eu me sinto muito bem e confortável com a minha situação, com a minha condição, pela minha profissão, isso levanta o ego mais, é o que te deixa confortável pessoalmente é quando você sabe que na sociedade você tem um papel importante também, você não é um “Zé-Ninguém”. Você tem um papel importante que você construiu e eu acho que é isso que me conforta pessoalmente. É estar no meio, inserido de alguma forma. Isso, para mim, é muito bom, você servir. Eu moro em uma cidade pequena e sou conhecido como professor de inglês, então, no social hoje, o que eu sou para a sociedade é uma pessoa habilitada em falar a língua inglesa e que tem algo a oferecer (relato M15).

Matheus fala que construiu o seu espaço na sociedade, construiu uma identidade que tem um papel importante no meio social onde está inserido. Antes da aprendizagem de inglês Matheus era visto apenas como alguém que mexia com as cartas no correio e ganhava um benefício irrisório e hoje com um conhecimento de inglês consolidado e atuando como

professor, se orgulha, pois até “na questão escolar, os professores de inglês me procuram para eu dar curso para eles. Professores de inglês da minha escola, do colégio me procuram!” (relato M16). Ao proferir esse relato, o participante demonstra muito orgulho em sua fala. Ele carrega consigo reminiscências duras, difíceis de serem superadas, que nunca vão ser esquecidas, porém de fundamental importância para a compreensão de quem ele é hoje.

Matheus: Eu acho que a língua inglesa mudou muita coisa na minha vida, essa questão da identidade mesmo, de valorização de raízes, de valorização do próximo, enxergar muitas coisas no nosso país, que abriu um leque para isso também, no sentido de através do inglês eu tenho uma visão crítica e que eu acho que é importante e que vem de minha identidade, de minha comunidade e diante de todo tipo de propaganda, de todo tipo de venda e de dominação política que há (...). Então eu acho que aprender inglês abre os olhos para enxergar as outras culturas e perceber a importância da sua, enxergar pontos positivos e negativos (relato M 18).

Essa tem sido a luta de Matheus, aluno de classe social desfavorecida. No início, sujeito sem muitas opções de crescimento social, preso a grilhões que lhe queriam firmar, a todo custo, a uma identidade preestabelecida, fadada ao fracasso. “Assim, eu era conhecido como o homem das cartas de primeiro, mas atualmente (...) no social hoje, o que eu sou para a sociedade é uma pessoa habilitada em falar a língua inglesa e que tem algo a oferecer” (relato M16). Com resistência, conflitos e luta, ele consegue reverter a situação forçando a sociedade a lançar um olhar diferente sobre a sua condição identitária. Ao mergulhar na história de vida de Matheus, caminhando de mãos dadas com o participante, passo a passo, vivenciando com ele as suas conquistas, suas angústias, etc., tentando enxergar pelas lentes de seus óculos sua constante busca por reconhecimento social, podemos entender melhor o que temos defendido de forma teórica até aqui sobre o que está envolvido no processo de construção identitária. A experiência do participante em relação à aprendizagem de uma LE ratifica o pressuposto teórico que postula que “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar” (NÓVOA, 1995, p. 16) no mundo social.

4.3 SEÇÃO II

MARIA

As dificuldades que a gente tem em aprender inglês são muitas (...). Quando eu era mais jovem, eu nunca consegui entrar num curso, justamente, porque eu não trabalhava, aí eu pensava “quando eu começar a trabalhar, eu entro”. Lá em casa só meu pai trabalha, minha mãe nunca trabalhou e (...) (MDG 05).

Esta seção é sobre Maria e suas experiências narradas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Trata-se de uma história que nos mostra desafios sociais reais enfrentados pela participante rumo à apropriação da língua estrangeira.

Maria é uma moça de 24 anos de idade, solteira, branca, pertencente a uma classe social menos favorecida⁴⁶. Na época da coleta dos dados, ela já havia defendido a sua monografia no curso de Letras Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI e, assim como Matheus, também atuava como professora recém-contratada do ensino fundamental da rede pública municipal de educação há 02 anos, ministrando a disciplina Língua Estrangeira Moderna: Inglês. Demonstrou grande interesse em participar da pesquisa, estando sempre presente aos encontros, discutindo ativamente os textos teóricos e narrando suas experiências vividas em relação à aprendizagem de inglês. Os relatos apresentados por Maria nos convidam a lançar um olhar crítico sobre teorias e/ou hipóteses referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas que ditam normas sobre como se dá esse processo e sobre quem pode e quem não pode aprender uma língua estrangeira.

4.3.1 “Eu sempre achei lindo falar inglês...” – o início do contato com a LE

⁴⁶ A participante declara pertencer a uma classe social menos favorecida, apoiando-se em suas experiências de vida que é ratificada pelos relatos narrados nesta investigação.

Relato Ma01

Romar: Acredito que esses encontros tenham despertado em vocês a vontade de prosseguir nos estudos teóricos. Hoje vocês vão relatar sobre as experiências de vocês sobre como se deu a aprendizagem de inglês, pontuando algumas dificuldades sociais enfrentadas e como se deu a superação dessas dificuldades. Vocês vão falando e, ao mesmo tempo, qualquer um pode interferir, Ok? Maria, você falou que o que te motivou a aprender inglês foi um joguinho, não foi? (...).

Maria: O que me fez aprender, hum. É um pouco engraçado, porque eu sempre achei lindo falar inglês. Aí eu conheci um rapaz que tinha feito um curso, falava inglês bem, aí eu falei assim, “não gente, eu tenho que aprender falar inglês”. Então, assim, na questão cultural, na minha realidade, nada me incentivava, não, né? Então eu vi, um dia, um rapaz jogando uma moeda numa máquina que tinha várias coisas em inglês e aí eu achava interessante porque eu saía com meu pai, meu pai ia beber uma cerveja e eu sempre ia com ele e aí eu via nos bares, justamente isso, máquinas e um rapaz jogando numa máquina e ele conseguia jogar apesar das palavras estarem em inglês. Isso me motivou muito, eu falei “gente, que interessante, que bonito!” Já pensou? Naquele tempo, eu ouvia as músicas, achava bonito, não conseguia cantar (...) (MDG 03).

Relato Ma02

Maria: Meu interesse pela língua inglesa partiu justamente por ver outras pessoas falando, por achar bonita a fala (...). As dificuldades que a gente tem em aprender inglês são muitas, primeiro, eh, a motivação tem que vir de você, para aprender inglês, que em casa, nossos pais participam, mas não estão tão por dentro, não sabem o quanto essa aprendizagem é importante para gente, não é? A minha mãe está lá, mas ela não sabe me falar assim, vai fundo, ela não sabe me dizer o que é bom e o que é ruim em relação ao futuro educacional da gente. Quando eu era mais jovem, eu nunca consegui entrar num curso, justamente, porque eu não trabalhava, aí eu pensava “quando eu começar a trabalhar, eu entro”. Lá em casa só meu pai trabalha, minha mãe nunca trabalhou e (...) (MDG 05).

Relato Ma03

Romar: Quantos irmãos você tem, Maria?

Maria: Somos em três, eu sou a única mulher e tem um mais velho e um mais novo. Eu nunca posso falar que eu passei algum tipo de dificuldade, não, sempre deu tudo certo, mas a questão do curso, era alto o custo, né? Eu sabia que se eu pedisse [o curso de línguas], meu pai certamente ia me dar, mas, assim, ia ser uma coisa apertada. Eu sabia que era um curso caro, então, assim, aí fui deixando de lado, fui aprendendo no Ensino Médio e tudo, mas não era o

suficiente. No início eu só tinha acesso à língua inglesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, era aquele pouquinho (...) (MDG 05).

Os relatos transcritos até aqui mostram como surgiu o interesse de Maria pela língua inglesa. Maria, em diversos momentos de sua narrativa, relata sua admiração pela língua inglesa. Diz que sempre achou lindo falar inglês. Apesar de não sinalizar com precisão sobre o que provocou a sua admiração por esse idioma, podemos colher nas entrelinhas dos relatos narrados, algumas pistas, indícios que nos fazem refletir sobre o papel que a língua inglesa tem desempenhado no cenário mundial como língua hegemônica de prestígio e como esse idioma tem se tornado parte da vida de milhares de cidadãos espalhados pelo planeta. O inglês adquiriu prestígio internacional como língua mundial⁴⁷ das nações devido ao papel hegemônico que os Estados Unidos e a Inglaterra têm desempenhado no cenário mundial (RAJAGOPALAN, 2005; LE BRETON, 2005). Segue triunfantemente como meio de comunicação mundial, servindo como língua de comércio e da diplomacia dos países que fazem parte da aldeia global. Além do mais, tem influenciado a vida de pessoas do mundo inteiro através de filmes, músicas, videoclipes, jogos eletrônicos, manuais de produtos eletrodomésticos, já que vivemos na era da chamada globalização (BAUMAN, 1999; ROBINS, 1991) onde o contato entre os povos está cada vez mais intenso. Segundo Rajagopalan (2003) “estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo - isto é ¼ da população mundial - já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa (...). Acrescenta-se a isso o fato de que 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês” (RAJAGOPALAN, 2005, p.149). De acordo com esse pesquisador nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita às influências estrangeiras. Os relatos de Maria “Meu interesse pela língua inglesa partiu justamente por ver outras

⁴⁷ De acordo com Le Breton (2005, p. 14), “a língua inglesa que era língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.”.

peessoas falando, por achar bonita a fala (...)” (relato Ma02) e “Naquele tempo, eu ouvia as músicas, achava bonito (...)” (relato Ma01) são um exemplo de como a língua inglesa tem influenciado a vida da participante a ponto de despertar seu interesse em aprender esse idioma. Porém, assim como Matheus, Maria encontra muitos problemas sociais que, a princípio, querem tolher-lhe a possibilidade de concretizar o seu sonho.

Sendo a vida um espaço de formação (NÓVOA, 1995), não devemos deixar de considerar como acontecimentos sociais influenciam o percurso de vida de sujeitos sociais reais. Dentre os problemas sociais que contribuíram para o processo de exclusão, destaca-se a dificuldade financeira. Maria diz que sua família é formada por cinco pessoas e apenas seu pai trabalhava. A participante queria fazer um cursinho de inglês, sabia que se pedisse para seu pai, ele não o negaria, porém tinha consciência de que “ia ser uma coisa apertada. Eu sabia que era um curso caro, então, aí fui deixando de lado...” (relato Ma03). Pela análise dos relatos, percebemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira está associada a questões sociais mais amplas (raça, gênero, posição social e econômica, etc.) que influenciam e interferem na relação que o aprendiz estabelece com a língua estrangeira, propiciando ou embargando o acesso a esse bem simbólico (NORTON, 2000).

Embora seu contexto social fosse um campo árido, onde oportunidades de vivenciar a língua estrangeira são raríssimas, ela não deixa que seu sonho de se apropriar da língua inglesa se desvaneça. Está atenta, a todo momento, a situações que propiciam que esse desejo permaneça vivo. A sua vontade de aprender inglês é alimentada em dois momentos cruciais: ela conheceu um rapaz que falava muito bem inglês e que a motivou (de certa forma) e, em um segundo momento, ao acompanhar seu pai a um bar, viu um menino jogando em uma máquina onde havia palavras em inglês. Sobre isso, a participante relata: “(...) ele conseguia jogar apesar das palavras estarem em inglês. Isso me motivou muito, eu falei ‘gente, que interessante, que bonito!’ Já pensou?” (relato Ma01).

4.3.2 “Que pronúncia horrorosa’!...” experiências com a LE na universidade

Relato 04

Maria: Igual, eu já disse, eu sou autocrítica, eu achava que eu nunca ia conseguir, eu ficava reclamando “que pronúncia horrorosa! Que escrita horrorosa!”.

Romar: Você achava isso? Mas para você achar isso, partiu de algum lugar. Alguma coisa provocou isso.

Maria: Partiu da Faculdade.

Romar: Da Faculdade? Mas antes, antes, não tinha?

Maria: Não, Romar, eu descobri a língua inglesa, mesmo, aqui. Eu gostava, tinha o interesse em fazer o curso porque eu também queria falar inglês.

Romar: Por que você pensava que a sua pronúncia era horrorosa? Por que você pensava que você não aprendia? Você pensava assim porque você deve ter visto alguém que você achava que falava melhor do que você?

Maria: Eu acho que volta de novo naquela questão da UNEB, aquela questão das apresentações que eram iniciais, entendeu? Para mim parte disso. Isso também me deu motivação para correr atrás (MDG 05).

Relato Ma05

Romar: Eu não entendo ainda, Maria, como você se critica e fala assim: “minha pronúncia é horrorosa”, não foi isso que você falou?

Maria: É.

Romar: “Minha fala é horrorosa”. O que levou você a pensar dessa forma?

Maria: Justamente nas apresentações de trabalhos que eu não saía tão bem assim. Meus colegas saíam melhor do que eu, Matheus era um deles. Eu não me sentia muito bem (MDG 05).

Relato Ma06

Romar: E para superar, Maria, esse sentimento em sala de aula, porque os seus colegas apresentavam bem, então, de certa forma a apresentação deles te incomodava. O que você fez para melhorar essa autoestima sua? De onde partiu essa motivação para você superar e não desistir do curso?

Maria: Esse processo era muito simples em minha casa. Era eu e eu. Eu não tinha ninguém para praticar, eu praticava sozinha. Eu fazia o diálogo sozinha, né? Eu via que lendo gramática e resolvendo exercício sozinha não ia me levar em nada. Eu tinha que realmente falar né? Sim, aí quando eu comecei dar aula, me fez aprender um milhão de coisa, mesmo assim não me ajudava

a falar porque na sala de aula você sabe que é só falar em português, explicar muita gramática e pouca fala. Até hoje ainda é assim, né? (MDG 05).

Uma vez inserida na universidade, Maria encontra outros desafios que colocam em risco a sua identidade como falante de inglês. Ela se sente envergonhada de sua própria condição linguística: “Igual, eu já disse, eu sou autocrítica, eu achava que eu nunca ia conseguir, eu ficava reclamando ‘que pronúncia horrorosa’! ‘Que escrita horrorosa’!...” (relato Ma04). O que leva a participante a sentir-se envergonhada e a responsabilizar-se pelo seu próprio desempenho linguístico? Ela apresenta uma possível resposta: “Eu acho que volta de novo naquela questão da UNEB, aquela questão das apresentações que eram iniciais, entendeu? (...) Justamente nas apresentações de trabalhos que eu não saía tão bem assim...” (relato Ma05).

Assim como Matheus, o meio acadêmico produz em Maria sentimentos de ansiedade, angústia, medo, culpa, etc. Os relatos apresentados por Maria sugerem a sala de aula não como um espaço neutro de transação pedagógica, mas, sim, como um contexto onde identidades são construídas em posições assimétricas, pois cada ato de fala se torna um ato de identidade, uma vez que o sujeito é constituído na linguagem pela diferença, como efeito de relações de poder (SILVA, 2011; WOODWARD, 2005). Segundo a participante, na sala de aula onde está inserida, há duas categorias de alunos: os que já sabiam e os que não sabiam inglês. De acordo com Silva (2011), questionar a identidade e a diferença como produtos das relações de poder, significa problematizar os binarismos/categorias em torno das quais elas se organizam. O pesquisador assevera que o poder se manifesta de maneira sutil no campo da identidade e da diferença, através do processo da normalização, já que “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2011, p.83). Era “normal” naquela instituição de ensino superior fazer apresentações em inglês já nos semestres iniciais, o que era exigido do aluno certo conhecimento prévio da língua alvo.

Dessa forma, o contexto universitário não apenas exclui, mas coloca em evidência outras experiências de exclusão vivenciadas por Maria ao longo de sua vida como estudante de línguas no ensino público fundamental e médio.

Maria diz, em certa ocasião, que o ensino oferecido nessas instituições públicas “não era suficiente” (...) “era aquele pouquinho” (relato Ma03); em outro momento diz que “na sala de aula você sabe que é só falar em português, explicar muita gramática e pouca fala...” (relato Ma06). Pelas narrativas da participante, é possível encontrar indícios que comprovam a afirmação de que a maioria dos alunos de instituições públicas tem poucas possibilidades ou quase nenhuma chance de aprender a língua estrangeira e usá-la de maneira espontânea, como prática social. Todos esses empecilhos sociais funcionam como entraves que dificultam o acesso de Maria rumo à apropriação da língua estrangeira, forçando a participante a resignar-se com uma condição identitária imposta pelo ‘discurso normalizador’ como “alguém que nunca iria conseguir aprender inglês”.

Outro ponto que podemos fazer referência, pela análise dos relatos das narrativas de Maria, é sobre a questão da confissão. Na sala de aula onde o “normal” era entrar com certo conhecimento de inglês (pelo menos para garantir as apresentações na língua-alvo), Maria toma conhecimento de uma identidade, intrusa e indesejada, que lhe é cravada à revelia, forçando a participante a confessar que sua pronúncia e escrita em inglês são horrorosas. A confissão, segundo Foucault (1988), é um efeito do poder que coage o indivíduo a produzir certas “verdades”. Assim, ao confessar que sua pronúncia e escritas em inglês são horrorosas, Maria confirma a “verdade” de que existe uma pronúncia bonita, ideal e perfeita, verdade essa produzida nos/pelos discursos que circulam “normalidades, verdades e naturalidades” a respeito do falante nativo perfeito⁴⁸. Nesse caso, esses discursos pertencem à área de

⁴⁸ A pronúncia estadunidense é marcada simbolicamente como algo ‘positivo’ e ‘perfeito’ em relação às várias pronúncias do inglês mundial, marcadas simbolicamente como ‘negativas’ e ‘imperfeitas’, de acordo com os discursos que criam e veiculam certas “verdades” sobre a “pronúncia ideal”.

aquisição de segunda língua. Para terem sucesso na aprendizagem de línguas, os alunos teriam que falar igual ou próximo à pronúncia do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2003, 2005).

A confissão é um dos mecanismos que fazem que o indivíduo não se perceba como efeito do poder. O sujeito aparece como suposto dono e responsável por sua própria condição identitária. Maria se responsabiliza pelo seu desempenho linguístico, descartando quaisquer outras estruturas sociais responsáveis pela construção da realidade que a circunda e que provoca em seu interior sentimentos de frustração, ansiedade, desmotivação, etc. O sentimento que produz a confissão de Maria de que sua pronúncia e escrita em inglês são “horrorosas” não se refere apenas a questões linguísticas e sonoras de uma língua abstrata, mas ao posicionamento de uma estudante de línguas pertencente a um mundo real e concreto onde as línguas são muito mais do que meras ferramentas de comunicação.

Dessa forma, o contexto chamado sala de aula não deve ser entendido como um lugar neutro, mas sim, como um espaço regido por relações assimétricas de poder, onde identidades são construídas nas/pelas práticas sociais.

4.3.3 “Agora eu já consigo conversar (...)” – construindo a identidade de falante de LI

Relato Ma07

Romar: Sim, Maria, mas antes de começar dar aula você passou por um processo até chegar lá, como foi esse processo?

Maria: Esse processo era muito simples em minha casa. Era eu e eu. Eu não tinha ninguém para praticar, eu praticava sozinha. Eu fazia o diálogo sozinha, né? Eu via que lendo gramática e resolvendo exercício sozinha não ia me levar em nada. Eu tinha que realmente falar né? Sim, aí quando eu comecei dar aula, me fez aprender um milhão de coisa, mesmo assim não me ajudava a falar porque na sala de aula você sabe que é só falar em português, explicar muita gramática e pouca fala. Até hoje ainda é assim, né? (MDG 05).

Relato Ma08

Romar: Essa conversa com os colegas ia te dando um apoio para você ir melhorando. É um processo que iniciou aqui na universidade. Independente assim de você estar ou não fazendo um curso, isso é um processo. Então conversando com eles aqui na universidade, você começou a se sentir melhor porque você estava sendo entendida.

Maria: (...) Eu ficava muito tempo sozinha, sem comunicar com as pessoas assim o que estava acontecendo, sem tentar buscar mais, eu nunca busquei tanto como eu gostaria, eu ficava muito só, eu ficava comigo mesma (...). O que eu mais gostei mesmo foi a conversa que eu tive em inglês com esse professor, de quinze a vinte minutos, quando vínhamos da zona rural me fez muito bem, eu me sentia segura demais conversando com ele e o povo no ônibus ficava olhando e eu ficava me achando (risos). Então era assim, né, eu me sentia mal no iniciozinho da universidade, no meio eu estava mais ou menos inserida nos grupinhos, né? No fim eu já me sentia mais segura (MDG 05).

Relato Ma09

Romar: Pavlenko é uma autora que trabalha também com essa questão de linguagem como construção de identidade e Lantolf, Paiva cita eles, né, neste texto enfatizam que aprender uma língua não implica apenas a participação em um novo cenário cultural. Então a gente vê que a cultura é importante, mas não implica apenas nisso, mas também a construção identitária. É lógico que você vai se perceber como alguém diferente ao aprender uma língua estrangeira. Aconteceu com vocês isso, já?

Maria: Se perceber como uma pessoa diferente?

Romar: Sim, sim. Vocês podem relatar para mim, assim, o que Paiva fala que aprender uma língua estrangeira não é apenas se envolver no contexto cultural, mas você se sentir como alguém diferente. Como se deu isso no caso de vocês, aí? Como vocês se sentem agora?

Maria: Eu cito minha experiência no curso de inglês, que a gente ia para curso de inglês, e aí, eu ia todo o sábado para o curso no Nec, e aí, esforçava para fazer as atividades, e aí com o passar do tempo, eu via meus colegas, meus colegas na sala falarem, aí quando todo mundo ficava tímido, falava assim: “fala Maria”, todo mundo ficava “fala Maria”, eu pensava “será que eu já estou sabendo?”, eu ficava me perguntando “eu já devo estar sabendo, já, né?” Aí, quando misturou duas turmas, a outra menina falou “Eh, pode botar Maria para falar”. Aí eu fiquei me achando, entendeu? Eu falei “eu devo estar realmente sabendo”. Aí eu chegava em casa, treinava, ouvia o CD e tudo. Aí hoje, estou dando aula de inglês e conseguindo conversar com alguns colegas. Na escola eu convivia com um outro professor e a gente vinha da zona rural até aqui conversando em língua inglesa mesmo com o sacudir do ônibus, mas eu achava isso

fantástico e comecei, assim, me sentir mesmo diferente a partir disso, agora eu já consigo conversar com alguém (MDG 03).

Relato Ma10

Romar: Em que sentido mais ou menos você se acha diferente, Maria?

Maria: Por que parecia que eu não sabia, eu estava numa situação que não era eu. Eu, entrar na UNEB, fazer as disciplinas de língua inglesa, sem saber inglês, entrar no curso e depois que eu entrei no curso eu senti realmente que eu podia aprender aquilo. Aí quando eu conversei com o outro professor, vinha conversando 20 minutos de lá aqui (...) aí, sim, depois eu comecei a dar aula, pronto, depois que eu comecei a dar aula de língua estrangeira, me senti muito melhor. Eu falei “realmente eu estou conseguindo aprender alguma coisa e vou conseguir passar para as pessoas alguma coisa”. Então me senti diferente, a partir do momento que eu ouvi as pessoas falando que eu sabia, entendeu?

Maria, apesar das dificuldades sociais, não abandona seu sonho de aprender inglês. Desenvolve estratégias de aprendizagem. Visto que não tinha ninguém com quem praticar a língua estrangeira e que “lendo gramática e resolvendo exercício sozinha não ia me levar em nada. Eu tinha que realmente falar né?...” (relato Ma07), a participante usa a estratégia do monólogo. Conversa consigo mesma, narrando ou explicando a si mesma algum tópico estudado. De acordo com o dicionário etimológico da língua portuguesa⁴⁹, a palavra ‘monólogo’ vem do grego ‘monos’, no sentido de ‘um’, somado a ‘logos’, que tem a conotação de palavra ou ideia. O monólogo é uma forma de diálogo, uma estratégia de aprendizagem, pois o aprendiz, em sua fala, pressupõe um outro, seja ele mesmo, quando se dissocia em duas pessoas (o eu e o interlocutor), ou o público a quem se dirige. Apesar de não fazer referência explícita a essa palavra, a participante deixa indícios que apoiam o termo: “era eu e eu. Eu não tinha ninguém para praticar, eu praticava sozinha. Eu fazia o diálogo sozinha, né...?” (relato Ma07). Com o passar do tempo, procura por mais oportunidades de

⁴⁹ Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=40D5DAFD2F10AD06921321F187868CB8>, acesso em 30/09/2012.

prática da língua alvo com o objetivo de desenvolver sua competência comunicativa em inglês. Quando começa a ensinar na zona rural como professora contratada da rede municipal de ensino, encontra um professor com quem procura praticar a língua inglesa no caminho de volta para casa, todos os dias, quando havia aula. Em seguida, matricula-se em um curso de extensão de língua inglesa, Núcleo de Estudos Canadenses-NEC, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI.

Maria relata que sua experiência como aluna no curso de extensão NEC foi muito recompensadora. Esforçava-se para fazer todas as atividades do curso e, com o passar do tempo, começa a se sentir diferente. Sentia-se diferente no sentido de que de fato está aprendendo, a partir do momento em que ouve outras pessoas (seus colegas do NEC) falando que ela sabe falar inglês. Esse relato nos remete ao que Johnston (1973) argumenta sobre como as identidades são produzidas. Para esse pesquisador, “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é” (JOHNSTON, 1973 *apud* KITZINGER, 1989, p. 82). Maria não mede esforços para se apropriar da língua estrangeira e construir para si uma identidade de falante legítima de inglês. Considerando que as identidades são pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem (HALL, 2011, p. 112) e que onde há poder, há uma forma de resistência (FOUCAULT, 1977), Maria, assim como Matheus não se deixa sucumbir, não aceita passivamente uma identidade desprovida de legitimidade como falante de inglês.

De acordo com Bourdieu (1994), o falante legítimo impõe poder de recepção, ou seja, os outros o consideram como alguém digno de falar e de ser escutado. No contexto da sala de aula do NEC, os colegas reconhecem Maria como alguém que tem autoridade para falar inglês. A identidade de Maria como falante legítima de inglês começa a emergir da interação social com os seus colegas de classe e amigos. A participante vai construindo, dessa forma, sua identidade social (como falante de inglês) ao agir no mundo por intermédio da linguagem

(MOITA LOPES, 2003; BUTLER, 1997). Isso significa dizer mais uma vez que língua (seja materna ou estrangeira) é muito mais do que um meio de comunicação ou um sistema composto de regras, vocabulário e significado: é um meio ativo de prática social através do qual as pessoas constroem, definem e lutam por significado em relação aos seus pares (NORTON, 2000, p. 109). Infere-se também da experiência de Maria como aprendiz de língua que a identidade não é um fato já concluído, inalterado e inexorável: “devemos pensar identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação” (HALL, 1990, p.222, grifo do autor). Concluo este subtópico com as palavras de Maria, o que demonstra a natureza de uma identidade cambiante, como uma produção permanente em processo de constituição à procura de reconhecimento social como falante de inglês: “Então era assim, né? Eu me sentia mal no iníciozinho da universidade, no meio eu estava mais ou menos inserida nos grupinhos, né? No fim eu já me sentia mais segura” (relato Ma08).

4.3.4 “Eu não me sinto mais do jeito que eu sentia antes...” desconstruindo estereótipos

Relato Ma11

Romar: De acordo com Rajagopalan, as línguas no contexto atual, vivem se misturando umas com as outras pelo contato de vários povos e culturas, a exemplo, o portunhol, o franglais, spanglish (...). Logo, quem transita em diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade, ou seja, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. É assim que vocês se sentem? Poderia comentar algo sobre esse sentimento de reconstrução ou remodelamento de suas identidades?

Maria: É assim que eu me sentia: diferente quando eu comecei falar inglês. Quando você começa a interagir, a conversar, essas conversas que eu tinha de dez minutos, quinze minutos com esse professor que eu vinha lá da zona rural para cá, aí, sim, eu já me sentia diferente.

Romar: Você sabe explicar quem é essa pessoa diferente, essa Maria diferente?

Maria: De primeiro era alguém que não podia trazer contribuição alguma para o mundo (...). Agora eu já acho bom porque já dei alguma contribuição. A gente se sente mais autônoma, mais crítica, mais poderosa, pois podemos participar do meio das conversas em inglês. No início, onde eu pensava em participar do meio do grupo de conversas em inglês da UNEB? Jamais. Hoje, a gente sabe que falar é bom e vai nos ajudar em muitas coisas, ou seja, o que a gente era antes não é o que é agora, de jeito nenhum. Hoje, a gente sabe o porquê de estudar e o que estudar (...). A gente não precisa ser igual a um nativo, falar igual a eles, falar perfeitamente, cada um vai construir a sua própria identidade a partir do que fala, do que aprende, mas não imitando, não querendo ser igual. A língua está fazendo parte de minha vida, mas não me dominando. Minha autoestima vai melhorando na medida em que eu estou aprendendo e que eu estou conseguindo falar sem o medo de errar, de querer falar perfeito. Eu acho que o importante é a comunicação, eu falar e a pessoa entender. Eu não vou me diminuir porque não consigo falar perfeito (MDG 05).

Relato Ma12

Romar: Maria, como você era vista na sociedade antes, durante e depois de aprender inglês?

Maria: A sociedade não me via, né, Romar. Hoje em dia as pessoas vão na minha casa para eu ensinar as atividades, para eu ajudar em alguma coisa, entendeu? Eu acho que as pessoas hoje me veem de outra forma, me veem como uma pessoa capaz de aprender alguma coisa porque eu aprendi de fato alguma coisa, que eu posso contribuir, mas antes, não. Antes da universidade eu não tinha um foco em nada. Eu era apenas mais uma na sociedade, eu gostava de inglês e pronto, mas nunca fiz nada para desenvolver. Hoje é uma satisfação saber a língua, porque para mim no início parecia algo difícil, parecia que era quase impossível. Eu nunca pensei em desistir, eu só achava assim que eu poderia sair da universidade sem saber nada, que eu ia sair pior de quando eu entrei. Mas eu vejo que eu devo ter fracassado em algumas teorias mesmo, mas assim, na língua mesmo, é uma satisfação imensa, com a gente mesmo sabendo que conseguiu aprender. Está servindo para mim que para quem dar aula de português é um em tantos, né? Você que dá aula de matemática é um entre muitos. A aula de inglês faz a diferença porque eu acho que não é todo mundo que consegue dar uma aula de inglês. Quando eu converso hoje com os meus colegas em inglês, eu me sinto bem demais. A maioria das coisas que meus colegas me perguntam eu consigo entender (MDG 05).

Relato Ma13

Romar: E hoje, Maria, você ainda fala que tem uma pronúncia chata?

Maria: Não, minha pronuncia hoje é legal (risos). Eu não me sinto mais do jeito que eu sentia antes. Agora sim, qualquer coisa que eu pegar para estudar eu vou conseguir fazer. Hoje eu

tenho autonomia para seguir meus estudos (...). Olha a aprendizagem de inglês trouxe muitos benefícios na minha vida. Na minha vida pessoal é realmente essa satisfação. Eu acho que na minha vida profissional está sendo melhor o aprendizado de inglês do que na minha vida pessoal. Eu não uso assim praticamente na minha saída com os meus amigos. Eu não uso muito o inglês, a gente só conversa um pouco sobre músicas. Por exemplo, tem uma música da novela que está na moda, aí tem uma amiga minha que adora colocar música no celular para ouvir, né? Aí coloca para a gente ouvir. Ela fala e essa palavra aqui? Por que a pessoa que não tem conhecimento de inglês, mesmo assim ela canta, não é? Ela pensa que uma palavra é igual a outra, aí eu falo que tal palavra é diferente, aí eu tento explicar a questão dos *linking sounds* e tradução e eu auxilio muito assim os filhos dos meus amigos e os colegas de trabalho também (MDG 05).

Os relatos narrados por Maria e analisados até o momento mostram como a participante, aluna pertencente a uma classe social menos favorecida, tem construído a sua relação com a língua inglesa. Como já afirmado anteriormente, o contato com a nova língua não vem dissociado de questões sociais e econômicas mais amplas. O sujeito do conhecimento é também um sujeito cultural e histórico, vivendo em uma realidade socioeconômica, política, cultural, singular. Ao pensar-se qualquer processo de aprendizagem (neste caso aprender línguas), precisa-se ter presente a realidade singular na qual vive o nosso aluno. Desde o surgimento do desejo de aprender inglês (na infância), Maria tem encontrado muitas barreiras e dificuldades sociais, tanto literais, psicológicas, quanto ideológicas que lhe querem tolher o direito de aprender inglês, impondo-lhe uma identidade desprovida de prestígio social. No entanto, a participante mantém vivo o seu desejo, lutando por reconhecimento social, como falante legítima de inglês no meio social onde está inserida, pois como afirma Auerbach (1995), o desejo de muitos aprendizes de línguas está ligado a questões de autoestima, autoexpressão e conseqüentemente, pela busca de poder. A experiência de Maria em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira nos remete também às palavras de Freire (1995) para quem “não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a

nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*” (Freire, 1995, p. 64 grifo do autor).

De acordo com Foucault (2009), o sujeito humano é apanhado nas relações de poder de uma grande complexidade e para compreendê-las é necessário analisar as formas de resistência e os esforços desenvolvidos pelos sujeitos sociais (FOUCAULT, 2009, p.04). Visto que o sujeito é constituído pelas/nas relações de poder, não há como fugir a elas. Se sairmos de uma categoria, poderemos ser classificados por outras. O importante é questionarmos o que parece natural, normal, criando assim, uma forma de resistência ao poder que tenta nos impor uma lei de verdade que deve ser reconhecida por nós mesmos (pelo exercício da confissão, etc.) e pelos outros sujeitos sociais.

Maria, assim como Matheus, procura desenvolver estratégias de luta que lhe garantem acesso à língua inglesa. Ao tomar conhecimento de que “resolver exercícios sozinha e lendo gramática” (relato Ma07) não levariam a nada, a participante procura por oportunidades que lhe garantem usar a língua inglesa como prática social. Concomitantemente à aprendizagem de inglês, Maria consegue desconstruir muitos estereótipos ligados a preceitos teóricos vigentes na literatura específica de ensino e aprendizagem de segunda língua (dentre eles está a questão do falante perfeito):

A gente não precisa ser igual a um nativo, falar igual a eles, falar perfeitamente, cada um vai construir a sua própria identidade a partir do que fala, do que aprende, mas não imitando, não querendo ser igual. A língua está fazendo parte de minha vida, mas não me dominando. Minha autoestima vai melhorando na medida em que eu estou aprendendo e que eu estou conseguindo falar sem o medo de errar, de querer falar perfeito. Eu acho que o importante é a comunicação, eu falar e a pessoa entender. Eu não vou me diminuir porque não consigo falar perfeito... (relato Ma11).

A partir de resistências a imposições veiculadas por um discurso que dita normas, a aluna consegue construir para si um lugar mais digno e de prestígio no contexto social onde está inserida. No que diz respeito à pronúncia e escrita, consideradas pela própria participante, como “horrorosas e chatas”, no início de sua aprendizagem, comenta: “não, minha pronúncia

hoje é legal. Eu não me sinto mais do jeito que eu sentia antes...”. Vale ressaltar, mais uma vez, que Maria não se torna um sujeito passivo das relações de poder, mas se faz sujeito ativo dessas relações, tendo, portando, a capacidade de desenvolver o papel de agência humana (NORTON, 2000, p. 127). Esses são os relatos de Maria, relatos que compõem uma longa história, digna de ser narrada. Uma história que serve de exemplo a muitos estudantes de línguas que vivem situações similares em diferentes lugares do mundo. Estudantes que tiveram seus sonhos e direitos de aprender uma língua estrangeira, tolhidos. Trata-se de mais uma comprovação de que é possível vencer barreiras sociais mesmo diante de obstáculos que parecem ser as mais desafiadoras situações.

4.4 SEÇÃO III

JORGE

Jorge: “Nós sempre moramos na zona rural, faz cinco anos que eu mudei para a cidade. Assim dificuldades sociais já pesam um pouquinho mais porque se você mora na cidade por mais que você não tenha internet em casa, você tem uma *lan house* próximo onde você pode estar indo, fica mais perto da biblioteca, da própria escola para estudar, entendeu? Tudo se torna mais fácil. Na zona rural, não. Você depende do transporte, apesar de eu não morar tão distante, oito quilômetro, sete, mas já era difícil. Agora não, a estrada é asfaltada, antes era estrada de chão” (MDG 05).

Esta terceira e última seção é sobre Jorge e suas experiências narradas em relação a sua aprendizagem inglês. O relato transcrito acima se refere a um contexto maior. Faz parte de uma história de vida digna de ser narrada, cujo enredo nos mostra a realidade de muitos alunos negros, provenientes de classes sociais menos favorecidas e os desafios por eles enfrentados para se apropriarem da língua estrangeira, neste caso particular, a língua inglesa.

Jorge é um estudante de 24 anos de idade, solteiro, se autodenomina negro, pertencente a uma classe social menos favorecida. Na época de coleta dos dados, assim como Maria e Matheus, era recém-graduado em Letras Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus VI e ministrava a disciplina Língua Estrangeira Moderna: Inglês, na condição de professor recém-contratado da rede pública de educação do estado da Bahia há dois anos. Como os outros participantes, Jorge demonstrou bastante interesse em colaborar com a pesquisa, foi assíduo aos encontros, narrando suas experiências vividas em relação à aprendizagem de inglês e discutindo textos teóricos relacionados à linha de ensino e aprendizagem de LE. Às vezes concordava, às vezes discordava de alguma teoria. Para embasar seus argumentos, narrava e confrontava exemplos de sua própria vivência em relação à língua estrangeira com teorias vinculadas à área de ensino e aprendizagem de línguas (vale

novamente ressaltar que para cada encontro era necessário a leitura prévia de um texto teórico).

4.4.1 “Dificuldades sociais já pesam um pouquinho mais” - primeiro contato com a

LI

Relato J01

Romar: Jorge, você gostaria de relatar a sua experiência, agora? Olha, qualquer um poder intervir ou frisar alguma coisa que achar interessante.

Jorge: O meu interesse em aprender inglês surgiu lá no iniciozinho, quinta série, deixe me ver, eu acho que foi em 97, 98 por aí. Ia pra casa do colega jogar vídeo game, a gente via aquelas palavras ali e aí a gente ficava um e o outro tentando entender e a partir daí eu fui buscar mais coisas associadas ao inglês, vendo as pessoas falarem em entrevistas, jornais, coisas mais que chamavam atenção. Nós sempre moramos na zona rural, faz cinco anos que eu mudei para a cidade. Assim dificuldades sociais já pesam um pouquinho mais porque se você mora na cidade por mais que você não tenha internet em casa, você tem uma *lan house* próximo onde você pode estar indo, fica mais perto da biblioteca, da própria escola para estudar, entendeu? Tudo se torna mais fácil. Na zona rural, não. Você depende do transporte, apesar de eu não morar tão distante, oito quilômetro, sete, mas já era difícil. Agora não, a estrada é asfaltada, antes era estrada de chão. Assim a falta de recursos materiais existia, tinha uma professora que sempre me ajudou e aí ela sempre colocava alguns recursos na sala de aula, inseria livros, fazia xerox de livros e disponibilizava isso para todas as turmas, só que quando chegou a sétima série, eu já havia tirado o da sexta, sétima e oitava. Era material para eu estudar em casa, CDs e tudo mais, eu ia estudando pela xerox dos professores até a oitava que eu não tinha acesso a nenhum curso de idiomas e coisa e tal. Aí vem essa questão da família, essa questão social, eh, nós éramos até 97, dois filhos, dois homens e 97 veio uma irmã e depois outra. Somos em quatro irmãos. Minha prioridade é ensinar minha irmã mais nova. Então é assim, somos em quatro e quem sempre trouxe renda para casa foi meu pai, minha mãe sempre foi dona de casa, do lar e meu pai carpinteiro e lavrador, então já teve vez de eu ficar mais de meses sem ver meu pai porque ele trabalhava de empreita em outra cidade e normalmente eu via meu pai a cada quinze dias por que ele tinha que ficar trabalhando em outros locais distantes em outras cidades em outros municípios para trazer renda pra minha família.

Maria: Meu pai também viaja, ele é caminhoneiro.

Jorge: Ele se tornou mais presente por volta de 2000 e 2002 quando minhas irmãs começaram a crescer. De certa forma, elas [as irmãs de Jorge] cobraram um pouquinho mais da presença do meu pai em casa e aí antes não tinha jeito, era barra, era eu, minha mãe e meu irmão. Tanto que quando minha mãe discutia com a gente até que aceitava, mas se meu pai falasse um “a” com a gente, aí o mundo acabava porque ele não ficava em casa e quando vinha, ainda discutir?... mas sempre assim, não tenho o que reclamar de meus pais na questão de apoio, meus pais sempre me apoiavam em tudo, ainda mais quando é relacionado à questão de estudo..., sobre dificuldades sociais, zombarias de colegas e familiares, eu nunca liguei, quer falar que falem, eu estou aprendendo, é meu.

Romar: Mas eles falavam, né?

Jorge: Falavam “para que aprender inglês, moço?”, “inglês para quê?”, “você vai usar isso aonde?”, “você vai viajar?”. Então isso desmotiva totalmente se você observa isso: “para que aprender?”, “você vai falar inglês com quem?”, “mas você não vai viajar para os Estados Unidos”, sempre colocavam Estados Unidos, não sei por quê. Já em minha família, não. Até meu irmão, até meu irmão, meu irmão brincava com a gente, entrava na brincadeira dos colegas e dos grupinhos, mas em casa ele falava assim “E aí, oh, como é que é tal coisa assim, me ajuda aqui”. Eu acho bacana. “Oh, isso aqui não é minha praia, eu não gosto, mas gosto do que você faz”. Meu irmão sempre me apoiou, a gente cresceu os dois, cresceu junto praticamente os dois, oh, era carne e unha. E aí assim, ele sempre me apoiando, minha mãe, meu pai e tudo (MDG 05).

Relato J02

Jorge: Eu sempre despertei curiosidade para a questão do inglês, desde a infância com 9 a 10 anos de idade. Eu tinha um colega e a gente sempre jogava vídeo game e tinha os nomes em inglês e eu tentava descobrir o que aquilo significava, entendeu? Aquilo ali já despertou a minha curiosidade para aprender inglês, porque o jogo fascinava, aquela ideia de traduzir aquelas palavras que ficavam passando no jogo. Eu tive um outro contato que forçou de certa forma aquela quedinha que eu tinha pela língua inglesa. Foi quando a professora começou a trabalhar com dramatizações. Eu fazia parte de um grupo de teatro, a gente fazia dramatizações em língua inglesa, músicas, tradução de músicas, coreografia de músicas. Eram atividades extras, acontecia como eventos que a escola promovia. Fizemos um Halloween na escola, não foi apenas a questão de fazer um Halloween apenas, a professora explicava o porquê da cultura de trabalhar o Halloween no Brasil, então foi despertando essa questão cultural, mesmo! A partir daí o meu gosto pela língua só foi aumentando. A questão de saber um pouco mais da língua, a questão de falar. As músicas chamavam muito a minha atenção, tinha dia que eu deixava de lanchar na escola, guardava o meu dinheiro, imprimia letras e mais letras de músicas, tinha um

classificador com muitas letras de músicas em inglês. Engraçado, em parte da folha tinha a letra da música e em outra parte tinha a tradução feita à mão, eu fazia a tradução e aí depois desta questão das músicas, aí veio os filmes, assistia os filmes uma vez, eh, eu nunca gostei de filme dublado, gostava do filme legendado, a questão do áudio as emoções tudo é mais forte, passei o filme a primeira vez legendado, assisti o filme uma segunda vez legendado, na terceira vez eu assisti o filme com áudio em inglês e legenda em inglês. O cara no filme estava falando e eu cá estava falando também, eu já sabia, inclusive com o mesmo sotaque [risos]. Depois chegou o momento que eu coloquei todo o filme em inglês, sem legenda, somente o áudio. O que me despertou mesmo o interesse da língua foi a professora que eu tive na sexta série, a maneira como ele ensinava, trazendo os aspectos culturais da língua inglesa (MDG 3).

Jorge conta sua história de vida relacionada ao investimento (NORTON, 2000) que tem feito para poder se apropriar da língua inglesa. Seu interesse em aprender inglês surgiu na infância quando o participante, juntamente com um amigo, iam jogar videogame. Durante o jogo, viam as palavras em inglês e tentavam descobrir o que elas significavam. O relato que, no início desta seção, nos é apresentado assim como as experiências de Matheus e de Maria, já analisadas anteriormente, são exemplos da dura realidade de alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas (em sua maioria alunos negros) que lutam à procura de um espaço mais digno no meio social onde estão inseridos. O interesse desses sujeitos em relação à aprendizagem de inglês surge de experiências inusitadas, incomuns, de situações problema que poderiam passar despercebidas aos olhos de qualquer ser humano proveniente de outra realidade sociocultural de mais prestígio. Jorge fala que sempre morou na zona rural. No que diz respeito a sua família, na época de sua infância, o participante diz que apenas seu pai trabalhava para prover o sustento a cinco pessoas: o participante, seus três irmãos e sua genitora. Sua mãe era dona de casa e trabalhava arduamente para cuidar de quatro filhos, enquanto o marido, exercendo as profissões de lavrador e carpinteiro laborava muito na região e em outros municípios, ficando, às vezes, meses fora de casa.

Pode ser que os leitores se perguntem sobre o porquê da necessidade de tanto fazer referência às histórias de vida de Matheus, Maria e Jorge, trazendo pontos que, à primeira

vista, parecem não estar vinculados diretamente à questão de aprendizagem de línguas por parte desses sujeitos. Mais uma vez afirmo o fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser desvinculada de um contexto social maior. Contexto esse regido por relações assimétricas de poder onde a linguagem opera de maneira crucial selecionando e impondo identidades aos indivíduos, assujeitando-os a um discurso normalizador. Outro ponto importante refere-se à necessidade de se fazerem pesquisas na contemporaneidade que contemplem sujeitos sociais reais de carne e osso com seus problemas sociais também reais (RAJAGOPALAN, 2003). Moita Lopes (1994) e Pennycook (2001) afirmam que é importante e imprescindível fazer investigações que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários, de classe social, raça, etnia, gênero, etc., com o objetivo de tentar entender quais problemas sociais reais essas pessoas vivem de modo a apresentar alternativas e possibilidades de mudanças para um futuro melhor.

Voltando à história de Jorge, a ausência do pai provoca no participante sentimentos ambivalentes de ora saudades, ora mágoas, ora ressentimentos. De acordo com Jorge, a ausência do pai “era barra, era eu, minha mãe e meu irmão” (relato J01). Apesar de estar em um contexto árido, onde as chances de desenvolver o gosto pela língua inglesa são mínimas, Jorge, de certa forma, consegue administrar esses sentimentos ambivalentes e superar muitas das dificuldades sociais, mantendo vivo seu desejo de aprender inglês. Na quinta série, encontra uma professora que o ajuda a desenvolver ainda mais seu gosto pela língua inglesa. Como aluno, ele fazia apresentações orais em inglês, cantava músicas, fazia traduções de músicas, apresentava coreografias, participava de grupo de teatro, fazia dramatizações em inglês, dentre outras atividades. Jorge afirma que “a partir daí, o meu gosto pela língua só foi aumentando. A questão de saber um pouco mais da língua, a questão de falar (...) então foi despertando essa questão cultural, mesmo!” (relato J01). As palavras do participante nos

remetem ao fato de que falar uma língua estrangeira é muito mais do que pronunciar sons e repetir sentenças descontextualizadas. Segundo Norton e Toohey (2002, p.115), a aprendizagem de uma língua estrangeira engaja as identidades dos aprendizes de línguas. Isso está relacionado ao fato de que falar uma língua estrangeira significa posicionar-se no mundo social, significa sentir-se de maneira diferente, pois, como aponta Butler (1999), a linguagem opera realidades e constrói identidades. Os relatos, apresentados por Jorge, dão indícios de que ele começa a se sentir diferente a partir do momento que compreende realidades culturais outras, diferentes do seu mundo até então, singular. Isso mostra também o caráter de identidade de classe social associado a questões culturais. O elemento cultural, nesta perspectiva, além de caracterizar as várias classes sociais pelas suas práticas, atitudes, valores e crenças, permite também a mobilização social vertical, rumo a culturas de mais prestígio, institucionalmente aceitas (BOURDIEU, 1979). As palavras de Jorge “então foi despertando essa questão cultural mesmo! A partir daí o meu gosto pela língua [inglesa] só foi aumentando” (relato J02) parecem ratificar o comentário anterior.

À medida que o gosto pela língua inglesa vai aumentando, vão aumentando, concomitante a esse desejo, várias estratégias de aprendizagem. O aluno comenta que as “as músicas chamavam muito a minha atenção, tinha dia que eu deixava de lanchar na escola, guardava o meu dinheiro, imprimia letras e mais letras de músicas” (relato J01). Como estratégia de aprendizagem, Jorge traduz, à mão, as várias músicas de que dispunha, assiste aos mesmos filmes com áudio original em inglês, várias vezes: primeiro legendado, depois sem legendas com o objetivo de treinar a audição e, pelo que se infere, aprender os diferentes tipos de linguagem, inclusive a corriqueira, usada no dia-a-dia. Jorge luta de todas as formas para se apropriar desse capital simbólico (o inglês), porém mais dificuldades sociais surgem. Dessa vez, zombarias de amigos e colegas. O participante comenta que seus colegas e amigos falavam sentenças do tipo: “inglês para quê?”, “você vai usar isso aonde?”, “você vai viajar?”,

“você vai falar inglês com quem?”. Jorge diz que até o seu próprio irmão entrou na “brincadeira dos colegas e dos grupinhos”. Em dois momentos, o participante nos apresenta respostas diferentes em relação a sua atitude frente a esses desafios sociais: primeiro, ele diz que não se importa com esses problemas: “eu nunca liguei, quer falar que falem” (relato J01) e, em um segundo momento, ele afirma que “isso desmotiva totalmente se você observa isso [zombarias]” (relato J01). Assim como Matheus, sendo negro e pertencente a uma classe social menos favorecida, parece que Jorge não se enquadra no perfil dos que podem aprender inglês (geralmente pessoas brancas de olhos claros e cabelos lisos), de acordo com o discurso legitimado. As zombarias dos amigos e colegas, descritas pelo participante como “brincadeiras” podem estar, de certa forma, relacionadas à questão de raça. Henriques (2002) assevera que o racismo e outras formas de discriminação são desigualdades que já estão naturalizadas na sociedade como “algo normal”. A desigualdade racial é mascarada pelo silêncio. Ela existe de forma velada na sociedade, impedindo a ascensão social da população negra (HENRIQUES, 2002, p. 13-14). Podemos deduzir que existe, de certa forma, um tipo de racismo institucionalizado que privilegia alguns grupos (os brancos) e coloca outros (os negros) em desvantagem. As falas dos amigos e colegas de Jorge assim como se deu no caso de Matheus não são sentenças inocentes, elas fazem parte de um discurso legitimado que tenta manter o *status quo* vigente na sociedade brasileira: classes sociais divididas em círculos fechados. As falas dos amigos e colegas de Jorge e o possível efeito paradoxal que elas produzem no participante nos remetem também à teoria dos atos da fala, segundo a visão de Butler⁵⁰ (1997), já apresentada na seção anterior desta pesquisa, na fundamentação teórica. Na subseção seguinte discuto mais sobre esse tópico, relacionando-o a exemplos práticos.

⁵⁰ De acordo com Silva (2011, p. 92), o conceito de performatividade de Butler (1999), derivado do pensamento do filósofo inglês John Austin (1962), “desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação”.

4.4.2 “Será que fulano não está com a razão?” – linguagem como performatividade

Relato J04

Romar: Jorge, como é que você se sentia com o pessoal de fora, que de certa forma traz uma negatividade, não é?

Jorge: Eh, você se pergunta assim “Será que fulano não está com a razão? Para que aprender isso?” e depois eu voltava “não, é conhecimento, é para mim, um dia vai me servir para alguma coisa, eu estou investindo em algo que eu creio, eu creio que um dia vai me dar um retorno não só financeiro, mas um retorno social, um retorno, um reconhecimento melhor”.

Romar: Você pensava isso?

Jorge: Eu pensava isso já na oitava, sétima com os meus 14, 15 anos de idade. Então assim, meus familiares achavam isso fantástico. Eu lembro que no segundo ano, em 2003, final de 2002 para 2003, eu consegui uma bolsa de estudos em uma escola de idiomas. Eu sempre fui um dos alunos influentes na escola, aí apareceu a oportunidade, lá em Guanambi [cidade do interior da Bahia, de aproximadamente 100 mil habitantes] tem um projeto chamado Vereador Mirim, aí cada escola elege um estudante para representar aquele bairro e na escola que eu estudava em Guanambi, quem foi eleito foi o meu colega de sala que era [fala o nome do colega], ele foi meu colega de sala no primeiro ano do ensino médio e eu tinha conversado com ele que eu estava juntando uma grana para no ano seguinte entrar num curso de idiomas, aí ele com as articulações dele, eu, no meu caso eu tenho vergonha para pedir, aí ele foi e conseguiu uma bolsa da escola de idioma de Guanambi, uma escola bem reconhecida, por sinal. Aí ele conseguiu essa bolsa e levou para escola, só que ele conseguiu essa bolsa e indicou um nome que era o meu. Só que quando ele indicou meu nome, a direção foi olhar a questão de notas, o comportamento, conversar com os professores. Aí como eu nunca fui o aluno de tirar dez, mas sempre fui aquele aluno de estar entre os três primeiros da escola, estava sempre entre os três primeiros. A direção me chamou e falou se eu queria, eu falei assim: “Oxe, com certeza” (MDG 05).

Relato J05

Jorge: E aí a escola foi, o colégio foi super conducente nesta questão pelo fato de incentivar mesmo, eu já gostava da língua e aí eu passei a dedicar total e o curso de idiomas, primeiramente foi tranquilo, na questão financeira, estava de boa. Só que terminou a bolsa, eu falei: “E agora? Não tenho dinheiro para pagar a mensalidade”. A mensalidade era muito cara. No primeiro módulo, não. Os primeiros seis meses foram embora e ficou: “E aí?”, “Vou continuar?”. E, como eu dedicava, eles falaram assim: “Vamos fazer assim, você tem condições de pagar o valor à vista? A gente dá uma quebra no valor e você paga à vista. A gente divide o

valor em até três vezes para você, ao longo dos seis meses”. Aí eu falei assim..., dessa forma..., eu conversei em casa..., tem como fazer. Aí eu continuei, aí na semana, num turno eu ia estudar normal, no outro turno eu ia trabalhar na zona rural, juntava minha graninha. Toda semana recebia uma certa quantia e juntava, ia juntando. Ao longo dos seis meses, eu juntava o valor do curso que era a conta para pagar.

Maria: Seu pai te ajudava no curso?

Jorge: Meu pai, ele queria até ajudar, mas só tem aquele caso, era eu, meu irmão e já tinha minha irmã e um recém-nascido em casa, então é, assim dificuldades, dificuldades à parte eu preferi eu bancar meu curso. Tanto é que minha mãe, minha mãe em questão de apoio à família e tudo mais em 2005, final de 2006 quando eu decidi que ia parar o curso no centro de idiomas por questões financeiras, porque chegou ao ponto de eu não ter mais como manter, ela falou assim “agora eu pago”, eu falei assim “não, eu não tenho condições, eu sei que vocês também não têm”. Então eu cheguei até o nível avançado I desse curso, faltava dois módulos para chegar ao Top na escola, o último módulo. Foi uma trajetória de dificuldades, a gente sempre correndo ali, trabalhando e juntando, ou seja, meu irmão tem posse, tem gado, ele ia juntando e comprando. Eu não tenho isso, eu não tenho um bem material, uma posse minha, um gado para dizer que é meu porque o que eu ganhava na época era para investir no curso de idiomas até 2006. Aí, em 2007 fui trabalhar e em 2008 fui, eu queria fazer o vestibular, já tinha feito o vestibular uma vez. Aí eu falei, não, vou fazer o vestibular em inglês e vou passar, já foi mais tranquilo. Para superar essas dificuldades, o problema foi mesmo por questão financeira e o apoio da família foi fundamental. Tinha a zombaria dos colegas, isso aí eu não ligava, mas a questão financeira, isso aí pesou. Morar na zona rural, a questão de acesso..., foi muito complicado (MDG 5).

Em seções anteriores tenho focado a teoria que subjaz a esta pesquisa. Trata-se de linguagem como condição para a construção do mundo social (e de identidades sociais) e ao mesmo tempo caminho para encontrar soluções para compreendê-lo (MOITA LOPES, 1994, p.336). Desse ponto de vista, a linguagem é entendida não apenas como uma simples ferramenta de comunicação, mas como um sistema de signos, uma rede de significação onde poder e ideologia operam (Bourdieu, 1977). A identidade do sujeito, de acordo com Rajagopalan (2002) “se constrói na língua e através dela (...) a própria questão da identidade está ligada à ideia de interesses e esta investida de ideologia. Assim, a construção de

identidades é uma operação totalmente ideológica” (RAJAGOPALAN 2002, p.41-42). Sempre houve nas sociedades relações assimétricas, onde o poder age segregando os povos em categorias/classes. A linguagem opera de maneira crucial para erguer e manter a hierarquização entre os povos. Por outro lado, ela pode servir também de mecanismo para questionar, problematizar e possivelmente romper com desigualdades sociais. Nesse sentido a linguagem é vista como performatividade, pois realiza ações no mundo social. Analisando minuciosamente as sentenças, proferidas pelos amigos e colegas de Jorge, vemos exemplos concretos de como a linguagem age no mundo social para criar/fixar identidades e segregar classes sociais. As sentenças proferidas pelos amigos e colegas de Jorge fazem parte de uma rede social mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir, reforçar e categorizar determinadas classes identitárias, umas em relação às outras, com base no que SILVA (2011) nos diz sobre o assunto.

As sentenças “para que aprender inglês, moço?”, “inglês para quê?”, “você vai usar isso aonde?”, “você vai viajar?”, “você vai falar inglês com quem?” (relato J01) operam a ação de excluir, já que esses atos linguísticos colocam em evidência a realidade social de pessoas “que tiveram negado o acesso à escolha de identidades, que se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros (...). Identidades que estereotipam, humilham, estigmatizam...” (BAUMAN, 2005, p.45). A linguagem realiza ações que tentam homogeneizar e categorizar essas pessoas (geralmente negras, provenientes de classes sociais menos favorecidas), usando mecanismos de confissão (FOUCAULT, 1988) que operam na mente de muitos desses sujeitos, fazendo que eles se tornem “hospedeiros” do discurso normalizador, portanto “pessoas legítimas” para propagar incessantemente enunciados performativos ligados às suas “próprias” condições identitárias. Dessa forma sentenças, a exemplo daquelas proferidas pelos amigos e colegas de Jorge, ganham mais força e operam ainda mais a ação de excluir, tentando bloquear qualquer sinalização de resistência por parte

dos interlocutores. Silva (2011, p. 94) afirma que “é de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade”. É dessa forma que o ato de fala parte da forma abstrata para a forma concreta. Os atos de fala não são apenas “brincadeiras dos colegas” conforme afirma Jorge. Os atos de fala podem, às vezes, parecer inocentes, simples brincadeiras, mas na realidade possuem uma imensa força: concretizam-se na mente dos sujeitos, podendo fazer que eles se resignem com o *status quo* que permeiam suas vidas. Jorge não fica imune ao efeito da força dos atos linguísticos. Em um primeiro momento, pensa: “Será que fulano não está com a razão, para que aprender isso?” (relato J04). Logo, em seguida, em um segundo momento, apresenta um contradiscurso, não resistindo e tornando-o sujeito das relações de poder. Ao invés disso, Jorge, assim como Matheus e Maria, exerce “agência humana” (NORTON, 2000, p. 127; WEEDON, 1997, p. 109). Jorge questiona as falas de seus colegas e amigos, falas que estão carregadas substancialmente de ideologia e poder que lhe querem impor uma marca identitária desprovida de prestígio social: “não, é conhecimento, é para mim, um dia vai me servir para alguma coisa, eu estou investindo em algo que eu creio, eu creio que um dia vai me dar um retorno não só financeiro, mas um retorno social, um retorno, um reconhecimento melhor” (relato J04). Os dois momentos evidenciam o conflito interno, experienciado por Jorge. Ora o participante apresenta sinais de fraquezas e ora apresenta sinais de luta. Esses sentimentos ambivalentes nos remetem, de certa forma, ao que afirma Norton (2000, p. 11) sobre o efeito do investimento que alguns aprendizes de línguas fazem, ao querer apropriar-se da língua estrangeira. De acordo com essa pesquisadora, o investimento do aprendiz na língua alvo é algo complexo, contraditório e em estado de fluxo (NORTON, 2000, p. 11). Revuz (1998), por sua vez, afirma que “toda tentativa de tentar aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (REVUZ, 1998, p.215). De fato, a aprendizagem

de inglês vem perturbar e questionar a identidade de Jorge (inscrita com as palavras da primeira língua) até então desprovida de prestígio social, “como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (REVUZ, 1998, p. 224). Dessa forma, a identidade de Jorge (pelos indícios deixados pelos relatos narrados) está em um constante processo de fluxo, em busca de reconhecimento social tanto na língua materna quanto na LE.

4.4.3 “A gente treinava muito a fala (...)” – busca por oportunidades de prática em LE

Relato J06

Romar: Como foram as suas primeiras experiências de falar inglês?

Jorge: As primeiras experiências em falar inglês com alguém foi legal, foi no curso de idiomas. A professora do curso de idiomas era a dona da franquía e era tida como o centro, ela falava inglês super bem, né, era a referência. Aí eu puxava assunto: “E aí? como está? Como foi o seu final de semana?” Sempre quando eu encontrava com ela, eu conversava. Então nas experiências de falar inglês, eu me jogava, se errasse, a pessoa ia lá, de certa forma, me corrigia, me tratava como um aprendiz realmente, como alguém que quer aprender, alguém que está com o interesse em aprender, não querendo aprender para ser melhor. Senti realmente valorizado, então isso sempre me fez bem quando eu chegava a falar inglês com alguém, ela não me tratava como um qualquer. Via que eu era alguém que queria aprender e valorizava isso. A pessoa, por ter um status, por saber a língua, por ter um conhecimento melhor da língua não tinha esse problema (MDG 05).

Relato J07

Romar: E você Jorge, como foi a sua experiência de aprendizagem de inglês na UNEB e no NEC?

Jorge: No meu caso, eu já entrei com um conhecimento de língua inglesa. Eu já havia feito um curso avançado de inglês fora da faculdade. Em relação a ser constringido por colegas, eu não tive essa dificuldade, porque eu já entrei sabendo inglês. É lógico, eu entrei na Universidade com o intuito de melhorar aquilo que eu já sabia de inglês. Para mim, na UNEB, os semestres iniciais foram bacanas, as disciplinas de língua inglesa foram boas.

Romar: Como as atividades da UNEB e do NEC te ajudaram a te situar como aprendiz, a desenvolver mais ainda o gosto para continuar a aprender inglês?

Jorge: Um ponto que eu coloco como positivo, que eu vou carregar comigo para sempre. Isso é certeza: os professores. Os professores sempre traziam e trazem essa alegria para sala de aula, levanta a sua autoestima na sala de aula. A forma de abordagem que o professor traz os trabalhos de grupo então, eu me sentia útil em estar ajudando os colegas que tinham mais dificuldades. Quando tínhamos um trabalho de grupo e o professor fazia você interagir, eu me sentia muito bem. No NEC, o professor fazia também trabalhos de grupo, conversação ou anéis de conversação, roda de conversação, era muito boa, a gente conversava com todo mundo, começava a descobrir coisas desse e daquele colega. Eu sempre gostei muito dessa parte de interação em inglês no NEC, dos trabalhos em dupla e em grupo também. Um outro ponto que eu coloco como positivo na questão da aprendizagem são os colegas, tanto no NEC quanto na Faculdade. A minha turma da UNEB era muito unida, era um turma pequena, então quando um tinha certa dificuldade em alguma coisa, os outros ajudavam. A facilidade que eu tinha em escrita e leitura era a minha dificuldade em fala e na audição e os colegas tanto da universidade como do NEC ajudaram bastante nisso não só na roda de conversação que forçava interagir, então, vocabulário, essa questão ajudava. Com os colegas da universidade, a gente treinava muito a fala, a gente saía e treinava ali conversando só inglês. Quando a gente saía da faculdade eu e meus colegas, a gente descia a rua aqui, conversando em inglês, aí saía o povo da rua e outros alunos da universidade e falavam assim “ham, esse povo é doido”. Outro dia eu descia conversando inglês com o professor do NEC, falamos apenas em inglês (MDG 04).

Relato J08

Romar: Então você procurava situações para praticar o inglês fora da sala de aula também, não é?

Jorge: Isso mesmo, sempre procurava conversar com os colegas da faculdade e com os amigos da república também. Hoje todo mundo aqui na faculdade me procura para eu fazer *abstract* em inglês pra eles. Isso também é uma forma de eu praticar o meu inglês. Facilitou muito para mim, pois eu aprendo vocabulário de diversas áreas. A questão do estudo em casa e aí eu falo essa questão que Matheus colocou. Eu não transcrevia os filmes, mas eu assistia aos filmes, sempre busquei essas questões de filmes com áudio em inglês, com a legenda em inglês porque me facilitava muito a questão da aprendizagem e eu não focava na transcrição, eu focava na audição para entender (...). Os filmes eu procurava assistir em língua inglesa ali e pegava vocabulário, pegava expressões, gírias, essa questão que é muito interessante. Na faculdade e no NEC apenas, a gente não aprende isso, não. O buscar fora cresce muito. O filme eu procurava mais ouvir para treinar o ouvido em questão de pronúncia. O que eu ouço muito ainda é discursos que

se tornaram famosos, por exemplo, o de Martin Luther king, Jr. “I have a dream”. São áudios que tem no site “*American rhetoric*”, isso é perfeito. E aí essa questão da gíria, da conversa e tudo mais é para treinar a língua do dia-a-dia (...). Eu usei tudo isso para treinar a audição e de certa forma a questão da audição e da fala que eram terríveis. Quando chegou o final do curso eu perguntei à professora: “professora e aí?”, ela disse que a minha audição e minha fala tinha melhorado muito (...). Então hoje é assim, melhorou minha pronúncia, melhorou minha audição, melhorou minha autoestima (riso de todos) (MDG 04).

Jorge afirma que já possuía certo conhecimento prévio de inglês ao ingressar na universidade. Para ele, o meio acadêmico não constitui um espaço de exclusão, lutas e conflitos, assim como foi para os demais participantes desta pesquisa, Maria e Matheus, cujas narrativas já foram analisadas em seções anteriores. De acordo com Jorge, o seu objetivo ao procurar fazer um curso superior na UNEB foi aprimorar o que já sabia de inglês, principalmente no que diz respeito à parte oral da língua. Assim, o participante procura aproveitar todas as oportunidades de prática oral em LI que lhe são oferecidas ao longo de sua trajetória como aluno universitário, inclusive se matriculando no curso de inglês do NEC, projeto de extensão da UNEB, Campus VI. Mas o que leva Jorge a procurar aprimorar seu inglês, principalmente a parte oral da língua? Em um momento da narrativa, o participante afirma ter dificuldades em inglês, especialmente na pronúncia e na fala. O fato de Jorge sinalizar tais dificuldades nos leva a fazer duas considerações sobre essa asserção. A primeira refere-se à qualidade do ensino de LE que tem norteado sua vida escolar na rede pública de ensino fundamental e médio. A narrativa do participante, apresentada até o momento, mostra que Jorge, apesar de muitas dificuldades sociais, sempre se esforçou para aprender inglês. Então, por que o participante desenvolveu mais certas habilidades (escrita e leitura) enquanto outras não (pronúncia e fala)? Pelo que parece, isso se dá pelo fato de o ensino de inglês nas escolas públicas ainda contemplar a questão de linguagem a partir de uma visão positivista, estruturalista, neutra, como um sistema apolítico e ahistórico de transmissão de informação. De acordo com Fontana (2010) o ensino de LE que tem por base essa visão estruturalista de

linguagem, “estabelece o foco quase exclusivamente no recurso linguístico, tomando como modelo o falante nativo idealizado da língua alvo, desvinculado de questões históricas, sociais, políticas e culturais” (FONTANA, 2010, p.31). Pode ser que essa explicação justifique também o fato de Maria e Matheus chegarem à universidade sem “conhecimento suficiente” exigido pelo contexto universitário, assunto já abordado anteriormente.

No entanto, diferentemente dos outros participantes desta pesquisa (pelo fato de ter tido a oportunidade de ganhar uma bolsa para fazer um cursinho de inglês numa escola de idiomas), Jorge chega à universidade com um melhor conhecimento de inglês que lhe possibilita participar das atividades exigidas pelo contexto superior de ensino, porém com ressalvas no que diz respeito a sua audição, pronúncia e fala, avaliadas pelo próprio participante como “terríveis”. A segunda consideração se refere ao que implica saber falar inglês. Observam-se indícios na narrativa do participante de que a questão de falar inglês está associada a sua autoestima. Isso nos faz refletir sobre o que está envolvido em falar uma língua estrangeira. De acordo com Norton (2000), falar uma língua estrangeira é muito mais do que conhecer e reproduzir regras gramaticas apenas, está incluso neste processo o engajamento do sujeito em práticas de produção de identidades. Já Revuz (1998, p.227) afirma que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Porém um outro provido de maior prestígio e valor social. Le Breton (2005) afirma que a questão de falar inglês na contemporaneidade está associada a identidades mais valorizadas, visto que “o inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa” (LE BRETON, 2005, p. 23). Rajagopalan (2003, p. 65) assevera que “a língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado com pessoa culta e distinta. Mastrella (2007) enfatiza que falar inglês não significa apenas ser “capaz de ler, de escrever ou de entender o que outros dizem, significa operar no mundo social a partir de uma posição de privilégio, em que o sujeito é

visto por outros como mais capaz e, portanto, estabelece comunicação, uma vez que assim se tem assegurada a condição para a instauração da mesma” (MASTRELLA, 2007, p. 302). Podemos inferir da sentença de Jorge “eu creio que um dia [o inglês] vai me dar um retorno não só financeiro, mas um retorno social, um retorno, um reconhecimento melhor” (relato J04) que o participante busca investir na língua inglesa com o intuito de ter acesso a outros bens simbólicos e posições identitárias de maior prestígio social. Os trechos que compõem a extensa narrativa de Jorge, apresentados nos relatos J06 e no relato J07, apresentam indícios de que o aprendiz não espera que oportunidades lhe surjam, ao invés disso, ele provoca, cria momentos de conversação que lhe possibilitam usar a língua inglesa de forma oral, o que ocasiona ao participante consideráveis melhorias em sua pronúncia e audição. Sobre isso, ele narra: “Então hoje é assim, melhorou minha pronúncia, melhorou minha audição, melhorou minha autoestima” (relato J08).

4.4.4 “Eu era o Jorge comum, era aquele Jorge (...)” – o novo eu da língua inglesa

Relato J09

Jorge: Eu sou negro, venho da zona rural, minha família é de baixa renda, então é assim, o que eu sei de inglês hoje eu falo com qualquer um sem me intimidar, seja nativo ou não. Se eu não entender peço para repetir. Hoje eu não aceitaria se um falante mais experiente me tratasse com desrespeito, eu não aceitaria, não. Eu não aceitaria, quer queira, quer não, estamos em uma sociedade democrática, onde tem o direito de ir e vir, respeitando o espaço do outro. A minha identidade foi construída, está sendo construída a todo momento, então é assim, se eu cheguei até onde cheguei e eu me valorizo, ele também tem que me respeitar, independente de onde ele esteja falando, qual o contexto social onde ele se insere. Essa questão de não aceitar vem do contexto de onde eu venho, eu venho da comunidade da zona rural, pelo fato de eu ser negro eu venho de um movimento sindical rural, venho de um movimento estudantil, então, assim a política, essa questão de política está interligada. A língua inglesa veio para reforçar essa minha questão da identidade (MDG 05).

Relato J10

Romar: Como você era visto na sociedade antes, durante e depois do processo de aprendizagem de inglês?

Jorge: Na sociedade antes de eu começar a estudar inglês, eu era o Jorge comum, era aquele Jorge que gostava de estar no grupo e tudo mais, participar de um grupo na comunidade, com amigos, na comunidade na escola, mas era aquele Jorge ali. Durante o processo de aprender inglês e estar inserido na língua, quando eu estava aprendendo o povo falava assim: “Oh, ele está aprendendo inglês”. E agora que eu estou terminando o curso, não, é o professor Jorge. É o professor Jorge de inglês. Na escola que eu ensino tem dois Jorges, aí o povo fala assim: “Qual o Jorge? O de matemática ou o de inglês?” “Não, é o de inglês que dá aulas divertidas”. Então, é assim, você cria aquela identidade, aquele respeito. Quando eles precisam de tal coisa, assim, eles me procuram. A sociedade, os colegas, os amigos, os professores que sabem que eu estou terminando o curso de inglês na universidade, o pessoal, assim: “oh, ele sabe, procura ele para te ajudar” (MDG 05).

Relato J11

Romar: Quer dizer que hoje, você é uma pessoa que já encontrou o seu lugar na sociedade?

Jorge: Já, na questão da língua inglesa é tranquilo. Muitas pessoas me procuram, o problema é eu ter tempo, mas eles me procuram (...). Os benefícios da aprendizagem de inglês é ter uma acessibilidade maior na questão de trabalho, a própria questão pessoal mesmo é ouvir uma música, parar a tardezinha para relaxar, ir para o trabalho ouvindo música, entender o que o pessoal está dizendo, passar um filme, passar uma propaganda e não precisar estar ali recorrendo à legenda, ler um texto igual a este aqui mesmo sem precisar utilizar o dicionário. Ler o que está escrito aqui hoje e não precisar utilizar o dicionário, é muito bom [exprime uma satisfação na voz]. Os amigos sempre me procuram pedindo ajuda, então é assim, a gente sai para tomar uma cervejinha ou um sorvete e aí o pessoal não deixa de perguntar sobre o significado de tal palavra em inglês e porque fulano fala inglês desse ou daquele jeito. Já a questão profissional é ter um reconhecimento na questão do meu trabalho como professor, entendeu? Os alunos veem, porque os alunos sempre comparam o professor que eles têm hoje com outros que tiveram. Infelizmente eles comparam e eles comparam muito e quando eu falei que ia sair eles falaram assim: “justamente agora que eu estou começando a aprender inglês de uma forma diferente, o professor vai sair?” Então, você se sente mais valorizado na questão profissional (MDG 05).

Relato J12

Jorge: As oportunidades [de trabalho] surgem o tempo todo, eu já tive 03 oportunidades do final do ano passado para cá, uma possibilidade de trabalhar com os estrangeiros da Energia Eólica como intérprete, a segunda uma escola privada bem conceituada aqui da região me chamou para

trabalhar como professor de inglês, e a última é outra possibilidade de trabalhar como intérprete para um outro grupo aí de um pessoal. Se essas possibilidades concretizarem eu quero, é claro, porque além do retorno financeiro, o crescimento pessoal e profissional é muito grande. São oportunidades que vieram pelo fato de eu falar inglês. Isso para a minha autoestima é muito bom (MDG 03).

Relato J13

Romar: Então você acha que a aprendizagem de inglês te faz ser mais reflexivo, né? Sabemos que muitos aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada. Qual o objetivo de vocês ao aprender inglês?

Jorge: Independência. Independência em termo geral e não só em questão de viagem. Por exemplo, por saber uma outra língua, sendo ela inglês ou espanhol, eu vou ter a oportunidade de conviver por um certo período de tempo com falantes desta língua e não vou ter dificuldade, eu não vou estar recorrendo todo o tempo a pessoas que sabem a língua para estar traduzindo pra mim. Se eu precisar viajar, eu viajo “*by myself*”, não preciso de tradutor ou intérprete, se eu vou assistir a um filme, eu vou assistir a esse filme na língua ali, tentar entender o filme. Se aparecer uma manchete no jornal nosso, no jornal local, se tiver uma tradução simultânea eu ouço a fala original em inglês e não presto muita atenção na tradução. Ter independência para expandir os meus horizontes socioeconômico e cultural, não me sentir privado de nada (MDG 03).

Assim como Matheus e Maria, Jorge constrói para si uma identidade de mais prestígio social como falante de inglês. Ele relata que antes de começar a estudar inglês, “era o Jorge comum, era aquele Jorge que gostava de estar no grupo e tudo mais, participar de um grupo na comunidade, com amigos, na comunidade na escola, mas era aquele Jorge ali” (relato J10). A sentença “mas era aquele Jorge ali” nos dá indícios de que o participante era apenas mais um dentre os muitos sujeitos (provenientes de classes sociais menos favorecidas) cujas identidades não têm muitas opções de escolhas e possibilidades de mudanças futuras: identidades inflexíveis, inexoráveis, pré-estabelecidas, fadadas ao fracasso, impostas, e, aparentemente, sem possibilidades de serem reivindicadas por quem as possuem. Sobre essas identidades e o lugar a elas reservado, Bauman (2005) assevera: “Há um espaço ainda mais abjeto - um espaço abaixo do fundo. Nele caem (ou melhor, são empurradas) as pessoas que

têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta” (BAUMAN, 2005, p. 45). Não poderia haver melhor descrição para essas identidades e o lugar a elas reservado, como o faz Bauman (2005). O adjetivo “abjeto” e o adjunto adverbial “abaixo do fundo” combinam, podendo despertar nas pessoas que se encontram em tal posição identitária sentimentos de repugnança, angústia, ansiedade, impotência e, conseqüentemente, resignação. Porém, pode causar também sentimentos de luta, de resistência às normas e aos grilhões que os mantêm presos àquele lugar. Jorge, assim como Maria e Matheus, resiste, luta para sair do “espaço abaixo do fundo” conforme descrito por Bauman (2005).

Morador da zona rural, negro e de família de baixa renda, Jorge sempre tem buscado, ao longo de sua vida, possibilidades de crescimento pessoal, social e profissional: “Essa questão de não aceitar vem do contexto de onde eu venho. Eu venho da comunidade da zona rural, pelo fato de eu ser negro eu venho de um movimento sindical rural, venho de um movimento estudantil. Então, assim, a política, essa questão de política está interligada. A língua inglesa veio para reforçar essa minha questão da identidade” (relato J09). As experiências de vida de Jorge, suas dificuldades financeiras, seus sonhos, anseios e desejos em busca de uma vida mais digna nos remete às palavras de Freire (1995, 1996) para quem não há vida humana sem luta e conflito, pois somos seres condicionados, porém jamais determinados. Como apresentado anteriormente nas narrativas J06, J07 e J08, Jorge desenvolve estratégias de aprendizagem. Procura usar a língua inglesa ao máximo, às vezes, aproveitando todos os momentos de interação nos contextos formais de ensino do NEC e da UNEB e muitas vezes provocando situações que lhe possibilitam o uso oral da LI. Dessa forma, o participante constrói a sua identidade como falante legítimo⁵¹ de inglês (Bourdieu, 1994). Constrói uma

⁵¹ De acordo com Bourdieu (1994), o falante legítimo é aquele que impõe poder de recepção, os outros o consideram como alguém digno de falar e de ser escutado, ou seja, falante legítimo é aquele que tem voz em um grupo.

identidade digna de respeito e de prestígio social “Então, é assim, você cria aquela identidade, aquele respeito” (relato J09). Em relação ao seu inglês hoje, ele declara sentir-se realizado. Afirma que a aprendizagem da LI lhe trouxe muitos benefícios pessoais, sociais e profissionais, conforme apresentados nos relatos J11, J12 e J13.

Essa é a história de vida de Jorge, uma história digna de ser narrada e passada adiante. Uma história de superação de percalços, problemas e entraves sociais que lhe queriam fixar uma identidade destinada ao fracasso. Nada melhor do que fechar esta seção com as palavras do próprio participante, cujo investimento em inglês lhe trouxe “independência para expandir os meus horizontes socioeconômico e cultural, não me sentir privado de nada” (J013).

À GUISA DE CONCLUSÃO

Neste capítulo apresento algumas considerações, parcialmente finais, ou como prefiro dizer, à guisa de conclusão, sobre o resultado das análises dos dados. Não pretendo apresentar considerações finais, pois por esse termo subentendem-se respostas prontas, acabadas e finais para as questões de pesquisa propostas nesta investigação. Como defendo uma abordagem qualitativa teórico-interpretativista para análise dos dados, trabalhando com histórias de vida, não há nada mais sensato 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. Quando faço uso da expressão temporal “até o momento” quero sinalizar e ratificar, mais uma vez, como o fiz em seções anteriores, o caráter dinâmico de identidades de sujeitos, sociais e históricos: identidades móveis, cambiantes, nunca prontas e acabadas, estando, portanto em constante processo de construção e reconstrução. Eis outro motivo por que evito falar de considerações finais, nesta seção. O ponto em questão ganha mais dinamicidade quando se trata da questão de aprender uma LE. A todo momento, o sujeito tem a sua concepção de mundo alterada, pois ao entrar em contato com uma língua estrangeira, o aprendiz não adquire aspectos linguísticos apenas, mas concomitantemente a esses, aspectos culturais, englobando hábitos, atitudes e valores, diferentes daqueles inscritos no sujeito na/pela primeira língua (REVUZ, 1998, p. 215).

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Pretendo retomar as questões de pesquisa, em forma de tópicos, nas subseções seguintes para discutir, baseado nas análises das histórias de vida dos participantes, sobre o que de fato

está envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira e quais implicações e contribuições esse processo traz para a pedagogia de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

5.1.1 A aprendizagem de inglês: contribuição para a formação da identidade do aprendiz proveniente de classe menos favorecida

Esta seção tenta responder a duas perguntas de pesquisa, conforme apresentadas no início desta pesquisa, na introdução, a saber: 1) Que sentidos os alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas dão à aprendizagem de inglês? e 2) Como a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, contribui para a formação da identidade do aprendiz de classe menos favorecida?

Analisando a história de vida de Matheus, Maria e Jorge, participantes desta pesquisa, observamos que todos apresentam grande admiração e respeito pela língua inglesa e são movidos pelo mesmo desejo de se apropriarem dela. Todos querem aprender inglês para realização pessoal, social e profissional (conforme apresentado nos relatos M16-17, Ma11-12, J10-11). De acordo com Mastrella (2007), quando alunos investem na aprendizagem de uma LE, eles são movidos pelo “desejo por identidade, por reconhecimento social, por valorização requerida e ansiada por sujeitos que se veem e se sentem de certa maneira excluídos de um processo de aproximação efetiva com essa nova língua, fora das possibilidades de pertencimento legítimo a comunidades de prática que têm como domínio a LE” (MASTRELLA, 2007, p. 29).

Oriundos de uma classe social menos favorecida onde o direito à voz e à escolha de identidades é negado àqueles pertencentes àquela classe, os alunos participantes desta pesquisa veem a língua inglesa como possibilidade e meio de ascensão social. Isso se dá devido ao *status* que a língua inglesa tem alcançado no mercado mundial (LE BRETON,

2005). Segundo Rajagopalan (2002) as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria, pois ambas têm implicações mútuas, ou seja, aprendendo uma língua estrangeira, neste caso o inglês, o sujeito adquire mais respeito e prestígio social. Revuz (1998) assevera que a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional e que aprender uma língua estrangeira é sempre um tornar-se outro, portanto não haveria outro lugar para se postular identidades, a não ser no emaranhado do discurso, na própria linguagem. Concebida neste sentido, a língua não é somente uma ferramenta de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Ao se expressar em uma língua qualquer, o sujeito busca não somente ser compreendido, mas também obedecido, acreditado, respeitado, e, portanto reconhecido de onde quer que esteja falando, para quem quer que esteja falando, etc.. As histórias de vida de Matheus, Maria e Jorge, mostram o esforço que esses sujeitos têm dispensado para serem reconhecidos como falantes legítimos de inglês (BOURDIEU, 1994). Todos os participantes desta pesquisa encontraram dificuldades sociais ao tentar se apropriar da língua inglesa. A aprendizagem de inglês constitui-se através de lutas, conflitos e desejos ambivalentes ora de resistência, ora de desistência, frente à realidade social aparentemente inexorável que lhes era apresentada, onde questões de raça e de classe (sem prestígio e credibilidade) pareciam ser barreiras intransponíveis para se aprender inglês. Apesar de dificuldades sociais que ainda os afligem, os participantes têm conseguido, de certa forma, construir uma identidade como falante legítimo de inglês, identidade digna de mais respeito e de prestígio social. Matheus em um momento de sua narrativa comenta que “abria uma porta, mas na mesma porta tinha uma barreira que eu tinha que caçar um jeito de saltar. Então foi uma dificuldade” (relato M08). Maria relata que “Quando eu era mais jovem, eu nunca consegui entrar num curso, justamente, porque eu não trabalhava (...) a questão do curso, era alto o custo, né?” (relato Ma02-03). Já Jorge narra que “tinha dia que eu deixava de lancha na escola, guardava o meu

dinheiro, imprimia letras e mais letras de músicas” (relato J02). Todos os participantes tiveram uma história de vida para contar. Histórias de vida dignas de serem narradas, histórias de vida cheias de desafios, obstáculos, barreiras que a princípio pareciam intransponíveis. Porém, apesar das muitas dificuldades sociais que lhes serviam de obstáculos (dificuldades já apresentadas e discutidas anteriormente), todos os participantes desta pesquisa mostraram determinação em seguir adiante com os seus sonhos e desejos de aprender inglês, porém como um instrumento de luta rumo à transformação social, garantindo a esses sujeitos, posteriormente, acesso a outros recursos materiais e simbólicos, de mais prestígio social.

5.1.2 Quais os possíveis efeitos das identidades construídas para o próprio processo de aprendizagem e para a vida social desses sujeitos?

Esta subseção se divide em duas partes. Na primeira apresento e discuto o efeito das identidades construídas para a vida social dos sujeitos, participantes desta pesquisa. Na segunda parte, apresento algumas implicações e contribuições que o processo de aprender uma língua estrangeira traz para a pedagogia de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

5.1.2.1 Os possíveis efeitos das identidades construídas para a vida social dos sujeitos participantes desta pesquisa

Conforme apresentado em seções anteriores, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não pode ser desvinculado de um contexto social maior. O sujeito do conhecimento é um ser cultural e histórico, vivendo numa realidade socioeconômica, política, cultural, singular. Ao pensar-se qualquer processo de aprendizagem, precisa-se ter presente a realidade singular na qual vive o sujeito. Por isso não podemos conceber fatores internos e

externos de maneira separada. Fatores externos (contexto social) e internos (aqueles ligados a cognição e personalidade dos sujeitos) são interdependentes, isto é, nossos processos cognitivos se constituem em sociedade e nas interações e práticas sociais. De acordo com Morato (2008) “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, e nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos” (MORATO, 2008, p.61). Ou seja, corrobora-se o fato de que o sujeito se constitui na/pela linguagem, dentro de determinado contexto social, sendo a linguagem a expressão maior dos valores socioculturais de um povo.

Conforme relatado na seção anterior, os sujeitos, participantes desta pesquisa, foram movidos pelo desejo de apropriação da língua inglesa, porém como um instrumento de luta e de transformação social que, por sua vez, poderia dar-lhes acesso a outros recursos e bens materiais e simbólicos de mais prestígio social. Analisando as narrativas de Matheus, Maria e Jorge, observamos que a aprendizagem de inglês trouxe benefícios para a vida pessoal, social e profissional desses sujeitos. Para isso é importante anotar aqui, mais uma vez, como os participantes eram percebidos em suas comunidades antes de aprender inglês e como passaram a ser vistos depois de algum tempo, com um bom domínio da língua inglesa⁵². Fazendo uma análise na história de vida de Matheus (relato M15), Maria (relato Ma11) e Jorge (relato J09), observamos que os participantes, antes de aprenderem inglês, se autodeclararam como pessoas que existem, mas não são reconhecidas pela sociedade. A sociedade os vê como pessoas incapazes de trazer contribuição alguma para o mundo social onde estão inseridas. Porém, neste ponto, surge uma pergunta: o que faz que esses participantes sintam-se como alguém que não tem utilidade, apenas mais um na sociedade? Moita Lopes (2002) comenta algo importante sobre a questão da produção das identidades.

⁵² Evito, portando, dizer “depois da aprendizagem de inglês”, porque dessa asserção subentende-se o processo de aprendizagem como um processo pronto e acabado. Neste trabalho compartilho o ponto de vista de Freire (1997), para quem o conhecimento nunca é acabado e completo. Durante toda a nossa vida, estamos buscando, tentando conhecer. De acordo com Freire (1997), o conhecimento é algo incompleto, algo que está em constante processo de complementação, a todo momento.

Esse autor assevera que nós dizemos o que somos a partir do que os outros dizem que somos. Oriundos de uma classe social menos favorecida, os sujeitos pertencentes àquela classe são posicionados como pessoas desprovidas de identidades de valor, cujo futuro já está pré-determinado, traçado e selado, não havendo qualquer possibilidade de mudanças, restando apenas resignação com tal situação por parte daqueles indivíduos (BAUMAN, 2005). Porém, o que temos observado pela análise das narrativas de Matheus, Jorge e Maria é algo diferente, o que corrobora, assim, as palavras de Weedon (1997) e Foucault (1977) para quem onde há uma posição de sujeito oferecida por um discurso, resistência a essa posição pode ser produzida. Como já apresentado anteriormente, no capítulo das análises e discussões dos dados, os participantes dessa pesquisa não aceitam a posição de sujeito oferecida e reivindicam para si, com atitude, ação e determinação, porém não sem lutas ou conflitos, identidades mais dignas de respeito e prestígio social. Matheus relata que “eu comecei a me impor em questão de autovalorização” (relato M09); Jorge, por sua vez, fala que “essa questão de não aceitar [identidades impostas] vem do contexto de onde eu venho (...) se eu cheguei até onde cheguei e eu me valorizo” (relato J08); Maria, por sua vez, relata que “eu não me sinto mais do jeito que eu sentia antes [baixa autoestima em relação a aprendizagem de inglês] (...). Hoje eu tenho autonomia” (relato Ma13). Os participantes conseguem construir para si identidades mais dignas e valorizadas socialmente. Como argumentei na seção anterior, ao usar a língua estrangeira como um instrumento de ação e transformação social, os sujeitos desta investigação conseguem, de certa forma, mudar um futuro que lhes parecia inexorável, pré-determinado, forçando a sociedade a lançar-lhes um olhar diferente. Os aprendizes, ao apropriarem da língua inglesa, conseguiram, através desta, acesso a recursos materiais e simbólicos de mais prestígio social. Todos os participantes são hoje professores de língua inglesa recém-contratados (na rede pública estadual e/ou municipal) de ensino e gozam de respeito e reconhecimento social dos membros da sociedade onde estão

inseridos. São reconhecidos como falantes legítimos de inglês, pessoas habilitadas a falar e ensinar esse idioma. A análise das narrativas⁵³ dos participantes deixam indícios também de que a aprendizagem de inglês propiciou aos participantes entender o poder que a linguagem desempenha na vida de sujeitos sociais comuns e concretos, tornando-os seres mais críticos e reflexivos, entendendo, e, portanto, estando abertos a conhecer, tolerar e respeitar diferenças culturais e individuais, outras. Nesse sentido, os sujeitos, tomam consciência de que as suas visões de mundo não são inferiores, mas também não são superiores a nenhuma outra. Para ratificar as palavras acima, acho importante não apenas fazer referências a algumas passagens descritas pelos participantes, mas transcrevê-las aqui, assim como aparecem nas transcrições das falas de Matheus, Jorge e Maria:

Matheus: Eu acho que a língua inglesa mudou muita coisa na minha vida, essa questão da identidade mesmo, de minhas raízes, de valorização do próximo, enxergar muitas coisas no nosso país. Que abriu um leque para isso também, no sentido de através do inglês eu tenho uma visão crítica e que eu acho que é importante e que vem de minha identidade, de minha comunidade e diante de todo tipo de propaganda, de todo tipo de venda e de dominação política que há (...). Então eu acho que aprender inglês abre os olhos para enxergar as outras culturas e perceber a importância da sua, enxergar pontos positivos e negativos (relato M17).

Jorge: Eu sou negro, venho da zona rural, minha família é de baixa renda, então é assim, o que eu sei de inglês hoje eu falo com qualquer um sem me intimidar, seja nativo ou não (...). A minha identidade foi construída, está sendo construída a todo momento, então é assim, se eu cheguei até onde cheguei e eu me valorizo, ele [o outro] também tem que me respeitar, independente de onde ele esteja falando, qual o contexto social onde ele se insere (...). A língua inglesa veio para reforçar essa minha questão da identidade (relato J09).

Maria: A gente se sente mais autônoma, mais crítica, mais poderosa, pois podemos participar do meio das conversas em inglês. (...). A gente não precisa ser igual a um nativo, falar igual a eles, falar perfeitamente, cada um vai construir a sua própria identidade a partir do que fala, do que aprende, mas não imitando, não querendo ser igual [a um nativo]. A língua está fazendo parte de minha vida, mas não me dominando. Minha autoestima vai melhorando na medida em que eu estou aprendendo e que eu estou conseguindo falar sem o medo de errar, de querer falar

⁵³ É importante salientar aqui que os textos teóricos (que faziam parte dos MDG) e as discussões estabelecidas nos momentos de discussão em grupo (MDG) contribuíram também, de alguma forma, para a reflexão dos alunos sobre o que está envolvido em aprender uma língua estrangeira (não desvinculada de questões de poder e ideologia), tornando-os sujeitos mais autônomos, mais críticos e, portanto, mais conscientes de suas funções na sociedade como cidadãos e como professores mais bem preparados a enfrentar situações-problema do dia-a-dia, encontrados tanto na sala de aula como fora dela.

perfeito. Eu acho que o importante é a comunicação, eu falar e a pessoa entender. Eu não vou me diminuir porque não consigo falar perfeito (relato Ma11).

Compreender o poder que a linguagem opera na sociedade contemporânea permite ao sujeito uma vivência mais democrática, uma participação mais efetiva enquanto indivíduo produtor de seus sentidos e defensor de seus ideais e desejos, pois assim como assevera Rajagopalan (2003), aprender línguas na contemporaneidade está vinculado a dominá-la para se tornar sujeitos “capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70). Portanto, acho necessário, mais uma vez, ressaltar o efeito da aprendizagem de inglês sobre as identidades dos sujeitos, participantes desta pesquisa. Eles, ao se apropriarem da língua inglesa, puderam ter as suas identidades reconstruídas alcançando, de certa forma⁵⁴, emancipação linguística (tanto na LM quanto na LE, já que a aprendizagem de uma LE propicia espaço para reflexão sobre a LM e outras culturas), autonomia profissional (emprego como professores de inglês), pessoal e social (foram reconhecidos como falantes legítimos de inglês pela sociedade).

5.1.2.2 Os possíveis efeitos das identidades construídas para a pedagogia de ensino e aprendizagem de línguas

As experiências de Matheus, Maria e Jorge em confronto com a aprendizagem de inglês nos fazem refletir sobre alguns aspectos relacionados ao processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras no Brasil. O que dizem alguns documentos oficiais sobre a pedagogia de

⁵⁴ Quando apresento o adjunto adverbial “de certa forma” quero dizer que a aprendizagem de inglês não se trata aqui de uma salvação final e absoluta. A aprendizagem de inglês é vista, dessa forma, como um instrumento de luta para transformação social e emancipação intelectual. Visto que a briga e conflito partem da existência humana, os sujeitos sociais estão, a todo momento, lutando, disputando posições identitárias de mais prestígio e reconhecimento social.

ensino de línguas? O que de fato ocorre na prática? Como se apresenta o lugar chamado sala de aula? O que algumas teorias/hipóteses sobre o ensino e aprendizagem de línguas escamoteiam em seu interior? Estas são algumas perguntas que esta última seção tenta responder, para, em seguida apresentar uma proposta de ensino de línguas que tem por base uma concepção pedagógica crítica de ensino que contemple a vida de cidadãos comuns, reais, do mundo social. Retomando a história de vida dos participantes e analisando, mais especificamente, suas experiências no ensino superior, constatamos que a realidade vivida por esses sujeitos naquele contexto coloca em evidência suas vidas pregressas em relação ao “direito” desses cidadãos no que diz respeito à aprendizagem de inglês. Como já relatado na seção anterior de análise dos dados desta pesquisa, o contexto universitário exige que os alunos já tenham conhecimento prévio de inglês para poder participar das atividades propostas naquela instituição. Essa exigência coloca em xeque as identidades dos sujeitos, naquele contexto superior de ensino. Eles se dão conta de que não possuem aquele “conhecimento mínimo do idioma” exigido para poder participar das interações em inglês. Mas, por que esses alunos não possuem um bom domínio do idioma, visto que já tiveram contato com a língua-alvo na educação básica? Para responder a essa pergunta, é interessante salientar o que está escrito em alguns documentos oficiais que legislam sobre o direito de alunos em relação à aprendizagem de línguas: em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com os PCNs do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno aprenda uma língua estrangeira e vivencie experiências de comunicação humana “no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ler o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo” (BRASIL, 1998, p. 66-67). Já os PCNs de Língua Estrangeira do Ensino Médio asseveram que é “fundamental conferir ao ensino

escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo que contribua para sua formação geral enquanto cidadão” (BRASIL, 2000, p.26).

Apesar de estar explícito nesses documentos oficiais que é direito de todo cidadão aprender uma língua estrangeira e vivenciá-la como prática social, observa-se que esse direito de todos tem se constituído em um privilégio de poucos. Essa asserção é válida quando analisamos experiências de alunos tais como Maria, Matheus e Jorge, participantes desta pesquisa. Todos eles encontram dificuldades sociais, ao tentar se apropriar da LI. A aprendizagem de inglês se constitui através de muitas lutas, conflitos internos e desejos de desistência. Sentimentos ambivalentes de alegria, tristeza, medo, frustração, etc., tomam conta das identidades dos participantes, incentivando-os a desistir de seus sonhos (aprender inglês) frente à realidade social que lhes era apresentada. Pela experiência dos participantes em relação ao contato com a língua inglesa no ensino fundamental e médio, podemos fazer uma inferência de que o ensino de LEs em escolas públicas ainda contempla, em sua maior parte, estudos de formas gramaticais, memorização de regras e prioriza ainda, muitas vezes, a língua escrita em detrimento à falada (PAIVA, 2006). Isso se dá pelo fato de Maria, Matheus e Jorge chegarem à universidade sem “conhecimento suficiente” exigido pelo contexto universitário, assunto já abordado anteriormente. Constata-se, portanto, que esses alunos tiveram, de fato, seus “direitos” à aprendizagem de línguas, negado, nas séries iniciais e secundárias da educação básica, ou seja, existe ainda uma grande discrepância entre teoria e prática no que diz respeito à pedagogia vigente do ensino de línguas.

Outra questão que merece destaque, neste momento, e que pode ser levantada da experiência dos participantes é sobre o lugar chamado sala de aula (assunto já discutido nas

subseções 4.7 de Maria e 4.2 de Matheus e, portanto, merece apenas ser mencionado aqui). O contexto universitário se apresenta como um lugar de produção de identidades, um lugar que categoriza, estereotipa, classifica discentes em bons/maus alunos, que possuem uma pronúncia boa/ruim, alunos motivados/desmotivados, introvertidos/extrovertidos, etc. Dessa forma, o contexto universitário se configura como um lugar que exclui, que não deve ser encarado como um mero lugar neutro de transação de práticas pedagógicas, mas um gládio regido por relações assimétricas de poder onde alunos digladiam entre si para se livrarem de identidades indesejadas que lhes são cravadas. À revelia, identidades lhes são marcadas e enfincadas, “na marra mesmo”, como bem diz o ditado popular brasileiro. O contexto sala de aula deve ser encarado como um lugar onde alunos e professores lutam por identidades de mais prestígio social, identidades reconhecidas como legítimas e dignas de respeito.

Entendendo o contexto sala de aula como um lugar onde identidades são construídas, a todo momento, um contexto regido por relações assimétricas de poder, onde a linguagem opera de maneira crucial para construir realidades, podemos voltar a nossa atenção a algumas teorias e/ou hipóteses que ditam o que é “normal” sobre o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras e sobre quem é o sujeito que habita a sala de aula. É importante lançarmos também um olhar crítico sobre essas teorias e/ou hipóteses porque muitas delas têm influenciado diretamente a nossa prática pedagógica, como professores de línguas. Tomemos, como exemplo a hipótese do filtro afetivo. De acordo com Norton (2000) o filtro afetivo, hipótese apresentada por Krashen (1981), é um conjunto de variáveis que compreende a motivação, a autoconfiança, ansiedade e são, portanto variáveis que fazem parte, de forma inerente, da personalidade do aprendiz (NORTON, 2000, p. 119-120). De acordo com essa hipótese, o aprendiz de línguas que apresenta traço de personalidade com filtro afetivo elevado, terá menor probabilidade de aprender uma língua estrangeira, porém, por outro lado, o estudante cuja personalidade é caracterizada por um baixo filtro afetivo é apto para aprender

uma língua estrangeira com mais facilidade. Observa-se que essa hipótese indica de antemão quem pode e quem não pode aprender uma língua estrangeira, ou seja, o aluno que aprende é aquele que não é ansioso, desinibido e motivado, dentre outras variáveis. Ao fornecer o modelo para o bom aprendiz de línguas, essas teorias ou hipóteses são elaboradas tendo por base um sujeito ideal cuja identidade é coerente, estável e unificada. Essas teorias/hipóteses não levam em conta um contexto social mais amplo, regido por relações assimétricas de poder, um contexto que contribui de forma decisiva para o desenvolvimento dessas variáveis afetivas. Em outras palavras, fatores internos e externos são interdependentes, podendo o aprendiz de línguas apresentar filtro afetivo elevado ou não, a depender do contexto onde se encontra. Portanto variáveis afetivas tais como ansiedade, inibição, motivação, etc. não são traços permanentes da personalidade do aprendiz de línguas: são, portanto, algo construído socialmente, dependendo das experiências vividas pelos sujeitos sociais reais (NORTON, 2000, p. 123). As experiências de Matheus, Maria e Jorge dão indícios de que o contexto universitário foi o responsável pelo desenvolvimento de variáveis afetivas, tais como ansiedade, medo, frustração, inibição que, em diversos momentos, tomaram conta das identidades desses sujeitos. Giroux (1992) assevera que “todas as correntes da teoria educacional representam uma forma de ideologia que tem íntima relação com questões de poder. Isso é evidente no modo como tais discursos teóricos surgem, como estruturam as distinções entre conhecimentos de *status* superior e inferior, como legitimam modelos culturais, que reproduzem específicos interesses patriarcais, raciais e de classes, e como ajudam a manter determinados padrões organizacionais e de relações sociais de sala de aula” (GIROUX, 1992, p. 25). Podemos observar e constatar que muitas teorias/hipóteses referentes à grande área de ensino-aprendizagem de segunda língua estão a serviço de um discurso normalizador que dita normas/regras sobre quem pode e quem não pode aprender uma LE, qual idade ideal se aprende uma LE, de que forma se aprende uma LE, onde se aprende uma

LE, etc. Voltando aos protagonistas desta investigação, pergunta-se: qual o resultado das experiências desses sujeitos em relação à aprendizagem de inglês para o processo de ensino e aprendizagem de línguas? Em poucas palavras, apresento uma resposta a essa pergunta, uma proposta de ensino de línguas que contemple a vida de cidadãos comuns e reais que habitam um mundo social, também real.

5.2 Mais umas palavrinhas finais, à guisa de conclusão

Pelo que foi exposto até agora, observa-se que a pedagogia de ensino de línguas estrangeiras no Brasil está subordinada a taxonomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, seguindo o mito do falante nativo de Chomsky (1963). Muitas teorias do ensino de línguas “tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento (...) está havendo uma forma de desaparecimento de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica” (GIROUX⁵⁵, 1992, p. 9-10) de ensino de línguas. É necessário e urgente, portanto, trazer para o centro da atenção no processo de ensino e aprendizagem de línguas um sujeito aluno híbrido (mais especificamente no que diz respeito à questão de classe social e raça/etnia), concebido não como um sujeito destituído de seu conhecimento de mundo, mas como alguém proveniente de diferentes contextos sociais que incorporam diferentes práticas culturais e apresentam diferentes estilos e estratégias de aprendizagem. É de fundamental importância “considerar os desafios, as possibilidades e os desejos particulares dos membros da comunidade onde atuamos, e não simplesmente localizá-

⁵⁵ É importante ressaltar aqui que Giroux não fala especificamente de questões referentes a ensino de línguas, mas de educação em seu sentido geral. O que eu fiz aqui foi uma adaptação de sua fala à área de ensino-aprendizagem de línguas.

los dentro de uma teoria de aprendizagem com um plano desenvolvimental pré-estabelecido” (MASTRELLA, 2007, p. 286).

Os professores de línguas devem repensar o seu papel como intelectuais crítico-reflexivos. Devem ser pessoas imbuídas de coragem e autonomia para questionar a autoridade e naturalidade que o discurso normalizador escamoteia em práticas pedagógicas de ensino de línguas. É também de fundamental importância que os professores de línguas tenham também compreensão acerca de questões raciais na educação, principalmente conhecimento relativo à Teoria Racial Crítica e à Educação Antirracista⁵⁶ “para não sancionarem uns tipos de identidades sociais e não outros” (MOITA LOPES, 2002, p. 79). Devem ser alguém que se recuse a agir contra sua própria vivência e julgamento, vivência essa construída tendo por base experiências tanto empíricas quanto teóricas. No que diz respeito ao projeto político e pedagógico que rege o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, é necessário que esse passe por uma reformulação, que contemple de fato a intrínseca relação existente entre linguagem-identidade, vinculada a um contexto social mais amplo, concebidas, tanto linguagem quanto identidade, como entidades fluidas, sociais, históricas e em constante processo de mutação e não como um sistema fechado em si mesmo, rígido, inflexível, inexorável (RAJAGOPALAN, 2003). Ao pensar linguagem e identidade como construtos sociais, ligados a um contexto social mais amplo, regido por relações de poder e ideologia, fundamenta-se a base para uma problematização mais crítica do sujeito, aprendiz de línguas, que habita o lugar chamado sala de aula. Dessa forma, o educador, possuidor de uma boa base teórica, baseada em sua concepção de linguagem, passa a entender melhor como fatores internos e externos se complementam para influenciar a personalidade e atitudes de alunos que querem ter as suas histórias de vida respeitadas e manter vivo o desejo de aprender uma LE. Uma pedagogia de ensino de línguas nesses moldes pode ser capaz de fazer que o “direito” de todos à

⁵⁶ Vide páginas 49 e 50.

aprendizagem de uma língua estrangeira se torne realidade e deixe de ser privilégio apenas de alguns, daqueles que podem pagar por esse capital simbólico.

Espera-se que as histórias de vida de Jorge, Maria e Matheus, analisadas nesta investigação, sirvam como reflexão a muitos estudantes de línguas, aos muitos Jorges, às muitas Marias, aos muitos Matheus, espalhados pelo mundo afora que tem tido seus sonhos de aprender uma LE, frustrados. As experiências vividas por Jorge, Maria e Matheus são exemplos concretos de pessoas reais que se depararam com barreiras sociais, vivenciaram o discurso normalizador que segrega e categoriza, muitas vezes resistindo e reivindicando para si identidades mais humanas. São exemplos que fornecem subsídios concretos para uma transformação radical no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras no Brasil que se apresenta de acordo do Paiva (2006) como um ensino superficial. São, de fato, verdadeiras histórias de vida, vividas por sujeitos sociais reais, pois “só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História” (FREIRE, 1996, p. 61). Quem sabe as histórias de vida, aqui relatadas e analisadas, sirvam de encorajamento para aquelas pessoas que estão passando por várias dificuldades sociais ao tentarem se apropriar de uma LE e despertem nesses sujeitos a esperança, pois a esperança, segundo Freire (1996), “é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo” (FREIRE, 1996, p. 81).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE.** In: Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua. Ed. especial, vol. 09. São Paulo, APLIESP, 2006, p. 9-19.

_____. **Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de LE.** In: FORTCAMP, M.BM & TOMINITCH, L. MB: **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis, Insular, 2000, p. 33-47.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 4. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

AZEVEDO, A.S. **A Sala de Aula de Língua Estrangeira como Fórum de Discussão Sobre Identidades de Raça:** Compartilhando uma Experiência Intervencionista. In: FERREIRA, A. J. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagem na mídia acerca de raça/etnia.** In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun. 2012.

AUERBACH, E. R. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In TOLLEFSON, J. (ed.). **Power and Inequality in language Education.** New York: Cambridge University Press, 1995.

AUSTIN, J. L. **How to do things with the words.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 1995.

_____. **Quando dizer é fazer: palavras em ação.** Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade.** Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **Reproduction in Education, Society and culture.** London/Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1977.

_____. **A economia das Trocas Linguísticas.** In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

BRADLEY, H. **Fractured identities.** Cambridge: Polity Press, 1996.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte II, Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 2000.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOPES LOURO, G. (Org.). O corpo educado - Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172, 1999.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas-SP, n. 23, p. 55-69, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

DELGADO, L.A.N. **História oral – memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **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.

_____. **O planejamento das pesquisas qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIMAGGIO, P. & MOHR, J. **Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US High School Students**. American Sociological Review, 47, 2, p. 189-201, 1982.

DOMINICÉ, P. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico**. Educação e Pesquisa. Vol. 32. Nº 002. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, p. 345-357.

ERICKSON, F. **Ethnography microanalysis of interaction**. In: LeCompte, M. D.; Millroy, W. L. & Preissle, J. (eds). The handbook of qualitative research in education. London: Academic Press, 1991, 201-225.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Rev. Sociologia, Problemas e Práticas. Nº 9, 1991, p. 171-177.

FERREIRA, A. J. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagem na mídia acerca de raça/etnia**. In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 193-215, jan./jun. 2012.

_____. **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

_____. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2ª ed., ver. – Cascavel: Assoeste, 2006c.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998, p. 16-30.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 69-75.

FONTANA, B. Ensino-aprendizagem de Inglês como prática social em sala de aula como comunidades de prática: **um olhar sobre construção de identidades**. In: Revista Nonada, nº 15, 2010, p. 31-41.

FOUCAULT, M. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/sujeitopoder.pdf>, acesso em 25/08/2012.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho D'água, 1995.

GAO, F. **Negotiation of Chinese Learners' Social Class Identities in Their English Language Learning Journeys in Britain**. Journal of Cambridge Studies. Volume 5, n. 2-3, p. 64-77, 2010.

GIDDENS, A. **The consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

_____. **Sociology**. Polity Press: Cambridge, UK, 2006.

GILLBORN, D. & YOUDELL, D. C. **Rationing education: policy, practice, reform and equity**. Buckingham: Open UP, 2000.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, N. L. (2005) **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Secad, Mec - (Ed.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-61.

HALL, S. **Cultural Identity and Diaspora**. In: Rutheford, J. (ed.), 1990.

_____. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002.

KITZINGER, C. **Liberal humanism as an ideology of social control: the regulation of lesbian identities**. In: Shotter, J. & GERGEN, k. (eds.) (1989).

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

_____. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1998.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LE BRETON, J.M. **Reflexões anglófonas sobre a geopolítica do inglês**. In: LACOSTE, Y. (Org.). A Geopolítica do Inglês. São Paulo: Parábola, 2005.

MASTRELLA, M. R. **Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Tese de Doutorado. UFG: Goiânia, 2007.

_____. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios**. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente**. In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 345-362, jun. 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. In: Simpósio: **Inglês no Mundo Contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. International Research Foundation for English Language Education – TIRF. São Paulo a 26 de abril de 2005.

- _____. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A., n. 10, p. 329-338, 1994.
- _____. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.
- MORATO, E.M. **Da noção de competência no campo da lingüística.** In: SIGNORINI, I. (ORG). Situar a linguagem. São Paulo. Parábola, 2008.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NORTON, B. **Identity as a sociocultural construct in second language education.** In K. Cadman & K. O'Regan (Eds.), TESOL in Context [Special Issue], 2006, pp. 22-33.
- NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Harlow, England: Pearson Education, 2000.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. **Changing Perspectives on Good Language Learners.** Tesol Quarterly, v. 35, n.2, p. 307-322, 2001.
- _____. **Identity and language learning.** In: KAPLAN, R.B. (Ed.). The Oxford handbook of applied linguistics. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.
- NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1993.
- PAIVA, V.L.M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua Inglesa. Contexturas, n. 09. p. 63-78, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>, acesso em 05/03/2012.
- PAVLENKO, A. & A. BLACKLEDGE (eds). **Negotiation of identities in multilingual contexts.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.
- PENNYCOOK, A. **Uma lingüística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- _____. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. **O conceito de Identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical.** In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21-46, 2002.
- _____. **A construção de identidades e a política de representação.** In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social.** Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

_____. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil.** In: LACOSTE, Y. (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics.** In: **World English.** v. 22, n. 2, pp. 91-101 Boston, USA: Blackwell Publishing, 2003.

_____. **Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão.** In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In SIGNORINI, Inês **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 213-230.

ROBINS, K. **“Traditions and translation: national culture in its global context”.** In Corner. J. and Harvey, S. (orgs.). **Enterprise and and Heritage: Crosscurrents of National Culture.** Londres: Routledge, 1991.

ROCHA, C. H., BASSO, E. A. **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos, SP: Claraluz, (1 ed.), 2008.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SARUP, M. **Identity, Culture and the Postmodern World.** Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 1996.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos.** In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005, p. 31-44.

SCHWANDT, T.A. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa.** In DENZIN, N. K. & Lincoln, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEARLE, J. **Expression and meaning.** USA. Cambridge, 1970.

SEN, A. **Desigualdade Reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOLÓRZANO, D. G. & YOSSO, T. J. **Critical race and LatCrit theory and method: conunter-storytelling.** Qualitative studies in Education, v.14, n.4, p. 471-495, 2001.

WALLERSTEIN, I. **The national and the universal.** In King, A (org.). Culture, Globalization and the World and the World System. Londres: Macmillan, 1991.

WEEKS, J. **The value of difference.** In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity: community, culture, difference.** London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 88-100.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory.** 2^a ed. London: Basil Blackwell, 1997.

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

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA EM PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização de minha entrevista com o aluno-pesquisador, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB, Romar Souza Dias. Estou ciente de que a mesma será usada na Dissertação Final que tratará de tema de relevância na linha de pesquisa referente à área da Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira e Identidades na pós-modernidade.

Estou ciente também de que todas as minhas respostas, escritas ou orais, permanecerão anônimas. Meu nome real não será usado, sendo o mesmo substituído por outro de minha própria escolha, a fim de guardar minha identidade.

O pesquisador, adotando uma postura ética, se compromete a não divulgar as gravações feitas em áudio para exposição pública de qualquer natureza. Estou informado de que terei acesso aos resultados deste estudo ao final do mesmo, se assim o quiser.

Eu concordo em cooperar voluntariamente como participante desta pesquisa.

Assinatura:

Data:

Anexo B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. De onde partiu o seu interesse em querer aprender inglês?
2. Quais foram algumas dificuldades sociais enfrentadas por você para investir na aprendizagem de inglês?
3. O que você fez (ou ainda estão fazendo) para superar essas dificuldades sociais?
4. De onde partia a sua motivação para continuar estudando inglês, apesar dessas dificuldades sociais?
5. O que você fez para praticar inglês tendo em vista a escassez de falantes dessa língua no nosso contexto social?
6. Em contextos formais e informais de aprendizagem, nas suas primeiras experiências em falar inglês com alguém, como você se sentia? Como você foi tratado por ele/ela? Você se sentiu algum sentimento de baixa autoestima e valorização própria?
7. O que você fez (ou está fazendo) para superar essas dificuldades psicológicas e sociais e sentir-se à vontade para falar inglês em qualquer contexto social?
8. Como você era visto na sociedade antes de aprender inglês, quando estava aprendendo inglês e agora quando já sabe inglês?
9. Quais foram os benefícios que a aprendizagem de inglês trouxe para a sua vida pessoal, social e profissional?
10. Como você se sente quando está falando inglês com um interlocutor proficiente hoje?